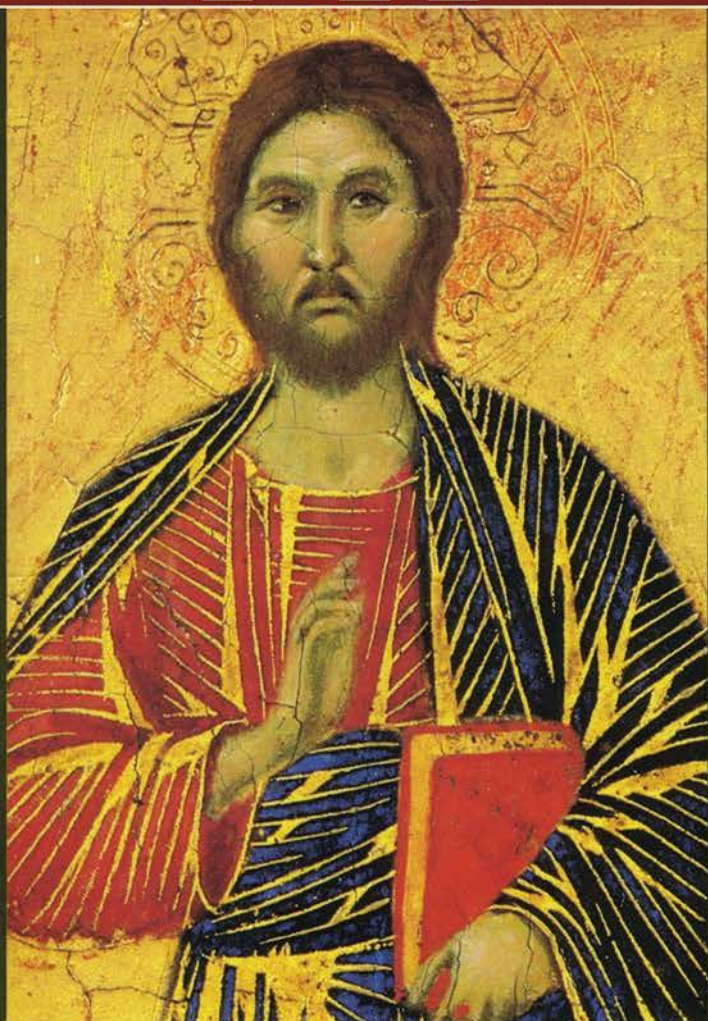


ISTITUTO DI CATECHETICA
UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA

DIZIONARIO DI CATECHETICA I-M



EDITRICE ELLE DI CI

I

IDEOLOGIA (Critica dell')

Esaminiamo i seguenti punti: 1) tre significati fondamentali di I.; 2) la misura del condizionamento sociale delle idee; 3) I.: le idee dominanti della classe dominante; 4) critica dell'I. nella catechetica e nella C.

1. *Tre significati fondamentali di I.* L'origine del moderno concetto di I. risale a Weber, Mannheim e Marx. Si possono distinguere tre significati, che hanno in comune l'attenzione al condizionamento sociale delle idee. Le idee hanno (anche) un'origine non-cognitiva, cioè sociale. Per idee s'intende l'intera gamma di concezioni, convinzioni, valori, norme e atteggiamenti di singoli (o di gruppi).

Il primo significato riguarda la relazione tra l'avere determinate idee e l'appartenenza a una determinata classe, o l'avere una determinata posizione o funzione istituzionale. In questo senso Weber ha indicato la presenza di idee soteriologiche in gruppi sociali diseredati, a differenza dei gruppi sociali privilegiati. I primi hanno bisogno di redenzione da bisogni materiali e spirituali, gli altri no. Il secondo significato del termine I. è più ristretto. Non si limita ad affermare che determinate idee sono legate a gruppi o classi sociali o a posizioni e ruoli istituzionali, ma afferma che esse hanno pure la finalità di legittimare, rinforzare ed estendere ulteriormente queste posizioni, come hanno mostrato Berger e Luckmann. Le idee della classe borghese, per es., cercano di far valere e di confermare le proprie rivendicazioni, inizialmente nei confronti della nobiltà e del clero, in seguito nei confronti della classe operaia. Le idee dei contadini sostengono e rinforzano la loro opposizione contro il crescen-

te influsso della classe borghese. Nella formazione e nei contenuti delle loro idee gli operai lottano contro il predominio e l'oppressione della classe borghese. In questa accezione I. ha la connotazione di lotta ideologica per il potere sociale.

Il terzo significato di I. è ancora più ristretto. Si riferisce esclusivamente alle idee dominanti della classe dominante, come lo esprime Marx. Poiché, secondo la sua analisi, la borghesia è la classe dominante nella società moderna, unicamente le idee di questa classe vengono indicate come I. Secondo questa analisi la classe borghese non produce soltanto beni materiali ma anche beni spirituali e li estende all'insieme della società. A causa del suo potere sociale, riesce anche a dare a queste idee un certo carattere di ovvietà nelle altre classi sociali. Le idee acquistano perciò l'apparenza di universalità e di valore eterno. Finalità e funzione di questa produzione ideologica è il consolidamento e l'ulteriore estensione del potere sociale, e anche del monopolio della classe borghese.

2. *La misura del condizionamento sociale delle idee.* Le opinioni circa la misura del condizionamento sociale delle idee sono divergenti, come ha mostrato Merton. Si possono dividere in tre gruppi. Secondo il primo gruppo vi è una relazione tra la posizione sociale e le idee delle persone. Tale relazione può essere monodirezionale o bidirezionale. In senso monodirezionale le differenze di potere economico, politico e sociale diventano punto di partenza, dal quale si osservano differenze parallele sul piano delle idee. In senso bidirezionale, accanto ai suddetti condizionamenti, anche le differenze di idee sono considerate punto di partenza, dal quale si osservano differenze parallele nel potere sociale. In questo caso non si tratta

più soltanto di relazione, ma di correlazione tra dati e cambiamenti nei due livelli.

Nel secondo gruppo si fa un passo più in là. Relazione e correlazione indicano soltanto che dati e cambiamenti sono contemporaneamente presenti secondo una determinata misura di probabilità. I modelli coinvolti sono soltanto modelli di contemporaneità. Il secondo gruppo invece esprime la connessione tra dati e cambiamenti a livello sociale e ideologico in termini di dipendenza. In senso stretto, soltanto in questo gruppo si parla di determinazione sociale delle idee. Infatti si descrive e si analizza un determinato influsso di dipendenza tra l'avere determinate posizioni sociali e l'avere determinate idee. Le posizioni sociali sono condizioni, necessarie o meno, per quelle determinate idee. Formulato in questi termini, si tratta di condizionamento monodirezionale di idee, valori e norme rispetto ai rapporti di potere nella società. Ma in un certo senso anche qui si può parlare di bidirezionalità. Si manifesta per es. sul piano della descrizione e dell'analisi dell'interdipendenza tra dati e cambiamenti sui due piani. Essi funzionano alternativamente come variabili autonome e dipendenti nei confronti dell'altra. Il terzo gruppo va ancora un passo più in là, sostenendo che non si tratta soltanto di dipendenza, ma di causalità. Nell'ottica della dipendenza monodirezionale si cerca di stabilire, sulla base di un'analisi monocausale, che dati e cambiamenti sul piano dei rapporti di potere nella società non sono soltanto una base necessaria, ma anche sufficiente per il verificarsi di determinate idee. Si cerca di spiegare radicalmente le idee a partire da quella base. L'approccio monocausale è anche indicato con il termine determinismo. Nell'ottica della dipendenza bidirezionale si cerca di stabilire un'analisi bicausale o multicausale. Si cerca di stabilire in quale prospettiva e in quale misura dati e cambiamenti sul piano sociale e sul piano delle idee svolgono una funzione causale, vale a dire sono sufficientemente condizionanti nei confronti di altri.

Gli scritti di Marx e Engels nell'insieme non permettono di concludere alla teoria del determinismo. Se ne ricava anzitutto che le idee presenti nelle persone ed elaborate per es. in teorie giuridiche, etiche, filosofiche e teologiche, hanno una relativa autonomia nei confronti delle forze che governano l'economia e la politica. La relativa autonomia si manifesta sia nella sistematica interiore,

sia nello sviluppo proprio di queste idee e teorie. Inoltre hanno un influsso reciproco. In secondo luogo, questo conduce alla constatazione che, secondo Marx e Engels, queste idee e teorie non si possono comprendere sic et simpliciter come riflesso dei rapporti di potere nella società. In una lettera a Bloch, Engels sostiene che le idee esercitano un influsso dialettico sui rapporti sociali e che in molti casi esse determinano la forma della lotta per i rapporti di potere nella società.

3. Ideologia: le idee dominanti della classe dominante. Partendo dal significato dato da K. Marx al concetto di I. ci si deve chiedere quale è il contenuto delle idee dominanti della classe dominante, cioè la classe borghese. Willems distingue quattro caratteristiche di questo contenuto.

La prima è l'autonomia dell'individuo e dei suoi bisogni. Il posto centrale non è occupato dalla solidarietà, ma dal diritto alla libertà di un individuo in concorrenza con il diritto alla libertà di altri individui.

La seconda caratteristica è la possibilità di produrre la vita umana, a livello del singolo come al livello della società. Non vi è un fondamento o base fuori dell'uomo, sul quale in casi di necessità potrebbe appoggiarsi. L'uomo si trova solo con se stesso; egli è sufficiente a se stesso. Con la sua razionalità strumentale egli si costruisce il proprio mondo oggettivo, cioè simile alla natura, il suo mondo sociale e il mondo soggettivo, come ha mostrato Habermas. Questo è reso possibile rispettivamente dalle scienze naturali, dalle scienze sociali e dalla psicologia, come pure dalle loro applicazioni nella tecnologia delle scienze naturali, del sociale e dello psichico, come ha descritto Dux. La razionalità sostanziale o critico-pratica, che non si limita all'analisi dei mezzi, ma si estende anche alle finalità e ai valori della vita personale e sociale, viene minata dal monopolio della razionalità strumentale.

La terza caratteristica è l'individualismo possessivo. Si riferisce all'acquisizione, alla conservazione e all'aumento di proprietà e di possedimenti. La società del mercato e della concorrenza è strettamente connessa con questa caratteristica. Essa porta in sé la tendenza a ridurre tutto a merce: anche l'uomo.

La quarta caratteristica, infine, si riferisce a un provvedimento per porre certi limiti al caos e alle forze distruttive presenti nelle precedenti caratteristiche. Questo provvedimento è il contratto. Nel contratto le persone umane « costruiscono » i propri rapporti, re-

golando i reciproci diritti e doveri sia sul microlivello della vita personale come sul mediolivello o sul macrolivello della società.

4. *La critica dell'ideologia nella catechetica e nella C.* Soprattutto il terzo significato del concetto di I. contiene un'intenzione critica. Si tratta di far emergere criticamente il condizionamento sociale delle idee universali. Queste infatti appaiono universalmente ovvie e pretendono una validità eterna, che sembra essere inversamente proporzionale con la limitatezza della classe sociale alla quale sono legate: la classe borghese. Questa intenzione critica indica la finalità e la funzione che regolano l'uso del concetto di I.: critica dell'I.

La critica dell'I. nella cat. e nella C. si orienta su due punti. Il primo riguarda la comprensione critica del fatto che vi è una interdipendenza tra la presunta universalità delle idee particolari della borghesia da un lato e l'interpretazione borghese del cristianesimo da un altro. Questo è importante per evitare che sia presentato sotto il segno dell'universalità cristiana ciò che in realtà scaturisce o è collegato con gli interessi sociali di una particolare classe privilegiata. La finalità è dunque un « discernimento di provenienza » tra ciò che scaturisce dal mondo delle idee borghesi ed ha ingiustamente acquisito il predicato « universale », e ciò che invece scaturisce dalla tradizione cristiana, in cui la universalità è collegata con la vita, passione e morte dell'« Uno per tutti ».

Il secondo punto riguarda una riflessione critica circa i contenuti delle quattro caratteristiche mediante le quali sono state descritte le idee dominanti della classe dominante. Questa riflessione critica si fa a partire dalle fonti proprie della fede cristiana. Anche le interpretazioni che la fede cristiana ha subito nell'epoca moderna sono oggetto di questa riflessione critica. Per realizzare questa riflessione critico-cat. si può attingere alla ricerca teologica e all'elaborazione di teorie teologiche. Si possono citare esempi in tre ambiti: la teologia morale, la ecclesiologia, la dogmatica. Si presta attenzione anzitutto alla morale individuale e sociale delle Chiese cristiane negli ultimi secoli; la si colloca sotto l'esame della ragione critica. Per es. la dottrina sociale della Chiesa, esaminata criticamente da Chenu ed altri.

Il problema è fino a che punto questa dottrina sociale è caratterizzata dall'ideologia nel terzo significato del termine. Anche la

teoria del diritto naturale, che è sottostante a questa dottrina sociale e funziona come categoria fondamentale che determina in generale la morale della Chiesa, rientra in questo esame critico.

In secondo luogo si presta attenzione alle affermazioni ecclesologiche della Chiesa circa se stessa. Esse possono essere indirizzate « ad intra » come « ad extra ». Le prime riguardano le strutture della Chiesa, le seconde il modo in cui la Chiesa comprende se stessa nei confronti della società. In questo contesto vengono esaminate criticamente determinate interpretazioni della Chiesa come corpo di Cristo. Anche determinate interpretazioni della missione della Chiesa sono oggetto di ripensamento critico, come risulta per es. dagli studi critici di Metz e Kroh. Si esamina criticamente l'esistenza di un eventuale legame tra questa missione e l'imperialismo borghese (nel primo, nel secondo e nel terzo mondo). Infine, in questa ottica critica, vengono esaminate alcune questioni dogmatiche, ovviamente con prudenza e in forma assai meno radicale. Anzi, si constata una netta reticenza nell'ambito della teologia naturale, della cristologia e della pneumatologia.

Praticamente non si trovano analisi critiche degli enunciati circa la creazione, la redenzione e il compimento escatologico da parte di Dio; ci si limita ad analizzare la funzione sociale di questo genere di enunciati, quale risulta per es. da lettere pastorali, prediche, liturgie, libri di preghiere, ecc. Anche sul piano della cristologia si procede con grande prudenza. Praticamente le analisi critiche non riguardano gli enunciati cristologici in sé, ma la loro funzione sociale. Qualche rara volta si incontra un interrogativo critico circa l'universalità dell'origine della Chiesa: quella che risale a Gesù, il Cristo. Anche la pneumatologia non è oggetto diretto di analisi critica dell'ideologia. Si può però notare che essa funziona talvolta come legittimazione dell'analisi critica in altri terreni, in particolare nell'ambito della teologia morale e dell'ecclesiologia.

Bibliografia

P. BERGER - TH. LUCKMANN, *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1973; M. D. CHENU, *La dottrina sociale della Chiesa: origine e sviluppo (1891-1971)*, Brescia, Queriniana, 1977; A. EXELER, *Exodus. Ein Leitmotiv für Pastoral und Religionspädagogik*, München, DKV, 1973; J. HABERMAS, *Agire comunicativo e logica delle scienze*

sociali, Bologna, Il Mulino, 1980; W. KROH, *Kirche im gesellschaftlichen Widerspruch*, München, 1982; K. MANNHEIM, *Ideologia e utopia*, Bologna, Il Mulino, 1957; K. MARX, *Opere giovanili*, Roma, Ed. Riuniti, 1963; Id. - F. ENGELS, *Über Pädagogik und Bildungspolitik*, ausgewählt und eingeleitet von H. Schuffenhauer et al., Berlin, 1976; R. K. MERTON, *Teoria e struttura sociale*, Bologna, Il Mulino, 1959; J. B. METZ, *La fede, nella storia e nella società*, Brescia, Queriniana, 1978; K. E. NIPKOW, *Grundfragen der Religionspädagogik*, 3 vol., Gütersloh, 1975ss; J. A. VAN DER VEN, *Kritische godsdienstdidactiek*, Kampen, Kok, 1982; Id., *Vorming in waarden en normen*, ivi, 1985; S. VIERZIG, *Ideologiekritik und Religionsunterricht*, Zürich, 1975; M. WEBER, *Sociologia della religione*, 2 vol., Milano, Ed. Comunità, 1982; Id., *Economia e società*, 2 vol., ivi, 1968; B. WILLEMS, *Revolution und Protest oder Glanz und Elend des bürgerlichen Subjekts*, Stuttgart, 1969.

J. A. VAN DER VEN

ILLUMINISMO

L'I. è un fenomeno difficilmente generalizzabile, poiché riguarda anzitutto alcuni intellettuali, di diversa formazione e con influenze geografiche e sociologiche assai diversi. Nell'ambito della catechetica e della C. cattolica l'I. — nella misura in cui è stato studiato — ha avuto influsso soprattutto nel « Sacro romano impero della nazione germanica » (cf → Catechismo imperiale). Sul piano della teoria cat. — la catechetica è diventata disciplina universitaria! — gli influssi dell'I. si fanno sentire anzitutto nell'ambito del metodo didattico e della organizzazione didattica (in particolare M. I. Schmidt, 1736-1794). Contro una stupida memorizzazione viene postulato il principio dell'intuizione e dell'arte « socratica » della domanda (che sveglia le risposte già implicitamente presenti nel fanciullo). Contro un insegnamento rivolto a tutte le età indistintamente, si pone un insegnamento secondo classi differenziate (corrispondente alle condizioni di comprensione). Contro la C. fatta ogni tanto e sporadicamente in chiesa, si rivendica una istruzione obbligatoria (preferibilmente) nella scuola.

Dal punto di vista del contenuto, la C. dell'I. è caratterizzata dalla « religione naturale » intesa come fondamento di quella soprannaturale (→ precatechesi), dall'irenismo confessionale, dall'uso della Scrittura (per rendere più intuitivo il catechismo) e soprattutto dall'insegnamento etico a scapito di quello dogmatico (per es. F. Giftschütz, 1748-1788; J. Lauber, 1744-1810; V. A. Winter, 1754-1814). Nella discussione attorno al catechi-

simo le controversie furono diffuse in forma concreta (sul piano dei principi, cf J. J. Rousseau, *Emile*, 1762), e nei materiali cat. si possono riconoscere gli influssi della C. illuministica: la gamma va dalla sottolineatura del solo aspetto metodico (→ Felbiger), collegato con l'obiettivo di « illuminare » proprio la popolazione rurale (per es. E. Menne, 1750-1828), passando attraverso costruzioni concettuali aridamente intellettualistiche e catechismi che sovraccentrano l'insegnamento morale (i sacramenti visti come mezzi per le virtù), fino — ma questo è raro — a catechismi o « corsi di etica », in cui dogma, rivelazione, grazia e Chiesa certo non vengono negati, ma vengono in seconda posizione (in favore dello Stato e dell'obiettivo di educare « felici cristiani »: cf J. F. Batz, 1770-1807; F. Stapf, 1766-1820; Aeg. Jais, 1750-1822; B. Stattler, 1728-1797: professore di Sailer!).

Un altro problema è sapere fino a che punto queste istanze abbiano avuto impatto sulla prassi della C. (problema da studiare ulteriormente). Di fatto la catechetica (anche la C.?) illuminista, volendo raggiungere il cuore e il cervello della gioventù e del popolo, rimane troppo frequentemente prigioniera dell'intellettualismo. Nonostante la robustezza pedagogica, si riscontra non di rado una grande debolezza teologica, che però viene superata nei migliori rappresentanti e aderenti, oppure è assunta come sfida che viene approfondita con frutto (cf in particolare B. Overberg, 1754-1826; Galura, → Hirscher, Gruber e soprattutto → Sailer e i suoi allievi). I problemi sollevati dalla catechetica illuminista rimangono attuali anche oggi, perché tuttora si lotta affinché teologia, annuncio, C. ed educ. rel. siano aderenti all'esperienza. Non in ultimo luogo l'attualità di questi problemi si manifesta nelle controverse interpretazioni dei loro interpreti.

Bibliografia

F. X. ARNOLD, *Storia moderna della Teologia pastorale*, Roma, Città Nuova, 1970; G. BIEMER, *Edilbert Menne und sein Beitrag zur Pastoraltheologie*, Freiburg, 1969; W. CROCE, *Die Katechetik zwischen dem Tridentinum und der Studienreform im Jahre 1774*, nel vol. F. KLOSTERMANN - J. MÜLLER, *Pastoraltheologie*, Wien, 1979, 43-130; J. HOFINGER, *Geschichte des Katechismus in Österreich von Canisius bis zur Gegenwart*, Innsbruck, 1937; W. MAHLMETISTER, *Der Bamberger Diözesankatechismus von 1812 (F. Stapf)*, Würzburg, 1978; E. MÜLLER, *Aegidius Jais*, Freiburg, 1979; J. RABAS, *Katechetische Erbe der Aufklärungszeit (J. F. Batz)*, Freiburg,

1963; J. SCHMITT, *Der Kampf um den Katechismus in der Aufklärungsperiode Deutschlands*, München, 1935; F. X. THALHOFER, *Entwicklung des katholischen Katechismus in Deutschland von Canisius bis Debarbe*, Freiburg, 1899; F. WEBER, *Geschichte des Katechismus in der Diözese Rottenburg von der Aufklärungszeit bis zur Gegenwart*, Freiburg, 1939.

EUGEN PAUL

IMMAGINE

1. *Definizione di immagine.* La tecnologia ha reso oggi possibile l'utilizzazione dell'I. in ogni settore dell'attività umana. Per questo la nostra epoca è stata definita *civiltà dell'I.*: ci sono nuovi mezzi per produrre I., nuovi mezzi per elaborarle, per moltiplicarle, per archivarle, per diffonderle: stampa ad altissima velocità, fotocopiatrici a colori, fotografia magnetica, televisione, videoregistrazione analogica e digitale (videodischi), computers, satelliti, banche-dati. È tuttavia necessario osservare che un eccessivo entusiasmo ha contrabbandato delle semplificazioni chiaramente non corrette: non è vero infatti che l'I. permetta forme di apprendimento immediato e dia vita a un tipo di comunicazione comprensibile per tutti. Per evitare illusioni e per giungere ad una comprensione più esatta di ciò che è l'I., conviene affrontare il discorso alla luce degli studi sulla comunicazione. Ogni I. infatti è un atto di comunicazione, è un testo, è un messaggio elaborato da un emittente, destinato a dei riceventi, i quali lo comprendono a partire da premesse contestuali e culturali.

a) *Premessa semiotica.* È diffusa la convinzione che l'I. — soprattutto quella di tipo « verista » come lo è in genere la fotografia — sia una specie di *ostensione della realtà* e perciò qualcosa di non legato a convenzioni o a codici. Questo modo di pensare è di tipo pre-semiotico, in quanto non avverte che la stessa conoscenza della realtà passa attraverso le convenzioni della cultura. Ogni entità concreta infatti è riconosciuta in base a precisi indici (organizzati dai codici di riconoscimento) e questi sono definiti secondo criteri dettati dalla cultura prima ancora che da caratteristiche riscontrabili oggettivamente.

b) *Immagine come testo.* Se da queste premesse guardiamo all'I., constatiamo che le tracce organizzanti la superficie non sono collegate immediatamente alla realtà, ma agli schemi con cui leggiamo la realtà. Noi di-

ciamo che un disegno rappresenta un gatto quando nel disegno ritroviamo l'insieme dei tratti che definiscono *la nostra idea di gatto* (non è operazione troppo dissimile da quella che facciamo quando verifichiamo il nostro schema mentale in una occorrenza concreta e riconosciamo un gatto vero e proprio!). L'I. cioè è scrittura del nostro modo di vedere, comprendere e organizzare la realtà. Quanto al maggiore o minor realismo, un'I. ci appare tanto più oggettiva quanto più riprende tutti i particolari che nel nostro ambiente culturale servono a riconoscere un oggetto; un'I. sarà invece giudicata irrealistica, soggettiva, quanto più rielaborati o inesistenti sono questi stessi particolari. Questo spiega come mai, quando si cambia cultura, cambi anche la sensazione di oggettività offerta da un'I. Se poi non si dimentica l'esistenza dei codici iconografici (leggi di composizione), si vedrà che l'autore di un'immagine non opera in modo troppo diverso da chi componga un testo scritto.

c) *Linguaggio non universale.* Se l'I. obbedisce a dei codici, essa è leggibile solo per chi conosce questi codici. Non è quindi un tipo di comunicazione universale. Detto questo però è necessario precisare che in pratica un certo tipo di I. ha dei vantaggi rispetto alla scrittura. Si può costruire un'I. in modo da confermare i sistemi iconici di spettatori provenienti da culture diverse: in questi casi essa è messaggio esplicito per un numero di persone molto più elevato di quanto non lo sarebbe un messaggio analogo espresso nelle varie lingue. Non appena però l'I. diventa complessa, dice qualcosa di nuovo o di specifico ad una cultura, risulta ermetica quanto un testo scritto in una lingua sconosciuta; con in più il pericolo di malintesi dovuti alla presunzione che l'I. sia sempre leggibile da parte di tutti.

d) *Originalità dell'I.* Ogni codice adempie ad una doppia funzione: organizza le informazioni assunte dal soggetto e consente di comunicare queste stesse informazioni ad altri che condividono questo modo di leggere la realtà. Il sistema metrico decimale — ad esempio — è prima un modo nuovo di guardare alla realtà come iscrivibile in un modello matematico, e poi è un linguaggio che permette di superare la babele delle misure tradizionali. Tutti i codici hanno questa doppia dimensione; e *codici diversi sono modi diversi di organizzare e comunicare l'esperienza umana.* Quando si comincia ad elabo-

rare un codice nuovo, lo si fa perché si incominciano a scoprire aspetti nuovi della realtà. La parola per l'uomo gioca un ruolo fondamentale grazie alla sua duttilità; ma non tutta l'esperienza umana è esplorabile e comunicabile in modo adeguato dalla parola: il mondo delle forme, della linea, della raffigurazione, del ritmo, del colore, del non-ancora-visto... rimangono sensazioni il cui nome non dice quanto invece può rivelare l'I. L'I. dunque può essere strumento indispensabile per capire e dire alcuni aspetti dell'esperienza umana, percepibili e dicibili non altrettanto bene con altri codici.

2. *Quale I. nella C.?* Per poter dire quali I. convenga utilizzare e quali no, è necessario formulare alcuni criteri che giustificano questa scelta.

a) Si è detto che i codici iconici — come tutti i codici — sono sì « strumenti » di comunicazione, ma sono ancor prima modi di organizzare e conoscere l'esperienza umana. L'I. appare quindi come una luce particolare, un punto di vista particolare, con cui e da cui si possono vedere aspetti della realtà non altrettanto bene analizzabili da altri codici: dalla parola, ad esempio. Due possono essere le conseguenze da evidenziare:

1) Per capire meglio Dio, l'uomo e la storia di un'alleanza è bene far tesoro non soltanto di quanto è stato affidato alla scrittura, ma anche di quanto l'arte religiosa (popolare e non) lungo i secoli ha messo a nostra disposizione. L'attenzione al riguardo oggi è certamente più viva di ieri, ma c'è il rischio di usare soprattutto opere del passato, consacrate spesso più in base a criteri estetici che non per il loro valore religioso; non si dà poi spazio sufficiente (nelle chiese, come nelle varie pubblicazioni cat.) alle opere di artisti contemporanei, approfondendo così quell'estraneità reciproca tra Chiesa e mondo artistico che già Paolo VI ebbe a lamentare. 2) Non si deve chiedere ai messaggi espressi per I. di essere pura duplicazione o illustrazione di formule teologiche verbali. Chi attraversa un paese a dorso d'asino vede cose non viste da chi passa in treno o in aereo (e viceversa); un volto è diversamente conosciuto se descritto con parole o percepito con lo sguardo, con una carezza, con un bacio: così la riflessione condotta con strumenti razionali porta a risultati diversi da quelli raggiunti attraverso la fantasia e l'intuizione artistica. Non ha quindi senso

chiedere che i messaggi espressi in I. debbano seguire la falsariga di elaborazioni teoriche: hanno una loro strada da cercare e da seguire. Imporre un altro modo di lavorare è votare ogni sforzo all'insuccesso.

b) L'I. è il messaggio che un emittente propone a dei riceventi. Per l'artista questi ultimi possono essere degli amici, i critici, oppure i posteri: egli può lavorare nell'incomprensione, aspettando la giustizia della storia. Non così il catechista, perché i suoi destinatari sono persone concrete, le quali attendono da lui un preciso servizio, qui, ora. Userà perciò l'I. curando che sia leggibile senza essere banale; sufficientemente nuova ma non incomprensibile; rispettosa della sensibilità e delle attese del ricevente, ma nello stesso tempo capace di provocarne la riflessione e la ricerca.

c) La validità dell'I. non è decisa dalla sua forma stilistica, ma dalla sua capacità di introdurre ad una verità più grande: che cosa ci rivela sull'uomo, sulla vita e sulla morte, sulla speranza, su Dio...? Ogni I. va letta con attenzione in modo che non ci tragga in inganno la sua veste esteriore: non deve essere giudicata valida un'opera solo perché dice di parlare di Cristo o dei santi o della Scrittura; né deve essere lasciata un'I. perché rompe i canoni dello stile tradizionale. È già capitato nella storia artistica recente (nel cinema ad esempio) che le opere meno religiose sono quelle esteriormente definite tali; mentre autori « maledetti » hanno scavato con più profondità nel mistero di Dio.

d) Criterio importante nella scelta delle I. da utilizzare è anche l'adeguatezza del messaggio e della sua forma alla situazione in cui si opera. Non è la stessa cosa infatti scegliere un'I. per la parete di un ufficio, per l'aula di catechismo o per la chiesa; decidere la parte iconografica di un testo di religione per bambini oppure le I. di un pezzo televisivo per il grande pubblico. Così la scelta di un film, di un montaggio audiovisivo, di una cassetta video, di una serie di fotografie, di un cartellone sarà guidata da una specie di *strategia didattica*, attenta ai processi messi in atto, ai momenti in cui si sviluppa l'intervento, agli obiettivi da raggiungere; attenta a garantire spazi sufficienti all'interazione con i riceventi: è questa infatti la strada per garantire un servizio autentico ai fratelli e alla Parola.

Bibliografia

R. ARNHEIM, *Arte e percezione visiva*, Milano, Feltrinelli, 1962; P. BOURDIEU et al., *La fotografia: usi e funzioni sociali di un'arte media*, Rimini, Guarraldi, 1972; P. N. EVDOKIMOV, *Teologia della bellezza. L'arte dell'icona*, Roma, Ed. Paoline, 1981; A. KNOCKAERT - CH. VAN DER PLANCKE, *Fumetti biblici e catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1982; G. LAZZATI, *Immagini e ragione nell'età dei mass-media*, Milano, Vita e Pensiero, 1983; A. NICHOLS, *The art of God incarnate: theology and image in Christian tradition*, London, Longman & Todd, 1980; G. WIBO, *Le visuel lieu de conversion*, in « Catéchèse » 21 (1981) 85, 101-108.

FRANCO LEVER

INCULTURAZIONE

1. Dopo un periodo in cui si è parlato molto di adattamento e di acculturazione del cristianesimo, si è introdotto progressivamente, a partire dal 1959, il neologismo « inculturazione ».

Per I. s'intendono realtà diverse tra loro. I. significa « piantare il germe della fede in una cultura e farlo sviluppare, esprimersi secondo le risorse e il genio di quella cultura » (Y. Congar, *Cristianesimo come fede e come cultura*, in « Regno-Documenti » 21 [1976] 1, 43). « La fede deve essere seminata come un seme in un determinato mondo culturale, un determinato spazio socio-culturale umano, e in esso deve trovare la propria espressione partendo dalla cultura stessa. Questo è un problema estremamente difficile » (R. Coffy, *Synode - Catéchèse*, in « Catéchèse » 18 [1978] 70, 89). A un secondo livello il termine I. sottolinea la « incarnazione della vita e del messaggio cristiano in una concreta area culturale, in modo tale che questa esperienza non solo riesca ad esprimersi con gli elementi propri della cultura in questione (il che sarebbe ancora un adattamento superficiale), ma diventi il principio ispiratore, normativo e unificante, che trasforma e ricrea questa cultura, dando origine a una nuova "creatura" » (P. Arrupe 1978).

Diverse istanze si sovrappongono quindi nell'idea di I.:

— superare l'identificazione del cristianesimo con la sua veste occidentale-europea, oppure con forme espressive (linguistiche e strutturali) troppo legate ad altre epoche culturali (occidentali) ormai superate e scomparse;

— esprimere il cristianesimo con elementi culturali delle rispettive culture (non occi-

dentali) o delle nuove espressioni culturali (occidentali);

— intervenire creativamente nella trasformazione e nella liberazione delle culture esistenti, dando origine a nuove configurazioni culturali.

2. Poiché ogni cultura è una realtà articolata e strutturata, con aree relativamente autonome, che hanno diversa attinenza con la realtà della fede cristiana, anche l'I. della fede è una realtà diversificata e articolata. Di conseguenza l'apporto della C. all'I. presenta aspetti che vanno sufficientemente distinti tra loro.

— Vi è anzitutto uno strato culturale che è particolarmente rilevante per l'aggancio del Vangelo con le persone viventi in quelle culture. Da un lato la ricerca della salvezza, il modo di porsi il problema del senso della vita, gli umanesimi vissuti, l'antropologia implicita, la scala dei valori, ecc. Da un altro lato l'immensa realtà delle religioni non cristiane.

— Vi è tutta la sfera delle espressioni culturali della religiosità: le modalità del pregare, i riti, il culto, i simboli religiosi, la spiritualità. Ma anche più specificamente il linguaggio (la terminologia) religioso, la professione di fede, la teologia, ecc.

— Sul piano della vita vissuta, dell'impostazione fondamentale della vita, s'incontrano i valori tipici di una cultura: la realtà etica, la mentalità dominante, gli ideali civili, ecc.

— Non vanno dimenticate le strutture sociali, economiche e politiche, le forme significative di diaconia e di servizio sociale, il modo di fare politica, ecc.

3. È ovvio che l'apporto della C. all'I. del cristianesimo non coincide semplicemente con tutti i compiti che la Chiesa deve risolvere al riguardo. L'I. è un compito che spetta anzitutto all'intera comunità ecclesiale e non primariamente o specificamente alla C. Anzi è difficile che la C. da sola possa superare di molti passi lo stadio concreto di I. del cristianesimo raggiunto nelle diverse Chiese particolari. La C. da sola non ha né i mezzi né gli strumenti teologici e operativi per venir incontro ai difficili problemi posti dall'I. Basta pensare al linguaggio teologico, ai riti liturgici, al rapporto con le religioni non cristiane, ecc.

L'I. appare ancora largamente un compito non realizzato e non facilmente realizzabile. Sul piano delle dichiarazioni di principio vi è un orientamento assai esplicito e concorde

circa la necessità di un cristianesimo inculturato. Ma per ora è estremamente difficile vedere in che linea concreta questa I. si realizzerà. Per es., tutti in Africa auspicano un cristianesimo che abbia un volto maggiormente africano, ma è difficile immaginarsi come ciò si realizzerà, se è necessario che gli africani lo vivano come autenticamente africano e nello stesso tempo gli altri cristiani nella cattolicità lo possano considerare un'espressione autentica del Vangelo. Un compito del genere richiederà secoli di ricerca.

4. La C. ha comunque una grande responsabilità nell'I. del cristianesimo. Essa offre spazi specifici per realizzare una maggiore I. L'annuncio del Vangelo ai singoli cristiani e la sua esplicitazione nella C. deve ancorarsi sulla ricerca concreta di salvezza in quella cultura, sul modo in cui la gente è alla ricerca del senso della vita, sulle visioni dell'uomo e sugli umanesimi vissuti concretamente dalla gente. Ciò presuppone da parte dei catecheti uno sforzo incessante per comprendere le istanze antropologiche di fondo che pervadono la cultura della gente.

Lo stesso vale per lo studio e la comprensione delle → religioni non cristiane. Anche nell'ambito della C. ci dovrà essere un serio dialogo con queste religioni. Il messaggio liberatore e redentore del Vangelo dovrà pure essere formulato in termini di riferimento, di critica e di completamento nei confronti delle religioni non cristiane che sono attivamente presenti nella cultura o spesso costituiscono un tutt'uno con questa cultura.

I compiti della C. sul piano del → linguaggio sono numerosi e impegnativi. Da ogni parte si proclama la necessità di teologie africane, indiane, orientali, latinoamericane: teologie che esprimono il messaggio cristiano in riferimento alle categorie centrali di quelle culture. La C. però non può incrociare le braccia in attesa che questo compito « secolare » della teologia sia portato a buon termine. Già oggi la C. deve costantemente tradurre il Vangelo in termini che sono intelligibili alla gente semplice. Questo richiede uno sforzo incessante per andare verso ciò che è veramente essenziale nel cristianesimo, liberandolo da tante incrostazioni culturali occidentali e tante sovrastrutture non pertinenti all'essenza del messaggio.

Per ciò che riguarda i grandi → simboli religiosi, essi devono essere oggetto di particolare attenzione nella C. sia per comprenderli in riferimento all'origine culturale e antropo-

logica di cui sono rivestiti nella tradizione culturale del cristianesimo sia per riferirli al simbolismo religioso notevolmente diverso presente nelle culture non occidentali.

Un compito delicato e difficile della C. consiste nell'indicare come si vive cristianamente nel mondo e nella società, cioè in quella determinata cultura. Sul piano teorico è abbastanza facile formulare i principi generali per l'etica, i valori, la politica, la famiglia. In pratica però risulta spesso molto difficile concretizzare, anche solo negli aspetti principali, il comportamento.

Bibliografia

P. ARRUPPE, *Catechesi e inculturazione*. Intervento al Sinodo dei vescovi su « La catechesi nel nostro tempo » (1977), in « Aggiornamenti sociali » 28 (1977) 665-668; G. BUTTURINI (ed.), *Le nuove vie del Vangelo. I vescovi africani parlano a tutta la Chiesa*, Bologna, EMI, 1975; F. CLARK, *Making the Gospel at Home in Asian Cultures*, in « Teaching All Nations » 13 (1976) 131-149; Id., *Inculturation: Introduction and History*, ibid. 15 (1978) 211-225; R. DIVAKAR PARMANDA, *Evangelii nuntiandi and the Problem of Inculturation*, ibid., 226-232; V. GRACIAS, *Christianity and Asian Cultures*, ibid. 8 (1971) 3, 3-29; *Inculturation: Challenge to the local church*, in « East Asian Pastoral Review » 18 (1981) 204-299; L. LUZBETAK, *Un solo Vangelo nelle diverse culture. Antropologia applicata alla pastorale*, Leumann-Torino, LDC, 1971; *Il problema dell'inculturazione. Documento di lavoro per la Compagnia di Gesù*, in « Il Regno - Documenti » 23 (1978) 451-455; *Il problema dell'inculturazione oggi*. Editoriale di « La Civiltà Cattolica » 129 (1978/IV) 313-322; Y. RAGUIN, *Indigenization of the Church*, in « Teaching All Nations » 6 (1969) 150-168; A. ROEST CROLLIUS, *Inculturation and the Meaning of Culture*, in « Gregorianum » 61 (1980) 253-274; Id., *What is so new about Inculturation? A Concept and its Implications*, ibid. 59 (1978) 721-737; A. SHORTER, *Culture africane e cristianesimo*, Bologna, EMI, 1974.

JOSEPH GEVAERT

INDIA

Il cristianesimo in I. risale al primo secolo dell'era cristiana, con la venuta dell'apostolo Tommaso. Ma è solo dal tempo dei missionari portoghesi giunti a Goa nei primi decenni del XVI sec. che esistono documenti scritti sull'attività cat. in I. Tre catechismi furono composti da san Francesco Saverio e tradotti nelle lingue locali. Nei secoli successivi giunsero sempre nuovi missionari portando catechismi di vari paesi europei. Solo all'inizio di questo secolo si comincia a fare un

lavoro cat. più appropriato alle Chiese locali dell'I. Il movimento cat. iniziatosi verso la fine del secolo scorso raggiunse l'I. in ciascuna delle sue fasi. Il pioniere del movimento cat. in I. fu Fr. Thomas Gavan Duffy, fondatore e direttore del Centro Cat. di Tindivanam (1921-1941) nell'allora diocesi di Pondicherry.

1. *Il primo periodo.* Nel 1947 l'avvento dell'indipendenza portò naturalmente a un'approfondita revisione e a una valutazione realistica della missione della Chiesa. L'intera gerarchia dell'I. si incontrò a Bangalore nel gennaio del 1950 per il Primo Concilio Plenario della Conferenza Episcopale Indiana. Due capitoli degli Atti conciliari furono dedicati alla C.: uno sui catechisti e l'altro sulla proclamazione della Parola di Dio, con particolare accento sulla C. (cf *Acta et Decreta Primi Concilii Plenarii Indiae*, 1950, nn. 176-180, 190-207). Tra le raccomandazioni del Concilio vi erano quelle della costituzione di una Commissione episcopale per la C., e degli Uffici Cat. diocesani, con programmi per la C. degli adulti e scuole per la formazione dei catechisti. Esse furono realizzate negli anni immediatamente seguenti. I benefici del movimento cat. internazionale nella sua fase kerygmatica raggiunsero l'I. attraverso l'attiva partecipazione di vescovi e sacerdoti indiani alla Settimana Internazionale di Eichstätt nel 1960, la pubblicazione in inglese del Catechismo tedesco del 1955 e i cicli di conferenze del P. Hofinger.

2. *Il Centro Catechistico Nazionale.* Dopo il Conc. Vat. II la Commissione per la C. della Conferenza Ep. Indiana fu riorganizzata nel 1966, e nel 1967 fu eretto il Centro Cat. Nazionale a Bangalore, con D. S. Amarorpavadas come Direttore. Nel 1971 il Centro divenne anche Biblico e Liturgico (NBCLC). Nel 1982 venne nominato come nuovo Direttore P. Puthanangady, SDB, e la Commissione Episcopale per la C. fu integrata nella nuova « Commissione per la vita cristiana ». Il Centro Nazionale si dedicò all'inizio alla formazione dei sacerdoti e delle religiose, finché dal 1977 venne data la priorità a quella dei dirigenti laici, più di 5.000 dei quali hanno finora partecipato ai corsi di formazione. Il Centro è soprattutto un movimento, animato da uno spirito di apertura (alla complessità della situazione indiana), di comunione e di servizio. Esso tende a impostare un piano globale di rinnovamento per l'I., nello spirito del Vat. II.

È anche un luogo di incontro e di dialogo per tutti, senza preclusione di fede religiosa o di ideologia. Le principali linee secondo le quali il centro opera sono le seguenti:

1) *Culturale:* l'inculturazione del cristianesimo in I. è una delle preoccupazioni primarie.

2) *Socio-politica:* imprevedibile viene ritenuto l'impegno per la giustizia sociale.

3) *Religiosa:* il pluralismo religioso dell'I. richiede apertura a gente di altre religioni e ideologie, e postula il dialogo inter-religioso. Si mira a giungere a una autentica spiritualità indiana, contrassegnata dall'esperienza di Dio, dall'interiorità e da uno stile di vita coerente con le tradizioni religiose e culturali del paese.

Il Centro Nazionale ha promosso il sorgere di strutture a livello regionale e diocesano. In ciascuna regione si è costituita una commissione che coordina le attività cat. delle diocesi in essa comprese. Il Centro si tiene anche in contatto con i docenti di Catechistica dei 30 seminari maggiori e scolastici dell'I.; ha pure avviato la pubblicazione di numerosi libri e opuscoli di argomento cat. o affine, e ha prodotto diversi tipi di audiovisivi di specifica intonazione indiana. La rivista mensile « Word and Worship » è la pubblicazione ufficiale del Centro. Il personale amministrativo e docente è nominato dal Direttore, che dura in carica sei anni. I docenti dei corsi sono circa 70, da tutta l'I. La sede del Centro è a Bangalore, e può ospitare i partecipanti ai corsi residenziali.

3. *I testi di catechismo.* Il NBCLC ha pubblicato una serie di 10 testi cat. con Guide, in inglese, con il titolo *God with us*, per le rispettive classi della scuola indiana. Essi seguono un approccio antropologico, e una metodologia incarnazionale, ambientale ed esperienziale. Cominciano dall'esperienza umana, evocandola, analizzandola, riflettendo su di essa e interpretandola alla luce della Parola di Dio e rivivendola nella fede. Altri testi sono stati pubblicati per le classi superiori e per la C. nelle famiglie. Alcune regioni, in particolare il Kerala e il Nord-est, hanno pubblicato testi o adattamenti propri, tenendo conto delle culture locali.

4. *Gli « All-India Catechetical Meetings ».* Il Centro Nazionale ha organizzato Incontri per tutta l'I. a intervalli regolari di tre anni, destinati ai Direttori regionali e diocesani, ai docenti di catechistica, e ad esperti e osser-

vatori dei vari altri centri dell'I. Ne sono stati tenuti negli anni: 1967, '70, '73, '76, '78 e '81. Il loro scopo principale era la riflessione comune sul lavoro fatto e sul modo di affrontare i problemi emergenti ai vari livelli. In collaborazione con il Centro Nazionale operano in I. altri Centri, come il Multimedia Don Bosco Centre di Calcutta, il « Navjyoti Niketan », centro regionale diretto dai Gesuiti di Patna per le zone di lingua Hindi, il Centro Cat. del Kristu Yoti College di Bangalore, tenuto dai Salesiani, con un Istituto Superiore di Catechetica che organizza corsi estivi o di diploma (annuali), il Centro Cat. Salesiano di Puna e il Don Bosco Catechetical Centre di Fatorda, Goa, ecc. Alcuni di questi centri hanno organizzato negli ultimi anni cicli di lezioni di esperti di varie parti del mondo, come P. Babin, A. Baptiste dalla Francia, A. Alessi, U. Gianetto e G. C. Milanese dall'Italia, ecc., che hanno dato contributi originali allo sviluppo dei programmi formativi indiani.

Bibliografia

D. S. AMALORPAVADASS (ed.), *First All-India Catechetical Meeting*, 25-27 Nov. 1967, Bangalore, NBCLC, 1967; Id. (ed.), *Report of the Second All-India Catechetical Meeting*, 27th Dec. 1970-3rd Jan. 1971, ivi, 1971; Id. (ed.), *Report of the Third All-India Catechetical Meeting*, 11th to 17th Dec. 1973, ivi, 1976; Id. (ed.), *Report of the Fourth All-India Catechetical Meeting*, 5-10 Dec. 1976, ivi, 1976; Id. (ed.), *Moving with the Spirit. Report of the Fifth All-India Catechetical Meeting*, 11th to 17th Dec. 1978, ivi, 1979; Id. (ed.), *Catechists' Training Schools in India*, ivi, 1971; Id. (ed.), *Joyful Response to the Challenge of Faith Formation of Youth*, ivi, 1976; Id., *A Survey of one Decade of Catechetical Renewal in India*, ivi, 1973; Id., *Theology of Catechesis*, ivi, 1973; L. COLUSSI, *Child Catechesis*, Calcutta, Don Bosco Catechetical and Multimedia Centre, 1978.

JOSEPH POOVATHINKAL

INDIFFERENZA RELIGIOSA

1. Al posto dell'ateismo militante e aggressivo di una volta è oggi subentrata largamente l'ind. rel. Essa si diffonde molto rapidamente nell'Europa occidentale ed è diventata un fenomeno globale della società. Lo si può documentare con alcuni dati statistici. Una inchiesta del 1970 fra i cattolici italiani rivelò che soltanto il 5% si dichiarava ateo, mentre il 55% si dichiarava indifferente (S. Burgalassi). Il 33% delle persone interrogate dal

settimanale tedesco « Der Spiegel » nel 1979 dichiarò che il significato della religione nella loro vita era poco rilevante, mentre un 10% consideravano la religione come totalmente irrilevante. Stando ai risultati di una ricerca demoscopica del 1981 sul rapporto della gioventù tedesca nei confronti della religione, il 60% della giovane generazione la considera come relitto di tempi passati, incapace di offrire un vero aiuto per risolvere i problemi e gli interrogativi di oggi. Rifacendosi a un'inchiesta fra i giovani francesi di 20-40 anni, D. J. Piveteau considera l'85% di questi come appartenenti al gruppo dei religiosamente indifferenti. Egli è del parere che nei fanciulli francesi questo processo inizia già verso la fine del 10° anno di vita. Ammesso pure che il fenomeno della ind. nei confronti della religione sia difficile da cogliere in statistiche, non è certo possibile trascurare i risultati di queste inchieste, tanto più che indicano tendenze convergenti nella maggior parte dei paesi europei. Essi caratterizzano una crisi profonda e ampiamente diffusa della religione, e pertanto pongono alla trasmissione della fede oggi problemi totalmente nuovi e finora sconosciuti.

2. Il fenomeno dell'apatia religiosa presenta volti diversi e va affrontato in maniera differenziata. Occorre distinguere tra indifferenza nei confronti dell'istituzione ecclesiale (« Gesù sì - Chiesa no ») e nei confronti della fede cristiana. L'indifferenza può anche riguardare qualsiasi forma di religione e di metafisica, e nello stesso tempo andare di pari passo con un elevato impegno (sociale e/o politico) nel mondo, per es. nei movimenti umanistici. « Alcuni tanto esaltano l'uomo che la fede in Dio ne risulta quasi snervata », afferma la GS 19.

L'indifferente può in generale attribuire alla religione una funzione sociale, per es. nell'ambito caritativo, però per l'impostazione della sua vita personale la fede in un qualche potere trascendente non è più rilevante. Ha fatto l'esperienza che anche senza un legame religioso o una motivazione religiosa del proprio agire si può vivere. Altri invece negano perfino questa funzione sociale della religione e la rifiutano come superflua e inutile. La forma estrema si presenta come indifferenza totale, caratterizzata da « una fondamentale apatia spirituale » (A. Liégé); non è limitata al solo ambito spirituale, ma si chiude di fronte a qualsiasi problema del senso della vita. Si accontenta della piccola felicità ed è orientata fundamentalmente sul-

la soddisfazione momentanea della ricerca del piacere.

Di fronte al pluralismo sociale e ideologico di oggi e alla caotica offerta di significati non si pone nemmeno più il problema della verità. Ci si accontenta dei compiti che sono richiesti nel momento presente, e si rinuncia a prospettive di più lungo respiro. Da questa ind. rel. più o meno riflessa, si distingue l'atteggiamento agnostico, quale è rappresentato oggi dalla maggioranza dei filosofi e scrittori occidentali. Qui l'indifferentismo rel. si affaccia sotto forma riflessa. Questo pensiero moderno è stato caratterizzato in modo classico da J. Améry: « Desidero sapere chi è Dio? Mi spiace... no. In fondo la domanda non mi riguarda. Mi trovo pienamente d'accordo con Claude Lévy-Strauss, il quale ha dichiarato: "Personalmente non si pone per me il problema di Dio. Trovo sopportabile passare la mia vita nella consapevolezza che non sarò mai in grado di spiegare la totalità dell'universo" » (*Widersprüche*, Stuttgart, 1971, 23). In questo ateismo è sconcertante il fatto che non vuol nemmeno più provocare, di modo che la fede non si senta più provocata.

3. Questa assenza apparentemente totale di Dio nel nostro mondo, e anche nella vita dei singoli, costituisce in realtà la suprema sfida per la fede e per la trasmissione della fede. Di fronte al progredire dell'apatia rel. si rivelano inefficienti le convalidate strategie della trasmissione pastorale e cat. Un semplice cambiamento di tattica pastorale o di metodi cat. è assolutamente inadeguato di fronte ai nuovi compiti, che non si possono più risolvere con i mezzi tradizionali. È necessario che l'intera teologia cambi i suoi paradigmi; questo compito non può essere scaricato sulla sola teologia pratica. Ci muoviamo in una problematica nuova, in cui soltanto a tatonni possiamo fare i primi passi. Senza pretendere la completezza, si possono comunque indicare alcuni settori e compiti.

1) Quando K. Rahner afferma che « l'unico vero e radicale agnosticismo » consiste nell'« incondizionato abbandono di se stesso alla incomprendibilità di Dio », risulta urgentissima la trasmissione di una valida immagine di Dio, che si sostiene anche in presenza delle critiche che scaturiscono dalla sofferenza e dal male. Invece di parlare di Dio come se ne sapessimo tutto, occorre entrare nella scuola della « teologia negativa » e ri-

spettare il mistero di Dio. Non già il dominatore onnipotente e onnisciente dell'universo, ma il Dio che solidarizza con l'uomo nella impotenza dell'amore sulla croce, si fa ascoltare dall'uomo d'oggi. Il « Dio crocifisso » deve nuovamente tornare al centro dell'attenzione; poiché sulla croce si è rivelato come Dio che ha compassione.

2) Esperienze elementari, quali l'ansia, la speranza, la gioia, l'amore, la libertà, ma anche l'esperienza della routine quotidiana, che evoca sicurezza, devono essere verificate sotto il profilo della trasparenza, di modo che nel mezzo della vita quotidiana si apra una porta su un altro mondo (mistagogia dell'esperienza religiosa). Nella vita dei giovani si possono scoprire « tracce degli annunciatori », per es. nel loro entusiasmo per lo sport, nell'esperienza estatica della musica, nella disponibilità all'impegno sociale e politico, nella ricerca del lontano... Nel colloquio con i giovani è necessario aiutarli prudentemente a vedere questa nascosta dimensione del profondo, presente in questi fenomeni apparentemente così immediati.

3) Per mezzo di esercizi di silenzio e di concentrazione, nonché di varie forme di meditazione, è possibile esercitare nuovamente la possibilità dello stupore, cosicché qualcosa del carattere misterioso delle cose si lasci intravedere. Aprendo in questo modo i sensi, l'uomo contemporaneo potrà nuovamente aprirsi al problema del senso della sua esistenza, e scoprire che esso non si esaurisce nel momento presente, ma desidera la totalità della realtà (compito di una didattica del → simbolo).

4) Fantasia e creatività vanno educate, di modo che tutto l'uomo possa svilupparsi ed essere interpellato negli strati profondi dell'esistenza. In questo contesto diventano particolarmente rilevanti il gioco, la danza, la festa, la celebrazione. Le comunità e i gruppi cristiani devono nuovamente offrire esperienze di celebrazioni veramente riuscite, in cui l'uomo riesca a dire sì al fondamento divino della realtà. Una convinta cultura della festa esprime precisamente la radice culturale della festa e della celebrazione; contemplazione e impegno sociale o politico non si escludono, ma si condizionano reciprocamente (cf Taizé).

5) Ci si lamenta molto spesso della inefficacia del cristianesimo nel tempo moderno. Questa, fra l'altro, potrebbe anche essere connessa con il fatto che il → linguaggio reli-

gioso non aderisce all'esperienza, essendo largamente fossilizzato in cliché linguistici. Occorre enunciare nuovamente la fede sviluppando un « gioco linguistico » che si faccia ascoltare dall'uomo contemporaneo e mediante il quale si apra un nuovo accesso alla Parola di Dio. Il problema posto da Bonhoeffer nel suo diario della prigione: « Come possiamo parlare di Dio senza religione, cioè senza i presupposti culturali della metafisica e della interiorità...? » è finora rimasto senza risposta. Il nostro linguaggio religioso deve nuovamente mettere le radici nella terra. Nello stesso tempo però deve anche prendere il lettore e l'ascoltatore sottraendolo alla banalità e alla logica del quotidiano e condurlo al confine, dove « incomincia l'ineffabile » (W. Willems). Il linguaggio religioso, essendo metaforico, è imparentato con il linguaggio della poesia. Una sensibilità per il linguaggio poetico può anche aprire al linguaggio religioso.

6) La crescente mancanza di interesse per la ricerca del → senso della vita rende anche problematica l'offerta cristiana di tale senso, e mina radicalmente il fondamento di qualsiasi religione. Da questo fatto scaturisce la necessità di un ecumenismo delle religioni mondiali, poiché ogni religione si vede minacciata nella propria esistenza. Le grandi religioni devono entrare in dialogo tra loro, e cercare in che modo possano reagire insieme di fronte a questa sfida del tutto nuova. Ancora più urgente si rivela la collaborazione tra le Chiese cristiane, che non si possono più permettere il lusso di guerre confessionali da trincea.

7) Gruppi cristiani che rifiutano l'adattamento conformistico allo spirito dell'epoca, e cercano di vivere radicalmente a partire dallo spirito del Vangelo, colpiscono l'attenzione dei « fratelli non credenti » e suscitano la curiosità. La loro testimonianza può essere un segnale per il loro ambiente e diventare un segno di speranza. Anche dal singolo cristiano può scaturire una forza di attrattiva, quando la sua fede lo stimola alla pratica dell'amore. L'uomo che è religiosamente indifferente può forse essere risvegliato dalla sua apatia e dal suo letargo incontrando testimoni della trascendenza. In tal modo il muro dell'indifferenza può essere superato.

Bibliografia

R. BLEISTEIN, *Hinwege zum Glauben*, Würzburg, Echter Verlag, 1973; *L'indifferenza religiosa*, in

« Concilium » 19 (1983) 5, 1-165; *Pastorale (del l'ateismo)*, ibid. 3 (1967) 3, 1-172; D. J. PIVETEAU, *Les jeunes, l'athéisme et la catéchèse*, in « Lumen Vitae » 38 (1983) 183-191; K. RAHNER, *Glaubensbegründung in einer agnostischen Welt*, in *Schriften zur Theologie*, vol. XV, Zürich, 1983, 133-138; *Le « religieux »: indifférences et attrait*, in « Catéchèse » 24 (1984) n. 96; R. SAUER, *Religiose Erziehung auf dem Weg zum Glauben*, Düsseldorf, Patmos, 1976, spec. 57-90; H. R. SCHLETTE (ed.), *Der moderne Agnostizismus*, Düsseldorf, Patmos, 1979; J. SCHMIDT, *Desinteresse am Religionsunterricht? Ein Text zur Messung der religiösen Ansprechbarkeit von Schülern*, Einsiedeln, Benziger Verlag, 1982; SEGRETARIATO PER I NON CREDENTI, *L'indifferenza religiosa*, Roma, 1978; J. F. SIX, *L'incroyance et la foi ne sont pas ce qu'on croit*, Paris, 1979; K. H. WEGER, *Der Mensch vor dem Anspruch Gottes*. Glaubensbegründung in einer agnostischen Welt, Graz, 1981.

RALPH SAUER

INDIVIDUALIZZAZIONE

1. Principio metodologico che afferma l'esigenza di adattare il processo educativo e l'azione del maestro-educatore alle capacità e caratteristiche originali dell'educando-alunno.

L'individualizzazione dell'insegnamento non va confusa con l'insegnamento individualizzato, teorizzato da autori come Rousseau, e attuato lungo la storia in certe forme aristocratiche di educazione (un solo alunno riceve lezioni da un solo maestro-precettore).

2. Nella pedagogia moderna (dopo la generalizzazione della scuola pubblica e la scolarizzazione di massa), l'istanza dell'individualizzazione si è sentita con più forza, soprattutto come reazione a certe accentuazioni sociologiche e a una impostazione collettiva della scuola che ignorava la realtà concreta del ragazzo. Pedagogisti ed educatori autorevoli (Quintiliano, Vives, Huarte de San Juan) avevano insistito sulla necessità di tener presente le differenze individuali. Ma particolarmente gli sviluppi della psicologia e l'opera dei fautori dell' → attivismo fecero prendere coscienza dell'urgenza di una « scuola su misura » (Claparède). L'attenzione si spostò dall'insegnamento all'apprendimento; dai risultati scolastici alla maturazione della persona. Infatti, si potrebbe oggi parlare piuttosto di *personalizzazione*, per affermare la necessità di integrare, nell'azione educativa, la prospettiva individuale e quella sociale.

3. Nell'IR e nella C. l'accoglienza di questi principi non è stata priva di difficoltà e dif-

fidenze. La preoccupazione dell'*oggettività* e dell'*integralità* del programma ha fatto trascurare le situazioni particolari del *soggetto*. L'impegno di studiosi e catecheti sensibili (→ Manjón, Quinet, Fargues, Boyer, Nosengo, Riva...) riuscì a vincere inerzie e resistenze. Il Conc. Vat. II ha dichiarato poi senza ambiguità il diritto di tutti gli uomini « ad una educazione che risponda al proprio fine, convenga alla propria indole, alla differenza di sesso, alla cultura e alle tradizioni del loro paese » (GE 1).

In recenti documenti ecclesiali, il principio dell'*individualizzazione-personalizzazione* è affermato chiaramente: « Il metodo della C. è attento alle esigenze singolari dell'individuo. La natura umana è comune a tutti, ma ciascuno è inconfondibile, per le sue caratterizzazioni originarie e il ritmo di sviluppo; per i condizionamenti che lo avvolgono e le attitudini che sa sviluppare; per le sofferenze e le gioie che continuamente lo plasmano e per l'originalità che la chiamata di Dio gli rivolge » (RdC 170).

4. Tra le modalità più diffuse di applicazione di questi orientamenti hanno avuto una verifica nella pratica: i test di catechismo, le prove oggettive nell'IR, i piani e progetti di lavoro, le biblioteche di classe con i libri e sussidi per la ricerca personale e di gruppo... Attualmente, nell'ambito della pedagogia e della didattica, si parla di programmazione, di computerizzazione dell'insegnamento. L'entrata del calcolatore nella scuola e nell'educazione significa una sfida anche per l'IR e per la C.

Bibliografia

G. ADLER - G. VOGELISEN, *Un siècle de catéchèse en France 1893-1980*, Paris, Beauchesne, 1981; A. BOYER, « Faire Face ». *La méthode des projets pour l'enseignement religieux dans l'enseignement court*, Paris, Ed. de l'Ecole, 1960; M. FARGUES, « Tests » *collectifs de catéchisme*, Sèvres, Société d'Éditions, 1954-1957; Id., *Catéchisme pour notre temps. Principes et techniques*, Paris, Spes, 1951; V. GARCÍA Hoz, *Educazione personalizzata. Individualizzazione e socializzazione nell'insegnamento*, Firenze, Le Monnier, 1981.

JOSÉ M. PRELLEZO

INIZIAZIONE CRISTIANA

Dei 18 milioni circa di battezzati cattolici annuali, quasi un milione sono adulti, e il resto bambini sotto i sette anni (cf *Annuario*

Statisticum Ecclesiae, Città del Vaticano, 1971ss; volumi annuali). Non si intende qui parlare del milione di battezzati adulti, per i quali si possono vedere le voci → Iniziazione cristiana degli adulti (Rito della) e → Catecumenato moderno. Si intende invece affrontare il problema di quel particolare tipo di IC che riguarda i 17 milioni di battezzati in età infantile, che vengono in seguito educati cristianamente attraverso la preparazione ai sacramenti della confermazione, dell'Eucaristia e della penitenza, connessa con una solida istruzione e formazione cristiana.

1. Per lungo tempo, e cioè fino ai giorni nostri, non vi è stata praticamente una istituzione che preparasse le nuove generazioni a « diventare cristiani ». Era un compito lasciato a quella specie nuova di catecumenato, la « società cristiana », che era succeduto al catecumenato personale dei secoli II-VIII. Il nuovo cristiano era formato soprattutto dall'opera di socializzazione spontanea operata dalla società e, in essa, dalla tradizione familiare. Dal secolo XVI in poi, a completamento di essa, sorse l'istituzione cat. parrocchiale. Ma questa, più che di iniziare alla vita cristiana, aveva il compito di spiegare e precisare una vita che già era vissuta. Ne può essere una prova il fatto che l'espressione stessa « Iniziazione cristiana », usata qualche volta nel sec. IV, è ripresa solo nel XX (la si fa risalire al Duchesne, 1908) e anche allora serve a designare una parte della iniziazione, il suo elemento liturgico sacramentale. Ancora nella *Enciclopedia Cattolica* (Città del Vaticano, 1951, vol. 6°) la voce « iniziazione » è riferita ad altre religioni, e non a quella cristiana. Sarà il Conc. Vat. II a diffondere l'uso del termine (cf AG 14). Tuttavia, in molta letteratura cat.-liturgica anche postconciliare, IC significherà ancora, di volta in volta, o la prima educazione religiosa, o la preparazione alla prima comunione, o, al massimo, i sacramenti detti della « iniziazione ».

2. Uno dei primi ad avere una percezione netta della nuova situazione fu il catecheta francese J. → Colomb, che già nel 1948 scriveva: « Il grande fatto, nuovo nella storia della Chiesa, e assolutamente opposto a tutta la sua tradizione, è che i nostri fanciulli arrivano all'età adolescenziale e adulta senza essere passati per un *autentico catecumenato*. Il catecumenato è un periodo di preparazione che deve rendere il discepolo di Cristo capace di essere fedele ai suoi impegni batte-

simili. Esso è *illuminazione* e *prova* per la lotta spirituale che il battezzato deve portare avanti... Quando i popoli barbari furono convertiti, il battesimo dei bambini si generalizzò. L'antica organizzazione del catecumenato scomparve a poco a poco. *La Chiesa affidò ai genitori l'istruzione e la prova che costituivano l'essenza del catecumenato*. Questa cessava di essere una disciplina strettamente ecclesiastica, per diventare un fatto familiare, compiuto dai genitori o dai padrini; un fatto sociale anche, compiuto dalla società civile, sociologicamente unita alla società religiosa... Ma che cosa accadrà se i padrini e i genitori e la società non saranno più in grado di compiere le promesse che fanno ancora, e di cui la Chiesa sembra accontentarsi?... Ora il dramma della nostra epoca è che il mondo sociale si è a poco a poco cristianizzato; l'ambiente familiare, che dipende da quello sociale come una cellula dal corpo, costituisce abbastanza raramente un ambiente cristiano, formatore di "fedeli"... Eppure si continuano a battezzare quasi tutti i bambini. E così *si battezzano dei bambini senza che sia loro offerto un catecumenato efficace*. I nostri bambini cristiani, in maggioranza forse, non sono degli *illuminati*; non sono veramente degli *esorcizzati*. Come potranno, senza un miracolo continuo della grazia, restare *fedeli*?... Di fatto il catechismo dovrebbe, in parte almeno, assicurare il catecumenato necessario. Veramente non lo fa, e la ragione principale è che *non ha operato i cambiamenti di struttura richiesti dalla scomparsa della cristianità*; non è adattato al clima di laicismo, nel quale, in Francia almeno, l'adulto è chiamato a vivere. *Il nostro catechismo è quasi interamente legato a una situazione scomparsa*; concepito per questa situazione, eccellente per essa, appare quasi inefficace nella situazione di oggi » (*Pour un catéchisme efficace*, Lyon, Vitte, 1948).

3. La riflessione degli ultimi tempi si è concentrata proprio su questo aspetto. Non si fanno più dei cristiani oggi attraverso la socializzazione spontanea se non in misura minima. Occorre un'opera formativa e una decisione personale simile a quelle del catecumenato antico: una specie di « catecumenato post-battesimale » o di « formazione a itinerrario catecumenale » per le nuove generazioni. Partendo dai dati del Concilio relativi al catecumenato si potrebbe proporre un concetto di IC più ampio, che comprende tutto il tirocinio di apprendimento cristiano, de-

finibile come « *processo di formazione o di crescita, sufficientemente ampio nel tempo e debitamente articolato, costituito da elementi cat., liturgico-sacramentali, comunitari e comportamentali, che è indispensabile perché una persona possa partecipare con libera scelta e adeguata maturità alla fede e alla vita cristiana* » (Gevaert 1982).

Questa *iniziazione*, o *apprendistato cristiano*, o *scuola di cristianesimo*, dovrebbe comprendere: 1) la catechesi (una sufficiente evangelizzazione con scelta personalizzata di Cristo: conversione); 2) l'apprendistato di preghiera e di vita liturgica e l'inserimento sacramentale (o il richiamo dei sacramenti già ricevuti, in modo anche celebrativo-rituale); 3) l'esperienza di comunità cristiana e il progressivo inserimento nella comunità esistente; 4) la crescita nell'impegno *sociale, caritativo, apostolico* rivolto non solo alla comunità, ma anche al mondo. Questa *iniziazione* non può durare tutta la vita, né può essere confusa con la crescita e la maturazione che accompagnano l'esistenza cristiana come tale. Se tutta la vita cristiana è una *iniziazione*, allora l'IC, intesa come caratterizzazione del *processo di inserimento nella vita cristiana*, perde il proprio significato.

Alcuni interventi recenti dimostrano una rapida evoluzione in questo senso. Il documento dell'UCN per l'Italia, del 1977, sulla *Iniziazione cristiana dei fanciulli*, afferma al n. 35 che, dopo la cresima, « *va impostata una pastorale "che segua i nuovi cresimati e li aiuti ad inserirsi con responsabilità nella Chiesa, assumendo l'impegno cristiano nel loro ambiente di vita"* (CEI, *Evangelizzazione e sacramenti*, 1973, n. 90) ». Questa indicazione viene ripresa da documenti di diverse diocesi (Torino, Udine, ecc.), anche se spesso l'attenzione prevalente è ancora rivolta alla fanciullezza. Il documento del Consiglio permanente della CEI del 23-10-1981, *La Chiesa italiana e le prospettive del Paese*, parla al n. 22 di « *un più severo tirocinio di vita ecclesiale* ».

La Conferenza Episcopale Piemontese ha pubblicato, per la Pasqua del 1984, il documento: *Linee orientative per una pastorale comune nelle Chiese del Piemonte: l'iniziazione cristiana dall'infanzia alla fanciullezza, fino alla maturità della vita cristiana nell'età giovanile*. Anche l'Episcopato del Lazio (che aveva già dato direttive per l'IC nel 1974), a partire dal Convegno Cat. Regionale del sett. '84 (cf bibl.) si sta avviando verso una nuova disciplina dell'IC, insistendo su un

periodo prolungato fino alla adolescenza e su criteri adeguati di valutazione del percorso fatto. Le comunità neocatecumenali, a loro volta, tengono conto di un problema diverso, ma anch'esso molto attuale. Quello di un cammino di re-iniziazione di molti battezzati a cui è mancata una adeguata IC nella giovinezza. Qualcosa di analogo sta avvenendo in diverse cristianità in vari continenti.

Bibliografia

G. ANGELINI et al., *Iniziazione cristiana e immagine di Chiesa*, Leumann-Torino, LDC, 1982; D. BOROBIO, *El catecumenado y la catequesis en los procesos iniciáticos actuales*, in «Teología y Catequesis» 2 (1982) 2, 193-211; L. BOUYER, *L'Initiation chrétienne*, Paris, Plon, 1958; *Chiesa locale, catechismo e iniziazione cristiana dei fanciulli*, in «Via Verità e Vita» 24 (1975) 51, num. monogr.; G. DELCUVE, *Devenir chrétiens dans le Christ. Le dynamisme sacramentaire: baptême, confirmation, eucharistie*, in «Lumen Vitae» 27 (1972) 607-624; J. GEVAERT, *Diventare cristiani oggi. Quadro dei problemi e chiarificazione terminologica*, in «Catechesi» 51 (1982) 15, 3-17, e anche nel vol. *Diventare cristiani oggi*, Leumann-Torino, LDC, 1983, 7-21; U. GIANETTO, *Iniziazione cristiana a itinerario «catecumenale»*, in «Catechesi» 43 (1974) 9, 13-20; Id., *L'iniziazione cristiana nel progetto cat. italiano. Una proposta unitaria di fondo: un quadro globale di formazione cristiana dalla iniziazione alla catechesi permanente*, in «Rivista diocesana di Roma» 25 (1984) 5, 1074-1094; *Initiation chrétienne dans un secteur missionnaire de la banlieue parisienne*, in «Lumen Vitae» 5 (1950) 2-3, 408-417; *L'initiation des enfants de l'antiquité à nos jours*, nel vol. *Communio Solennelle et Profession de Foi*, Paris, Cerf, 1952, 13-110.

UBALDO GIANETTO

INIZIAZIONE CRISTIANA DEGLI ADULTI (Rito della)

Questo libro liturgico (1972, = RICA) deve essere conosciuto dai catecheti per le proposte teologico-pastorali che contiene, oltre che per la parte celebrativa, anche se non ha precise indicazioni cat. Ma è impensabile l'itinerario di IC qui descritto senza una C. che lo accompagni, anzi che ne costituisca la parte più consistente e indispensabile. Inoltre la sua conoscenza risulta utile a chiunque si interessa della formazione cristiana anche dei battezzati fin dalla nascita perché, come scrivono i vescovi italiani nella prefazione alla ed. ital. (1978), «l'itinerario, graduale e progressivo, di evangelizzazione, iniziazione, C. e mistagogia è qui presentato come forma tipica per la formazione cristiana» (p. 12).

Considerando le tappe, le proposte e le esigenze per un adulto che si prepara a ricevere il battesimo si comprende meglio ciò che manca, e quindi deve essere assicurato, a chi è stato battezzato dopo la nascita.

1. *Origine e uso del RICA*. Il modo di diventare cristiani ha sempre comportato una notevole cura da parte dei responsabili della Chiesa, e solo in un regime di cristianità ci si è illusi di risolverlo con l'amministrazione dei sacramenti. Le rare annotazioni del NT fanno ritenere che, salvo casi eccezionali (come At 8,26-38; 10,34-48; 16,24-34), fra l'annuncio evangelico ricevuto e il battesimo passasse un congruo tempo di istruzione e prova. In At 2,37-41 a coloro che domandano cosa debbano fare per corrispondere all'annuncio Pietro chiede di convertirsi, e «con molte altre parole li scongiurava ed esortava». In quelle «molte parole» e nei verbi usati si intravedono attività cat. e formative. I momenti della IC, fra i quali l'aver «ascoltato la parola di verità», sono accennati in Ef 1,13; in Eb 6,1-5 si possono trovare gli elementi di un programma cat.

La documentazione più antica di un itinerario strutturato per l'IC si ha nella *Tradizione Apostolica* di → Ippolito (inizi sec. III), ma il periodo in cui l'attività ecclesiale per condurre gli adulti a diventare cristiani è più organizzata ed efficace è il sec. III, sino agli inizi del IV. Poi essa viene travolta e snaturata dal presentarsi di masse imponenti che aderiscono alla religione vincente. È proprio a quella organizzazione che si ispira il RICA, dopo aver sperimentato le forme e le proposte in alcune Chiese dell'Africa e dell'Europa (si veda la documentazione negli articoli di D. S. Amalorpavadass, nella raccolta *Iniziazione Cristiana*, Bologna, EMI, 1972).

La liturgia della IC degli adulti, appesantita nei sec. VI e VII di molti riti che pretendevano sostituire la mancanza di C., passava nel *Rituale romanum* edito nel 1614 per ordine dei Conc. di Trento, ma era praticamente inutilizzabile, perché doveva essere eseguita in una sola celebrazione, perdendo il suo aspetto di itinerario graduale segnato da tappe progressive. La pubblicazione del RICA, in seguito a un voto del Vat. II (SC 64), ha risposto a una vera esigenza e ha riempito un vuoto millenario. Esso è destinato agli adulti che hanno «udito l'annuncio e per la grazia dello Spirito Santo... cercano il Dio vivo e iniziano il loro cammino di fede e di conversione», per «aiutarli nella loro prepa-

razione e, a tempo opportuno, ricevere con frutto i sacramenti » (RICA 1).

L'itinerario descritto nel RICA dovrebbe essere usato, con gli opportuni adattamenti rituali, anche per la « preparazione alla → confermazione e alla → eucaristia degli adulti battezzati da bambini che non hanno ricevuto la C. » (cap. IV, nn. 295-305) in modo che la loro preparazione ai sacramenti non sia puramente nozionistica ma costituisca una esperienza di vita cristiana e di appartenenza ecclesiale. Il RICA, nel cap. V (nn. 306-369), delinea un itinerario catecumenale e liturgico per i fanciulli nell'età di catechismo, che non sono battezzati. Non possono essere considerati adulti, perché la loro formazione cristiana dovrà ancora essere completata dopo il battesimo. Essi vengono inseriti in un gruppo di C. con fanciulli battezzati, che con loro crescono nella fede e prendono parte ai vari riti di iniziazione.

2. *Struttura dell'IC degli adulti.* Il RICA presenta un itinerario che comporta quattro « tempi » o « periodi », che si articolano fra di loro attraverso tre « gradi », o momenti celebrativi di passaggio (nn. 4-8).

Primo periodo: evangelizzazione e catecumenato (nn. 9-13). Chi è raggiunto dalla parola del Vangelo, nei modi più diversi, e chiede di essere cristiano, riceve una prima sommaria istruzione ed è aiutato a vagliare i motivi della sua richiesta. Primo passaggio: ingresso nel catecumenato (nn. 16-17; celebrazione nn. 68-97). Nell'assemblea, presentato da un tutore, il candidato fa la domanda di ricevere la fede e si impegna ad essere aiutato con un cammino di ascolto della parola di Dio, di preghiera comune, di conversione della vita.

Secondo periodo: → catecumenato (nn. 19-20; riti durante il catecumenato nn. 98-132). È il periodo proprio della formazione cristiana che richiede una opportuna catechesi, il cambiamento di mentalità e di comportamento, la partecipazione ad alcune liturgie, la testimonianza di vita e la professione di fede nel mondo. La sua durata dipende da alcune circostanze (nel III sec. era almeno di tre anni) ed è stabilita dal vescovo, in accordo con i suoi collaboratori addetti alla formazione dei catecumeni. Il catecumenato non è in preparazione al battesimo ma è scuola di vita, nella fede, nella conversione e nella preghiera. Al catecumenato si affianca un padrino, o madrina, che lo aiuta e lo sostiene nel progresso dell'esperienza cristiana. Secondo passaggio: elezione e iscrizione del nome (nn.

22-23; celebrazione nn. 133-151). Dopo che la comunità, attraverso i suoi ministri, ha giudicato un catecumenato sufficientemente preparato, lo elegge, cioè lo sceglie, e chiama per ricevere i sacramenti, e in una celebrazione ne iscrive il nome fra coloro che sono « eletti ».

Terzo periodo: purificazione e illuminazione (nn. 21.24-26; riti durante questo periodo « quaresimale » nn. 154-207). Normalmente in Quaresima, gli eletti vengono disposti ai sacramenti attraverso apposite C., riti di « scrutinio », perché lo Spirito Santo li purifichi nel profondo, e le consegne del Simbolo della fede (Credo) e dell'orazione del Signore (Padre nostro). Terzo passaggio: battesimo, confermazione, eucaristia (nn. 27-36; celebrazione nn. 208-234). Nell'assemblea festosa della comunità, normalmente durante la Veglia pasquale, gli eletti vengono battezzati, confermati e resi partecipi della mensa eucaristica.

Quarto periodo: mistagogia (nn. 37-40; 235-239). Con adeguate C. i neofiti (giovani pianicelle) vengono resi consapevoli dei doni ricevuti, del significato della loro appartenenza alla comunità, della testimonianza che nel mondo dà la loro vita.

In questo itinerario programmato e nei riti che vi si compiono sono previsti notevoli adattamenti di competenza delle Conferenze episcopali, dei singoli vescovi e dei ministri (nn. 64-67), sino a prevedere un « rito più semplice » in circostanze straordinarie (nn. 240-277). Ma ciò che è da conservare è il senso di un cammino e di una crescita, con la guida ministeriale della Chiesa e la valutazione della corrispondenza del candidato.

3. *Esigenze cat. della IC degli adulti.* Di proposito il RICA non indica alcun programma di C., pur supponendolo come indispensabile. Il periodo del catecumenato comporta « una opportuna C., fatta dai sacerdoti, dai diaconi o dai catechisti e da altri laici, disposta per gradi e presentata integralmente ». Essa è « fondata sulle celebrazioni della Parola », e « porta i catecumeni non solo a una conveniente conoscenza dei dogmi e dei precetti, ma anche all'intima conoscenza della salvezza di cui desiderano l'applicazione a se stessi » (n. 19).

Secondo la prassi antica e alcune esperienze recenti, la C. del catecumenato deve essere essa stessa « iniziatica », cioè deve introdurre il catecumenato all'incontro con il Signore che gli parla, per poi introdurlo nella fede professata dalla Chiesa. Deve quindi utilizzare

saggiamente la Bibbia, deve essere convenientemente vitale toccando il vissuto del catecumenato, deve familiarizzare con le espressioni dottrinali della Chiesa più usate, ma deve anche tener conto dell'ambiente culturale in cui il catecumenato vive per aiutarlo a risolvere le questioni che gli pone. Dopo aver aiutato il catecumenato a scoprire che Dio parla ed averlo esercitato nell'ascolto credente, nella risposta orante e nella applicazione della parola compresa alla vita, converrà proporgli una lettura sintetica delle Scritture che gli faccia percorrere le grandi fasi della storia della salvezza, comprese come tappe del suo cammino di fede. Questa conoscenza sintetica e interpretazione vitale dei grandi eventi biblici, di alcune figure fondamentali, dei simboli più rilevanti, sono indispensabili anche per comprendere il linguaggio verbale e segnico delle celebrazioni liturgiche e in particolare dei sacramenti della IC.

Secondo la tradizione antica, la C. più propriamente dottrinale e sistematica dovrebbe costituire l'ultima parte dell'itinerario catecumenale, aiutando i catecumeni a comprendere ordinatamente le realtà della fede, eventualmente secondo lo schema trinitario e cristologico del Simbolo apostolico, che verrà consegnato a ogni « eletto ».

La C. mistagogica, che attraverso i riti e le preghiere fa entrare nell'intelligenza di fede (*intus legere*: leggere dentro, e *intuire*: andare dentro) del mistero celebrato, ha la sua collocazione specifica dopo che i neofiti hanno fatto l'esperienza delle celebrazioni sacramentali. Non è un tornare indietro per rendersi conto di ciò che è avvenuto, ma è un procedere in avanti nella comprensione di ciò che essi sono diventati e di ciò a cui sono chiamati a essere. Lungo il cammino catecumenale, specialmente nel periodo quaresimale, sono molte le occasioni celebrative in cui iniziare questa C. mistagogica.

Gli operatori di queste diverse C. sono, di volta in volta, il vescovo (RICA n. 44), i sacerdoti incaricati (n. 46) e soprattutto i catechisti che « hanno un compito molto importante per il progresso dei catecumeni e la crescita della comunità » (n. 48).

Bibliografia

1. *Precedenti storici e pastorali del RICA*. C. FLORISTÁN SAMANES, *Il catecumenato. Una Chiesa in stato di missione*, Alba, Ed. Paoline, 1974; *Iniziazione cristiana. Un catecumenato rinnovato secondo il Concilio e il RICA*, Bologna, EMI, 1972; A. LAURENTIN - M. DUJARIER, *Catechuménat*.

Données de l'histoire et perspectives nouvelles, Paris, Centurion, 1969; *Problèmes du catéchuménat*, Paris, CNER, 1962.

2. Edizioni del RICA.

Rito della iniziazione cristiana degli adulti, CEI, Città del Vaticano, 1978; *Rituel du baptême des adultes par étapes*, A.E.L.F., Paris, 1984; *Rituel du baptême des enfants en âge de scolarité*, Paris, Châlet-Tardy, 1977 (queste edizioni ufficiali francesi sono molto interessanti per gli adattamenti).

3. Presentazioni e commenti.

L. DELLA TORRE, *L'iniziazione cristiana degli adulti*, in *Nelle vostre Assemblee*, vol. 2, Brescia, Queriniana, 1984, 20-54; C. ROCCHETTA, *Cristiani come catecumeni. Rito della iniziazione cristiana degli adulti*, Roma, Ed. Paoline, 1984; i fascicoli delle riv. dedicati al RICA: « Rivista liturgica » 66 (1979) n. 3; « Rivista di pastorale liturgica » 16 (1978) n. 89; « Concilium » 15 (1979) n. 2.

LUIGI DELLA TORRE

INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE (fondazione e natura)

L'IR scolastico è oggi un'istituzione che fa parte integrante — sia pur con legittimazione e modalità organizzative molto diverse da paese a paese — dell'organico delle materie scolastiche nella stragrande maggioranza dei paesi « cristiani » del mondo occidentale. Letteralmente il termine IR (preferibile a *insegnamento religioso*, che denota piuttosto una modalità o una qualità educativa anziché l'oggetto dell'insegnamento) significa istruire, e rispettivamente venir istruiti, sulla religione. La tradizione cristiana ha utilizzato i termini di *institutio christiana*, di *doctrina christiana*, che, anche se riferiti alla scuola gestita dalla Chiesa, erano sostanzialmente sinonimi di C. Ma nelle lingue moderne, soprattutto a partire dal postconcilio e in seguito al processo di progressiva autonomia della scuola pubblica dalla tutela delle Chiese, il concetto di IR assume un contenuto semantico distinto e originale rispetto a quello di C. A seconda delle varie aree linguistiche il concetto è tradotto oggi con *Religionsunterricht*, *religious education*, *enseignement religieux*, *enseñanza religiosa*, *ensino religioso* (oppure: *ensino da Igreja nas escolas*), *schoolkathechese* (in Olanda).

1. *Distinzione tra IR e C. ecclesiale*. È emersa sin dalla fine degli anni '60 in Europa l'esigenza di distinguere l'IR dalla C. comunitaria: da una parte, la C., sotto la spinta del precedente movimento kerygmatico e delle più recenti acquisizioni pastorali del Vat.

II, aveva bisogno di ritrovare l'originalità dei procedimenti propri dell'iniziazione e dell'educazione alla fede, emancipandosi da quel modello di pedagogia scolastica che, negli ultimi secoli, l'aveva profondamente caratterizzata e non poco snaturata (si è parlato infatti, tra gli anni '60 e '70, di *descolarizzazione* della C.); dall'altra, l'IR, per non venir ulteriormente emarginato da una scuola in rapido processo di secolarizzazione e per riconquistarsi una plausibilità culturale ed educativa non poco compromessa in una società diventata pluralistica, ha dovuto verificare le ragioni della sua legittimità scolastica e ridisegnarsi quindi un profilo epistemologico e disciplinare compatibile con la natura e la vocazione di una scuola pubblica intesa come agenzia di socializzazione autonoma e secolare.

A livello di principi la distinzione, anche se inizialmente avversata e troppo lentamente recepita, è ora quasi unanimemente accettata e persino ufficialmente riconosciuta anche da istanze gerarchiche della Chiesa; a livello di prassi scolastica invece la distinzione ha incontrato e incontra tuttora difficoltà tali che l'IR — sia in fase di programmazione pedagogica che di organizzazione didattica — è spesso rimasto una versione scolarizzata della C. confessionale, o a volte, all'opposto, ha perso la sua identità educativa alla ricerca di una malintesa obiettività scientifica o di una illusoria neutralità informativa.

2. *Legittimazione.* Il problema della legittimità dell'IR ha costituito un leitmotiv permanente del dibattito sviluppatosi in molti paesi sia sul versante politico-legislativo (in riferimento alle riforme scolastiche in atto o ancora in progetto), sia sul versante propriamente culturale e pedagogico interno o esterno alle Chiese. Di fatto, la presenza dell'IR nella scuola pubblica è stata oggetto in questi anni di molteplici contestazioni: contestata sul piano dell'efficacia per l'apparente esiguità dei risultati constatabili, ma soprattutto sul piano dei principi per svariati motivi o pretesti: la religione sarebbe lesiva della laicità della scuola, il suo profilo scientifico sarebbe insufficientemente fondato, il suo carattere confessionale imporrebbe la rinuncia all'obbligatorietà di frequenza.

Anche sul piano ecclesiale si è spesso obiettato che è incongruente per i credenti accettare di insegnare la propria religione dentro strutture come quelle della scuola pubblica che sono in stridente contrasto con la

novità eversiva del messaggio; la stessa legittimazione concordataria, tuttora operante in alcune democrazie occidentali per ragioni storiche e politiche, se può essere ancora considerata plausibile dal punto di vista politico-diplomatico-giuridico, appare teologicamente superata e pedagogicamente insufficiente.

D'altra parte sono venuti a decadere certi motivi che potevano ancora giustificare in precedenza la presenza dell'IR nella scuola; per esempio: il principio della religione intesa come « fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica » (cf Riforma scolastica Gentile e Concordato italiano del 1929), la pretesa dei genitori di esigere un'educazione confessionale dalla scuola di stato, il principio della supplenza pastorale per cui la comunità ecclesiale delega alla scuola compiti cat. che non le sono propri, ecc.

Si è così gradualmente imposta una nuova « fondazione » dell'IR, oggi largamente condivisa dall'opinione pubblica più informata, codificata in recenti ordinamenti scolastici statali, avallata anche da molte istanze ufficiali delle Chiese in varie nazioni. La Germania Federale (col documento *Scuola e insegnamento della religione* approvato dal Sinodo nazionale, 1974), il Belgio (col *Chiarimento sull'insegnamento della religione nella scuola secondaria*, 1975), l'Olanda (con gli *Orientamenti per la catechesi nella scuola primaria*, 1976), l'Inghilterra (col direttorio *Cornerstone*, cattolico, 1978, analogo a un precedente documento anglicano, 1971), la Spagna (con gli orientamenti pastorali su *La enseñanza religiosa escolar*, 1979), l'Austria (col nuovo *Direttorio catechistico nazionale*, 1981), il Portogallo (con l'appello dei vescovi agli operatori scolastici, 1983), l'Italia (con la revisione del Concordato e la relativa *Nota* della presidenza della CEI sull'IR, 1984) hanno tentato di ridefinire per i rispettivi contesti nazionali il profilo di un IR che, se si configura essenzialmente come servizio educativo offerto dalle Chiese all'umanizzazione integrale dell'alunno, deve però caratterizzarsi e qualificarsi in coerenza con lo statuto laico e con la funzione critica ed educativa propria della scuola pubblica. Si parla infatti di fondazione pedagogico-scolastica, perché assume la scuola modernamente intesa come referente prioritario e come criterio normante per legittimare la presenza di un approccio scientifico ed educativo al fatto religioso, confessionale e non.

Tre sono, in sintesi, le linee di argomentazione comunemente adottate:

— la linea storico-culturale, che punta sulla rilevanza culturale della religione (cattolica, evangelica, anglicana) nella genesi e nello sviluppo del patrimonio spirituale ed etico dei popoli europei e sulla conseguente necessità che ogni cittadino ha di familiarizzarsi con tale patrimonio per situarsi responsabilmente nella propria storia;

— la linea antropologica, che affida alla scuola di religione il compito di promuovere nel giovane la capacità di interrogarsi sul senso fondamentale della vita, di misurarsi criticamente con le risposte offerte dai vari sistemi di significato (quelli religiosi compresi), di maturare perciò una consapevolezza e una responsabilità di scelta circa il proprio ruolo nella vita e nella società;

— la linea istituzionale o pedagogica, che, assumendo la scuola come luogo privilegiato di mediazione critica della cultura, le assegna tra i compiti irrinunciabili anche quello di mediare la cultura religiosa, naturalmente con la propria specificità di obiettivi educativi, di metodologie di approccio, di criteri di valutazione.

Contestualmente a questo sforzo di rifondazione scolastica e culturale si è venuto precisando anche il profilo epistemologico dell'IR, chiamato nella scuola a dialogare con le altre discipline scolastiche e quindi a esibire una sua identità scientifica. La teologia non basta più da sola a garantire il carattere di scientificità dell'IR. Anche le scienze dell'educazione, le scienze sociali e le scienze positive della religione concorrono a definire il nuovo statuto epistemologico dell'IR e ne fondano la legittimità nell'organico delle discipline scolastiche.

3. *Natura e funzione.* Il dibattito intorno alla legittimazione dell'IR ha comportato una più attenta verifica della congruenza della prassi scolastica con i principi enunciati, ed ha così contribuito a individuare la vasta gamma di modelli di IR praticato sul terreno. Tra questi modelli, alcuni sono da considerarsi superati o comunque insufficienti:

— il modello cat. o strettamente confessionale, in quanto si rivela inattuabile, nella scuola pubblica d'oggi, sia dal punto di vista teologico che psicologico e scolastico;

— il modello radicalmente aconfessionale, centrato unicamente sulla cosiddetta religiosità naturale o su problemi di antropologia religiosa, senza concreto riferimento alle re-

ligioni positive, in quanto disattende l'irrinunciabile aspetto storico e culturale di uno studio della religione;

— il modello esclusivamente informativo, in quanto, oltre che far torto alla natura stessa della realtà religiosa che non è mai riducibile a un puro dato obiettivo, intrattiene l'illusione che solo una presunta neutralità dell'IR risulti più propizia alla libertà di coscienza dell'alunno;

— il modello esperienziale, che si esaurisce nella trattazione episodica della sola problematica esistenziale, in quanto non garantisce un accesso sistematico e un apprendimento significativo delle fonti bibliche, degli effetti storici, delle espressioni culturali ed etiche, dei sistemi di significato cui la religione ha dato origine;

— il modello « infradisciplinare », quello cioè che non considera l'IR come disciplina autonoma a sé stante, ma la vede e la tratta all'interno di altre materie scolastiche secondo la logica del contenuto e del metodo di queste discipline: modello inaccettabile, perché segna semplicemente la dissoluzione di disciplinare ed educativa dell'IR.

Il modello di IR che ottiene oggi maggiori consensi perché sembra rispondere meglio a una corretta concezione di scuola, di religione e di educ. rel. è quello che viene variamente denominato come « modello scolastico », o « culturale », o « curricolare », che ha uno statuto di materia ordinaria e quindi obbligatoria, che assume la confessionalità a livello di contenuti materiali ma rispetta la laicità della scuola a livello di finalità e di metodo, e che può essere sinteticamente definito come « un approccio educativo e culturale al fatto religioso, preso nella concretezza delle sue realizzazioni storiche e nella molteplicità delle sue dimensioni, in conformità e sintonia con il progetto educativo e culturale della scuola stessa » (E. Alberich, *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982, 217). Più specificamente, quanto all'obiettivo di fondo, si attende che questa materia sia: a) un apprendimento organico e sistematico da parte dell'alunno, b) riguardante la dimensione religiosa dell'esistenza, c) elaborata culturalmente con criteri e strumenti interdisciplinari, d) interpretata in prospettiva anche cristiana ma non propriamente cat., e) in vista di un fondamentale orientamento etico e di una maturazione critica sul problema religioso e quindi anche di una possibile opzione di fede (F. Lefevre). Quanto ai contenuti, tenendo conto com-

pletivamente delle diverse dimensioni caratteristiche della religione (dottrinale, etica, esperienziale, affettiva, spirituale, sociale), si può pensare ad una articolazione pedagogica (mediata da una necessaria programmazione in situazione) che faccia intervenire e raccordare alcuni nuclei problematici e tematici basilari, quali, per esempio: « Studio della religione e del cristianesimo come fatto culturale nella storia e nel presente; studio della fede cristiana nelle sue principali dimensioni (fonti, punti essenziali della fede, celebrazione, dimensione sociale...); studio dei grandi problemi esistenziali che stanno nel cuore delle religioni e caratterizzano ogni essere umano; studio delle altre visioni della vita di maggior rilievo nel paese o nella cultura in cui si vive; studio dell'impatto culturale che nasce dalla riflessione e dall'azione dei cristiani nell'ambito del sociale e della umanizzazione del mondo, con particolare attenzione alla problematica etica » (J. Gevaert, *La presenza dei valori religiosi nella scuola statale*, in N. Galli [ed.], *Educazione ai valori nella scuola di stato*, Milano, Vita e Pensiero, 1982, 85).

L'accentuazione dell'una o dell'altra di queste componenti contenutistiche dà luogo a una vasta tipologia di sottomodelli di IR assai frequenti nella prassi e nella pubblicistica didattica, e si parlerà, per esempio, specie nell'area tedesca, di « problemorientierter Religionsunterricht », di « bibelorientierter RU », di « therapeutischer RU », di « politische Katechese », ecc.

Quanto infine all'aspetto metodologico, l'IR deve intanto soddisfare le esigenze minimali tipiche di ogni lavoro scolastico: programmazione in base alla situazione degli alunni, strumentazione culturalmente valida e didatticamente funzionale, attenzione interdisciplinare, criteri obiettivi di valutazione, continuità didattica da un anno all'altro, ecc. Entro questo quadro ha poi sue esigenze specifiche la didattica della religione, sia in ordine a un itinerario paradigmatico costante che scaglionata la lettura del fatto religioso (es.: dal segno al significato, dal significato al valore, dal valore alla scelta), sia in ordine al tipo di approccio preferenziale che si vuol operare (es.: approccio antropologico, storico-critico, etico, psicologico...), sia in ordine al raccordo tra religione e altre discipline, tra la propria religione e le altre o altri sistemi di significato, tra religione studiata e vissuto personale (esemplare a questo proposito la collaudata « didattica della → correlazio-

ne » tra esperienza di vita e ricerca di significato).

Bibliografia

1. *Principali documenti ufficiali nazionali sull'IR*. UCN, *Nota sull'insegnamento della religione nelle scuole secondarie superiori*, Roma, 1971; SINODO... DELLA GERMANIA..., *Scuola e insegnamento della religione*, Leumann-Torino, LDC, 1977; COMITÉ CATHOLIQUE... DU QUÉBEC, *Voies et impasses*, Montréal, Fides, 1975; HKI, *L'insegnamento della religione nella scuola primaria*, Leumann-Torino, LDC, 1977 (Olanda); K. NICHOLS, *Cornerstone. Guidelines for Religious Education*, Middlegreen, St. Paul Publications, 1978; ÖSTERREICHISCHE KOMMISSION..., *Katechetisches Direktorium für Kinder- und Jugendarbeit*, Wien, Sekretariat ÖBK, 1981; COMISIÓN EPISCOPAL..., *Orientaciones pastorales sobre enseñanza religiosa escolar*, Madrid, PPC, 1979; CEI, *L'insegnamento della religione cattolica nelle scuole di Stato*, in « L'Osservatore Romano », 23 sett. 1984.
2. *Studi*. E. ALBERICH et al., *Enseñar religión, hoy*, Madrid, Bruño, 1980; G. DENTE, *La religione nelle costituzioni europee vigenti*, Milano, Giuffrè, 1980; *Dibattito sull'insegnamento della religione*. Atti del Colloquio 5-6 nov. 1971, Zürich, PAS-Verlag, 1972; N. GALLI, *L'insegnamento della religione nella scuola di stato*, in « Humanitas » 38 (1983) 6, 847-891; G. GROPP, *L'identità dell'IR nella scuola. Riflessioni teologico-epistemologiche*, in « Orientamenti Pedagogici » 24 (1977) 673-688; H. HALBFAS, *Linguaggio ed esperienza nell'insegnamento della religione*, Roma, Herder, 1970; U. HEMEL, *Theorie der Religionspädagogik*, München, Kaffke, 1984; *Insegnare religione oggi*. Vol. I: *Nella scuola primaria*. Vol. II: *Nella scuola secondaria*, Leumann-Torino, LDC, 1977; A. M. MARENCO - M. VIGLI, *Religione e scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1984; P. MOITEL - P. BOURDONCLE, *Aumôneries de l'enseignement public*, Paris, Cerf, 1978; F. PAJER, *Per uno statuto laico dell'insegnamento religioso scolastico*, in « Religione e scuola » 7 (1978-79) 8-9, 350-359; Id., *La religione come disciplina scolastica: quale statuto epistemologico?*, ibid. 9 (1980-1981) 5, 215-222; Id. (ed.), *Società civile, scuola laica e insegnamento della religione*. Atti del convegno nazionale 17-19 nov. 1982, Brescia, Queriniana, 1983; *Quali programmi di religione nella secondaria superiore?*, in « Religione e scuola » 12 (1983-84) n. 10; G. ROVEA (ed.), *Scuola ed educazione religiosa*, Roma, UCIIM, 1975; *Scuola e religione*. Vol. I: *Una ricerca internazionale*. Vol. II: *Situazione e prospettive in Italia*, Leumann-Torino, LDC, 1971-1973.

FLAVIO PAJER

INSEGNAMENTO SOCIALE DEI PONTEFICI

1. *Premessa*. L'IS della Chiesa è antico quanto la Chiesa stessa, chiamata ad incarnare il suo messaggio di salvezza nelle molteplici si-

tuaioni di spazio e di tempo. Questo insegnamento ha però manifestato una particolare fioritura a partire dal sec. XIX fino ai nostri giorni. Ebbe come principali soggetti di elaborazione e di annuncio, a vario titolo, i pontefici, i vescovi, i teologi e, ultimamente, parte del movimento sociale cattolico.

Fra i documenti magisteriali più significativi e rilevanti di questo secolo ricordiamo: di Leone XIII la *Rerum novarum*, 15-5-1891, sulla condizione dei lavoratori; di Pio XI l'enc. *Quadragesimo anno*, 15-5-1931, sulla restaurazione dell'ordine sociale secondo il Vangelo; di Pio XII i *radiomessaggi natalizi* circa il nuovo ordinamento nazionale ed internazionale (Natale 1939-1941) e il radiomessaggio natalizio del 1942, *magna charta* del personalismo comunitario di ispirazione cristiana; di Giovanni XXIII le due vigorosissime enc. *Mater et Magistra*, 15-5-1961, sui recenti sviluppi della questione sociale nella nuova condizione dei tempi, e *Pacem in terris*, 11-4-1963; di Paolo VI l'enc. *Populorum progressio*, 26-3-1967, e la lettera apostolica *Octogesima adveniens*, 15-5-1971; di Giovanni Paolo II l'enc. *Laborem exercens*, 14-9-1981, e l'esort. apost. *Familiaris consortio*, 22-11-1981. Fra i vari interventi dei vescovi accenniamo almeno al documento *La giustizia nel mondo*, del III Sinodo dei Vescovi, 30-11-1971, e ai documenti di Puebla della III Conferenza generale dell'episcopato latinoamericano (27 gen. - 13 feb. 1979). Del Conc. Vat. II non si possono dimenticare GS, AA, DH.

2. *Natura dell'IS dei Pontefici.* Si tratta di un sapere *teorico-pratico*, in diverso modo vincolante e orientativo per la presenza dei cristiani nel mondo, frutto di « dialettica » incessante fra principi eterni e situazioni storiche concrete, fra teoria e prassi, che è sollecitato dall'azione ed è per l'azione. Un sapere globale *sapientziale* (in esso convivono, senza commistioni mistificatorie, dati della fede, sapere biblico, teologico, filosofico, giuridico, tecnico, economico, sociologico, politico, ecc.), che ha mostrato uno *sviluppo* storico attraverso approfondimenti, specificazioni, comparazioni e commisurazioni successive col divenire delle tecniche, delle istituzioni, dei regimi, delle ideologie e dei movimenti. Sviluppo che è avvenuto senza cesure e senza sostituzione dell'identità dell'IS, quanto, piuttosto, attraverso un graduale arricchimento di esplicitazione del suo essere, delle verità, dei valori perenni e dell'operatività,

grazie anche all'apporto delle nuove scienze man mano emergenti.

Sapere ora animato da un processo di « deduzione-induzione », ora di « induzione-deduzione », con una gradazione conforme alle sensibilità storiche. Esso appare una *morale sociale*, ma anche *più* che una morale sociale, in quanto è l'apporto di una Chiesa che, soprattutto e specialmente nei suoi soggetti laici impegnati direttamente nel temporale, nella pluralità delle modalità e delle strutture, vuole essere presenza evangelizzatrice, dottrinale e profetica, moralizzatrice, santificatrice, animatrice e organizzatrice. Non è una ideologia come anima della prassi (accezione positiva), né ideologia come visione distorta della realtà (accezione dispregiativa). Nemmeno una « dottrina » nel senso moderno del termine, cioè una teoria sociologica, economica, politica.

Tale sapere può, però, essere chiamato « dottrina » se per dottrina si intende un complesso di principi e di enunciati, teorici e pratici, formanti un tutto abbastanza omogeneo e coerente, ossia se si usa il termine « dottrina » in un'accezione piuttosto vasta e non lo si identifica, come già rilevato, con un sistema di pensiero politico, sociale ed economico. Si può anche chiamare « insegnamento » (termine preferito dai più a partire dal Conc. Vat. II) nel significato concettuale attribuitogli da M.-D. Chenu, come sapere sapienziale prevalentemente indotto a partire dalle situazioni concrete e particolari, alla luce dei « segni dei tempi » e del Vangelo (cf M.-D. Chenu, *La dottrina sociale della Chiesa*, Brescia, Queriniana, 1977, 9, 53; Id., *La « dottrina sociale » della Chiesa*, in « Concilium » 10 [1980] 1749-1757), purché non si accentui unilateralmente il metodo induttivo, quasi a far credere che i valori etici, metafisici, religiosi oggettivi non siano perennemente connaturali di ogni autentico umanesimo e ad ogni saggio e fecondo « fare » sociale, politico, tecnico congiunturale, sotto ogni cielo.

3. *L'IS nella C.* Nella C., che non ha come scopo specifico la formazione sociale e politica del cristiano, ma che, d'altronde, non può disinteressarsene perché impegnata nella educazione cristiana della persona nell'integralità delle sue modalità d'essere, l'IS trova una collocazione naturale come sapere teorico-pratico essenziale per la maturità sociopolitica del credente quanto all'ispirazione cristiana. L'IS, che la *Mater et Magistra* definisce, non a caso, « parte integrante della

concezione cristiana della vita», è, infatti, l'indicazione sintetica ed essenziale di come la fede cristiana, non preda di un falso spiritualismo devoto, armonicamente ed inconcusamente unita alla « ragione », deve animare l'azione dei singoli e delle comunità, nell'ambito sociale, economico, politico, a livello nazionale e internazionale. E tutto ciò, più che offrendo ricettari di tecniche e di strutture, proponendo le motivazioni, i principi ispiratori e orientatori dell'impegno cristiano nel temporale, dove la carità di Cristo sospinge ineludibilmente e con coerenza, per una presenza qualificata e qualificante, animatrice, critica, intraprendente e inventiva. In particolare, l'IS può svolgere nella catechesi, per ciò che concerne la maturità cristiana nel sociale e nel politico:

— un ruolo *ermeneutico*, in quanto è ausilio concreto per una diagnosi essenziale e globale del mondo e dell'uomo moderno e contemporaneo, dei problemi sociali più urgenti (questione sociale, squilibri settoriali e territoriali, pace, sviluppo, lavoro, umanizzazione delle macro e microstrutture sociali, economiche e politiche, ecc.), con un giudizio di valore del punto di vista del pensiero e degli ideali umani e cristiani; in quanto è anche prospettazione altamente positiva e specificata di linee di un umanesimo e di una socialità cristianamente ispirati;

— un ruolo, di conseguenza, di *parziale e germinale progettualità* (l'IS non contiene un ideale storico concreto preciso), in quanto è un sapere che addita un patrimonio di valori non solo generici e astratti ma già, talvolta, incurvati, attraverso l'insinuazione di tecniche, profili, metodi pur con carattere di notevole problematicità opinabilità e relatività, su situazioni concrete e opere di efficienza;

— un ruolo *metodologico-prassiologico*, perché fornisce, oltre all'indicazione dei soggetti e delle vie per la costruzione di un mondo nuovo, una metodologia per l'azione del cristiano sintetizzabile nei tre verbi « vedere, giudicare, operare », implicanti e il metodo induttivo esperienziale e il metodo deduttivo, e nel « *veritatem facientes in caritate* »;

— un ruolo *didattico-culturale*, che trova nei vari documenti elementi di alto contributo all'umanesimo del XX secolo. Infatti, in essi è difeso inequivocabilmente il diritto fondamentale primario e universale alla vita, e alla vita da persona umana; in essi si viene formati alla persona come fonamen-

to soggetto e fine di tutta la vita sociale (cf radiomessaggio natalizio di Pio XII nel '42), ai diritti e doveri degli uomini e dei popoli, alla comunità-comunione, alla pace (cf *Pacem in terris*, GS), alla giustizia sociale (cf *Quadragesimo anno*), alla solidarietà, alla cooperazione, alla libertà religiosa e civile (cf DH). Così, l'IS affina e accresce la sensibilità rispetto ai temi del mondo socio-economico, giacché invoca lo sviluppo integrale e universale degli uomini e dei popoli (cf *Populorum progressio*), un lavoro personalisticamente inteso (cf *Rerum novarum*, *Laborem exercens*); e tutto ciò mentre accentua progressivamente la funzione sociale, oltre che personale, di ogni tipo di proprietà quanto più questa è grande.

Nel magistero sociale si possono anche reperire, sempre a questo proposito, indicazioni abbastanza precise per un netto superamento dei regimi economico-sociali liberisti e collettivisti, operando verso regimi economico-sociali pluralisti e misti integrati, mediante « razionalizzazione » e moralizzazione, secondo giustizia e solidale fraternità. Si troveranno poi di particolare attualità gli insegnamenti sul pluralismo democratico, sulla democrazia (cf radiomessaggio natalizio di Pio XII nel '44), sul dialogo, sul confronto e sulla collaborazione corresponsabile di tutti gli uomini di buona volontà su mete autenticamente oneste, senza ingenui irenismi, senza richiesta di privilegi e di protezioni. Di non minore valore e attualità appariranno anche gli insegnamenti circa l'autorità, circa il ruolo insurrogabile di uno Stato laico, di diritto, sociale ed efficiente, ma né settario né autoritario né totalitario; circa l'istanza di una comunità mondiale istituzionalizzata con particolare attenzione ai problemi dei poveri.

In definitiva, grazie all'IS, la C. troverà più facilmente la strada di una fede matura, incarnata, testimoniata efficacemente, personalmente e comunitariamente, di una spiritualità e una vita liturgica dense del quotidiano e non estranee ad esso.

4. *L'IS nell'IR scolastico*. Dovendosi nell'IR scolastico perseguire uno studio *culturalmente* qualificato del cristianesimo e un impegno formativo *religioso e cristiano*, è agevole comprendere che in esso il ruolo dell'IS è pressoché affine, anche se non precisamente identico, al ruolo che svolge nella C. Valgono allora qui le cose già dette sul ruolo

dell'IS nella C. La non identità del ruolo è data, ovviamente, dal fatto che dovrà attuarsi in sintonia con le mete e con i metodi dell'educazione scolastica e in riferimento a destinatari che non sono tutti, allo stesso modo, membri professanti della Chiesa. In generale, l'IS nell'IR, oltre ad aiutare gli allievi o alla riscoperta o a una scelta di fede più motivata e impegnata nel sociale e nel politico, al di là dell'indifferentismo religioso e della ghettizzazione del proprio credo, potrà offrire quelle *reali possibilità* di impostazione dell'esistenza che appaiono imprescindibili nell'ambito di una educazione integrale.

5. *Alcune indicazioni metodologiche.* Perché la voce dell'IS risuoni piena e oggettiva sia nella C., anche attraverso una formazione permanente, sia nell'IR, deve essere offerta nella gradualità della maturazione dei soggetti dell'educazione. All'atto dell'utilizzo, specie nell'IR, è auspicabile, nei limiti del programma, il contatto diretto con taluni testi significativi, l'introduzione di un metodo e di mete di ricerca compatibili con la natura, la storicità e le fonti di essi, suscitando fecondi raffronti con le altre discipline; senza l'oblio di settori rilevanti quali quelli del lavoro, della società civile e politica, dello sviluppo economico e delle relazioni internazionali. Non deve poi dimenticarsi che sono insufficienti per un'interpretazione aderente ai contenuti e al loro significato letture puramente ed esclusivamente *storicizzanti, dottrinaristiche, razionalistiche, profetico-escatologiche*. Sembra sia più opportuno, a livello ermeneutico, stante la natura dell'IS, seguire una metodologia globale che tenga uniti l'aspetto storico contingente, l'aspetto dottrinale, l'aspetto razionale e di fede, l'aspetto profetico-escatologico.

Da ultimo, non sembra inutile osservare che una vera educazione all'IS non passa solo attraverso l'istruzione, ma anche attraverso l'azione, attraverso un *practicum* di vita cristiana o ispirata cristianamente. Ciò che consentirà al cristiano laico di contribuire responsabilmente anche all'elaborazione, senza posa, dell'IS stesso.

Bibliografia

P. BIGO, *Doctrina social de la Iglesia*, Barcelona, Inst. cat. de estud. soc., 1967; R. CORTESE, *Un impegno critico e profetico*, Roma, Piemme, 1984;

R. COSTE, *Église et vie économique*, Paris, Ed. Ouvrières, 1971; G. JARLOT, *Doctrine pontificale et histoire*, Rome, Univ. Grégorienne, 1964; O. PAVAN - T. ONOFRI, *La dottrina sociale cristiana*, Roma, AVE, 1966; F. TRANIELLO - G. CAMPANINI (ed.), *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia*, 3 vol., Torino, Marietti, 1981; A. F. UTZ, *La doctrine sociale de l'Église à travers les siècles*, Paris, Beauchesne, 1970; C. VAN GESTEL, *La dottrina sociale della Chiesa*, Roma, Città Nuova, 1966².

MARIO TOSO

INSEGNANTE DI RELIGIONE

1. L'IdR, nella sua figura giuridica come nel suo ruolo professionale, ha subito una profonda e prolungata crisi di identità nell'ultimo ventennio. Nessun paese, almeno in Europa, è stato risparmiato, ma sembra che la crisi più forte abbia imperversato nei paesi a tradizione cattolica dove l'IR scolastico ha incontrato maggiori resistenze a distinguere la propria natura e funzione da quella della C. ecclesiale. In precedenza l'IdR si identificava abbastanza facilmente con un ruolo cat. e di fatto era percepito nella scuola come catechista o pastore d'anime, rappresentante della Chiesa e testimone autorizzato della fede.

All'origine della crisi d'identità stanno diversi fattori: il conflitto-distinzione di ruoli educativi tra l'area civile (scuola pubblica compresa) e l'area ecclesiale, l'eterogeneità e a volte la contraddittorietà delle attese degli alunni e delle famiglie, l'inadeguatezza del quadro legislativo-giuridico della scuola, l'arcaicità di programmi ufficiali di religione diventati impraticabili, l'avvicinarsi caotico e dispersivo di innovazioni didattiche, l'insufficiente preparazione culturale e soprattutto metodologico-didattica. Tra le conseguenze più vistose, ma anche provvidenziali, di questa crisi vanno registrati gli sforzi per ridefinire a livello ecclesiale, professionale e giuridico la figura dell'IdR, le molteplici iniziative che ovunque le Chiese hanno messo in atto per reclutare, formare, qualificare i nuovi insegnanti, l'incremento numerico di IdR laici subentrati accanto o al posto degli insegnanti sacerdoti.

2. Lo status dell'IdR presenta caratteristiche atipiche rispetto a quello dei colleghi di scuola: comporta il riconoscimento bilaterale e complementare dell'autorità scolastica e di quella ecclesiastica. Titolare di un mandato ecclesiale, riconosciuto idoneo al singolare ruolo di insegnante-educatore dopo

una carriera di studi compiuta normalmente in sede statale e/o in sede ecclesiastica, l'IdR è membro a pieno titolo del corpo docente, generalmente a parità di diritti e doveri dei colleghi. È uomo di Chiesa, in quanto credente garantito dalla sua comunità di appartenenza e responsabile dell'immagine del cristianesimo e della sua credibilità di fronte alla comunità scolastica, ma anche uomo di scuola per dipendenza amministrativa ed economica, esercizio professionale ed eventualmente militanza sindacale. Professionalmente, come gli altri insegnanti, è un mediatore di cultura, ma, data la peculiarità della cultura religiosa e la molteplicità di approcci possibili anche se non sempre scolasticamente legittimi, il suo ruolo originario di docente può ambigualmente ampliarsi o ridursi (a seconda dell'ottica interpretativa) a ruolo di testimone del « sacro » o di esperto in umanità (G. Milanesi), di apologeta della fede o di difensore del sistema-Chiesa (Sinodo tedesco).

3. La recente letteratura pedagogica e spirituale insiste giustamente sulle funzioni indisociabili (anche se non sempre componibili nella prassi) dell'IdR: egli è a un tempo testimone (→ testimonianza), insegnante ed educatore, e ciò per esigenza di una triplice fedeltà: fedeltà alla fede che professa e della quale il suo insegnamento pretende essere in qualche modo fondazione razionale o mediazione critica; fedeltà all'ambiente scuola e a tutto ciò che caratterizza in questa sede « pubblica e laica » l'accesso alla cultura mediante l'apporto specifico delle singole discipline; fedeltà all'alunno intesa come servizio alla sua libertà di coscienza, come rispetto e soddisfazione di un suo preciso diritto educativo.

In quanto testimone l'IdR evita il fanatismo emotivo, il plagio delle coscienze, la pressione confessionale, l'intimidazione moralistica; da uomo realizzato e libero e da cristiano adulto, sa parlare della sua fede come anche delle sue crisi, ma non esibisce la sua testimonianza come alibi per mascherare carenze professionali; da membro della comunità credente parla della Chiesa con amore critico, « sapendosi a sua volta accolto, rispettato, valorizzato dalla comunità cui appartiene » (A. Exeler).

In quanto insegnante si integra pienamente nella scuola come professionista dell'IR, sa far valere autorevolmente il suo punto di vista ma sa anche ascoltare senza demagogia i giovani per coglierne le domande esplicite

e le attese implicite; dimostra di possedere oltre la necessaria cultura teologica anche la capacità didattica di mediarla in situazioni sempre nuove; accetta e propone iniziative interdisciplinari per uscire dal monologo religioso e accreditare tutte le voci che possono concorrere alla scoperta della verità.

In quanto educatore sa di dover accettare fino in fondo la sfida della libertà: in nessun altro ambito come in quello dell'educ. rel. l'efficacia dell'educatore non può essere automatica e scontata. Qui anche le capacità didattiche più consumate devono lasciare il posto allo spessore d'umanità, alla carica interiore appellante, alle qualità imponderabili della persona dell'educatore (→ spiritualità dell'IdR).

4. Sul piano specificamente professionale l'IdR ha potuto avvantaggiarsi in questi ultimi anni di un notevole incremento qualitativo e quantitativo di occasioni e di strumenti per la sua formazione di base, la sua specializzazione pedagogica e il suo aggiornamento permanente. Largo spazio è stato fatto nei programmi accademici a tutte le scienze che sono cointeressate nell'IR: non solo alle classiche scienze teologiche e bibliche, ma anche alle scienze positive e umane della religione (fenomenologia, storia, psicologia e sociologia...) e alle scienze dell'educazione. Se infatti le prime indicano il quadro di riferimento da cui attingere i contenuti da articolare e mediare nell'IR, le seconde offrono soprattutto la ricchezza dei loro metodi e strumenti di studio del fatto religioso, mentre le terze additano le mete educative e le condizioni da realizzare perché l'IR riesca funzionale alla crescita del soggetto.

In molti paesi la preparazione professionale dell'IdR è assicurata a livello accademico dall'università di stato; in altri, per esempio in Italia, suppliscono facoltà teologiche o istituti di scienze religiose gestiti dalla Chiesa. Ma manca di fatto l'istituto della abilitazione scientifica all'IR, surrogato finora dal semplice titolo di idoneità ecclesiale o pastorale rilasciato dall'Ordinario diocesano. Si impone, con ogni evidenza, un'urgente e coraggiosa soluzione del problema. Non solo per pianificare a livello nazionale criteri e condizioni per il conseguimento del titolo di studio e di abilitazione all'insegnamento, ma anche per ridare dignità accademica e quindi credibilità culturale allo studio stesso della religione.

Bibliografia

L. BORELLO, *La condizione dell'insegnante di religione*. Un'indagine conoscitiva nazionale, in « Religione e Scuola » 10 (1981-1982) 11-19; 159-165; G. MILANESI, *Religione e liberazione*, Torino, SEI, 1971; *Per un'educazione alla verità*. L'insegnamento della religione nella scuola secondaria superiore. Atti del corso Insegnanti di religione del Movimento studenti di A. C., Roma, AVE, 1981; *Profesor de religion*, in « Sinite » 22 (1981) n. 67; *Religionslehrer*, in « Katechetische Blätter » 103 (1978) nn. 2-3.

FLAVIO PAJER

INSTITUT SUPÉRIEUR DE PASTORALE CATÉCHÉTIQUE

1. *Storia*. L'ISPC è stato fondato nel 1950, nell'ambito dell'Institut Catholique di Parigi, su richiesta dell'assemblea dei cardinali e vescovi della Francia. Nel 1957, in seguito a una campagna contro il nuovo movimento cat. al quale l'ISPC era strettamente legato, il direttore-fondatore François Coudreau, PSS, dovette lasciare il posto. L'ISPC continuò però la sua opera. La spinta data alla Chiesa dal Conc. Vat. II fece affluire negli anni 1960-1970 molti studenti provenienti da tutte le parti del mondo. Come molte altre istituzioni l'ISPC fu scosso dalla crisi del 1968, ma senza soccombere. In seguito ci fu una riduzione del numero degli studenti dovuta alla diminuzione delle vocazioni sacerdotali e religiose. Nel 1973 l'ISPC si rinnova e viene integrato nell'U.E.R. (Unité d'Enseignement et de Recherche) di teologia e scienze religiose dell'Institut Catholique di Parigi, di cui diventa uno degli organismi del secondo ciclo.

2. *Situazione istituzionale*. L'ISPC è un organismo universitario che mantiene anche legami istituzionali con le istanze pastorali della Chiesa di Francia: Commissioni episcopale e nazionale della C., Centro nazionale della C., rivista « Catéchèse », ecc.

3. *Studenti*. L'ISPC è destinato prioritariamente alla formazione dei quadri superiori della C. e della pastorale. Si rivolge a studenti che hanno già compiuto un primo ciclo universitario di teologia (o equivalente) e che in ogni caso devono già possedere una formazione dottrinale di base. Normalmente si presuppone che vi sia una certa esperienza pastorale. Il pubblico è sempre stato com-

posto in prevalenza da sacerdoti. Esso comprende anche religiosi insegnanti e religiose. I laici incominciano a essere un po' più numerosi.

4. *Diplomati*. Gli studenti che all'iscrizione sono già in possesso di un baccalaureato in teologia possono iscriversi per la « maîtrise canonique » (= la « Licentia » romana) in teologia con la specializzazione in pastorale cat. Gli altri possono ottenere il Diploma dell'ISPC. Chi ha fatto soltanto un anno di studi all'ISPC può richiedere un Certificato di studi superiori di pastorale cat.

5. *Pedagogia*. Il ciclo completo degli studi richiede due anni a tempo pieno, e comprende corsi, seminari e lavori di gruppo. Il ciclo termina con la redazione di un lavoro scritto. La pedagogia vuol essere ampiamente attiva e si articola il più possibile sull'esperienza pastorale già acquisita, oppure su quella che è programmata durante gli studi all'ISPC. Essa mira a una più perfetta padronanza dell'azione pastorale e cat., attraverso lo studio accurato dei diversi condizionamenti e l'utilizzazione dei diversi metodi. Le scienze umane (pedagogia, psicologia, sociologia, linguistica...) vi occupano perciò un posto importante. I documenti della fede e i dati provenienti dalla storia vengono nuovamente esplorati, con una cura particolare verso le procedure che permettono di comprenderli nella loro verità permanente e di trasmetterli nella forma corretta. L'ISPC cerca in questo modo le vie di una autentica teologia pratica.

Bibliografia

J. BOURNIQUE, *L'Institut Supérieur de Pastorale Catéchétique en 1966*, in « Catéchèse » 6 (1966) 23, 225-230; K. FRIELINGS DORF, *Grundlegende Reformen am Katechetischen Institut in Paris*, in « Katechetische Blätter » 95 (1970) 242-248; J. P. LECONTE, *A l'I.S.P.C. où en est la formation?*, in « Catéchèse » 15 (1975) 59, 179-184; R. MARLÉ, *Le 25^e anniversaire de l'I.S.P.C.*, ibid. 16 (1976) 64, 337-348.

RENÉ MARLÉ

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS CATEQUÉTICAS SAN PIO X

1. Fondato il 12-11-1955 dalla Congr. dei Fratelli delle Scuole Cristiane. Approvato dalla Congr. per i Religiosi, che gli conferì il titolo di pontificio (decr. 25-3-1960).

Sotto Paolo VI la Congr. per i seminari e le università lo riconobbe come corso accademico (19-4-1965), inserendolo nella Pont. Univ. di Salamanca (Fac. di teologia) con il titolo « Instituto Pontificio de Ciencias Religiosas ». A detta Facoltà fu concesso il diritto di conferire titoli accademici di baccalaureato e di licenza per mezzo dell'Istituto. Nel 1965 fu creato un Consiglio patronale di cui fanno parte i Provinciali che hanno studenti presso l'Istituto.

Il corso 1977-1978 si tenne nella nuova sede dell'Istituto, a Madrid, dove diverse circostanze indussero a trasferirlo. In seguito a questo trasferimento fu soppresso il grado di baccalaureato in scienze cat. fino ad allora conferito, e rimase soltanto il biennio della licenza.

2. Le finalità dell'I. rimangono le stesse dell'inizio, e sono tuttora di grande attualità: a) preparare esperti in scienze cat.; b) preparare insegnanti di religione per le scuole pubbliche e private, a tutti i livelli; c) formare ricercatori nelle discipline più direttamente attinenti alla C. e alla pastorale educativa. Per raggiungere i propri fini e obiettivi l'I. integra in modo vitale e scientifico gli studi di scienze umane, teologia e catechetica, necessari per l'educatore della fede in tutti gli ambiti dove la Chiesa è presente.

Oltre ai corsi accademici, nell'intento di servire la Chiesa locale, si organizzano nell'I. numerosi corsi per la formazione e l'aggiornamento dei catechisti e degli insegnanti di religione. Molte di queste attività vengono organizzate in risposta ad una richiesta della Conf. Episc. Spagnola (33^a assembl.), per venire incontro all'urgente necessità di formazione di quanti, in qualsiasi maniera, hanno la missione di evangelizzazione attraverso la C.

Corsi, conferenze, giornate, ecc. appartengono alle attività dirette dei professori. Per comunicare il suo pensiero l'I. dispone della riv. « Sinite » e delle pubblicazioni della editrice S. Pio X.

JOSÉ MARÍA MARTÍNEZ BELTRÁN

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS RELIGIOSAS Y CATEQUÉTICA

Creato dall'arcidiocesi di Madrid nel 1977, l'Istituto Superiore di Scienze Religiose e di Catechetica (ISCRC) dipende congiuntamen-

te dalle Università Pontificie di Salamanca e Comillas e ha la sua sede nel Seminario Diocesano madrilenio (S. Buenaventura, 9 - 28005 Madrid). Prevede i curricula di licenza e dottorato in Teologia, specializzazione Cat. (nella Sezione Teologica) e quelli di diploma e licenza in Scienze Religiose (nella Sezione di Scienze Religiose).

La *Sezione Teologica, specializzazione Cat.*, fornisce una formazione teorico-pratica che abilita gli studenti a comunicare il messaggio cristiano secondo le esigenze del nostro tempo, e a progettare e coordinare la pastorale cat. seguendo le richieste del rinnovamento attuale. La Sezione è aperta a sacerdoti, religiosi/e e laici. Vuole formare responsabili diocesani o zionali nei diversi ambiti della C., docenti di catechetica a livello universitario e insegnanti di religione per la scuola secondaria superiore. Tende anche a suscitare e preparare ricercatori nel campo della catechetica. Il programma prevede le seguenti dimensioni: maturazione nella fede; dimensione ecclesiale-comunitaria; animazione di gruppo; analisi e riflessione cristiana sulla realtà; acquisto di abilità e conoscenze per la ricerca; creatività; tirocini pratici e pianificazione.

La *Sezione di Scienze Religiose* è indirizzata ai laici o religiose che desiderano approfondire la propria fede e acquisire una formazione teologica di base, e a quanti pensano di lavorare nei diversi ambiti dell'educazione della fede. Offre in cinque anni una visione completa delle materie teologiche fondamentali e cerca di rispondere alle esigenze della C. nei nostri giorni, formando responsabili qualificati all'interno della comunità cristiana. Dedicata un'attenzione speciale all'abilitazione degli insegnanti di religione ai diversi livelli scolastici.

Nell'ISCRC funzionano inoltre diverse Scuole di estensione universitaria che offrono una formazione teologico-pastorale di grado medio. Da ricordare i seguenti profili: esperti in C.; pastorale giovanile; pastorale dell'audiovisivo; liturgia; abilitazione e aggiornamento degli insegnanti di religione; agenti di pastorale sociale e di pastorale sanitaria.

ANTONIO CAÑIZARES

IPPOLITO

Una delicata operazione filologica, dovuta soprattutto a Döllinger (1853), ha portato alla ricostruzione della personalità storica e lette-

raria di I. di Roma. A tal fine sono stati identificati fra loro tre personaggi: lo scrittore greco di nome I., collocabile fra la fine del II e gl'inizi del III secolo, autore di un blocco omogeneo di opere soprattutto di carattere esegetico; l'autore anonimo della *Confutazione di tutte le eresie* (vulgo *Philosophoumena*), attivo a Roma intorno al 220-230, nemico di papa Callisto per motivi dottrinali e disciplinari; il personaggio rappresentato in una statua mutila trovata nel 1551 nell'ager Veranus, che l'umanista Pirro Ligorio, sulla base dei titoli di opere incisi sul trono sul quale sedeva il personaggio, identificò con lo scrittore I., di cui parla Eusebio (*Stor. Eccl.*, 6,22), e in conformità di tale identificazione fece restaurare la statua. Questa ricostruzione di I. non è stata seriamente contestata fino al 1947, anno in cui P. Nautin ha avanzato contro di essa motivate obiezioni. La ripresa delle discussioni ha messo in luce quanto fosse precaria l'ipotesi di Döllinger; fra l'altro è stato dimostrato che la statua considerata d'I. e in tal senso restaurata rappresentava in realtà un personaggio femminile. Dato che la questione è tuttora dibattuta, preferisco prendere in considerazione le opere attribuite a I., che interessano il nostro argomento, separatamente una dall'altra.

Un blocco omogeneo è rappresentato da quattro scritti di argomento esegetico: *Davide e Golia*, *Commento a Daniele*, *Commento al Cantico*, *Benedizioni di Giacobbe e Mosè*. Queste opere, molto importanti dal punto di vista storico culturale, in quanto sono le prime di carattere specificamente esegetico composte, a nostra conoscenza, in ambiente cattolico, presentano un modo di interpretare che, inizialmente aperto anche all'interpretazione letterale, nelle ultime due diventa esclusivamente allegorico. Sulla traccia di Paolo, Giustino, Ireneo, l'autore interpreta figure e fatti dell'AT come *typoi*, cioè come prefigurazioni simboliche, dei fatti di Cristo e della Chiesa, dilatando e sistemando in modo organico e coerente le anticipazioni rapsodiche dei suoi predecessori. L'interesse preminente, quasi esclusivo, è per la vicenda storica del Cristo incarnato che si prolunga nella storia della Chiesa, depositaria della promessa divina in luogo dei Giudei e perciò da questi perseguitata.

Aperture occasionali di carattere dottrinale trovano più ampia corrispondenza nel *Contro Noeto*: in polemica con questo eretico,

il quale affermava che Cristo era stato solo un modo di manifestarsi e operare del Padre (monarchianismo), il nostro autore propone una C. dottrinale imperniata sul concetto di Cristo, Logos divino preesistente all'incarnazione e distinto dal Padre in modo personale, realizzatore del disegno divino in ordine al mondo e agli uomini (creazione, redenzione, giudizio). Accanto al Padre e a Cristo trova posto anche lo Spirito Santo in una concezione trinitaria di Dio, già abbastanza evidente anche se non priva di sfumature.

La *Confutazione di tutte le eresie*, che contiene un'ampia presentazione e confutazione delle eresie che fino allora avevano travagliato la vita della Chiesa, soprattutto eresie gnostiche, ci interessa specialmente per la chiusa dell'opera in cui l'autore, dopo aver confutato le dottrine degli altri, presenta la propria C. in merito al rapporto Dio-Cristo. Il concetto fondamentale è lo stesso del *Contro Noeto*: posizione intermedia del Logos divino, distinto personalmente dal Padre, fra Dio e il mondo, e sua azione onnicomprensiva che si estende dalla creazione al giudizio. Ma a differenza dell'altra opera, in questa è del tutto ignorata la persona e la funzione dello Spirito Santo, sì che a rigor di termini non si può parlare qui di concezione trinitaria di Dio.

Uno dei titoli di opere inciso sul trono della statua reca: *Tradizione apostolica sui carismi*. Fondandosi sulla ricostruzione di I. operata da Döllinger, agl'inizi di questo secolo Schwartz e Connolly hanno proposto di ravvisare questa opera di I. alla base di una serie di opere di carattere canonistico, giunteci per lo più in traduzione latina e in lingua orientale: 1. VIII delle *Costituzioni apostoliche*, *Costituzione della Chiesa egiziana*, *Canoni di S. Ippolito*, ecc. Sviluppando questa ipotesi, mediante il sistematico confronto di tutte queste fonti, è stato ricostruito il testo della *Tradizione apostolica* di I. (Dix, Botte), che ormai viene utilizzato comunemente dagli studiosi come fonte primaria per decifrare l'organizzazione della Chiesa nel II sec. e la sua liturgia. Ma a tal proposito sarebbe opportuno rammentare che ci troviamo di fronte a un'opera che è frutto di una operazione filologica senza dubbio abile ma che potrebbe anche non essere mai esistita nella forma in cui oggi viene proposta.

L'opera si può ripartire in tre sezioni. La prima è dedicata all'organizzazione e alla di-

sciplina del clero: norme sull'elezione e consecrazione del vescovo, sull'ordinazione di preti e diaconi, sulla condizione di confessori, vedove, lettori, ecc. In questa sezione è contenuta la più antica versione del canone eucaristico giunta a noi. La seconda sezione dell'opera ha come oggetto la presenza dei laici nella Chiesa, con norme sui catecumeni, sul battesimo ed eucaristia, sulle professioni interdette ai cristiani. In questo specifico ambito il testo è molto restrittivo: sono proibite ai cristiani professioni come pittura, scultura, insegnamento scolastico, in quanto tali da mettere a contatto i cristiani con la religione idolatrica. È dubbio che queste norme siano state mai realmente osservate. La terza sezione dà norme diverse su varie pratiche religiose: digiuno, agape, benedizione dell'olio, ecc.

Al di là della questione relativa alla validità della ricostruzione filologica di quest'opera, non v'è dubbio che la normativa in essa proposta presenti quasi sempre caratteri arcaici, che ne fanno perciò testimonianza importante della primitiva organizzazione ecclesiale.

Bibliografia

Per ragguagli e bibliografia sulla questione ippolitiana si vedano: *Ricerche su Ippolito*, Roma, 1977. Sull'esegesi di Ippolito cf. IPPOLITO, *Le benedizioni di Giacobbe* (a cura di M. SIMONETTI), Roma, 1982, p. 24ss. Sulla *Tradizione apostolica* si veda B. BORTE, *La Tradition apostolique de saint Hippolyte. Essai de reconstitution*, Münster, 1963.

MARIO SIMONETTI

IRENEO

1. I dati biografici sono raccolti in Eusebio (*Stor. Eccl.* V), tratti dalle opere di I. Originario dell'Asia minore, aveva ascoltato Policarpo, che era stato in relazione con Giovanni e con altri che avevano visto il Signore (*ivi*, 20,6-7: lettera di I. a Florino); perciò forse è nato negli anni 130-140. In forza della sua familiarità con Policarpo, la sua dottrina risale assai indietro. Pare abbia soggiornato anche a Roma. Nel 177 è a Lione in Gallia, da dove, inviato dalla sua comunità, recapita a Roma al suo vescovo Eleuterio la *Lettera dei martiri* di Lione; il suo biglietto di accompagnamento lo presenta come « presbitero », che potrebbe, nel caso, equivalere anche a vescovo (P. Nautin). Co-

munque, ritornato a Lione, lo sappiamo successore del vescovo Potino. Esorta papa Vittore (189-198) alla comprensione verso i vescovi dell'Asia circa la data della celebrazione della Pasqua. Di lui poi non conosciamo nient'altro, essendo la stessa notizia del suo martirio tardiva.

2. Dell'opera cat. *Dimostrazione della Predicazione apostolica* (*Demonstratio Apostolicae Predicationis*) l'originale greco è andato perduto (ne conosciamo solo il titolo: Eusebio, *Stor. Eccl.* V, 26). Possediamo una versione integrale in lingua armena in un codice scoperto nel 1904. I grandi principi teologici dell'*Adversus Haereses*, insieme con la maggior parte delle citazioni, sono passati nella *Dimostrazione*, che può essere considerata opera della maturità. Come genere letterario la *Dimostrazione* è una specie di C. indirizzata a Marciano e in lui ai cristiani adulti. Il carattere cat. è indicato da I. stesso: « una specie di memoria sui punti principali », « di poche pagine », « per cogliere in breve tutti gli elementi del corpo di verità », fornendone « le prove » (*Dim.* 1). *Fonti*: *Bibbia*, ma I. spesso pare attingere testi dell'AT da *Testimonia* (raccolte di testi). *Apocrifi*. *Tradizione apostolica*: Giovanni, Policarpo, Erma, Teofilo d'A. *Contesto*: è la lotta contro la dottrina degli gnostici Valentino, Marcione, Montano, Taziano. A differenza degli apologeti non fa leva sulla filosofia ellenica, ma sulla tradizione apostolica e valorizza il NT come controprova dell'AT. *Divisione*: introd. (cc. 1-3); I parte (cc. 4-42a): è la « narratio »; inizia con una formula di fede battesimale trinitaria, continua con l'esposizione della storia della salvezza, incentrata in Cristo, annunciato dai profeti; II parte (cc. 42b-97): è la « demonstratio », ossia la presentazione del compimento delle profezie nella persona di Cristo: è prova della verità di Cristo. Conclusione (cc. 98-100).

3. *Pensiero cat. Disposizioni previe*. La verità di Dio si manifesta a chi ha « la verità nello spirito e la purezza nel corpo » (*Dim.* 2): « Che giova conoscere la verità a parole, e... compiere opere inique? », e viceversa (l.c.). Inoltre: « La verità (comprensione) procura la fede, poiché la fede è fondata su cose realmente esistenti » (*ivi*, 3). Aprirsi « al corpo della verità » aprendosi alla rivelazione del Padre nel Figlio nella lettura conveniente della Scrittura. Ora per I. la verità divina non scende dai cieli (come per i valen-

tiniani) ma viene dalla terra (*Sal* 84,12). I. stimola l'atteggiamento di fede di fronte al segno della vergine di Isaia, incarnazione (da terra vergine, carne di Maria; *Dim.* 32), e a quello di Giona, risurrezione (dalla terra del sepolcro): l'attitudine perciò di I. non è né quella ebraica, né quella gnostica, ambedue attente al divino e disattente all'umano. Per I. il Creatore nulla perde facendosi uomo (A. Orbe).

« *Narratio* » o *esposizione della storia della salvezza. Parte I* (cc. 4-42a). La *Dimostrazione* si apre e si chiude con la Trinità e il battesimo, rinascita in Dio, accessibile quale Padre per mezzo del Figlio nello Spirito Santo (*Dim.* 7): è l'esposizione dei tre articoli principali della formula battesimale sulla Trinità. La rivelazione nel Figlio sul piano storico orienta verso la visione escatologica completa di Dio. Il Verbo rivelandosi mostra la trasformazione per l'uomo verso una vita di luce pari a quella del risorto. Nel discorso trinitario si colgono linee-forza. Anzitutto, il *rapporto tra AT e NT*: l'incarnazione era già iniziata nell'AT, poiché « il Verbo di Dio s'intratteneva con l'uomo prefigurando le cose future » (*Dim.* 12). L'AT è prima tappa verso l'incarnazione (*Adv. haer.* IV, 5,4), tra i due testamenti v'è rapporto progressivo di maturazione (contro gli gnostici): la Legge non sarà più il Pedagogo nel NT: « Noi infatti parliamo col Padre » (*Dim.* 95,96). Poi c'è l'idea di *ricapitolazione*, di estrazione paolina (*Ef* 1,10), ma principale aspetto di originalità in I. (*Dim.* 6): identità tra umanità del Verbo e quella di Adamo: « Ricapitolando quindi (in sé) questo uomo (Adamo), il Signore assunse la stessa economia di "corporeità" di lui » (*Dim.* 32); riassunzione da parte del Verbo della stirpe di Adamo, dei popoli, del cosmo (*ivi*, 30) in contesto antitetico: Adamo da terra vergine — Gesù da Vergine Maria; disobbedienza di un uomo (e donna) — obbedienza di Gesù (e Maria); riproduzione nell'uomo Gesù Cristo dei lineamenti originali dell'uomo; ritorno alla incorruttibilità mediante l'incarnazione: adorazione filiale, accesso a Dio mediante il Verbo e nello Spirito, incorruttibilità. È dottrina tradizionale del II-III sec.

« *Demonstratio* » *profetica. Parte II* (cc. 42b-97). « Le cose impossibili alla natura umana... Dio per mezzo dei Profeti le ha fatte conoscere in anticipo » (*Dim.* 42). L'idea dominante di questa seconda parte della *Demonstratio* è mostrare come gli avvenimenti

realizzatisi in Cristo erano stati annunciati dai Profeti: i misteri di Cristo sono illuminati dalle profezie; i testi biblici sono incantati in Cristo: preesistenza nell'AT, incarnazione, vita di Cristo prolungata nella Chiesa. Le profezie si realizzano nella loro essenza, così, per es., Adamo è ricapitolato con tutta la sua corporeità nel redentore (*Dim.* 88-90) la cui croce e risurrezione sigillano tutta l'economia della salvezza e immettono chi crede nella vita eterna (*Dim.* 97). Altri « testimonianze » aprono sulla vita della Chiesa con la legge dell'amore e della salvezza universale. « L'utilizzazione dei testi biblici ha pure lo scopo di mettere in rilievo il valore pedagogico dell'AT attraverso le sue lente preparazioni...; per via del Verbo, Dio mostrava allora in anticipo e in figura le cose future, mentre ora esse avvengono in verità » (*Dim.* 46) » (J. Daniélou). Le profezie sono lezioni di Dio sul Verbo, così come le teofanie. A conclusione I. afferma: « ...tale è il cammino della vita che i profeti hanno annunciato, il Cristo confermato, gli apostoli trasmesso su tutta la terra e la Chiesa offrire ai suoi figli » (*Dim.* 98).

Bibliografia

IRÉNÉE DE LYON, *Démonstration de la Prédication Apostolique* (a cura di L. M. Froidevaux), S. Ch. 62, Paris, Cerf, 1959. Trad. ital.: V. DELLAGIACOMA, Siena, Cantagalli, 1968²; U. FALDATTI, Roma, Libreria di cultura, 1923; E. PERETTO, Roma, Bolla, 1981.
A. BENOIT, *Saint Irénée*, Paris, PUF, 1960; J. DANIÉLOU, *La catechesi nei primi secoli*, Leumann-Torino, LDC, 1969, 75-87; A. ORBE, *Il catecumenismo ideale secondo Ireneo*, nel vol. S. FELICI (ed.), *Cristologia e Catechesi patristica*, Roma, LAS, 1981, 15-24; Id., *Ireneo*, in A. DI BERARDINO, *Dizionario Patristico e di Antichità Cristiane*, Casale Monf., Marietti, 1983, 1804-1816.

OTTORINO PASQUATO

ISTITUTI DI CATECHETICA

Il termine I. di catechetica indica istituzioni con finalità e compiti notevolmente diversi tra loro.

1. Istituti di specializzazione cat. a livello non universitario, indirizzati a sacerdoti, religiosi e religiose, laici e laiche, con finalità di formazione cat. di base, di aggiornamento, di animazione. Per es. → « Lumen Vitae » (Bruxelles), « East Asian Pastoral Institute »

(Manila). Il modello formativo di « Lumen Vitae » ha ispirato altri istituti, per es. quello di Butare (Ruanda).

Dopo il 1968, con la riforma degli studi ecclesiastici, alcuni di questi istituti hanno cercato convenzioni con facoltà di teologia per poter conferire titoli ecclesiastici.

2. Istituti di specializzazione cat. a livello universitario, generalmente destinati a persone che hanno già espletato un ciclo di studi teologici. Per es. → « Institut Supérieur de Pastorale Catéchétique » (Paris 1950), « Istituto di catechetica » (Roma, UPS, 1954).

3. Strettamente imparentati con la categoria precedente sono tutti gli istituti (o seminari) di catechetica che a livello universitario promuovono la formazione degli insegnanti di religione. Spesse volte vengono chiamati « Istituti di scienze religiose ». Si rivolgono principalmente a laici e laiche che percorrono un ciclo universitario (2 anni; 4 anni) che permette di insegnare la religione nelle scuole secondarie.

4. Una particolare categoria sono gli istituti di studio, di promozione, di animazione e di aggiornamento. Per es. « Hoger Katechetisch Instituut » (Nijmegen), « Katechetisches Institut » (Wien).

Per ulteriori informazioni consultare le voci che si riferiscono ai diversi paesi.

JOSEPH GEVAERT

ISTITUTO DI CATECHETICA (Roma-UPS)

1. *Storia.* La nascita dell'IdC dell'Università Pontificia Salesiana di Roma (= UPS) risale al tempo del riconoscimento ufficiale (3-5-1940) dell'allora « Pontificio Ateneo Salesiano » con sede in Torino. Fu lo stesso fondatore dell'Ateneo Salesiano, don Pietro Ricaldone, 4° successore di san Giovanni Bosco, come Superiore generale della Società Salesiana, a volere una « speciale scuola di catechetica » nell'ambito dell'Istituto Superiore di Pedagogia. La scelta di inserire la catechetica nel quadro della pedagogia cristiana non è stata casuale, ma esprimeva la specifica presenza salesiana in questo settore. È significativo un intervento personale di san Giovanni Bosco nel 1° Capitolo generale della Società Salesiana a proposito della redazione di un trattato di eloquenza sacra per

gli studenti salesiani di teologia: « Bisogna che questo trattatello non riguardi esclusivamente la predicazione, sì bene anche l'educazione da darsi ai giovani. Bisogna incarnarvi il nostro sistema di educazione preventivo » (*Memorie biografiche di San Giovanni Bosco*, vol. 13, Torino 1932, 292).

Per don P. Ricaldone tutto l'Ateneo Salesiano doveva avere una connotazione pastorale-catechetico-educativa (cf F. Rastello, *Don P. Ricaldone*, vol. II, Roma, Ed. SDB, 1976, 468s), mentre a livello di diffusione delle idee e dell'animazione pastorale delle diocesi doveva provvedervi il → Centro catechistico salesiano con annessa l'editrice LDC.

Gli anni della seconda guerra mondiale ritardano lo sviluppo dell'ambizioso progetto, e occorre attendere l'anno accademico 1954-1955 perché l'IdC metta in opera per la prima volta un programma organico di specializzazione in catechetica, peraltro ancora modesto: sono previsti corsi di teologia dell'educazione, catechetica I e II, storia della catechesi, psicologia della religione.

Il 2-7-1956 la S. Congregazione dei Seminari e delle Università erige canonicamente l'Istituto Superiore di Pedagogia (= ISP) con capacità di conferire i gradi accademici. Negli Statuti viene approvata la specializzazione in catechetica che contempla, dopo un biennio di « discipline comuni » di tipo pedagogico, le seguenti materie: metodologia catechetica, questioni monografiche di metodologia cat., sintesi della dottrina cattolica per l'istruzione cat., psicologia e sociologia della religione, pastorale giovanile, C. biblica e liturgica, storia della C.

Nel 1958 l'IdC, con gli altri Istituti dell'ISP, si trasferisce a Roma (via Marsala 42), e inizia un processo di vigoroso potenziamento sia con l'istituzione di nuove cattedre e l'arrivo di nuovi docenti, sia con l'avvio di attività di ricerca e di sperimentazione, soprattutto nel settore dell'IR. Da queste ricerche e sperimentazioni avrà origine un'ampia gamma di testi di religione come *La scoperta del Regno di Dio e Progetto uomo* (ed. LDC).

Nel 1965 l'Ateneo Salesiano si trasferisce, al completo delle sue 5 Facoltà, nella nuova sede di Piazza dell'Ateneo Salesiano, e il 24-5-1973 il papa Paolo VI con il motu proprio « Magisterium vitae » lo eleva al grado di Università ecclesiastica romana.

Gli Statuti dell'UPS del 1971 danno origine a un ulteriore ampliamento dei programmi di catechetica, mentre aumenta notevolmen-

te il numero degli studenti iscritti per il curriculum triennale per la licenza (dopo la preparazione filosofico-teologica di base) e per il biennio del diploma, raggiungendo ogni anno il centinaio.

Con i nuovi Statuti dell'8-12-1982 viene istituita nell'UPS la « Struttura dipartimentale di pastorale giovanile e catechetica », in cui collaborano pariteticamente la Facoltà di Teologia e di Scienze dell'Educazione. L'IdC ha, nella nuova struttura didattica, un particolare ruolo di competenza e di animazione, congiuntamente all'Istituto di Pastorale della Facoltà teologica.

2. *Ricerche, pubblicazioni, iniziative.* Le attività e le ricerche dell'Istituto di catechetica si trovano riflesse in numerose pubblicazioni:

— Per la *formazione dei catecheti* sono stati approntati successivamente studi di alta divulgazione, come il volume di P. Braido (ed.), *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, Torino, PAS, 1956. Nella seconda edizione (1960) il 2° volume è interamente dedicato alla catechetica. Così pure il 3° volume nella terza edizione (1964). Nel 1971, dopo le prime esperienze dei bienni estivi di « pedagogia catechistica », prende il via l'ambiziosa collana « Quaderni di pedagogia catechistica » (usciranno in pochi anni ben 16 volumi presso l'ed. LDC), sostituita, a partire dal 1983, dalla nuova serie « Studi e ricerche di catechetica » (sono apparsi finora una decina di volumi).

— La teoria e la pratica dell'*insegnamento della religione* è stato uno dei settori particolarmente curati dall'IdC. Oltre ai testi di religione già menzionati, sono da ricordare i sussidi per la scuola elementare (*Viva la vita*, 5 vol., 1977-1984, LDC), *Religione e Vangelo oggi in Italia* per la scuola media (3 vol., 1981-1983, LDC), « *Dossier giovani* » (28 volumetti apparsi negli anni '70). Sul piano della ricerca empirica e teoretica, l'Istituto ha promosso numerose indagini nelle scuole italiane (cf G. C. Milanese, *Religione e liberazione*, Torino, SEI, 1971), documentazioni e confronti a livello internazionale (*Scuola e religione*. Vol. I: *Una ricerca internazionale*, Leumann-Torino, LDC, 1971) e italiano (*Scuola e religione*. Vol. II: *Situazione e prospettive in Italia*, ivi, 1973; *Insegnare la religione oggi*, 2 vol., ivi, 1977).

— *I corsi non universitari di formazione catechetica* si susseguono ininterrottamente dal 1965 durante il periodo estivo (fino al 1973

al Passo della Mendola, successivamente in Val Badia-Bolzano). Dopo la formazione generale cat. sviluppata negli anni del dopo-Concilio, i corsi hanno ora un carattere piuttosto monografico a seconda delle richieste delle diocesi italiane: l'IR, la formazione dei catechisti, l'iniziazione cristiana con i preadolescenti e i giovani, ecc.

— A livello di *consulenza e di scambi internazionali*, i docenti dell'Istituto sono impegnati nella collaborazione con i Dicasteri competenti della Curia romana, con l'Ufficio cat. nazionale della CEI, con l'Équipe européenne de catéchèse, in seminari di studio bilaterali con gruppi di docenti tedeschi e spagnoli. A livello di studenti, hanno avuto un grande significato i viaggi di studio internazionali a Bruxelles, Nîmes, Madrid, Parigi, Monaco, Lyon, Israele.

Bibliografia

J. GEVAERT, *25 anni dell'Istituto di Catechetica...*, in « *Orientamenti Pedagogici* » 26 (1979) 724-731; G. MALIZIA - E. ALBERICH (ed.), *A servizio dell'educazione*. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, Roma, LAS, 1984.

ROBERTO GIANNATELLI

ITALIA

I. LA SITUAZIONE ALLA FINE DELLA GUERRA

1. *Aspetti negativi.* Ad uno sguardo non sufficientemente approfondito l'aspetto della C. (qui per C. intendiamo tutte le iniziative pastorali connesse con l'evangelizzazione) nel 1945 in Italia assomigliava alla situazione disastrosa della guerra che stava per concludersi.

L'attività cat. era lasciata completamente in mano, salvo rarissimi casi, a iniziative individuali delle singole parrocchie, delle singole diocesi, dei singoli gruppi di ricerca. Le indicazioni del decreto *Provido sane* non impedivano che, attorno al 1950, più dei due terzi delle Diocesi non avessero un efficiente ufficio cat. La preparazione dei fanciulli ai sacramenti dell'iniziazione cristiana si svolgeva in poco più d'un mese, e consisteva quasi sempre nell'imparare a memoria i « Primi Elementi » del catechismo di Pio X. L'IR nelle scuole era visto molte volte come sostitutivo della C. parrocchiale, ingenerando confusione fra insegnamento scolastico ed edu-

cazione alla fede, e come un mezzo comodo e provvidenziale per il sostentamento del clero, senza troppe preoccupazioni sull'idoneità degli insegnanti.

2. *Aspetti positivi.* A livello quasi artigianale, si notavano i primi tentativi di un linguaggio nuovo, per immagini: illustrazioni, scene a fumetti, « filmini » in bianco e nero. Un respiro a livello meno individualistico venne introdotto dalle « campagne » dell'Azione Cattolica: « Vivere il Battesimo », « Vivere la Cresima », « Puri e forti », ecc. Servirono anche a superare il rigido schematismo del catechismo in uso, raggruppando argomenti e domande attorno a « centri d'interesse ». Questa parola fu introdotta dal gruppo pedagogico dell'Università Cattolica (Mario Casotti, Gesualdo → Nosengo, Silvio → Riva) per diffondere i metodi attivi del Decroly e del Ferrière nell'IR. Le incomprensioni di alcuni ambienti responsabili bloccarono l'iniziativa (1944), ma il gruppo dei Fratelli delle Scuole Cristiane, attorno alla rivista « Sussidi per la Catechesi » (1936-1977), ne avevano adottato le metodologie, e la diffuse nei vari ambienti.

La Congregazione Salesiana collabora alla fondazione di « Catechesi » (1932) e fa sorgere, nella sua Facoltà di Filosofia, un → Istituto di Pedagogia con specializzazione in Catechetica, dando origine a una serietà di ricerca nel campo cat. (nel 1954 sorgerà la rivista « Orientamenti Pedagogici »).

II. PRIMA DEL CONCILIO (1945-1959)

1. Questo periodo fu contrassegnato da una frenetica attività di ricerca. Forse in nessun altro momento furono tradotte e pubblicate tante opere di sussidi e metodologia, di spiritualità e liturgia connessi con la C., di psicologia dell'età evolutiva.

Appaiono nuove riviste: « Rivista del Catechismo » (1952) che divenne poi un organo di ricerca e collegamento tra alcuni Uffici Catechistici Diocesani (continua dal 1973 in « Evangelizzare »); nello stesso anno inizia « Via, Verità e Vita », che dal 1965 si articola in numeri monografici; abbiamo già ricordato « Orientamenti Pedagogici » (1954) e poi, a Bologna, « Il Regno » (da ricordare per le sue documentazioni pastorali, anche se non solo cat., e per un certo periodo criticamente parziali).

2. Sul versante dell'IR nella scuola, c'è invece l'inflazione dei testi di religione. Pur-

troppo la qualità è quasi sempre scadente: l'imposizione e il controllo di un programma troppo rigido, l'avidità degli editori che preferiscono un facile successo tra insegnanti ripetitivi e poco preparati, la mancanza quasi assoluta di ricerca e di una solida sperimentazione innescano già quei pericolosi fermenti che scoppieranno nella crisi del '68. La pubblicazione italiana del catechismo dei Vescovi tedeschi non poté far breccia, perché i contenuti furono presto superati dai documenti del Concilio.

Cadono le grandi manifestazioni di massa, caratteristiche dell'immediato dopo guerra: la « Madonna pellegrina », le prediche all'aperto dei gesuiti di P. Riccardo Lombardi, le celebrazioni giubilari del 1950, i raduni giovanili a Roma. Molto era dovuto al clima politico del tempo. Dopo il disgelo (1956), la grande missione di Milano (novembre 1957) aveva già assunto un tono profondamente religioso, ma non presentò sviluppi duraturi.

3. Una nota positiva: i grandi pionieri di una C. nuova sono oramai circondati da un numero sempre maggiore di simpatizzanti. Nascono i primi centri cat.: quello dell' → Azione Cattolica (CENAC, 1947) incomincia la pubblicazione di guide per la C. agli adulti (dal 1954), che vengono adottate da molte diocesi; il → Centro Cat. Paolo sceglie la strada dei mezzi di comunicazione sociale; il → Centro Cat. Salesiano cura soprattutto la C. giovanile. A Vallobrosa si iniziano i corsi per operatori cat. (1954) e alla Gazzada quelli per i catechisti di base (1958).

In sintesi, si formano qua e là delle isole sempre più vivaci che si innestano in alcuni degli uffici cat. più attivi: sono un arcipelago che tende a diventare un continente.

III. IL DECENNIO DEL CONCILIO

1. È un periodo che presenta aspetti contraddittori. La prima parte è stata vissuta nell'euforia, la seconda nell'angoscia della contestazione.

È il momento del « boom » economico, della scelta consumistica, del diffondersi della televisione (iniziata alla fine del 1954). La prosperità economica favorisce l'evasione del week-end e limita paurosamente la pastorale ancorata ai giorni festivi. Dalle regioni più povere l'immigrazione verso il triangolo industriale del Nord fa perdere cultura e tra-

dizioni religiose, senza una integrazione in quelle delle regioni d'arrivo.

Nella scuola, l'estendersi della Scuola Media dell'obbligo (nuovi programmi del '62) e delle Superiori (nuovi programmi di religione del '67, isolati dal contesto) impone il reperimento di nuovi insegnanti e l'aggiornamento degli altri, proprio nel periodo di crisi della classe giovanile che colpirà soprattutto i giovani di estrazione cristiana. Nelle grandi città l'IR viene osteggiato anche da molti insegnanti favorevoli alle nuove ideologie.

2. Nel campo più strettamente religioso i gesti e le scelte di Giovanni XXIII, dopo la rigidità del suo predecessore, e la celebrazione del Conc. Vat. II non furono da moltissimi (anche del clero) sufficientemente valutati. Molti elusero gli impegni e arrivarono a posizioni che rasentarono lo scisma, altri si accontentarono della parte più esteriore delle riforme. L'aver perseverato nel mettere in pratica i principi conciliari fu un atto di grande coraggio: ne derivò, anche per la C., una sintesi valida e viva di quanto si stava già delineando, creando nella Chiesa un senso di unità e collaborazione prima impensabile.

Così poté iniziare l' → Ufficio Catechistico Nazionale (8-8-1961), e si propose, a poco a poco, una pastorale cat. comune a tutta l'Italia, attraverso i membri del suo Consiglio (uno per ogni regione e per ogni centro cat.) e per mezzo dei Convegni annuali dei Direttori degli Uffici Catechistici Diocesani. Uno dei primi problemi fu la preparazione dei nuovi catechismi (cf → catechismi italiani). Il contrasto tra chi voleva tutto e subito (soprattutto tra i giovani) e chi era restio ai cambiamenti spinsero la contestazione anche all'interno della Chiesa italiana. Ne furono episodi salienti il catechismo dell'Isolotto di Firenze (prototipo di alcuni altri), le grandi discussioni sul nuovo catechismo olandese, una certa « moda » cat. latino-americana (che pretendeva di agganciarsi a Medellín), il proliferare di « comunità di base » dallo spirito ipercritico stigmatizzato poi da Paolo VI (EN 58).

IV. LA CHIARIFICAZIONE

1. In mezzo a tale tempesta apparve (2-2-1970) il primo volume del nuovo catechismo: *Il rinnovamento della catechesi*, approvato quasi all'unanimità dai vescovi italiani. Tutti capirono che non si trattava di rivedere solo alcuni contenuti, ma di operare, secondo il

Concilio, una ben più profonda e radicale conversione.

— Una prima chiarificazione si ebbe nel concetto stesso di C., passata da semplice « dottrina » alla ricerca di una educazione permanente verso la maturità cristiana, intesa come integrazione tra fede e vita.

— Conseguente a questa, la distinzione e il rapporto tra C. e teologia. Le Facoltà teologiche, piuttosto evasive all'inizio della compilazione del catechismo, parteciparono poi a diversi convegni (Milano, feb. 1977; Roma, dic. 1977; Frascati, apr. 1978) per approfondire l'argomento, anche su richiesta del → Gruppo Italiano Catecheti (nato nel giugno 1976). Questo servì pure a chiarire l'attività dei molti gruppi di ricerca biblica, delle scuole di teologia per laici (più di trecento, in Italia) che venivano usate per i fini più svariati.

— Partendo dai nn. 154-155 del RdC, si cercò anche la specifica caratteristica dell' → IR nella scuola in confronto alla formazione cat. nella comunità ecclesiale. Una *Nota sull'insegnamento della religione nella scuola*, diramata dall'U.C.N., allargò la riflessione, in cui ebbe larga parte anche la rivista « Religione e Scuola », fondata nel 1972. Ma i moltissimi fattori che vi sono coinvolti non hanno ancora trovato un sicuro equilibrio, neppure dopo il nuovo Concordato (18-2-1984). Sembra definitivamente superata l'idea di affidare all'IR nella scuola competenze proprie della comunità ecclesiale. Anche la nomina di numerosi laici all'IR (in talune grandi città si va oltre il 40%) ha contribuito a far vedere il problema sotto aspetti fino a quel tempo trascurati.

— Il documento pastorale della CEI *Evangelizzazione e Sacramenti* (12-7-1972), la *Evangelii nuntiandi* (Paolo VI, 8-12-1975) e i convegni ecclesiali *Evangelizzazione e promozione umana* (1976) e *Riconciliazione e comunità degli uomini* (1985) chiarirono il posto preminente della C. nella pastorale italiana, tutta tesa ancora alla celebrazione dei sacramenti.

2. I mezzi con cui si compirono queste chiarificazioni furono:

— La valanga di documenti, lettere pastorali e indicazioni di ogni genere dati dall'autorità ecclesiastica. Nonostante la buona volontà nessuno poteva tener dietro a tutto quanto veniva suggerito, anche perché talvolta i documenti erano in contrasto tra loro. Ma

questo lavoro fu di grande utilità per studiare i documenti conciliari e capirne l'immensa portata.

— I bienni per la formazione di operatori pastorali a livello intermedio (dal 1965). Prepararono esperti diocesani, con una serie organica di pubblicazioni che trattavano il problema cat. con serietà e competenza.

— I moltissimi convegni e corsi per la presentazione dei volumi del nuovo catechismo, e le scuole di formazione dei catechisti. Venero incontro alla richiesta dei laici che desideravano qualificarsi in questo campo: una fioritura inattesa di duecentomila catechisti volontari, e forse più.

3. *Le vicende* di questo periodo si possono schematizzare così:

— All'inizio una certa timidezza, per la difficoltà di trovare la via giusta, nella stesura del catechismo, nelle varie « mode » in cui si dibatteva la teologia, nella interpretazione dei fenomeni della contestazione e del secolarismo.

— Ci fu poi il momento dell'entusiasmo: i nuovi testi, con innumerevoli sussidi (talvolta affrettati...), la diffusione di riviste specializzate diedero l'impressione che tutto fosse facile.

— Seguì il momento del riflusso. La superficialità dei primi anni impedì una seria preparazione. I duri risultati del referendum sul divorzio e sull'aborto spinsero molti a ritornare alla sicurezza delle formule passate, senza pensare che una delle cause della sconfitta era il non averle rinnovate in tempo. La ristampa di catechismi del passato, talvolta con il testo arbitrariamente modificato, diede l'impressione che tutto il lavoro fosse stato inutile.

V. I PROBLEMI DI OGGI

1. Questo decennio si apre all'insegna di un minore entusiasmo, ma di maggiore consapevolezza. Il decennale del *Rinnovamento della Catechesi* ha dato l'occasione a un primo bilancio, presentandolo come « Progetto cat. della Chiesa italiana ». Inchieste di largo respiro (sulla religiosità degli italiani di Burgalassi, sull'IR nelle scuole di Milanesi, sui catechisti [UPS, 1982], sulla C. agli adulti [Milano 1984]) mostrano uno spostamento dall'impegno dei singoli al coinvolgimento della comunità, e da una prevalente C. dell'iniziazione a quella delle famiglie e degli adulti.

2. Le ricerche rimaste aperte sono però di notevole importanza:

— Il rapporto C.-comunità, proposto dal programma pastorale della CEI (« Comunione e comunità », 1-10-1981; « Eucaristia, Comunione e Comunità », 22-5-1983) coinvolge delicati problemi sulla connessione con la liturgia e altre forme di attività pastorale.

— La verifica sulla sperimentazione dei nuovi catechismi pone interrogativi sul « genere letterario » adoperato, sul concetto stesso di « sperimentazione » e sulla convergenza di metodologia e di contenuti, non sempre rispettata.

— Il rapporto C.-cultura è stato solo sfiorato, e comprende tutti gli interrogativi della politica, del lavoro, della morale familiare, delle tecnologie. Urgenti sono i nodi presentati dalla situazione della donna; dalla ricerca della pace; dal mondo dell'emarginazione.

— Una riflessione approfondita sulla maturità cristiana, sui fattori che la fondano, sugli itinerari per conseguirla.

— La struttura dell'IR nella scuola e le intese necessarie tra la CEI e le autorità scolastiche.

VI. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

1. Il periodo studiato è uno dei più felici per la C. in Italia: si è passati da tentativi generosi, ma isolati, a una fusione, attraverso il Concilio, dei diversi elementi, così da far nascere una C. « italiana » dalle caratteristiche proprie, anche se talvolta un po' incerte ed inesperte.

2. C'è anche una forte dimensione quantitativa: le riviste specializzate sono parecchie, e di notevole impegno; così i Centri Cat., attivi nella ricerca e nelle pubblicazioni. Il notevole numero degli operatori offre la possibilità di un notevole consumo di materiale cat., anche se non sempre fatto con avvedutezza.

3. Tra le carenze, la più forte è l'inadeguatezza di una ricerca a livello scientifico: anche le pubblicazioni relative sono piuttosto trascurate. Si domandano non soluzioni affrettate, ma strutture adeguate nell'insegnamento della catechica nelle facoltà teologiche e nei seminari; nella promozione di serie ricerche nel campo storico, giuridico, teologico; nella pubblicazione di opere che non siano semplici manuali.

Bibliografia

1. Oltre alle annate delle *Riviste* citate in questa voce, che dedicano articoli e studi ai principali avvenimenti, ricordiamo almeno il «Notiziario dell'UCN», un ciclostilato che dal 15.1.1972 sottolinea lavoro e direttive dell'Ufficio Catechistico Nazionale. Nel 1967 si era tentata la pubblicazione di «Quaderni dell'Ufficio Catechistico Nazionale», ma non ebbe seguito.
2. Per il periodo anteriore al Concilio, molte notizie sono offerte da S. RIVA, *La pedagogia religiosa nel Novecento in Italia*, Brescia, La Scuola, 1972; per la parte giuridica, BALOCCO, CAPORELLO, CAPPELLI, *La religione nelle Scuole italiane*, Roma, CENAC, 1962; per le vicende delle scuole cattoli-
- che: V. SINISTRERO, *La Scuola Cattolica, diritti e cifre*, Torino, SEI, 1961.
3. La situazione intorno agli anni '70 è puntualizzata da *La catechesi in Italia* (Leumann-Torino, LDC, 1971) con l'indicazione completa (nei limiti del possibile) di tutto quanto concerne la C. in quegli anni. Le stesse notizie, in forma più sintetica, sono alle pp. 64-88 della *Guida alla Catechesi nel mondo* (Roma, 1971) pubblicata dalla Sacra Congregazione per il Clero, a cura di N. Suffi.
4. Per questi ultimi anni, molte indicazioni bibliografiche sono rintracciabili alla fine di ogni capitolo nel volume di E. ALBERICH, *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982.

ANGELO GIULIANI

J

JUGOSLAVIA

I. Croazia

Con l'avvento dei comunisti al potere in Croazia e in tutta la Jugoslavia, nel 1945, l'IR diventa facoltativo; nel 1951 viene completamente eliminato dalla scuola. Pochi anni dopo si incomincia a organizzare l'istruzione religiosa negli spazi delle chiese. Questa situazione ha messo la Chiesa stessa di fronte a un duplice problema: la scarsità del personale adeguatamente preparato; la mancanza di spazi convenienti, di catechismi e di altri mezzi cat.

Riguardo al personale, dal 1956 il vescovo di Djakovo, Bäuerlein, cura incessantemente la preparazione delle religiose per il lavoro cat. nella sua diocesi. Il vescovo di Spalato, Franić, fonda nel 1968 un liceo cat. per le religiose. Il bisogno di nuovo personale cat. esige un orientamento pastorale dello studio teologico, la fondazione di istituti cat. o di istituzioni simili (Zagabria 1963; Sarajevo 1975; Rijeka 1978).

A livello della *Conferenza episcopale jugoslava* (BKJ), si crea nel 1970 il *Consiglio cat.* (KV) con il compito di promuovere la formazione permanente dei catechisti. Questo si fa principalmente attraverso le *Scuole cat. estive* (KLJS), le quali si tengono una volta all'anno per la durata di 6-10 giorni, in diverse località; tali scuole prevedono lezioni scientifiche e lavoro pratico nei gruppi. Per le suore sono le superiori (UVRPJ) a organizzare le *Scuole cat. invernali* con una struttura simile a quella descritta sopra.

In diverse diocesi si fondano oppure si riattivizzano gli uffici e i consigli cat. Anche le comunità religiose hanno istituzioni per la promozione e il coordinamento del lavoro cat.

Un ruolo importante per il movimento cat. in Croazia — specialmente nella pubblicazione delle riviste (« Katehist », 1963-1970, « Rok », 1979 [6 numeri], « Kateheza », 1979), dei catechismi e di altra letteratura cat. — viene svolto dai diversi *Centri cat.* (KSC, KIC), dalle case editrici (KS, KSC, GK), dai servizi cat. (PAKS) e dai gruppi specializzati (Symbolon).

Per quanto riguarda i *catechismi*, inizialmente ci sono quelli anteriori alla seconda guerra (Kolarek, Pavic); poi vengono le traduzioni dei catechismi tedeschi, austriaci, sloveni, francesi, canadesi. Dal 1971 ci sono propri catechismi (Weissgerber, diocesi di Subotica, Baričević-Zelić ed al., Kustić, Surjan...).

Fra le istituzioni rilevanti va segnalato il Centro Cat. Salesiano (KSC), fondato nel 1971 con l'intenzione di studiare e promuovere l'azione pastorale-cat. Tale obiettivo viene attuato attraverso la rivista « Kateheza » (per ora l'unica di tale genere in Croazia e in tutta la Jugoslavia), attraverso tre collane di libri scientifico-pratici, e infine attraverso i mezzi audiovisivi. Va menzionato inoltre *Symbolon*, gruppo operativo di natura interdisciplinare che contribuisce considerevolmente all'animazione pastorale-cat. permanente con seminari e con la pubblicazione dei catechismi *Piccolo concilio* (MAK); questo gruppo ha lasciato un'impronta rilevante nella realtà cat. con le « olimpiadi » dell'istruzione religiosa. Importante per il futuro del movimento cat. croato è il documento dei vescovi: *L'annuncio gioioso del Vangelo e l'educazione nella fede* (1983). È il primo documento della BKJ relativo al rinnovamento e alla promozione della C.

Attualmente l'istruzione religiosa graduale e

completa è organizzata dalla prima all'ottava classe. Per quanto riguarda le scuole secondarie e superiori (Università), l'istruzione religiosa dipende in buona parte dall'iniziativa personale. Finora non esiste un programma unico per l'istruzione religiosa nello spazio della lingua croata. La *Commissione per la pianificazione e la programmazione* presso la BKJ ha cercato di coordinare l'azione cat. promulgando direttive, e preparando un direttorio cat. e programmi speciali per le diverse età.

Bibliografia

BISKUPI JUGOSLAVIJE, *Redosno navještanje Evanđelja i odgoi u vjeri*, Zagreb, KS, 1983; I. PAVIĆ, *Yugoslavie. La catéchèse en Slovénie, en Croatie et chez les catholiques de la diaspora*, in « *Lumen Vitae* » 26 (1971) 155-161; T. ŠAGL-BUNIĆ, *Vrijeme suodgovornosti I*, Zagreb, KS, 1981, 505-541; M. SIMUNOVIĆ, *Sadašnji katehetski trenutak u nas*, in « *Rok* » 1 (1979) 3, 126-135; T. TRSTENJAK, *Katehetske ljetne škole od prve ideje do desetogodišnjeg jubileja*, in « *Kateheza* » 6 (1984) 66-74.

MARKO PRANJIĆ

II. Slovenia

Dopo la seconda guerra mondiale, dal 1945 al 1953, l'IR in Slovenia si svolge nelle scuole come prima della guerra. Dal 1953, dopo la separazione dello Stato dalla Chiesa, l'IR si svolge nelle parrocchie.

1. *Il periodo di C. scolastica tradizionale, dal 1945 al 1953.* Fino al 1918 la Slovenia fece parte dell'impero austroungarico, e quanto all'IR vigevano le leggi scolastiche austriache. Esse stabilivano due ore di religione la settimana nelle scuole elementari e medie; nelle scuole professionali invece le ore di religione erano determinate secondo un comune accordo. Metodologicamente s'imponneva il metodo di Monaco o di Vienna, a cui si aggiunse negli anni '30 l'apporto della scuola di Kerschensteiner, e proprio allo scoppiare della seconda guerra mondiale il metodo kerymatico di J. A. Jungmann. Anche nei territori del litorale sloveno — occupato dall'Italia — vigeva lo stesso sistema con qualche variazione, dato che l'Italia conservò nella Venezia Giulia la legislazione austriaca. Dopo la seconda guerra mondiale, fino al 1953, la Repubblica Socialista Jugoslava tollerò l'IR nelle scuole per gli alunni

che volevano prendervi parte, pagando gli insegnanti di religione come prima della guerra.

2. *Il periodo della C. parrocchiale, dal 1953 a oggi (1984).* Nel 1953 in Jugoslavia avvenne la separazione dello Stato dalla Chiesa. L'IR fu bandito dalla scuola e gli insegnanti non vennero più retribuiti dallo Stato. La Chiesa stessa dovette provvedere i locali in cui insegnare. Furono anzitutto le sagrestie, le chiese o le sale un po' più grandi nelle parrocchie. Insegnavano sacerdoti diocesani e religiosi. Data la scarsità di carta e di materiale da stampa negli anni postbellici, si faceva scuola di religione senza libri, oppure si usavano quelli dell'anteguerra.

a) *Dal 1953 al 1965* (fine del Conc. Vat. II) la Chiesa cercò di organizzare l'insegnamento in quei locali improvvisati su basi totalmente nuove: a) si conservò il metodo di insegnamento scolastico secondo le classi, ma con un'ora sola la settimana, invece delle due ore precedenti; b) insegnavano quasi esclusivamente i parroci e i cappellani; c) accanto all'insegnamento regolare settimanale per le 8 classi elementari e per i giovani fino ai 18 anni, c'era l'insegnamento complementare per la prima confessione, la prima comunione e la confermazione; d) ci si serviva di testi stampati a ciclostile, oppure si usava *Il piccolo catechismo* redatto dal sac. Antonio Smerkolj e stampato a Belgrado. In questo lavoro di comporre e stampare nuovi testi furono molto intraprendenti i sacerdoti della regione Primorska (litorale sloveno).

b) *Dal 1965 al 1971.* 1) Il Concilio fece appello alla cooperazione dei laici. Nel 1965 venne costituita presso la Facoltà Teologica di Ljubljana la Scuola di catechetica, per istruire e preparare i laici all'IR. Questa scuola si sviluppò molto bene, così che oggi conta 200 allievi. Attualmente nelle tre diocesi di Ljubljana-Maribor-Koper vi sono più di 150 laici insegnanti di religione. 2) L'arcivescovo di Ljubljana, mons. Jožef Pogačnik, curò una traduzione del *Catechismo Cattolico* della Germania (1955) dividendolo in tre parti, e così rese possibile l'IR nelle classi elementari superiori; a Maribor Steiner, Kozar e Lasbacher scrissero nuovi testi per le elementari. 3) Nel 1958, sotto la guida dell'arcivescovo Pogačnik venne precisato l'intero programma cat. 4) Nello stesso anno venne costituito il Consiglio cat. interdiocesano, che contribuì molto al progresso cat., specialmente con la cooperazione di Smerkolj e Me-

tlíkoveč. 5) Grande apporto al movimento cat. fu dato dal Centro cat. salesiano, che sotto la guida di Franc Mihelčič e Vinko Furlan forniva ai catechisti numerosi sussidi, libri, diapositive, quadri, volantini, ecc. 6) Dei bambini dell'asilo si occupò con catechiste specializzate Jože Bertonec. 7) Vennero introdotti corsi di catechistica su scala interdiocesana. 8) Alla Facoltà di Teologia di Ljubljana s'incominciò a studiare sistematicamente la catechistica su base antropologica e pedagogica. 9) Alla ricerca pratico-teoretica della C. si dedicò Albert Metlikoveč. 10) Gli addetti alla C. presero parte a corsi di studio in Germania, Austria e Italia. In questo fu di grande aiuto il Deutscher Katecheten Verein.

c) *Dal 1971 al 1984.* Il secondo Congresso Internazionale di C., tenutosi a Roma nel 1971, e specialmente il DCG diedero nuovo impulso all'insegnamento. 1) Metlikoveč e Smerkolj pubblicarono, in base ai più recenti sviluppi della C., un nuovo manuale per la 5^a elementare; Franc Mihelčič ne scrisse uno per la 6^a, Jože Zupančič per la 7^a, e ancora Franc Mihelčič per l'8^a classe. 2) Si cominciarono a preparare manuali per le classi elementari inferiori: vi lavorarono Cecilija Žužek OSU, e Radogost Grafenauer SJ, ma specialmente Alojzij Snoj SDB, il quale elaborò, in base a seria ricerca scientifica, un nuovo metodo e aprì nuove possibilità di sviluppo della C. in Slovenia. 3) Si iniziarono corsi annuali per il perfezionamento dei catechisti a Mirenški Grad, corsi che presto divennero un importante fattore di progresso per la catechistica e la pastorale nella Slovenia. 4) Per suggerimento degli incaricati della C. e pastorale, si fondò la rivista bimensile «Cerkv v sedanjem svetu», in cui i catechisti e gli addetti alla pastorale si comunicano e scambiano i principi teoretici e l'esperienza pratica. 5) In questi ultimi mesi (1984) si stanno preparando nuovi testi per le classi elementari superiori, sulla base dei manuali austriaci redatti da Bliem-Korherr.

WALTER DERMOTA

JUNGSMANN Josef Andreas

Nacque nel 1889 a Sand in Taufer (Alto Adige), allora in Austria. Entrato nel seminario diocesano, divenne prete secolare nel 1913. Dopo un'esperienza pastorale significa-

tiva di quattro anni entrò nell'Ordine dei Gesuiti a Innsbruck, dove fece la carriera universitaria come professore di teologia pastorale. Insegnò liturgia, catechistica e pedagogia.

J. non fu esclusivamente un catecheta, però non si può nemmeno affermare che si sia occupato di cat. solo casualmente. Le opere che gli meritano il titolo di «pioniere», «iniziatore», «precursore», furono quelle di natura cat. Guidato dall'idea che senza una conoscenza storica dello sviluppo del cristianesimo non sia possibile indicare una via al rinnovamento dell'annuncio della fede (Glaubensverkündigung), J. scrutò con pazienza tenace «il vissuto» pastorale (das Gewordene) dai suoi inizi, là dove la forma primitiva dell'annuncio era ancora chiara e intelligibile e dove «l'aggancio» nuovo era ricco di promesse. L'annuncio primordiale della fede, secondo J., era concentrato intorno al Cristo risorto. Con il tempo, però, prevalgono altri temi, e il kerygma primario venne gradualmente oscurato e frammentato. Si scompose in diversi oggetti: la divinità del Signore, la sua vita terrena, il mistero della Trinità, lo Spirito Santo, la Madre di Dio, la Chiesa, i sacramenti, i santi. L'analisi di questo cambiamento ci porta alle lotte cristologiche, precisamente alla lotta contro l'arianesimo.

Tale insistenza influisce gravemente sul kerygma primitivo, frantumandolo in sezioni separate. Nella situazione di «cristianità», che si prolungò per molti secoli, l'arte dell'annuncio della fede passò in secondo piano. Oggi però, in condizioni completamente cambiate, occorre, secondo J., un ritorno «alla totalità» (zum Ganzen). Egli insiste fortemente sulla concentrazione e soprattutto sulla retta percezione del Cristo risorto: occorre una C. «Christozentrik». Per questo il nostro annuncio della fede deve partire dal presupposto di comunicare agli ascoltatori un'immagine completa, e come tale deve orientarsi sempre verso un centro. Questo centro deve essere solamente Cristo. Egli è il nucleo di concentrazione, il cerchio da cui i raggi si dipartono in tutte le direzioni, rimanendo però sempre uniti in un unico punto. Per quanto riguarda questo centro, J. afferma: non si tratta di presentare Cristo solamente come una Persona eminente, la più grande figura della storia umana, ma di presentare lo sviluppo della sua opera redentrice sia nello svolgersi dei fatti, sia nella loro connessione interna. Se disegniamo Cristo, dice

J., non lo dobbiamo presentare con le mani vuote.

Sotto l'influsso di J. (morto nel 1975), la catechetica attuale ha imparato che il compito cat. non si risolve con il solo rinnovamento del metodo. L'interesse primario si rivolge ora al contenuto della C., e porta a una salutare presa di coscienza del nucleo della lieta novella. L'opera scientifica di J. merita attenzione. La maggioranza delle sue pubblicazioni riguarda il campo liturgico. Altre sue opere dilatano il quadro contenutistico e trattano seriamente la problematica pastorale-cat. Senza di esse J. non sarebbe quello che è. Esse furono alla base della controversia kerygmatica; diedero l'impulso decisivo a ripensare «pastoralmente» tutto lo studio teologico, trovando un'eco nelle discussioni dei Padri durante il Conc. Vat. II; rappresentano una nuova fase nel rinnovamento cat.

Bibliografia

1. Opere.

Die Stellung Christi im liturgischen Gebet, Münster, Aschendorff, 1925; *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung*, Regensburg, Pustet, 1936; *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg, Herder, 1939; *Neue Konzentration in der religiösen Unterweisung*, in «Katechetische Blätter» 66 (1940) 41-44; *Kerygmatische Fragen*, in «Zeitschrift für katholische Theologie» 65 (1941) 153-160; *La place de Jésus-Christ dans la catéchèse et la prédication*, in «Lumen Vitae» 7 (1952) 573-582; *Katechetik. Aufgabe und Methode der religiösen Unterweisung*, Freiburg, Herder, 1953. Trad. ital. *Catechetica*, Alba, Ed. Paoline, 1956; *Glaubensverkündigung im Lichte der Frohbotschaft*, Innsbruck, Tyrolia, 1963. Trad. ital. *La predicazione alla luce del Vangelo*, Roma, Ed. Paoline, 1965.

2. Studi.

B. FISCHER - H. B. MEYER (ed.), *J. A. Jungmann, ein Leben für Liturgie und Kerygma*, Innsbruck, Tyrolia, 1975; M. PRANJIĆ, *Christus als Mittelpunkt der Glaubensverkündigung nach J. A. Jungmann*, Zagreb, KSC, 1983.

MARKO PRANJIĆ

K

KAMPMANN Theoderich

1. *Biografia*. Nato l'11-8-1899 a Hattingen (Ruhr); dopo la prima guerra mondiale studiò teologia a Bonn, Paderborn e Freiburg; fu ordinato sacerdote nel 1924 e svolse attività pastorali a Bochum e Hagen; studiò le opere di Dostoevskij e Kierkegaard; ebbe incontri con Carl Muth (riv. « Hochland ») e Theodor Haecker; dal 1926 fu insegnante di religione in scuole superiori a Bochum e (dal 1953) a Hagen; nello stesso tempo studiò germanistica, storia e filosofia a Münster, dove si laureò nel 1931 (dott. in filosofia) con una tesi su *Dostoevskij in Deutschland*; dal 1935 fu professore di pedagogia e di catechistica all'accademia filosofico-teologica di Paderborn; dopo la seconda guerra mondiale fondò l'opera di formazione cristiana « Die Hegge » e un istituto secolare femminile che porta lo stesso nome; dal 1956 fu professore di ped. rel. e di kerygmatica all'università di Monaco; nel 1964-1965 fondò a Monaco un istituto internazionale di ped. rel.; nel 1968 diventò emerito; proseguì l'attività letteraria fino alla morte (6-4-1983) a Monaco.

2. *Pedagogia cristiana*. Ricollegandosi al concetto classico (antico e umanistico) di formazione, K. pone come fine dell'educazione cristiana il « compimento dell'essere ». Egli distingue tra « educazione antropocentrica » (formazione personale riferita alla totalità dell'essere umano) e « istruzione cosmocentrica » (introduzione alla realtà differenziata del mondo, della natura, della cultura e della storia). L'educ. rel. consiste inoltre in una « lettura teocentrica di primo grado », che si realizza come incontro con il mistero della vita e dell'essere come tale, e in cui l'uomo è coinvolto nella profondità e nel centro del-

la sua persona. La « lettura teocentrica di secondo grado » indica infine l'incontro con il Dio vivente, nel modo in cui è reso possibile attraverso la rivelazione di questo Dio nella storia.

3. *Annuncio indiretto*. Il concetto « annuncio indiretto » è il più caratteristico della pedagogia religiosa di K. Ricollegandosi al metodo della « comunicazione indiretta » di Kierkegaard, K. sviluppa un'ermeneutica di testi letterari, in cui seleziona e interpreta affermazioni sull'esperienza religiosa e cristiana della vita ricavate dalle opere di Shakespeare, Dostoevskij, Werner Bergengruen, Gertrud von Le Fort, ecc. In questo modo la poesia diventa testimonianza della ricerca religiosa dell'uomo e di forme personali di fede che si esprimono in molteplici aspetti. Il fatto di poter incontrare in modo indiretto, comunque molto penetrante, gli autori nelle loro esperienze religiose concrete, può diventare per i destinatari dell'IR e dell'annuncio un impulso efficace per la coscientizzazione religiosa personale e per una scelta di fede, come pure per un confronto diretto con la dottrina della fede della Chiesa (catechismo).

Bibliografia

1. Opere.

Anthropologische Grundlagen ganzheitlicher Frauenbildung, 2 vol., Paderborn, 1946; *Kierkegaard als religiöser Erzieher*, Paderborn, 1949; *Die Welt Werner Bergengruens*, Warendorf, 1952; *Gelebter Glaube*, Warendorf, 1957; *Dichtung als Zeugnis*, Warendorf, 1958; *Erziehung und Glaube*, München, 1960; *Das Geheimnis des Alten Testaments*, München, 1962; *Das Kirchenjahr*, Paderborn, 1964; *Jugendkunde und Jugendführung*, 2 vol., München, 1966-1970; *Das verhüllte Dreigestirn* (Bergengruen, von Le Fort, Schneider), Paderborn, 1973.

2. Studi.

G. LANGE - W. LANGER (ed.), *Via indirecta*. Beiträ-

ge zur Vielstimmigkeit der christlichen Mitteilung (Festschrift zum 70. Geburtstag), München, 1969 (ampia bibl.).

WOLFGANG LANGER

KERYGMATICA (Catechesi)

Le espressioni C. « kerygmatica » (= ker.) e rinnovamento « kerygmatico » della C. vogliono indicare generalmente sia un *periodo* o una *tappa* particolare del movimento cat., sia un'istanza di riscoperta dell'essenziale e di ritorno al Vangelo valida per ogni forma di C.

I. IL RINNOVAMENTO KER. DELLA C. NELLA STORIA DEL MOVIMENTO CAT.

Nella storia del mov. cat. del nostro secolo si è soliti distinguere, in termini generali, una prima tappa di rinnovamento *metodologico*, ispirata in gran parte dallo sviluppo delle idee *pedagogiche* e *psicologiche* (fino alla seconda guerra mondiale), e un secondo periodo chiamato *kerygmatico*, ispirato prevalentemente dal rinnovamento *teologico-pastorale* e centrato soprattutto sulla revisione del *contenuto* della C. e della predicazione (dalla seconda guerra mondiale al Vat. II).

1. L'humus generale di questa tappa ker. è quel generale « ritorno alle fonti » che, nella prima metà del sec. XX, ha caratterizzato i movimenti biblico, liturgico, patristico e teologico. In questo contesto, anche la C. ha avuto la possibilità di attuare una revisione contenutistica tante volte tentata, ma senza successo, lungo la storia, allorché pastori e catecheti più illuminati avevano propugnato il superamento dell'insegnamento religioso arido e astratto dei catechismi in nome di una presentazione più vitale, storica e organica del messaggio cristiano. Si pensi, per es., a figure come J. Fénelon (1651-1715), C. → Fleury (1640-1723), J. M. → Sailer (1751-1832), J. B. → Hirscher (1788-1865), J. H. Newman (1801-1880), P. Guéranger (1806-1875), mons. Landrieux (1857-1926), ecc. (cf → F. X. Arnold, 1953; J. → Colomb, 1969; A. Etchegaray Cruz, 1983). Al centro del rinnovamento ker. della C. si trova la riscoperta e valorizzazione del *kerygma* (= K.) apostolico, cioè del nucleo centrale dell'annuncio evangelico e della predicazione apostolica. Nel suo significato originario, il K., da *κηρύσσειν* (proclamare, annunciare), è il primo messaggio evangelico,

la buona novella degli interventi salvifici di Dio nella storia, coronati nel mistero pasquale di Cristo (cf *At* 2,14-39). Contenuto essenziale del K. è l'annuncio del Regno di Dio realizzato in Gesù Cristo, morto e risorto, Salvatore e Signore della storia. Il K. è anche appello alla conversione e invito alla partecipazione, attraverso la fede e i sacramenti, nella vita e nella missione della Chiesa come popolo messianico. La riscoperta dell'importanza del K. e delle sue conseguenze in campo pastorale e cat. è stata vissuta in forma differente nelle due aree principali del movimento cat. europeo: quella tedesca e quella francese.

2. Nell'*area culturale tedesca* il rinnovamento ker. è legato anzitutto all'opera di → J. A. Jungmann (1889-1975) e al gruppo di gesuiti della Fac. Teol. di Innsbruck (Austria), promotori della riflessione e discussione attorno alla « teologia della predicazione » (« Verkündigungstheologie »). Punto di partenza è stata l'opera di Jungmann, *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung*, Regensburg, Pustet, 1936, cui hanno fatto eco altri colleghi, come F. Lackner (*Theorie einer Verkündigungstheologie*, in « Theologie der Zeit » 3 [1939] 1-61), J. B. Lotz (*Wissenschaft und Verkündigung*, in « Zeitschrift für kath. Theol. » 62 [1938] 465-502), H. Rahner (1958).

L'istanza centrale di questo gruppo era un grido di allarme di fronte a una situazione pastorale molto negativa: quella cioè della conoscenza disarticolata, arida e senza mordente della fede da parte dei cristiani. Alla radice di questa realtà vengono individuati la C. dei catechismi tradizionali (che sono dei compendi di teologia scolastica), la predicazione e la stessa teologia imparata nei seminari, più preoccupata della chiarezza dei concetti che della vitalità del messaggio. Si auspica perciò una più precisa distinzione tra teologia e predicazione (« Dobbiamo conoscere il dogma, ma dobbiamo predicare il kerygma »); una visione rinnovata, armonica e entusiasmante del messaggio da trasmettere (« Bisogna che la predicazione ritorni ad essere l'annuncio di una grande gioia e il messaggio di una beatitudine: la gioia di Cristo nato, morto e risorto per noi, la beatitudine della volontà paterna di Dio profondamente conosciuta, liberamente accettata e generosamente seguita »: G. B. Guzzetti 1950, 267); anzi, la creazione di una scienza teologica speciale: la « teologia della predicazione ». Se la richiesta di una scienza teologica spe-

cifica è stata generalmente respinta dai teologi (cf ad es. M. Schmaus, *Brauchen wir eine Theologie der Verkündigung?*, in « Die Seelsorge » 16 [1938-1939] 1-12), l'influsso effettivo della controversia ker. nella teologia, nella pastorale e nella C. è stato di enorme portata. Per ciò che riguarda la C., l'istanza contenuta nell'appello di Innsbruck è stata raccolta e approfondita da diversi pastoralisti e catecheti, quali per es. F. X. Arnold, → J. Hofinger, → G. Delcuve, → K. Tilmann, → F. Schreiblemayr, D. Grasso (cf bibl.). E un frutto maturo del rinnovamento ker. è stato a suo tempo il famoso → *Catechismo cattolico tedesco* del 1955 (*Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands*, Freiburg, Herder, 1955; trad. ital.: *Catechismo della dottrina cattolica*, Roma, Herder, 1957), presto tradotto e diffuso in tutto il mondo. Questo catechismo rappresentava, nella metodologia, l'applicazione del cosiddetto « metodo di → Monaco » e, nel contenuto, la condensazione del rinnovamento ker. della C.

Al suo apparire, fu salutato come una presentazione esemplare del messaggio cristiano (cf J. A. Jungmann, *Le nouveau catéchisme allemand. Une présentation modèle du message du salut*, in « Lumen Vitae » 10 [1955] 605-614), come una realizzazione che, riallacciandosi alla tradizione della predicazione apostolica e patristica, di sant'Agostino (*De catechizandis rudibus*) e san Tommaso, del *Catechismo Romano* e dei pionieri del rinnovamento contenutistico della C. (come J. M. Sailer, J. B. Hirscher, ecc.), riusciva a ricomporre l'organicità e significatività del messaggio cristiano: « Il *Catechismo cattolico* presenta il "messaggio come un tutto organico, incentrato in Gesù Cristo, che tende vitalmente alla realizzazione del Regno di Dio. La religione cristiana non si riduce più a una serie di tesi o di verità raccolte in un sistema astratto, ma si presenta come la chiamata di Dio all'uomo, per salvarlo in Cristo" (lez. 13) » (A. Etchegaray Cruz, 1983, 323). Un'altra significativa manifestazione del rinnovamento ker. della C. è stata la *Settimana Internazionale di studio* sulla C. missionaria di Eichstätt, Germania, del 1960 (cf bibl.). Questo convegno, organizzato da J. Hofinger, ha costituito, per la quantità, qualità e rappresentatività dei suoi partecipanti, un momento importante di approfondimento e di diffusione delle istanze ker. nell'esercizio della C.

3. Dopo l'evocazione dei fatti e nomi particolarmente implicati nel rinnovamento ker. della C. nell'area tedesca, possiamo così riassumerne i principali principi e istanze:

— Distinzione tra *predicazione* (C.) e *teologia*. Questa ha sempre un ruolo importante di chiarificazione e di approfondimento, ma il contenuto della predicazione si deve ispirare più direttamente al Vangelo.

— Il *messaggio*, come contenuto, ha il primato sul *metodo*: « Non è il metodo che deve determinare il contenuto, ma viceversa il contenuto deve determinare il metodo dell'istruzione religiosa e della predicazione » (F. X. Arnold 1953, 78).

— La *S. Scrittura* non va più considerata come semplice « autorità » per confermare la dottrina, ma come vera *fonte* principale della C.

— In particolare, il K. apostolico va riscoperto come forma originaria del messaggio cristiano, che appare così non come un insieme di dottrine, comandamenti e riti, bensì come un lieto annuncio di salvezza. Il K. deve assicurare alla C. organicità e concentrazione, vitalità e significatività, un linguaggio aderente alla vita e il carattere di annuncio e di testimonianza.

— Il centro del K. è *il Cristo*. Di qui anche il carattere essenzialmente *cristocentrico* della predicazione e della C.: « Tutta la predicazione è per sua stessa natura cristocentrica, perché annuncio del piano divino della salvezza, tutto centrato nel Cristo. Vuol dire che l'ordine della C., quello cioè in cui disporrà le varie verità da proporre, sarà paragonabile non a quello di una catena, ma di una spirale, di una ruota nella quale tutti i raggi partono e si ricongiungono con un centro. La C. procede non per addizione, ma per assimilazione vitale » (D. Grasso 1960, 443).

— Va riscoperto e valorizzato anche il carattere storico, salvifico e vitale della *storia della salvezza*, quale disegno interpellante di Dio che offre il suo amore e invita a una risposta impegnativa di amore.

— Nella predicazione e nella C. va curato in modo particolare il *collegamento organico* tra tutte le parti o aspetti del messaggio cristiano: dogma, morale, storia, liturgia e vita devono apparire come aspetti complementari di un unico mistero di salvezza, quello cioè del disegno di amore di Dio in Cristo, cui deve rispondere l'uomo.

4. Nella *tradizione francese* il rinnovamento contenutistico della C. ha seguito altre vie e modalità, pur coincidendo nel *ritorno alle fonti*, specialmente bibliche (si pensi, per es. all'opera fondamentale di J. Colomb, *Aux sources du catéchisme*, Paris, Desclée, 1946-1947). Ma per quanto concerne il K., nel contesto pastorale e missionario della Chiesa francese è stato soprattutto sottolineato il suo carattere di *primo annuncio* del Vangelo ai non credenti, in vista della conversione. In questo senso, se per i tedeschi il K. rappresentava il nucleo genuino del messaggio in contrapposizione alla *teologia*, per i francesi il K. è soprattutto il momento missionario che precede la C. propriamente detta (cf A. Rétif, P. Hitz, A. Liégé, A. M. Henry). La C., da questo punto di vista, si distingue dal K., anche se è in continuità con esso: « In un certo senso, la C. non dice niente di più del K. Come, pure in un certo senso, la quercia non dice niente di nuovo riguardo alla ghianda da cui procede. La C. mostra tutto lo sviluppo e la virtualità del K. Ma la C. è rivolta ai convertiti che hanno già ricevuto, accolto e ascoltato il K. » (A. M. Henry 1961, 17). Come si vede, pur distinguendo chiaramente tra C. e K., si può sempre parlare di un rinnovamento ker. della C., in quanto questa trova sempre nel K. un modello a cui ispirarsi e un nucleo da sviluppare e approfondire (cf J. Colomb 1969, 6).

II. LA C. KER.: PREGI E LIMITI

Il rinnovamento ker. della C. ha avuto un ruolo di enorme importanza nel movimento cat. degli anni '50 e '60, in tutto il mondo. Nella sua scia si sono celebrati convegni, si sono rinnovati programmi e testi (si pensi, per l'Italia, alla diffusione dei testi *La scoperta del Regno di Dio*, Torino-Leumann, LDC, dal 1963), è stato avviato il rinnovamento cat. in molti paesi. Ma altre esigenze e problemi cat. ne hanno messo in risalto i limiti, soprattutto dopo il Vat. II, obbligando a ridimensionarne la portata e impedendo di vedere in esso quasi il toccasana per rispondere a tutti i problemi della C. Due esempi: partendo dai problemi della predicazione missionaria, A. M. Nebreda, già fin dal tempo del convegno di Eichstätt (1960), aveva avvertito sull'insufficienza del K. e sulla necessità di prestare più attenzione ai bisogni e ai condizionamenti antropologici dell'apertura alla fede (cf A. M. Nebreda, *Kerygma in crisis?*, Chicago, 1965). In

un altro contesto, H. Halbfas ha anche messo a nudo le vistose carenze dell'annuncio ker. in una società secolarizzata e pluralista (cf H. Halbfas, *Linguaggio ed esperienza nell'insegnamento della religione*, Roma-Brescia, Herder-Morcelliana, 1970). E in questo senso, il movimento cat. postconciliare ha portato con sé un certo superamento dell'epoca ker., introducendo diverse altre istanze e accenti: la dimensione antropologica e esperienziale, la rilevanza politica e liberatrice della C., l'opzione evangelizzatrice, la dimensione comunitaria, la C. come comunicazione, ecc. Ma questo non toglie che il rinnovamento ker. rappresenti uno spirito sempre valido e abbia incorporato, nell'ambito della riflessione cat., una serie di valori (come il cristocentrismo, l'ispirazione biblica, la visione organica e vitale del messaggio cristiano, ecc.) che oramai appartengono al patrimonio assodato del rinnovamento della C. nel nostro secolo.

Bibliografia

- F. X. ARNOLD, *Il ministero della fede*, Alba, Ed. Paoline, 1953; J. COLOMB, *Al servizio della fede*, vol. I, Leumann-Torino, LDC, 1969, 4-6; A. ERCHGARAY CRUZ, *Storia della catechesi*, Roma, Ed. Paoline, 1983, 302-325; H. FISCHER (ed.), *Histoire et signification du catéchisme biblique*, Paris, Cerf, 1958; D. GRASSO, *Il kerigma e la predicazione*, in « Gregorianum » 41 (1960) 424-450; G. B. GUZZETTI, *La controversia sulla « teologia della predicazione »*, in « La Scuola Cattolica » 78 (1950) 260-282; A. M. HENRY, *Avant-propos de l'édition en langue française*, in: *Renouvellement de la catéchèse* (cf sotto), 7-26; Id., *La forza del Vangelo*, Assisi, Cittadella, 1969; P. HITZ, *L'annuncio missionario del Vangelo*, Roma, Ed. Romane Mame, 1959; J. HOFINGER, *Notre message. Principaux thèmes de la prédication chrétienne*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1955; Id., *Il nostro messaggio*, in *Per far conoscere e amare Gesù Cristo*, Brescia, La Scuola, 1959, 44-67; Id., *The Art of Teaching Christian Doctrine*, Notre Dame, Indiana, 1963; J. A. JUNGSMANN, *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung*, Regensburg, Pustet, 1936; Id., *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg, Herder, 1939; Id., *Le problème du message à transmettre ou le problème kerygmaticque*, in « Lumen Vitae » 5 (1950) 271-276; Id., *La predicazione alla luce del Vangelo*, Roma, Ed. Paoline, 1965; Id., *Catechetica*, Alba, Ed. Paoline, 1969; A. LIÉGÉ, *Évangélisation*, in *Catholicisme*, t. IV, Paris, Letouzey et Ané, 1956, 755-764; H. RAHNER, *Teologia e Kerigma*, Brescia, Morcelliana, 1958; *Renouvellement de la catéchèse* (Atti della Settimana Internazionale di Eichstätt sulla C. missionaria), Paris, Cerf, 1961 [Ed. ital. parziale: *Catechesi e missione*, in « La Missione » (Milano) 15, 1962, n. 30]; B. TRUFFER, *Das material-kerygmatische Anliegen in der Katechetik der Gegenwart*, Freiburg, Herder, 1962; G. WEBER, *L'insegnamento della religione come annuncio*, Leumann-Torino, LDC, 1964.

EMILIO ALBERICH

L

LA SALLE Jean Baptiste de

1. Reims 1651 - Rouen 1719. Sacerdote nel 1678. Nel 1680 fonda la Congregazione dei Fratelli delle Scuole Cristiane, religiosi laici dediti all'educazione cristiana attraverso la scuola. Realizza vari tipi di scuole con radicali innovazioni pedagogiche. Nel 1950 dichiarato « Patrono di tutti gli educatori cristiani ».

2. Il suo pensiero cat. si intreccia strettamente con gli orientamenti pedagogici per le « Scuole Cristiane » ove la C. ha un ruolo essenziale. Suoi principali scritti connessi con la C.: *Conduite des Écoles* (CL 24), geniale manuale teorico-pratico; *Méditations pour le temps de la retraite* (CL 13) sull'educatore cristiano, testo basilare; *Méditations pour les dimanches* (CL 12); *Les devoirs d'un chrétien* (CL 20-21), catechismo in forma espositiva e per domande e risposte, con relative riduzioni (*Grand Abrégé* e *Petit Abrégé*, CL 23) per l'uso scolastico; *Règles des FEC* (CL 25).

Suoi orientamenti teorici fondamentali: a) Il primato del « ministero della parola » nella Chiesa e nell'azione apostolica a servizio dell'universale volontà salvifica di Dio. b) Un forte « cristocentrismo »: il catechista come « ministro di Cristo », chiamato e inviato per guidare il catechizzando nell'incontro con Gesù e nell'assimilazione delle « massime del Vangelo » e dello « spirito di Cristo », con accentuata centralità dell'eucaristia in tempo di giansenismo. c) Un'espressione tipica lasalliana è « *acquistare lo spirito di fede* »: la C., con l'uso continuo della Scrittura (spec. Vangelo), una robusta formazione morale, la vita liturgica e sacramentale (in CL 17 un manuale per la Messa, confessione e comu-

nione ad uso degli alunni) porta l'alunno a « vedere tutte le cose con gli occhi della fede », cioè a strutturare la personalità attorno al punto focale del « vivere alla presenza » e in dialogo con Dio. d) La centralità della vita del catechizzando che va conosciuto con amorevole attenzione (cf in CL 24 i « moderni » modelli di « schede personali »).

Principali intuizioni metodologiche: a) Indissociabilità di C. e promozione umana; perciò molta C. ma nella scuola, dove viene servita la « vita » e la crescita « integrale ». b) Il dialogo è la struttura fondamentale della lezione, che resta legata alla vita cui è orientata. c) Ripresa ciclica di C. *ricapitolative* sui « principali misteri » per l'assimilazione dei nuclei centrali e il servizio della « memoria ». d) A complemento del momento cat. alcune pratiche « lasalliane »: la « riflessione del mattino », breve intrattenimento pratico-esistenziale all'inizio della scuola; l'esercizio della « presenza di Dio » durante la giornata; due « esami » nelle preghiere del mattino e sera per formare alla riflessione e alla « redditio ».

3. L'intuizione base del La Salle resta comunque il primato assoluto dato alla formazione di un corpo stabile di *insegnanti-catechisti* (i FSC) che attuassero e sviluppassero i suoi orientamenti e la relativa metodologia. Attraverso la loro opera tridentenaria tale ricchezza è entrata nella tradizione vivente della Chiesa. Della lezione cat. del La Salle restano, tra l'altro, di sorprendente attualità: a) Il primato della formazione del catechista e sua identità. b) Centralità del processo di educazione della fede rispetto alla socializzazione religiosa. c) Stretta connessione tra C. e promozione della persona nel suo insieme. d) Chiara anticipazione del principio meto-

dologico della « doppia fedeltà ». e) Centralità dell'uso della fonte evangelica e della connessione C.-liturgia.

Bibliografia

« *Cahiers Lasalliens* » (CL, Casa Gen. FSC, Roma): 46 vol., con tutte le opere, le prime biografie, studi e documenti; *Rivista Lasalliana* (Torino, dal 1934, trim.) con completi aggiornamenti bibliografici (1935, 1; 1963, 4; 1974, 3; 1983, 1); C. ALCÁDE GÓMEZ, *El maestro en la pedagogía de La Salle*, Salamanca, Sinite, 1961; 39° CAP. GENERALE FSC, *Le Frères des E.C. dans le monde d'aujourd'hui*, Roma, 1967; NGUYEN-VON-LIEU, *The influence of J. B. de La Salle on Primary and Secondary education in France*, Manchester, 1974; J. PUNGIÉ - U. MARCATO, *Pedagogia Lasalliana*, nel vol. P. BRAIDO (ed.), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, vol. II, Roma, LAS, 1981; M. SAUVAGE, *Catéchèse et laïcité*, Paris, Liget, 1962; Id. - M. CAMPOS, *J. B. de La Salle*, Paris, Beauchesne, 1977; S. SCAGLIONE, *Proposta educativa*, Casale M., Marietti, 1983.

MARIO PRESCIUTTINI

LEGGE MORALE

1. La L. è intesa qui nel senso di « complesso di tutte le norme morali incondizionatamente vincolanti in coscienza in forza dell'intimazione di Dio ». La L. quindi è quella parte del contenuto della rivelazione che ha come oggetto gli imperativi morali in quanto comandi di Dio.

La categoria di L. (Torah) è l'elemento portante della morale veterotestamentaria. In una cultura in cui la religione è tutto, sia nella vita individuale che in quella sociale, il concetto di L. divina è appunto il legame che unisce l'esperienza morale (ma anche quella civile e sociale) all'esperienza religiosa, e che le dà senso e ultimatività. La L. è però nell'AT qualcosa di più che un insieme di comandi divini; è un concetto catalizzatore di tutta l'esperienza religiosa e morale di Israele: in essa confluiscono e acquistano presa sulla vita le grandi categorie della liberazione, dell'alleanza, della predilezione gratuita di Dio nei confronti di Israele, dell'amore filiale, della fedeltà sponsale e della esigente santità di Dio.

2. Nel NT il catalizzatore di tutta l'esperienza morale e religiosa non è più la L., ma Cristo, fine e compimento della L. Questa subordinazione della L. a Cristo comporta un suo superamento e anche una sua certa relativizzazione. San Paolo nella lettera ai Galati arriva addirittura a contrapporla a Cristo e alla fede in lui, facendo della fiducia

nella legge e della schiavitù nei suoi confronti qualcosa di impossibile con la fede in Cristo e con la libertà di cui egli ci ha gratificati.

L'impegno morale cristiano è quindi orientato verso un superamento della pura fedeltà materiale, per realizzare il bene comandato dalla L., con la spontaneità dell'amore: chi ama non è più sotto l'impero della legge.

3. Naturalmente la C. rappresenta, nell'educazione morale che si ispira alla fede, piuttosto una pedagogia degli inizi (il catecumenato dei battezzati), che non una pedagogia della maturità. Di qui l'importanza della L. nella presentazione della morale cristiana da parte della C. La maggior parte dei catechismi classici ha impostato tale presentazione sullo schema del → decalogo e dei precetti della Chiesa. Lo stesso primato della carità assumeva la forma di un imperativo legale: il comandamento nuovo della carità. Il discorso del superamento della L. rimaneva praticamente trascurato, probabilmente anche per la sua difficoltà e per la possibilità di fraintendimenti.

4. Oggi non pare più legittima una scelta del genere, e del resto nei catechismi più recenti (come ad es. nei → catechismi italiani dei giovani e degli adulti) si nota una coraggiosa inversione di tendenza. Però questa libertà deve essere vista non come una condizione di partenza, ma come l'obiettivo di una conquista di tutta la vita. Si è liberi solo per diventarlo.

Questa tensione apre lo spazio a una utilizzazione pedagogica della L. all'interno dell'educazione morale cristiana. Secondo san Paolo, la L. è infatti il pedagogo che conduce a Cristo: essa misura la nostra distanza dalle esigenze dell'amore liberante, e ci dà coscienza del bisogno di essere salvati dal dono dello Spirito, che infonde l'amore e rende liberi. Tale pedagogia non sembra peraltro vada intesa nel senso di una pedagogia verso la L., ma nel senso di una pedagogia attraverso la L. Il fine resta Cristo e la spontaneità del suo amore che vanifica il carattere costrittivo della norma. L'efficacia educativa della L. tende a rendersi inutile; essa persegue infatti quella maturità morale che sta al di là di ogni legalismo e consiste nell'amore. La vanificazione finale della L. ha tuttavia la figura di una « Aufhebung » (superamento): essa si dà nella perfetta interiorizzazione dei valori (lo spirito della L.) che la lettera promuove e difende.

Bibliografia

J. M. AUBERT, *Legge divina, legge umana*, Roma, Desclée, 1969; I. DE LA POTTERIE - S. LYONNET, *La vita secondo lo Spirito*, Roma, AVE, 1967; *Legge e libertà, evangelio e morale*, Milano, Jaca Book, 1973; S. PRIVITERA, *L'uomo e la norma morale*, Bologna, EDB, 1975; B. SCHUELLER, *Gesetz und Freiheit*, Düsseldorf, Patmos, 1966; C. SPICQ, *Carità e libertà secondo il NT*, Roma, Coletti, 1962.

GUIDO GATTI

LETTURE ATTUALI DELLA BIBBIA

1. Oggi si parla di L. attuali della Bibbia per indicare insieme due cose: L. attualizzanti, ossia itinerari per cogliere con più verità e significatività il senso del testo; ma anche, non senza una nota polemica, approcci innovativi del tempo presente rispetto a un modo tradizionale ed egemonico legato al metodo storico-critico. Si parla così di L. esistenziale, strutturale, politica, materialistica, dossologica, psicanalitica, spirituale, culturale, popolare, poetica (v. ad es. « Servitium », n. 19-20, 1977).

Chiaramente c'è da chiedersi se tutto ciò abbia obiettiva consistenza, o non sia piuttosto abuso di linguaggio; in concreto, come si motivano tali L., quali siano i tratti di ciascuna e soprattutto quali effetti possano avere nella C. biblica, giacché sovente si presentano sotto forma di modelli da usare nell'IR.

2. Le ragioni di una pluralità di letture consiste sostanzialmente nella storicità del testo e del lettore, storicità percepita dall'attuale ermeneutica con una consapevolezza fin qui inaudita. Ossia, nel comprendere ed esprimere il senso della realtà, il soggetto umano scrivente di oggi, ma anche di ieri, ha un ruolo attivo fondamentale, codifica la sua intenzionalità nel testo sotto il sigillo della sua condizione concreta di spazio, di tempo, di cultura, di ambiente vitale, a livello conscio, ed anche inconscio, obbedendo egli a dinamiche strutturali profonde del linguaggio, della psiche, del vivere sociale. Evidentemente, quanto più il lettore è consapevole di ciò — e quello moderno, sensibile ai tanti maestri del sospetto, lo è in modo particolare — tanto più può porre domande inedite al testo, stimolarlo a dare il suo senso, sul presupposto appena ricordato di influssi sull'autore biblico, sia consci che inconsci, ma reali, determinati da condizionamenti linguistici, psicologici, sociali...

Ciò ha portato all'instaurazione del metodo storico-critico, non per nulla nato con il criticismo moderno, il quale, di fronte ad ogni parola del testo, indaga su cosa essa significhi qui, in questo autore, in questo contesto, in questo periodo. Ma laddove questo metodo ignora il terreno del vissuto preculturale, quella contestualità più ampia cui l'autore partecipa strutturalmente, ecco levarsi il richiamo per nuove L. che facciano emergere la ricchezza della parola. « Fare dunque una L. della Bibbia a più livelli è l'unico modo di rispettare l'oggettività reale del testo, la sua nativa ricchezza, di accogliere il suo messaggio globale, con la sorpresa di accorgersi che le sue possibilità di dono sono maggiori della nostra capacità di immediata accoglienza, sicché ci tocca di dover procedere per itinerari plurimi laddove il testo si presenta nella sua organicità compatta ed unificata » (C. Bissoli 1983, 82).

3. È facile vedere che il discorso delle L. attuali evoca cose antiche e cose nuove. Cosa antica (dimenticata tante volte dalla esegesi moderna, e che ora assume nuovo ruolo) è la cosiddetta L. *spirituale* impiegata in certo modo dagli stessi autori della Bibbia e poi teorizzata dai Padri (Origene). Essa afferma, oltre la lettera (anche se non contro di essa), il fatto di una contestualità oggettiva cui l'autore sacro partecipa vitalmente, anche senza la piena coscienza del suo sviluppo misterioso: l'economia o → storia della salvezza che ha al centro Cristo e la Chiesa. Sicché nella dinamica del tempo di Dio e degli uomini il testo sacro, in quanto Parola di Dio agli uomini, assume un quadruplice rilievo o senso: letterale o storico, allegorico o teologico, anagogico e escatologico, tropologico o morale (H. de Lubac).

Oggi questa L. *spirituale* viene riaffermata con forza, non soltanto nel tradizionale contesto monastico (lectio divina), ma anche da esegeti e teologi contro la sterilità di fede dell'abituale metodo scientifico (anche se esso va mantenuto per il servizio che può rendere). Ma altre contestualità oggettive incalzano per un'attenzione nuova. Sono soprattutto tre, determinate dalla triplice percezione « trascendentale » dell'uomo moderno: la strutturazione linguistica della realtà, la strutturazione sociale-politica, e quella psichica. La prima dà il via alla cosiddetta L. *strutturalistica*, la quale considera la testualità come trama linguistica oggettivamente svelabile, a prescindere dalla genesi stessa del testo, e quindi anche dalla intenzione sogget-

tiva dell'autore, mediante l'esame dei tre livelli espressivi della narratività, della discorsività, del funzionamento profondo o semiotico. Spicca nel mondo francofono (groupe d'Entrevignes; A. Fossion) ed è quella che trova più impiego anche nella C.

La *strutturazione socio-politica* del fenomeno umano, sotto l'impulso di correnti filosofiche e teologiche sensibili a questa dimensione (teologia politica, teologia della liberazione), porta a indagare l'influsso di fattori sociali, in particolare economici, nella produzione di un testo, e quindi circa il suo senso. È presente nel mondo nord-americano (W. A. Meeks), tedesco (G. Theissen), e con termini più legati all'indagine marxista (L. materialista) nel mondo latino (F. Belo, M. Clevenot) e latino-americano. Modelli cat. di L. politica a larga risonanza sono piuttosto rari. Ricordiamo in Italia il *Catechismo dell'Isolotto* (Firenze, 1968); in America Latina, un po' tutta la produzione di C. Mesters (Brasile).

Finalmente l'esplorazione della condizione psichica dell'uomo, penetrata fin nel profondo dell'inconscio, ha proposto una L. *psicoanalitica*, o più ampiamente psicologica, del testo, studiato secondo parametri mutuati dall'analisi psicoanalitica. Chiaramente la precarietà inevitabile di questo tipo di indagine, ancora di più perché applicata non su persone, ma su testi antichi, non ha potuto produrre che dei saggi approssimativi (F. Dolto, Y. Spiegel) non automaticamente applicabili nella C.

4. In un bilancio di insieme dentro una prospettiva cat. va osservato tra l'altro: a) Il termine L. attuali è assai vago, in quanto si può caratterizzare da aspetti diversi, che riguardano ora il metodo, ora l'ambito di realizzazione (scuola, C., gruppo), ora l'atteggiamento di partenza o precomprensione (v. C. Bissoli, 1982). b) Quattro tipi oggi meritano attenzione, oltre all'indispensabile approccio storico-critico: L. spirituale, strutturalista, politica, psicoanalitica. Però di queste ultime tre va detta la debolezza dello statuto epistemologico (specie delle ultime due nominate) e il rischio della cattura ideologica (specie nella L. politica, e anche strutturalista, quando rimane chiusa in se stessa). Si sente il bisogno di avanzare sia nella riflessione teorica, sia nella sperimentazione pratica. c) Soprattutto diventa oggi necessario lo sforzo, superate chiusure polemiche, di comporre in unità le diverse L. attuali sotto forma di itinerari complementari. Per la struttura stessa

della fede cristiana, appare irrinunciabile l'armonia fra la L. storico-critica che cerca la « lettera » e L. spirituale che della lettera coglie lo Spirito, l'intenzione stessa di Dio per la nostra salvezza e soprattutto l'accoglie nella vita.

A questo doppio livello, che corrisponde alla tradizione teologica e cat. di sempre, vanno integrati, più che resi sostitutivi, gli altri modelli ora detti, in ossequio all'insondabile mistero dell'incarnazione della Parola, la cui ricchezza (come nota DV 8) va sempre più svelandosi mentre si procede verso la visione definitiva.

Bibliografia

Attualizzazione della Parola di Dio nelle nostre comunità, Bologna, EDB, 1983; C. BISSOLI, *Lettere attuali della Bibbia. Tentativo di chiarificazione e classificazione*, nel vol. *Parola e Spirito*, Brescia, Paideia, 1982, 11-24; Id., *La Bibbia nella scuola*, Brescia, Queriniana, 1983; *La Chiesa interpreta la Parola*, in « Credere-oggi » 2 (1982) n. 8; A. FOSSION, *Leggere le Scritture*, Leumann-Torino, LDC, 1982; *Lettere della Bibbia*, in « Servitium » (1977) n. 19-20; A. RIZZI, *Lettere attuali della Bibbia*, Roma, Borla, 1978.

CESARE BISSOLI

LIBRO LITURGICO

L'autentica C. cattolica è sempre stata *orientata* dinamicamente agli eventi liturgico-sacramentali, *arricchita* costantemente di contenuti da essi provenienti e *strutturata* fondamentalmente e primariamente sui testi e sulle azioni celebrative. Come nell'epoca aurea della simbiosi operativamente fruttuosa e missiologicamente dinamica fra C. e liturgia (= L.) quale quella patristica (III-V secolo), così deve essere oggi, con l'apporto del movimento cat. Per questo la conoscenza del valore, dei contenuti, ecc., del LL avvantaggia l'operatore catecheta.

I. GENESI DEL LL E SUA FUNZIONALITÀ

All'inizio del cristianesimo non esisteva il LL. Esso si « cristallizza » dalla metà del sec. IV in poi, dopo un periodo di improvvisazione sia delle preghiere (cf « Salesianum » 32 [1970] 149-164), sia dei riti. La sua nascita è in rapporto con l'azione cat.-pastorale dei Padri e con l'esigenza che l'espressione originale della Parola di Dio celebrata e del deposito della fede suscitato anche dalla C. fosse in armonica sintonia con l'agire cristiano

che « fermentava » le diverse culture (= *lex credendi*). La formulazione progressiva e organica degli stessi LL è l'attuazione del principio dell'adattamento liturgico inteso come realizzazione del Mistero di Cristo ripensato, rivissuto, filtrato dalle e nelle Chiese locali, in nome della partecipazione dei fedeli alla celebrazione per la vita. Il LL è da una parte frutto di azione cat.-pastorale dei Padri, e dall'altra fonte per la loro C. Ai riti, ai simboli, alle preghiere (= eucologia) della L. i grandi mistagoghi dell'antichità si rifanno costantemente.

Nella genesi il LL è testimone di una recircolazione osmotica tra C. e L. Risulta evidente che la sua funzionalità *primaria* è quella pratica, in vista dell'esatto articolarsi della celebrazione in una linea tipica alle diverse Chiese locali (leggi: rito romano, ambrosiano, gallicano, ispano-visigotico, ecc.) e per salvaguardare l'ortodossia in formule e formulari redatti dal Vescovo o dal Presbitero, comunque sempre un « frater » *instructor* (n. 21 del Conc. di Ippona, 393), un *prudential* (n. 12 del II Conc. di Milevi), un *doctior* (cf Agostino, *De Baptismo* VI, 25,47). Altre funzionalità collaterali ma comunque connesse al LL sono quelle d'essere testimone della *lex orandi* delle diverse generazioni di fedeli, della loro *lex credendi* in vista della non minore importante *lex vivendi*. Si comprende come sia dall'eziologia del LL sia dalla sua funzionalità primaria, gli sia connaturata quella di essere fonte (oltre che frutto) dell'azione cat. Disattendere nel vissuto ecclesiale a queste dimensioni del LL è depauperare la C. e svilire i dinamismi della celebrazione da parte delle virtualità dei fedeli partecipanti.

II. CONTENUTI DEL LL IN RAPPORTO ALLA C.

Tenuti presenti alcuni fulcri attorno ai quali si concentra la correlazione fra C. e L., sarà facile mettere in evidenza i contenuti del LL a servizio della C., mentre questa a sua volta rende alla L. dei preziosi servizi (cf « Rivista Liturgica » 72 [1985] n. 1, nostro contributo e tutto il fascicolo). La L. come iniziazione alla C. è correlazionata alla C. come catalizzatrice della L. La L., che non può confondersi o trasformarsi in azione cat. (pena la sua vanificazione), può essere considerata anche come C. in atto, che ritrova una corrispondenza nella L. come abilitazione alla fede professata anche fuori dell'azione liturgica. La L. come fonte di C. si riscopre nella C. i cui dinamismi culminano nell'azione lit.

per la vita dei fedeli. I contenuti del LL servono così alla C. Essi sono raggruppabili attorno ai seguenti punti:

1. *La Parola di Dio* che la L. usa con criteri a lei congeniali (cf A. Triacca, *Bibbia e Liturgia*, in NDL 175-197) è presente nei *lezionari*, *evangelari*, ecc., con sistemi propri all'esegesi biblico-liturgica (cf *Praenotanda* all'*Ordo Lectionum Missae* 1981²) ed è usata nella L. dei sacramenti, dei sacramentali (es. *De Benedictionibus* 1984), delle Ore (Ufficio Divino), ecc. C. e L. si ritrovano in posizione di diaconia verso la Parola di Dio con tonalità diversificate. La C. le rende il servizio della spiegazione; la L. quello della vivificazione esegetica vitale, essendo la L. il tipo esistenziale più alto dell'attuazione ecclesiale della Parola di Dio. Per cui spetta al catecheta conoscere i criteri dell'uso della Parola di Dio propri alla L. e sviluppare la sua azione cat.-biblica sui perni che da essi profuiscono.

2. *Il deposito della fede pregato*. La L. rende perenne la tradizione delle verità di fede che essa celebra. I contenuti del LL non sono solo fonte, tra altre, a cui attingere argomenti per essere qualcosa. Né i suoi valori peculiari provengono solo in quanto il soggetto responsabile delle sue « espressioni » è sempre una comunità lit. (= ecclesia) locale. Né può costituire solo un terreno fecondo per la « fides quaerens intellectum ». Essa testimonia come la storia della salvezza si concretizza nella celebrazione e quindi come la fede vissuta viene celebrata. La C. con tutte le sue forme (kerygma, didaché, didascalia,... evangelizzazione) verte in modo predominante sulla « inchoatio fidei » (cf dimensione escatologica della fede) mentre la L. anticipa nella celebrazione, mentre la dona, la fede. Il catecheta deve conoscere i contenuti dei LL e della realtà della L. nella quale e dalla quale la sua azione per la maturazione della fede si nutre e si fomenta. Inoltre la conoscenza dei riti, dei gesti, del linguaggio lit. aiuta il catecheta a condurre linearmente, senza moltiplicare enti senza necessità, il catechizzando alle realtà di fede che deve professare (la L. è exomologia della fede) e vivere. Dalla vita alla celebrazione per portarvi tutto l'agire. Dalla celebrazione alla vita per fermentarla con opere cristiane.

3. *Linee di forza per un'azione cat.-liturgica*. Per questo il catecheta deve conoscere e usufruire di quanto proviene dai ricchi *Praenotanda* (= premesse) di cui ogni libro lit.

postconciliare (anzi ogni *ordo*, pari a ogni sacramento e sacramentale) è fornito. In essi sono confluite le esperienze comunitarie intese a vivificare le realtà lit. celebrative per la vita dei fedeli. Essi propongono alcuni fondamentali principi per un dinamismo pastorale-sacramentario. Il più delle volte con i principi dell'adattamento e dell'adattabilità alle singole comunità celebrative, offrono moduli differenziati per vivificare l'azione cat. oltre che la celebrazione stessa.

III. DA UN PUNTO DI VISTA OPERATIVO

Di per sé la C. è più attenta e più tempestiva circa le situazioni culturali. La L. è più polarizzata su eventi perenni che sono meta-culturali. Però tutte e due, L. e C., sono testimoni a loro modo degli interventi del Dio Tripersonale nelle persone dei fedeli per la Chiesa. Per questo si comprende che il catecheta deve dal LL sapere trarre le linee cat.-formative del fedele per seguirlo in tre tappe tipiche. Il *prima* celebrativo (si pensi allo schema del catecumenato classico): ivi la C. non solo prepara ma espleta un'azione iniziatica alla celebrazione. Il *durante* celebrativo: ivi la C. usufruisce delle didascalie, delle monizioni, ecc. (cf le rubriche dei LL) per richiamare che le celebrazioni si devono « fondere con » la vita. Il *dopo* celebrativo: ivi la C. si riscopre mistagoga per la vita. Gli obiettivi propri al LL non sono confondibili con quelli della C., ma quelli dell'una e dell'altra sono sovrapponibili. La C. si preoccupa che il catechizzando sappia e viva ciò che apprende. Il LL con i suoi contenuti e le sue primarie finalità dimostra una costante preoccupazione che i fedeli, all'azione liturgica, sappiano « prendervi parte » (cf partecipazione esterna + interna = attiva, consapevole, profonda) per vivere, e vivere per conceleberrare. L'uso e prima ancora la conoscenza del LL sono indispensabili per il catecheta. Egli deve preoccuparsi che il soggetto conosca, apprenda, oggettivizzi quanto il LL, con la celebrazione ivi descritta, intende che si approfondisca perché lo si realizzi nella vita.

Bibliografia

1. Per i *repertori dei libri liturgici* di ieri e la loro storia presso le liturgie gallicana, ispanica, ambrosiana e le liturgie orientali si veda: J. PINELL - A. M. TRIACCA - T. FEDERICI, nel vol. *Anamnesis. Introduzione storico-teologica alla liturgia*. 2. *La liturgia, panorama storico generale*, Casale Monf., Marietti, 1978, 185-223.

2. Per un commento ai libri liturgici romani *odierani* si vedano le voci rispettive in D. SARTORE - A. M. TRIACCA (ed.), *Nuovo dizionario di liturgia*, Roma, Ed. Paoline, 1984 (indice analitico 1646-1664).

3. Per le *problematiche catechetico-liturgiche* coinvolte nella spinosa questione della *traduzione* si veda G. VENTURI, *Traduzione liturgica*, in *Nuovo dizionario di liturgia*, cit., 1525-1534.

4. Inoltre si vedano i numeri monografici: *Liturgia e catechesi*, in « Rivista Liturgica » 60 (1973) n. 5; *Liturgie et catéchèse dans le renouveau pastoral*, in « Notes de Pastorale Liturgique » 21 (1976) n. 123; *Liturgia e catechesi. Per un dialogo necessario*, in « Rivista di Pastorale liturgica » 15 (1977) n. 83; *Catéchèse et liturgie*, in « La Maison-Dieu » 35 (1979) n. 149; *Rinnovamento della catechesi e liturgia*, in « Rivista monastica » (1979) n. 19; *Liturgie et catéchèse, en marge du synode des évêques de 1977*, in « Questions liturgiques » 60 (1979) n. 1-2-3; *Liturgia y catequesis*, in « Phase » 20 (1980) n. 118; *A quando la svolta liturgica nella catechesi?*, in « Rivista Liturgica » 69 (1982) n. 2.

ACHILLE MARIA TRIACCA

LIEU CATÉCHÉTIQUE

Già presentita nel Sinodo del 1977 (*Instrumentum laboris*, I, 1; *Ad Populum Dei Nuntius*, 13a), consacrata dal *Texte de référence* (TR 311) e diventata termine tecnico, questa espressione riflette molto bene l'orientamento attuale della C. in → Francia.

In un universo che si trova culturalmente e religiosamente in frantumi, e in cui le strutture di cristianità non assicurano più il catecumenato sociale, la C. si attua in svariati gruppi ecclesiali, diversamente radicati nella realtà, con maturità religiosa eterogenea, seguendo tuttavia un cammino comune: dalla professione di fede (azioni e parole) di una comunità alla professione di fede nella Chiesa (TR 211).

Luogo della Chiesa nel tempo della sua crescita, il *lieu catéchétique* suscita tra fanciulli, genitori e animatori reti di relazioni e di interazioni che favoriscono la conversione e l'esperienza di una fede vissuta, articolata (nello stesso tempo formulata e organicamente strutturata), partecipata. L'accento è messo sul confronto tra il vissuto e la Parola di Dio, sull'elaborazione di un linguaggio della fede, sull'esperienza della vita ecclesiale, della Rivelazione, del Cristo. Piuttosto che essere una estensione territoriale, questo luogo cat. significa quindi lo spazio di una complessa accoglienza e cammino. Si insiste sull'impegno delle persone, sul loro divenire, sui valori delle relazioni, sul tempo, sui ritmi, sulla storia.

Documenti, relazioni, conoscenze, attività e celebrazioni, come pure adulti, animatori e ministri: tutto prende una diversa funzione e un altro ruolo rispetto alla C. della cristianità; questo richiede uno sforzo di riflessione teorica e pratica; sono necessari mezzi adeguati, e occorre abbandonare serenamente le forme antiche. L'attuazione, nei suoi aspetti svariati, è affidata a gruppi riconosciuti dal vescovo e ai loro animatori, che sono nella maggioranza laici (donne). L'appropriazione dei « documenti della fede » si fa seguendo dei « parcours » adatti al gruppo. Essa conduce all'azione di grazie, alla celebrazione: la C. ha una struttura sacramentale (TR 313).

Teologicamente questo orientamento valorizza il radicamento singolare dell'Incarnazione (l'universale cristiano non è mai astratto, ma concreto e situato), la dimensione storica della Rivelazione e il mistero sacramentale della Chiesa (Gesù è riconosciuto come Cristo soltanto attraverso il tempo dei testimoni che lo attestano e nelle relazioni di appartenenza alla Chiesa che lo confessa), l'attualità permanente della Parola di Dio (che illumina la nostra esistenza per permetterle di diventare la nostra storia di salvezza) (TR 22).

Bibliografia

CONFÉRENCE ÉPISCOPALE FRANÇAISE, *La catéchèse des enfants. Texte de Référence* au service des auteurs de publications catéchétiques et des responsables de la pastorale, Paris, Centurion, 1980 (= TR); C. CESBRON, *Les lieux catéchétiques*, in « Catéchèse » 21 (1981) 85, 9-19; G. VOGELISEN, *La catechesi, trasmissione della fede oggi*, in « Concilium » 20 (1984) 4, 47-59 (597-609).

GÉRARD VOGELISEN

LINGUAGGIO

La C., processo di comunicazione della Buona Novella della salvezza in Gesù Cristo, manifesta quali sono le sue implicanze nella vita del catechizzando e gli rivolge l'appello di rispondere con una professione di fede che si prolunga nell'impegno pratico della vita.

La C. è quindi un metodo per provocare un dialogo tra diversi interlocutori che dispongono ciascuno di un proprio L. Se quindi la C. fa appello a questi diversi L., la stessa C. in quanto metodo si rivela come un L. significativo.

1. I L. che interferiscono nella C.

a) *Il L. di Dio*. La ragion d'essere della C. è l'intervento di Dio nella storia, tramite la sua Parola creatrice e redentrice. Questo L. *divino* non è immediatamente percettibile all'intelligenza. Per essere percepito occorre un originale atto interpretativo: soltanto *per mezzo della fede* il credente scopre nelle realtà esistenti, e soprattutto in una storia, i segni di una presenza amorosa e operativa, che gli apre il sentiero della vita.

b) *Il L. della Scrittura*. La Parola di Dio è mediata da una Scrittura i cui testimoni dicono come hanno riconosciuto l'intervento divino in una determinata storia, e gli effetti di questo intervento sul loro divenire. La *Bibbia*, che per analogia viene chiamata *Parola di Dio*, è quindi un L. umano mediante il quale si esprime una rinnovata comprensione dell'esistenza a partire da una particolare percezione di Dio. Per il cristiano essa conduce verso Gesù: con le sue parole, il suo modo di vivere, la sua morte e risurrezione, Gesù propone un significato ultimo per la storia del suo popolo, e lungo questa via apre per tutti gli uomini la possibilità di rileggere la propria storia in una nuova prospettiva. In lui il credente scopre l'espressione perfetta del disegno di Dio sull'umanità. Lo identifica come *Verbo di Dio*, e pertanto come espressione perfetta del L. divino.

Le modalità del L. biblico, in quanto Scrittura, sono diverse: racconti (storici, e anche simbolici), esortazione, legislazione, quando traduce la parola di Dio per l'uomo; professione di fede, confessione dei peccati, preghiera, quando manifesta l'effetto di questa parola nella vita del credente. Ciascuna di queste modalità rinvia all'esperienza collettiva del popolo eletto, che viene ricapitolata in Gesù Cristo. Ben situato nel tempo e condizionato da una cultura, il L. della Scrittura è l'ultimo riferimento per ogni L. cristiano (la canonicità). Esso propone simbolicamente a ciascuno il mezzo di interpretare la propria esistenza. È dunque essenziale per la C.

c) *Il L. nato dalla tradizione*. La comunità credente, sviluppandosi da un'epoca all'altra, non può accontentarsi della pura ripetizione del L. della Scrittura: deve attualizzarlo, esprimendo in che modo vada inteso nelle condizioni sempre nuove della vita. Deve quindi riesprimerlo in funzione delle culture in cui si incarna. Questo sforzo si è tradotto in modo particolare nell'elaborazione di un sapere, di cui le forme principali sono la

teologia (storia della tradizione e dei dogmi, teologia sistematica), che si sforza di esprimere il senso della Scrittura in funzione delle categorie di pensiero di una determinata epoca, e la *morale* (personale o sociale) che traduce, sotto forma di imperativi pratici, le conseguenze della Parola di Dio per l'esistenza.

d) *Il L. del soggetto*. La C. si rivolge a un soggetto, esso stesso portatore di L. attraverso il quale esprime il suo modo originale di essere nel mondo. Questo L. si appoggia indubbiamente sull'esperienza umana universale (il che rende possibile una certa comunicazione tra gli uomini). In quanto però prodotto di una esperienza che si rinnova in ogni cultura e in ogni esistenza personale, il L. apre continuamente un originale « orizzonte di significato » (G. Gadamer). Esso costituisce una specie di « griglia di lettura » che è allo stesso tempo una possibilità (ogni nuova cultura, ogni nuova generazione può arricchire la comprensione che l'umanità possiede della propria storia), ma anche una difficoltà e un ostacolo: le esperienze umane comuni, essendo inserite in L. diversi, non sono mai totalmente identiche. Tra esseri umani non ci può mai essere altro che una certa « fusione di orizzonti », senza che i punti di vista possano coincidere esattamente. La continuità della fede non è mai identità dell'esperienza spirituale (punto di vista sviluppato da E. Käsemann).

e) *La mediazione cat.* L'errore di certe concezioni della C. consiste nel ritenerla una semplice trasmissione di un *sapere cristiano* già precostituito. Si tratterebbe semplicemente di « trasmettere », eventualmente volgarizzandolo, un *contenuto della fede* che in ogni caso, anche se tradotto in una *forma* adattata, è stabilito una volta per sempre per opera della teologia e della morale.

Il vero problema del L. cat. è invece di permettere al soggetto di ri-esprimere nel *proprio orizzonte*, e quindi in modo nuovo, il dinamismo di una fede che si è già espressa in altri orizzonti. Il procedimento del catechista consiste nell'entrare nel mondo di colui al quale si rivolge (tutte le scienze umane possono intervenire per la comprensione di questo mondo), per aiutarlo a ripercorrere in modo originale un « cammino », che sarà « verità » e « vita ».

Significa che ogni soggetto deve quindi « reinventare la propria fede »? Sicuramente no, se si intende dire che vi è incomunicabilità tra le esperienze di fede espresse in diversi

orizzonti. La « fusione » descritta da G. Gadamer è appunto l'affermazione della possibilità di una continuità della tradizione. Sì, invece, se con ciò s'intende dire che ogni affermazione della fede deve essere originale, anche se per esprimersi ricorre a parole e a schemi di pensiero ereditati dalla tradizione e codificati in un L. scientifico. Ma anche in questo caso essa « muove » questo sapere che non è mai definitivo.

Di qui la nostra definizione di C., vale a dire un metodo per promuovere il dialogo tra diversi L.: quello di Dio in Gesù Cristo, di cui non riusciamo mai a percepire tutta la portata; quello che la Chiesa ha costituito nel corso dei secoli per esprimere il modo in cui i credenti hanno compreso il L. fondatore; quello che tenta sempre di nuovo di decifrare il senso dell'esperienza presente. Per mettere in relazione tra loro questi L. occorrono diverse modalità: insegnamento, lavoro di gruppo, diverse attività. Questi procedimenti didattici trovano il loro coronamento nella celebrazione liturgica e sacramentale, in cui si realizza questa « fusione degli orizzonti » che è creatrice della Chiesa. Questi procedimenti o L. pratici della C. dipendono da una analisi dei mezzi che, a seconda delle diverse età, della situazione psico-sociale e culturale, sono più adatti per provocare la comunicazione tra i diversi « interlocutori » della C.

2. Un metodo che è esso stesso L.

Questo metodo di mettere in comunicazione diversi L. non è una semplice tecnica insignificante rispetto alla scoperta che essa intende promuovere. Riprendendo la distinzione, d'altronde molto criticabile, tra contenuto e forma, è necessario che la forma dica per se stessa qualcosa riguardo al contenuto: la sua pratica è segno di salvezza, poiché chiama ciascuno a entrare liberamente nello scambio ecclesiale, dove potrà scoprire di essere figlio (libero e autonomo) generato dal Padre (significato dall'autorità del L. fondatore) nell'unità dello Spirito (che permette la « fusione degli orizzonti »).

Bibliografia

J. P. BAGOT, *Quale linguaggio per la catechesi?*, in « Catechesi » 46 (1977) 13, 27-42; *Sulla crisi del linguaggio religioso*, in « Concilium » 9 (1973), n. 5; G. DEFOIS, *Parole et institutions*, in « Catéchè-

se » 12 (1972) 47, 195-207; Id., *Les risques du langage croyant*, ibid. 13 (1973) 52, 335-352; J. GEVAERT, *Il linguaggio della catechesi*, in «Catechesi» 48 (1979) 11, 3-11; H. HALBFAS, *Linguaggio ed esperienza nell'insegnamento della religione*, Roma, Herder, 1970; A. HUERTAS, *El lenguaje de la catequesis*, in «Teología y Catequesis» 2 (1983) 65-76; J. LE DU, *Alcuni problemi di linguaggio posti alla catechesi*, in «Concilium» 6 (1970) 3, 74-87; *Il linguaggio nella catechesi*, in «Via Verità e Vita» 27 (1978) n. 67; *I linguaggi della fede*, in «Credere oggi» 4 (1984) n. 19; R. MARLÉ, *La traduction du langage de la foi*, in «Lumen Vitae» 26 (1971) 369-380; C. MOLARI, *La fede e il suo linguaggio*, Assisi, Cittadella, 1972; Id., *Linguaggio*, in *Nuovo dizionario di teologia*, Roma, Ed. Paoline, 1977; G. MORAN, *Two Languages for Religious Education*, in «The Living Light» 14 (1977) 7-15; J. ONIMUS, *Recherche d'un langage*, in «Catéchistes» 23 (1972) 91, 495-504; A. PALENZUELA, *Algunas consideraciones sobre el lenguaje catequético*, in «Actualidad Catequética» 22 (1981) 104, 51-64; A. PAUL, *Traduire*, in «Catéchèse» 16 (1976) 63, 195-204; M. SCOUARNEC, *Variations sur les difficultés de se dire, de s'entendre, de se comprendre*, in «Temps et paroles» 4 (1978) 21, 39-50.

JEAN PIERRE BAGOT

LINGUAGGIO BIBLICO

Nella prospettiva cat. il LB interessa in quanto è mediazione necessaria per la comprensione della Parola di Dio nella fonte della Bibbia. Vi interferiscono concretamente problemi riguardanti la traduzione del testo sacro, l'identificazione delle forme linguistiche, l'interpretazione semantica e strutturale, e naturalmente la didattica della B. Noi qui ce ne occuperemo toccando alcuni aspetti fondamentali con attenzione alla prassi di insegnamento della B.

1. LB indica più un compito posto dalla moderna problematica linguistica e filosofica (de Saussure: langue-langage-parole; Wittgenstein: «gioco linguistico») che non una grandezza definita nell'ambito di una ricerca oggettiva. La lingua della B. è l'ebraico (e aramaico) contenuto soltanto in essa, come pure il greco koiné dell'ellenismo. Le antiche traduzioni ne sono improntate dal punto di vista lessicale e sintattico. Con ebraismi, la versione dei LXX; con ebraismi e grecismi, la Volgata.

Modernamente si discute se le traduzioni della B. debbano essere piuttosto fedeli al testo originale o invece di tipo comunicativo (E. Nida, C. Buzzetti). Ci sta sotto l'idea che non è il lettore/uditore che deve apprendere la lingua biblica, ma che la B. vada

espressa in una lingua a cui è abituato il moderno lettore/uditore. Conseguentemente avviene che il ridirla, ad es., nell'italiano attuale, fa sì che non si impari più a conoscere il LB, o solo parzialmente. Se si vuole invece che esso riesca efficace occorrerà che il traduttore riesprima il testo originale il più fedelmente possibile, e l'uditore/lettore si applichi alla comprensione del LB, adattandovi il suo pensare, sentire e agire. Ne vale la pena, poiché la lingua biblica impronta di sé la liturgia cristiana, la teologia, anzi la letteratura europea. Oltre a ciò, fa da ponte verso la cultura giudaica e islamica.

2. Chi vuol comprendere la B., deve capirne la lingua. La traduzione non dovrebbe facilitare troppo l'accesso alla B. Il lessico estraneo, anzitutto, le proprietà specifiche delle proposizioni e delle forme letterarie minori come pure i maggiori generi letterari possiedono un potenziale semantico che va perduto, se il LB assume lo stile della comunicazione moderna. Questa tende per sé a consumare la lingua. Nella B. invece non c'è nulla che si possa consumare in fretta. Poiché gli scritti biblici sono stati fissati nell'arco di circa un migliaio di anni e trasmessi oralmente in uno spazio ancora maggiore, c'è da chiedersi se si può parlare in generale di LB come di una unità. Certamente esiste qualcosa che permane attraverso il canone della B. M. Buber vede nella «ciclicità di parole-guida» (parole o gruppi di parole dal suono uguale o simile) «la potente visione sinottica della B.» dell'AT. Tale ciclicità deve arrivare alla coscienza anzitutto dal punto di vista acustico. Essa ha avuto il sigillo proprio di una tradizione orale. Sulla base delle parole-guida, Buber scopre anche il ritmo della lingua biblica. La tradizione orale conserva pure in sé la inseparabile unità di «forma e figura», di «modo di dire e di ciò che è da dirsi». Significato e lingua non si possono qui separare.

Lungo il migliaio di anni di codificazione scritta dei libri biblici sembrano essersi affermate le seguenti caratteristiche del LB:

a) La B. parla in termini *epici-concreti*. Essa riferisce di un accaduto che si mantiene desto ed efficace mediante la → narrazione. Poiché è il concreto ad essere raccontato, il LB si oppone all'astrazione o alla generalizzazione. Alla B. riesce così totale l'«occultamento» nel testo narrativo, che non c'è da attendersi in esso la coscienza concomitante del narratore, per cui non si può ricorrere

ad una spiegazione psicologizzante. Una interpretazione psico-analitica dovrebbe rendersi conto di possedere una comprensione dei simboli che si trova a notevole distanza dalla lingua biblica. Non si parla mai della psicologia di Abramo, o di Mosè, o di Gesù! L'uditore viene così immediatamente coinvolto in ciò che il linguaggio epico esprime che gli si impone l'identificazione con l'accaduto (di allora), a meno che non vi si sottragga rifugiandosi nella superficialità di un ascolto e di una lettura distratti e frettolosi. Le « parole-guida » esprimono il peculiare tratto di questo linguaggio epico.

Facciamo un breve esempio con *Gn* 22,6-8 (Abramo sacrifica Isacco): « Così tutti e due se ne andavano insieme. Isacco parlò ad Abramo suo padre. Egli parlò: Padre! Egli parlò: Eccomi, figlio mio. Egli parlò: Qui vi sono il fuoco e la legna, ma dove è l'agnello per il sacrificio? Abramo parlò: Dio si provvederà l'agnello per il sacrificio, figlio mio (provvede = vede per sé, sceglie da sé). Così tutti e due se ne andavano insieme ». La piccola unità viene prima di tutto incorniciata da tre parole identiche del testo ebraico. È evidente la preoccupazione che si realizzi un buon ascolto. Ma già i LXX, e con essi la Volgata, hanno rotto l'unità del quadro. Si esamini la traduzione di questo testo in qualsiasi lingua! Mentre dei due si dice per due volte che « vanno », per cinque è detto che « parlano ». Il primo parla all'altro e l'altro al primo. Isacco dice per due volte: « Padre », e Abramo proferisce due volte: « Figlio mio ». Nell'andare e parlare, e durante la comunicazione così confidenziale, viene posta al centro la misteriosa risposta del padre alla domanda concreta del figlio.

Chi non percepisce qui la ripetizione e la consonanza non sarà afferrato dal ritmo del dire e quindi non penetrerà in ciò che viene detto. Qualsiasi traduzione che non faccia risuonare ciò, danneggia quanto affermato. Uno sguardo al NT mostra che sia il messaggio del Regno di Dio del Gesù dei sinottici sia il Vangelo di Giovanni influiscono sull'ascoltatore con parole-guida e ripetizioni.

b) *Gn* 22 mostra pure il *carattere dialogico* del LB. Emerge dalla struttura dell'ebraico. Questa lingua non conosce infinitivi e pone in primo piano l'agente, in quanto costruisce il verbo a partire dalla terza persona singolare. In questo modo viene sottolineato il carattere di ciò che sta per accadere, del dato di fatto, ponendolo in relazione a chi parla. Di qui si capisce che l'uomo possa gridare

a Dio nel suo bisogno o ringraziarlo pieno di riconoscenza e di gioia, anche se non lo può vedere né udire, e nessuna relazione verso di lui si possa nettamente circoscrivere.

c) Il tratto così sovente espresso, ed ancor più implicito, della lode (e dialetticamente, dello scongiuro) fonda il *carattere dossologico* del LB.

d) Sarebbe insufficiente catalogare ciò dogmaticamente o eticamente secondo le regole della logica aristotelica. Il LB esprime sempre qualcosa di più delle formule dogmatiche o morali. Esso possiede una *radicale pretesa spirituale ed etica*: « Ama con tutto il cuore » (*Dt* 6,4; *Mc* 12,30 par.).

e) In quanto *linguaggio simbolico* (mito, allegoria, parabola), il LB evita di racchiudere concettualmente Dio che è incontenibile, sfuggendo così al sospetto di non-senso, di cui la moderna filosofia del linguaggio accusa il parlare di Dio per concetti (H. Zirkler, *Sprachanalytische Religionskritik und das Erzählen von Gott*, in: *Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott*, hrsg. v. W. Sanders - K. Wegenast, Stuttgart, Kohlhammer, 1983, 33-43). Chi parla simbolicamente non ha intenzione di definire. Ma questo modo non definitorio è proprio quello adatto a parlare dell'Infinito.

3. I tratti della lingua biblica ora accennati entrano nel programma di → didattica biblica. L'abilitazione all'ascolto viene fondata attraverso la forma del narrare nella scuola elementare e primaria. Dialogo e dossologia determinano la preghiera cristiana, come pure il rapporto sociale fra cristiani, e la liturgia. L'esigenza radicale chiama all'amore e alla giustizia, e oggi alla liberazione degli oppressi, e promette la salvezza escatologica, nella misura in cui non si riesce oggi a realizzare tale giustizia. La simbolica del parlare preserva da una falsa ortodossia, per il raggiungimento della quale l'inquisizione bruciava la gente. Dove si parla simbolicamente si sfugge a una sicurezza che provoca scismi ed eresie. La lingua simbolica infine, in quanto lingua occultante, evidenzia pure il silenzio davanti a Dio come polo del LB.

Bibliografia

L. ALONSO SCHÖKEL, *La parola ispirata*, Brescia, Paideia, 1967; V. BERTALOT, *Tradurre la Bibbia*, Leumann-Torino, LDC, 1980; M. BUBER, *Die Schrift und ihre Verdeutschung*, in *Werke*, vol. 2, *Schriften zur Bibel*, München, Kösel, 1964, 1093-1186; C.

BUZZETTI, *La Parola tradotta*, Brescia, Morcelliana, 1973; H. K. MISKOTTE, *ABC della Bibbia*, Brescia, Queriniana, 1981.

GÜNTER STACHEL

LITURGIA E CATECHESI

I rapporti tra queste due funzioni fondamentali dell'esperienza ecclesiale, la L. e la C., sono profondi, molteplici e vengono da lontano. Lungo la storia, pur con modalità diverse, l'eucaristia, i sacramenti e l'anno liturgico hanno costituito da sempre un punto di riferimento e un ambiente privilegiato per l'esercizio della C. Anzi, si può dire che per lungo tempo il compito prevalente della C. sia stato la preparazione e iniziazione ai sacramenti e alla vita liturgica.

Nel nostro secolo, lo sviluppo del movimento cat. ha visto approfondirsi i legami tra L. e C. Il movimento liturgico, nel suo sforzo di riscoperta e rinnovamento della L., è stato molto fecondo di influssi sulla C., sia a livello metodologico che contenutistico (si pensi, per es., all'opera di F. Derkenne, Lubjenska de Lenval, R. Guardini, Th. Maertens, P. Parsch, J. Colomb, ecc.).

L'opera conciliare poi e la riforma liturgica postconciliare hanno portato nuovi impulsi e occasioni di reciproca fecondazione. Più recentemente, altri fattori come l'aumento della scristianizzazione, le nuove linee di forza del rinnovamento cat. e i limiti della riforma liturgica, hanno allentato per certi aspetti il legame e aperto nuovi problemi. Non di rado la C. viene accusata di rivolgere più attenzione ai problemi della vita e all'impegno nel mondo che non alla preghiera e alla celebrazione. E non mancano occasioni di tensioni e di incomprensioni tra cultori della L. e della C. (cf per es. il problema dell'iniziazione cristiana e la pastorale della confermazione).

1. *Visione rinnovata della liturgia e della pastorale liturgica.* Un fattore essenziale, punto di non ritorno e condizione di base per l'adeguata intelligenza del rapporto tra L. e C., è, evidentemente, la visione rinnovata della L., così come è stata consacrata nel Vat. II, e le istanze più aperte e più fondate della pastorale liturgica postconciliare. Alcuni punti di forza di tale rinnovata visione possono essere qui soltanto evocati: — La concezione della L. come presenza e celebrazione del mistero della salvezza centrato in

Cristo, esercizio del sacerdozio di Cristo e espressione per eccellenza della vita della Chiesa (cf SC). — La centralità della L. nell'esperienza cristiana ed ecclesiale, quale « azione sacra per eccellenza » (SC 7), « il culmine verso cui tende l'azione della Chiesa e, insieme, la fonte da cui promana tutta la sua virtù » (SC 9). — Il ruolo essenziale della *parola* nel segno liturgico, non come elemento previo o aggiunto al rito, ma come realtà costitutiva del rito stesso, e la molteplice dimensione significativa dei segni della liturgia, che sono allo stesso tempo *annuncio*, *memoria*, *promessa* e *appello morale*. Questo permette di intravedere la densità di significato e la forza evocatrice che possiedono i riti liturgici. — Il ruolo altrettanto essenziale della *fede* nella celebrazione cristiana. Se la polemica anti-protestante ha portato a esasperare il valore oggettivo, « ex opere operato », dei sacramenti, oggi è importante riscoprire l'importanza della fede e dell'atteggiamento di fede come elemento integrante del gesto celebrativo e condizione della sua efficacia. La L. va perciò rivissuta come « parola di fede » della Chiesa, e i sacramenti come « sacramenti della fede ». — La centralità della *vita* e dell'*amore* come luogo per eccellenza del culto dei cristiani. In continuità col sacerdozio di Cristo, che non si è esercitato per mezzo di riti o offerte sacrificali, ma attraverso una vita donata nell'amore, come compimento della volontà del Padre (cf *Eb* 10,5-7), così anche il sacerdozio dei cristiani si esercita soprattutto nel « culto spirituale » di una vita donata nell'amore (cf *Rm* 12,1-3). Questo ha un'enorme importanza: vuol dire che nel centro dell'esistenza cristiana non sta la celebrazione, ma la pratica dell'amore nella vita; che la L. compie la sua funzione centrale se diventa espressione di questa « liturgia della vita »; che quindi il segno della « diaconia » (amore e servizio) diventa in qualche modo criterio di autenticità e di « verità » del segno della L. — I problemi e compiti aperti della *pastorale liturgica*. Molto è stato fatto col rinnovamento postconciliare, ma tanti problemi rimangono sempre aperti. In parte si lamenta ancora un certo isolamento pastorale della L., la permanenza della mentalità clericale e rubricistica anche di fronte ai riti riformati, la mancanza di comunicazione e di significatività di tante celebrazioni. Nell'opera di rinnovamento è mancato un adeguato sforzo di C. liturgica, e la stessa riforma è rimasta più al livello di restauro del passato

che non di proposta creativa. Tutto questo spiega forse il senso di relativa stanchezza e disincanto dominanti oggi nell'ambito della vita liturgica. La pastorale liturgica deve avere il coraggio di tentare vie nuove: con maggior partecipazione del popolo, dei laici; con l'apporto consistente delle scienze umane; con maggior apertura all'originalità e ricchezza delle diverse culture.

2. *Unità e compenetrazione tra L., fede e vita cristiana.* È importante riscoprire e ricomporre l'unità profonda tra queste tre dimensioni o aspetti dell'esistenza cristiana, che lungo la storia — a un certo momento — si sono staccate artificialmente. Le esperienze profondamente unificate delle *comunità apostoliche* (cf At 2,42-47) e dell'antico *catecumenato*, modello significativo di ogni C. (*Messaggio Sinodo '77*, n. 8; CT 23), stanno a dimostrare la fecondità di una sintesi vitale tra celebrazione, ascolto della parola, professione di fede e testimonianza cristiana, che non devono costituire momenti staccati o indipendenti, ma aspetti complementari di un'unica esperienza unitaria e maturante.

Di questa ricomposta unità dell'esperienza cristiana, l'asse portante centrale deve essere la vita di *fede-speranza-amore*, quale atteggiamento unificante alla base di tutto. Questo obbligherà spesso a uno spostamento di accento pastorale, soprattutto in riferimento alla pratica sacramentale e alla richiesta di sacramenti. Solo una celebrazione che viene dalla fede e porta alla fede, anche se in forma imperfetta, merita di essere pastoralmente promossa. Qui si apre un vasto campo all'opera della C. e alla creatività pastorale: convertire la frequente *domanda di riti* (celebrazioni, devozioni, sacramenti) in *domanda di fede*, di cui il rito deve essere espressione e stimolo.

3. *La liturgia, « preziosa catechesi in atto »* (RdC 114). Giustamente è stata rivalutata la dimensione profetica e magisteriale della L., quale organo della tradizione della Chiesa, veicolo e plasmazione della fede, vero e proprio « locus theologicus » (cf C. Vagaggini 1965, cap. XVI; I. H. Dalmis, *La liturgie comme lieu théologique*, in « La Maison-Dieu » [1964] n. 78, 97-105). Di qui anche la rivalutazione della sua *funzione cat.* (cf SC 33). La L., « prima e indispensabile fonte » dello spirito cristiano (cf SC 14), costituisce una C. permanente nella Chiesa, una

« sorgente inesauribile di C. » (RdC 113), una « preziosa C. in atto » (RdC 114). La riflessione cat. vede nella L. un gran catechismo vissuto, di grande ricchezza ed efficacia, attraverso la varietà di riti, celebrazioni, testi e avvenimenti (cf J. Colomb 1969, 119-125). È un insieme particolarmente *espressivo e unitario* della globalità del messaggio cristiano (cf RdC 113; E. Alberich 1966).

È giusto dire, perciò, che la L. possiede un enorme potenziale evangelizzatore e cat., anzi, che essa stessa è, senza perdere nulla della sua specificità, una *forma eminente di evangelizzazione e C.* Nel verificare e attuare però tale potenziale cat., i catecheti spesso smorzano l'entusiasmo manifestato dai liturgisti, perché convinti che: a) la funzione cat. della L. non viene compiuta automaticamente, quasi « ex opere operato », ma richiede una revisione e attuazione che tenga presenti le leggi di ogni valida *comunicazione* nella fede; b) l'efficacia della L. è compromessa se questa rimane isolata da un contesto convincente di vita cristiana manifestativo della fede (L. della vita).

4. *L'iniziazione alla L. come obiettivo e compito della C.* Essendo la vita liturgica un tratto essenziale dell'esistenza cristiana, appartiene di conseguenza al compito della C., in quanto educazione della fede e iniziazione alla vita della Chiesa, la preparazione e iniziazione alla L. È una funzione *mistagogica*, al servizio di quella « piena, consapevole e attiva partecipazione alle celebrazioni liturgiche » (SC 14) cui i fedeli hanno diritto e dovere: « Quanto più una comunità cristiana è matura nella fede, tanto più vive il suo culto in spirito e verità nelle celebrazioni liturgiche, specialmente eucaristiche.

La C. perciò deve essere al servizio di una partecipazione attiva, cosciente e autentica alla L. della Chiesa: non solo illustrando il significato dei riti, ma educando i fedeli all'orazione, al ringraziamento, alla penitenza, alla domanda fiduciosa, al senso comunitario, al linguaggio simbolico, cose tutte necessarie per una vera vita liturgica » (DCG 25).

Da parte sua, la L. *ha bisogno* dell'opera affiancatrice della C. per poter attuare la ricchezza espressiva del suo linguaggio celebrativo e simbolico. Almeno a due livelli: quello diretto dei *segni liturgici* in se stessi, che vanno illustrati, compresi, svelati nella molteplicità del loro riferimento storico-salvifico; e il livello indiretto degli *atteggiamenti e capacità* che sono previe e necessarie per l'at-

tività celebrativa, come per es.: il linguaggio simbolico, la capacità estetica, il senso della festa, l'esperienza del ringraziamento, dell'accoglienza, della riconciliazione, ecc. Sono aspetti che fanno intravedere la complessità e varietà del compito assegnato alla C. in funzione della L.

5. *La celebrazione, luogo e momento essenziale della C.* Non solo la L. ha bisogno della C.: anche la C., per la riuscita del suo compito di educazione della fede, ha bisogno della L.

— Anzitutto, il significato centrale della L. nell'esperienza di fede della Chiesa fa sì che la C., pur nella diversità delle sue realizzazioni, non possa non riferirsi alla L. come fonte di ispirazione, appoggio della propria testimonianza e contesto celebrativo cui riferirsi. È per questo che l'esercizio della C. deve tener presente l'anno liturgico come sfondo celebrativo in cui si inserisce e l'*organico dei sacramenti* come vertice espressivo del proprio itinerario di fede. In questo senso, il processo di crescita nella fede appare « strutturato sacramentalmente » (cf Conf. Episc. Francese, *Direttive per l'iniziazione cristiana dei fanciulli*, Leumann-Torino, LDC, 1981, 313), legato cioè a momenti celebrativi che ne esprimono il significato profondo.

Questo riferimento essenziale alla L. non va però enfatizzato e assolutizzato, come qualche volta avviene, quasi che la L. fosse l'unica realizzazione della sacramentalità della Chiesa, o l'unico luogo dove si attua ciò che la C. proclama e annuncia. La L. appartiene, sì, agli scopi e fonti della C. ma non è « lo scopo e la fonte della C. » (cf E. Moeller 1979, 138); essa rimane sempre riferimento essenziale della C. ma non la sua « norma strutturante » essenziale (cf J. Dreissen 1969).

— D'altra parte, l'azione cat. non può prescindere dal linguaggio « totale » della celebrazione e del simbolo. La C. ha bisogno, come esigenza intrinseca del suo dinamismo, del *momento celebrativo-simbolico*.

Molte considerazioni si potrebbero fare per appoggiare questa esigenza. Il linguaggio del *simbolo*, mezzo espressivo fondamentale della vita umana, appare legato in particolare all'esperienza religiosa e quindi alla C. come comunicazione e approfondimento delle esperienze di fede. Così pure, il *linguaggio della festa* e della *celebrazione* costituisce uno strumento necessario per l'affermazione e la condivisione delle esperienze e dei valori. È

per questo che si può affermare che un itinerario di crescita nella fede ha bisogno di momenti celebrativi, poiché *ciò che non è celebrato non può essere colto nella sua profondità e nel significato per la vita*. Ne risulta in qualche modo una legge strutturale per la C.: *senza celebrazione della fede non c'è maturazione della fede*.

Nelle sue realizzazioni concrete, la C. introduce in forme svariate la dimensione celebrativa: riferimenti all'anno liturgico e alla prassi dei sacramenti, celebrazioni cat., paraliturgie, gesti simbolici, momenti di preghiera, ecc. Nella varietà delle manifestazioni, è importante che venga mantenuto il criterio dell'unità e il primato dell'esperienza di fede.

Bibliografia

1. *Per una visione rinnovata della L. e della pastorale liturgica*:
L. DELLA TORRE et al. (ed.), *Nelle vostre assemblee. Teologia pastorale delle celebrazioni liturgiche*, 2 vol., 1975 e 1984 (3ª ed.); C. DUCHESNEAU, *La celebrazione nella vita cristiana*, Bologna, EDB, 1977; J. GELINEAU, *La liturgia domani*, Brescia, Queriniana, s.d.; S. MARSILI et al., *Anamnesis. Introduzione storico-teologica alla liturgia*, 2 vol., Torino, Marietti, 1974-1978; A. G. MARTIMORT (ed.), *La Chiesa in preghiera*, Roma, Desclée, 1963; J. MATEOS, *Cristiani in festa*, Bologna, Dehoniane, 1981; D. SARTORE - A. M. TRIACCA (ed.), *Nuovo Dizionario di Liturgia*, Roma, Ed. Paoline, 1984; C. VAGGAGINI, *Il senso teologico della liturgia*, Roma, Ed. Paoline, 1965⁴.
2. *Sul rapporto tra L. e C.*:
E. ALBERICH, *Liturgia e catechesi. La sintesi del mistero cristiano offerta dalla liturgia*, in « *Orientamenti Pedagogici* » 13 (1966) 691-713; Id., *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982, cap. VIII; J. ALDABAL, *Preguntas a la catequesis desde la liturgia*, in « *Actualidad Catequética* » (1981) 102-103, 71-82; *Catéchèse et liturgie*, in « *La Maison-Dieu* » (1979) n. 140; J. COLOMB, *Al servizio della fede*, vol. I, Leumann-Torino, LDC, 1969, 119-136; J. DREISSEN, *La linea liturgica della nuova catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1969; C. FLORISTÁN, *La liturgia, luogo dell'educazione della fede*, in « *Concilium* » 20 (1984) 4, 648-661; *Liturgia e catechesi*, in « *Rivista Liturgica* » 60 (1973) n. 5; *Liturgie et catéchèse, en marge du Synode des évêques de 1977*, in « *Questions liturgiques* » 60 (1979) n. 1-2; R. LOMBARDI, *Catechesi e liturgia nella riflessione pastorale italiana del periodo post-conciliare*, Brescia, Morcelliana, 1982; E. MOELLER, *Liturgia e catéchèse au Congrès Liturgique de Houthalen (29-31 octobre 1979)*, in « *Questions liturgiques* » 60 (1979) 3, 135-147; D. SARTORE, *Catechesi e Liturgia*, in D. SARTORE - A. M. TRIACCA, *op. cit.*, 219-231; A. TRIACCA, *Evangelizzazione e catechesi per la liturgia*, in G. CONCETTI (ed.), *Evangelizzazione e catechesi*, Milano, Massimo, 1980, 339-360.

EMILIO ALBERICH

LLORENTE FEDERICO Daniel

1. Nato a Valladolid (10-4-1883), studia a Valladolid e a Roma (dottorato in diritto canonico); ordinato sacerdote il 15-7-1906; parroco di S. Miguel, Valladolid (1906-1927); fondatore della « Revista Catequística » (1910-1936) e direttore della medesima a partire dal 1914.

Nel 1913 si celebrò il I congresso cat. a Valladolid, e L. vi diede il suo contributo nella commissione tecnica. Dal 1916 fu professore di diritto canonico a Valladolid; nel 1925 optò per la cattedra di pedagogia cat. Partecipò al I congresso nazionale di educazione cattolica (Madrid 1924), al II congresso cat. nazionale (Granada 1926), alla Settimana cat. di Calatayud (1929), al II Concilio Provinciale (Valladolid 1930), al III congresso cat. (Zaragoza 1930). Si oppose alla politica laicista del governo della II Repubblica (1931-1936). In quegli anni fece numerosi corsi in tutta la nazione.

Nominato vescovo ausiliare di Burgos (1942-1944), passò poi alla diocesi di Segovia dove rimase per il resto del suo episcopato (1944-1969). Nel 1950 presiedette una commissione del IV congresso cat. (Valencia), e partecipò come relatore al Congresso Cat. Internazionale (Roma 1950). Andò in pensione nel 1969, e morì a Segovia il 27-2-1971.

2. *Opere.* La sua opera principale è il *Tratado elemental de Pedagogía Catequística* (Valladolid, 1928), in cui organizza scientificamente le linee della pedagogia cat. Accanto a questa le opere più diffuse sono: *Explicación dialogada del Evangelio* (Valladolid, 1931); *Explicación dialogada del Catecismo* (Valladolid, 1930); *Catequesis bíblicas*, libro del maestro y del alumno (Valladolid, 1936 e 1937); *Catecismo explicado con gráficos y ejemplos* (Valladolid, 1931), e *Curso teórico-práctico de pedagogía* (Valladolid, 1948). Si aggiungono altre opere per un totale di 71, e oltre 264 articoli apparsi sulla « Revista Catequística ».

3. *Importanza.* La figura di L. è particolarmente importante per diversi aspetti: 1) Ha diffuso nella Spagna la corrente metodologica centroeuropea, incorporando, adattando e rifacendo il metodo psicologico, ossia il metodo di → Monaco, stabilendo contatti con catecheti europei (Boyer, Balincourt, Elchinger, Luzi, Hlawati, Lentner). 2) Ha dato alla cat. una certa dimensione scientifica, superando la pura intuizione pastorale e insisten-

do su ragioni, metodi, conoscenze rigorosamente verificate. 3) Ha offerto ai catecheti mezzi didattici adeguati: un elemento fondamentale della sua visione cat., scaturito direttamente dall'adozione del metodo di Monaco, è il « Plan cíclico-concéntrico » per la C. Questo programma dosa e distribuisce con ordine le diverse materie dell'IR. Le sue opere maggiormente diffuse corrispondono a questo programma, il che facilita la sua attuazione da parte dei catecheti. 4) Ha creato una « scuola »: continuando sulla linea iniziata da → Manjón, L. può essere considerato il catecheta più importante della prima metà del secolo nella Spagna. Il suo stile fu seguito nella Spagna e nell'America latina (D. Bilbao, M. Medina, J. Samsó, M. Alonso, H. Tobías, A. Femenía, J. Bau, P. Alonso, J. Tusquets, A.S.C.E.A., V. Calatayud). Contribuì i cambiamenti nella cat. (dopo Eichstätt, 1960) quando non era più in grado di assimilare la linea di tale rinnovamento. Il suo apporto metodologico segna però un'epoca nella C. spagnola, in sintonia con quella europea.

Bibliografia

D. DOMÍNGUEZ, *Obispo-Catequista*, in « Catequística » 4 (1963) 163-180; 5 (1964) 3-23, 83-94, 163-180; J. M. ESTEPA, *Espagne, in Dix années de travail catéchétique dans le monde*, Paris, Fleurus, 1960, 339-356; G. FELIX, *El Excmo Sr. D. Daniel Llorente Federico*, in « Sinite » 12 (1971) 439-447; L. LENTNER (ed.), *Katechetisches Wörterbuch*, Wien, Herder, 1961, 472; L. RESINES, *Obra y pensamiento catequístico de Daniel Llorente*, Valladolid, 1981 (tesi di dottorato); A. VALOR - C. GAVIÑA, *Espagne, in Où en est l'enseignement religieux*, Paris-Tournai, Casterman, 1937, 337-368.

LUIS RESINES

LUBIENSKA DE LENVAL Hélène

Hélène Lubienska de Lenval, nata nel 1895, d'origine polacca, morì a Bruxelles il 23-8-1972, nel 77° anno della sua vita. Aveva espresso la sua opposizione verso ogni biografia che la riguardasse dicendo: « L'intera mia vita è nella mia opera ». Noi cerchiamo di rispettare il suo desiderio.

Amica di M. → Montessori, L. percorse, nel corso della sua riflessione sull'educazione e sulla C., alcune tappe originali che la condussero dalla pedagogia profana verso quella che ella chiamò « la pedagogia sacra ». Inizialmente era rimasta sedotta dall'attenzione

e dall'ardore di lavoro dei « nuovi fanciulli » delle classi montessoriane. Si interrogava sulle cause di questi atteggiamenti poco comuni negli scolari. La Montessori attribuiva la concentrazione e la gioia dei suoi allievi alla « libertà » che regnava nelle sue classi. « Questa interpretazione non mi è mai parsa soddisfacente », scriveva più tardi L. La spiegazione che stava cercando le venne da altra parte. « L'ambiente favorevole elaborato da M. Montessori è costituito da due elementi propri alla tradizione monastica, vale a dire: il silenzio e il lavoro individuale (o lo sforzo personale) ».

L. aveva scoperto la base su cui fondare il suo apporto personale nell'ambito dell'educazione. Ella insistette sulla attitudine dei fanciulli alla *contemplazione* naturale, apparentata con la ispirazione poetica. Più tardi la sua intuizione si precisò. Due altri elementi della vita monastica, la *solennità* e la *salmodia*, le sembrarono eminentemente educativi, e li introdusse nella sua ped. rel. « Ecco cosa ci vuole per il fanciullo, non la fretta, né la immobilità. (...) Le lezioni solenni non si dimenticano mai. Feci della solennità una regola: ogni attività, soprattutto la lezione di religione, sia una vera celebrazione. Per ciò che riguarda la salmodia, essa ha di particolare che la sua parola non serve per esprimere il pensiero discorsivo, ma per farlo tacere ».

Più tardi ella precisò le « correlazioni » fra la Scrittura, la liturgia e la lezione di religione. « La pedagogia sacra deve destare l'interesse per Dio, fissare l'attenzione su Dio e suscitare l'attenzione per Dio ». Il metodo ricercato — uno spirito — era la trasposizione della pedagogia di Dio nella Bibbia nei confronti di Abramo, Mosè, il popolo eletto, i profeti, in corrispondenza con le vie tracciate dalla liturgia. Tutto ciò è spiegato nel suo importante opuscolo *Pédagogie sacrée* (« Bible et Vie chrétienne », 1962, n. 47; trad. ital.: *Pedagogia sacra*, Leumann-Torino, LDC, 1967). La Bibbia vissuta attraverso il gesto, in unione con la preghiera di Cristo che vive nella liturgia, conduce i fanciulli verso il silenzio interiore.

La sacra pedagogia è stata praticata da numerosi gruppi, di fanciulli e adulti. La liturgia solenne, la salmodia accompagnata da gesti, la messa « in movimento » intesa come azione sacra, sono le espressioni che vengono richieste ai partecipanti, e che esigono da loro una vera conversione. Si spiega così la difficoltà di trovare dei continuatori capaci di

vivere tale pedagogia interamente biblica e liturgica. In una ultima lettera circolare, « Urgences » (del 1972), L. ritorna sull'urgenza per la sacra pedagogia di staccarsi da una teologia diventata unicamente speculativa; poiché la C. richiede assai più: « Il silenzio del corpo: la flessibilità; il silenzio dell'anima: distacco dal discorso; il silenzio dello spirito: diventare orecchio teso verso lo Spirito ».

Bibliografia

Le citazioni di questo articolo sono da *La contemplation silencieuse chez les enfants*, in « Nova et Vetera » (Fribourg, 1955). « Bible et Vie Chrétienne », nn. 1-94, rispecchia il suo cammino.

Tra una dozzina di opere importanti e numerosi art. sulla C. consultare soprattutto: *L'Éducation du sens religieux*, Paris, Spes, 1946; *L'Éducation du sens liturgique*, Paris, Cerf, 1952; 1960 (trad. it.: *L'educazione del senso liturgico*, Milano, Vita e Pensiero, 1953); *Le silence à l'ombre de la parole*, Tournai, Casterman, 1954; 1965; *La liturgie du geste*, ivi, 1956 (trad. it.: *La liturgia del gesto*, Catania, Ed. Paoline, 1958); *L'Éducation de l'homme conscient*, Paris, Spes, 1956 (trad. it.: *L'educazione dell'uomo cosciente*, Roma, Ed. Paoline, 1959); *L'univers biblique où nous vivons*, Tournai, Casterman, 1958; *Trêve de Dieu*, ivi, 1959; *Les liturgies Orientales*, Colmar, Alsatia, 1963 (trad. it.: *Le liturgie orientali*, Roma, Coletti, 1965); *Lire les psaumes en Hébreu*, Paris, Ed. Universitaires, 1966.

BERNADETTE LORENZO

LUMEN VITAE

Il Centro « Lumen Vitae » venne fondato nel 1935 a Lovanio, sotto il titolo *Centre Documentaire Catéchétique*. Il *Centre International d'Étude de la Formation religieuse* « Lumen Vitae » ha sede in Rue Washington, 184-186, B-1050 Bruxelles. Dal 1948 è costituito come « Association sans but lucratif » (A.S.B.L.) di diritto belga. Il primo presidente fu Georges → Delcuve. Il Centro pubblica la *Revue internationale de la formation religieuse* « Lumen Vitae ». La rivista è trimestrale; ogni numero è dedicato a un tema principale; si pubblica in due edizioni, una francese e una inglese, a partire dal 1946. Padre Pierre → Ranwez, assistito dal padre A. Godin, fondò nel 1955 la *École Supérieure Catéchétique*. Si tratta di una scuola catechetica del vicariato francofono dell'agglomerato bruxellese, che forma insegnanti di religione e responsabili della formazione religiosa per le scuole e per le parrocchie. L'E.S.C.

offre un ciclo di tre anni di studio, che dà diritto al diploma legale di « *agrégé de l'enseignement religieux* » per la scuola elementare e il ciclo inferiore della scuola secondaria. Per il ciclo superiore della scuola secondaria, l'E.S.C. offre un certificato di studi complementari per i candidati che possiedono già l'abilitazione per l'insegnamento delle materie profane. Questo istituto offre anche numerose attività di formazione permanente per gli insegnanti di religione e per i formatori religiosi di ogni specie. Tali giornate di formazione permanente sbocciano spesso nella pubblicazione di « *dossiers* », in cui si fa il dialogo con le istanze contemporanee applicandole alle problematiche cat. Il secondo dipartimento d'insegnamento del Centro Lumen Vitae è costituito dall'*Institut International de Catéchèse et de Pastorale*. Padre G. Delcuve, con la sua équipe, organizzò nel 1956 un congresso ad Anversa, al quale parteciparono 450 catechisti provenienti dal mondo intero. Dai voti dei partecipanti è nato nel 1957 l'*Année catéchétique internationale*. Dopo un anno di sperimentazione il padre Delcuve assunse il rischio di fondare l'*Institut International de Catéchèse et de Pastorale*. L'istituto offre una formazione nell'ambito della teologia pratica. Le linee portanti della formazione sono: formazione teologica; iniziazione alle analisi di pastorale e di C. per mezzo delle scienze appropriate; l'iniziazione a molteplici forme di pratica. Dal 1957 l'Istituto attira studenti di tutti i continenti. È affiliato all'Università cattolica di Lovanio, e offre la licenza in C. e pastorale. Il *Centre International d'Études de la Formation Religieuse « Lumen Vitae »* è membro della *Conférence des OIC* a partire dal 1952. Il riconoscimento del Centro come Organizzazione Internazionale Cattolica da parte della Santa Sede data dal 1951, ed è stato riconfermato nel 1972. Il Centro dispone di una biblioteca e di un centro di documentazione a livello internazionale. Nel 1956 ha fondato la *Commission internationale de psychologie religieuse* (affiliata alla Société internationale de psychologie religieuse). Questa Commissione offre un premio quinquennale in psicologia religiosa. Il Centro dispone pure di un dipartimento per la pubblicazione di manuali e di libri.

Bibliografia

J. BOUVY, *Le Centre International d'Études de la Formation Religieuse Lumen Vitae*, in « *Lumen Vi-*

tae » 35 (1980) 61-68; J. PÉLISSIER, *Le Centre International « Lumen Vitae »*, in « *Lumen Vitae* » 15 (1960) 209-222.

ANDRÉ KNOCKAERT

LUOGHI DELLA CATECHESI

Si chiamano LdC tutte quelle realtà o ambiti *dove*, di fatto o di diritto, si svolge l'attività cat.

I documenti della C., la letteratura cat. e la stessa esperienza indicano generalmente come LdC: la famiglia, la scuola, la comunità ecclesiale (spec. la parrocchia), le associazioni, i gruppi, i movimenti e i mezzi di comunicazione sociale. In un senso più largo, si può intendere per LdC anche quei *momenti* o *occasioni* dove è possibile svolgere opera di C., come per es. le celebrazioni liturgiche, le forme di religiosità popolare, incontri, ritiri, ecc. (si vedano le voci corrispondenti). Ognuno dei LdC ha le sue caratteristiche, possibilità e problemi in ordine alla realizzazione della C. (e per questo si rimanda alle singole voci). Lungo la storia, è anche possibile osservare tempi e luoghi dove appare preponderante l'importanza di qualcuno dei L. citati, come la scuola, o la famiglia, o la parrocchia, ecc. Nella situazione contemporanea, possiamo raccogliere alcune *istanze* e *problemi* che si riferiscono in modo particolare al tema globale dei LdC.

1. È generale la convinzione che il luogo per eccellenza e il punto di riferimento essenziale per la C. è la *comunità cristiana*: « Il luogo o ambito naturale della C. è la comunità cristiana » (*Messaggio Sinodo '77*, 13). Con ciò si vuol indicare non solo uno spazio concreto come luogo privilegiato di C., ma anche un *criterio* generale di discernimento: soltanto quelle realtà e ambiti che sono comunità o espressione della comunità cristiana possono legittimamente essere considerati L. della C.

2. In collegamento con l'esigenza comunitaria, si sottolinea anche spesso l'urgenza e convenienza della C. *in gruppo* e della C. *di gruppo*. « Il gruppo assume un'importanza sempre crescente nella C. » (DCG 76). Per le sue possibilità di ordine pedagogico e pastorale (in quanto luoghi di apprendimento e di interiorizzazione) e per la sua valenza ecclesiale (in quanto possibile esperienza di comunità) il gruppo costituisce per la C. un ambito privilegiato di realizzazione (cf *La C. de la comunidad*, 283-285).

3. Alla luce delle nuove esigenze della C. rinnovata e soprattutto del criterio comunitario, sono oggi oggetto di ripensamento, e qualche volta vengono anche messi in questione, alcuni L. tradizionali della C., come per es.:

— la *famiglia* che, nella sua riaffermata dignità di « chiesa domestica », si vorrebbe più impegnata e corresponsabile nell'opera della C. (ma non senza contrasti e perplessità);

— la *parrocchia*, che « deve restare l'anima-trice della C. e il suo luogo privilegiato » (CT 67), ma che sperimenta oggi una forte crisi ed è, in ogni caso, bisognosa di profonda trasformazione (cf *La C. de la comunidad*, 269);

— la *scuola*, soprattutto quella pubblica e/o statale, che in molti contesti non appare più come luogo adatto per una C. in senso proprio (ciò che ha portato alla progressiva distinzione tra C. e IR);

— le *associazioni* e *movimenti*, luoghi tradizionali e benemeriti di C., cui oggi si chiede spesso di superare una certa tendenza all'isolazionismo e allo spirito di « setta »;

— i *mezzi di comunicazione sociale*, che offrono indubbiamente nuove insospettite possibilità, ma anche non pochi motivi di perplessità, spec. i grandi mezzi di comunicazione di massa (mass-media).

4. D'altra parte c'è il fatto promettente dell'emergere di *nuovi luoghi* per la C.:

— anzitutto le nuove *piccole comunità* (cf *Messaggio Sinodo '77*, 13) o *comunità di base*, giustamente considerate, se ben realizzate, « luoghi di evangelizzazione » e « speranza per la Chiesa universale » (EN 58; Puebla 96);

— in altre parti, come in Francia, si preferisce parlare di → « lieu catéchétique » (*Texte de réf.* 3.1.1.), come ambiente vitale comunitario attorno ai soggetti della C. Come si vede, si prospetta oggi per la C. una ricca varietà e possibilità di L., il che ripropone anche in termini nuovi il problema del coordinamento e armonizzazione della prassi cat.

Bibliografia

G. ADLER - G. VOGELISEN, *Un siècle de catéchèse en France 1893-1980*, Paris, Beauchesne, 1981, 457-474; E. ALBERICH, *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982, 190-226; J. COLOMB, *Al servizio della fede*, vol. 2, ivi, 1970, 601-696; P. RANWEZ, *Aspects contemporains de la pastorale de l'enfance*, Paris, Vitrail, 1950; « *Spazi* » e *strutture*

della catechesi, in « Via Verità e Vita » 27 (1978) n. 70; M. VAN CASTER, *Strutture della catechesi*, Roma, Ed. Paoline, 1971, cap. XVII.

EMILIO ALBERICH

LUTERO Martin

Nato il 10-11-1483 a Eisleben, morto ivi il 18-2-1546, Martin Luther si rende presto conto che la maggior parte dei cristiani non sanno praticamente nulla circa la loro fede. Perciò predica già dal 1516 sui « tradizionali capitoli cat. » del tardo medioevo: Credo, Padre nostro, Decalogo. La sua preoccupazione è di mettere come fondamento della preparazione a una dignitosa recezione dei sacramenti quella che ritiene l'autentica tradizione della Chiesa primitiva. Perciò pone il decalogo come griglia principale per la preparazione alla confessione ed elimina i cataloghi di peccati e di virtù dell'epoca (→ Canisio): *Kurze Erklärung der Zehn Gebote* (1518). L. cerca anche di diffondere maggiormente la conoscenza e la comprensione delle formule fondamentali della fede (per es. *Auslegung des Vaterunsers für die einfältigen Laien*, 1519). L'istruzione *orale* — chiamata catechismo! — doveva anche, nella misura del possibile, trovare diffusione per iscritto. Poiché i tentativi fatti fino a quel momento erano giudicati insoddisfacenti, e i catechismi da lui commissionati (a J. Jonas e J. Agricola 1525) si erano arenati, egli stesso, fortemente impressionato dai risultati catastrofici della sua visita nella Sassonia (il popolo è ignorante e i parroci sono incapaci di istruire), redige il *Piccolo* e il *Grande Catechismo* (1529), basandosi sulle sue prediche cat. Il *Piccolo* (in conformità con la vecchia usanza) uscì inizialmente come singole « tavole del catechismo ». Dal punto di vista formale L. segue il catechismo (« *Kinderfragen* ») dei Fratelli Boemi. Il *Piccolo Catechismo* è destinato ai semplici parroci (di campagna) e ai « padri di famiglia » (contadini benestanti); è pensato come *esempio* del modo di predicare in *tale situazione* le verità cristiane fondamentali che poi a casa — con domande appropriate sulle cose ascoltate — si possono approfondire (cf la formulazione stereotipa, per es.: « Il Padre nostro. Come un padre di famiglia dovrebbe spiegarlo nel modo più semplice alla sua famiglia »; seguono poi le domande e le risposte). Il *Grande Catechismo* approfondisce di più

la materia ed è maggiormente impegnativo, quindi è pensato per « progrediti » (soprattutto parroci). L'interesse di L. è strettamente pedagogico-cat.: ciò che è saldamente verificato e fondato deve essere spiegato tenendo conto della situazione (quindi in senso esistenziale), ovviamente con le accentuazioni della Riforma, senza però le controversie teologiche e senza il tentativo di trasportare nel catechismo la teologia scientifica. Perciò il catechismo comprende le tre formule di fede di cui sopra, già note e usate nel tardo medioevo; vi si aggiungono i sacramenti (battesimo ed eucaristia) e più tardi anche una preparazione alla confessione e un'appendice con preghiere e regole di vita ricavate dalla S. Scrittura (« tavole domestiche »). La successione di queste formule non ha tanto (supposto che ce l'abbia) un significato teologico, quanto un significato *didattico*: il cristiano deve anzitutto sapere che cosa deve *fare* (decalogo); deve poi sapere da dove riceverà la forza per farlo (credo/fede), e in che modo può « cercare e ottenere » questa forza (Padre nostro/preghiera).

Questo catechismo vorrebbe essere una breve ed elementare spiegazione della S. Scrittura, che offre (per le « persone semplici ») quanto è necessario per la salvezza. Perciò non comprende (a differenza del cattolico G. Witzel) una piccola storia sacra. L. mira in primo luogo (secondo la buona tradizione medievale) all'istruzione dei fanciulli tra il battesimo e la comunione, di cui il padre di famiglia è responsabile. Conseguentemente non si stanca mai di inculcare il « governo cristiano della casa »: l'educazione cristiana, « educare al servizio di Dio », è dovere dei genitori; in questa opera essi possono e devono essere i cooperatori di Dio. L'istruzione poi deve essere accompagnata dalla vita cristiana; il catechismo è perciò il libro della casa e il libro della vita (cf in particolare *Von den guten Werken*, 1520; *Vom ehelichen Leben*, 1522). Inoltre L. richiede energicamente la creazione di scuole cristiane (cf in particolare *An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen*, 1524; *Eine Predigt, dass man Kinder zur Schule halten solle*, 1530).

Anche altri luterani hanno redatto catechismi. Quelli di L. però hanno avuto la maggiore autorevolezza. Anzi, nel 1580 furono inseriti nel *Konkordienbuch*, e di conseguen-

za dichiarati appartenenti agli scritti dottrinali vincolanti della confessione luterana. In tal modo un testo che raccoglie esempi per la C. divenne un testo per la C., che a sua volta deve essere spiegato; ciò che era pensato in chiave didattico-situazionale veniva letto ormai nella prospettiva teologico-dogmatica. In tal modo la S. Scrittura diventava in qualche modo dipendente dal catechismo (come mezzo per spiegarlo). Ben presto il *Piccolo Catechismo* divenne libro *scolastico* delle nuove istituzioni scolastiche della Riforma, e strumento dottrinale dell'ortodossia, che (insieme alle spiegazioni aggiuntive) occorreva anzitutto imparare a memoria.

Il Pietismo cercò — ma soltanto attraverso provvedimenti metodologici — di ristabilire il rapporto tra catechismo e vita, e intraprese a insegnare la « storia sacra » come elemento didattico a sé stante. L' → illuminismo non fece altro che stimolare alcune revisioni. Il sec. XIX pose il fondamento per la restaurazione del *Piccolo Catechismo*, che fino a non molto tempo fa ha determinato l'IR luterano.

Le intenzioni di L. non ebbero molto seguito. Furono offuscate, fra l'altro, dal fatto che il suo testo venne frainteso come norma giuridica. Stando però a ciò che egli stesso voleva (e guardando con sufficiente senso critico il suo ardore di istruire), si può dire che ancora oggi L. offre risposte essenziali al sempre attuale problema del catechismo.

Bibliografia

Per le opere di Lutero, cf la ediz. di Weimar, 1883ss (spec. vol. 30,1). In italiano: M. LUTERO, *Scritti religiosi*. A cura di V. Vinay, Torino, UTET, 1968 (riporta il piccolo cat. alle pp. 673-697); I. ASHEIM, *Glaube und Erziehung bei Luther*, Heidelberg, 1961; P. BRAIDO, *Il messaggio catechistico di Lutero nel contesto della « teologia della pietà »*, in « Orientamenti Pedagogici » 31 (1984) 215-236; H.-J. FRAAS, *Katechismustradition. Luthers kleiner Katechismus in Kirche und Schule*, Göttingen, 1971; O. FRENZEL, *Zur katechetischen Unterweisung im Zeitalter der Reformation und Orthodoxie*, Leipzig, 1915; F. HAHN, *Die evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts*, Heidelberg, 1957; H.-B. KAUFMANN, *Von M. L. lernen, was christliche Erziehung ist*, in « Pastoraltheologie » 72 (1983) 382-386; CH. MOUFANG, *Katholische Katechismen des 16. Jahrhunderts in deutscher Sprache*, Mainz, 1881; J. M. REU, *M. Luthers Kleiner Katechismus*, München, 1929; G. STRAUSS, *Luther's House of Learning*, Baltimore-London, 1978.

EUGEN PAUL

M

MAGISTERO

1. *Il termine.* È solo da tempi relativamente recenti (come ha dimostrato P. Congar in « Concilium » 7 [1976] 157-173) che il termine M. indica il corpo dei Pastori nella Chiesa. In passato, con esso si faceva riferimento a tutta l'ampia funzione di insegnamento, includendo i → catechisti; questo era ancora il senso che dava al termine M. il Rosmini nella sua opera *Le cinque piaghe della Chiesa*. Dopo il Vat. I è invalso l'uso di chiamare M. il corpo dei Pastori (Papa e Vescovi); e normalmente per sottolineare la loro funzione di predicazione o di insegnamento, ma talvolta anche senza distinguerla dalle altre due funzioni, quella sacerdotale e quella pastorale; cosicché diventa quasi sinonimo di Pastori. Oggi però si constata, per l'opposto, la tendenza a tornare alla accezione più generale, che era in uso in passato; si parla perciò anche di M. dei teologi, di M. professionale, a volte anche del M. dei catechisti...

2. *Compito, ambiti e caratteri.* Anche se il termine provoca a sottolineare la funzione di insegnamento, il « munus docendi » di cui parla la *Lumen gentium* al n. 25, tuttavia bisogna rifarsi all'essenza generale del carisma dei Pastori nella Chiesa, prima di vederne ciò che caratterizza la funzione specifica richiamata dal termine M.

— *Compito fondamentale e generale*, che qualifica il carisma proprio dei Pastori, è quello di « guidare » le comunità, la Chiesa. In linguaggio giuridico il Vat. I ha parlato anzitutto del Papa in termini di « principio visibile dell'unità »; ma il Vat. II ha applicato questa definizione anche ai Vescovi, poiché essi sono all'interno delle loro

Chiese particolari « principio visibile di unità ». Il « visibile » bisogna sottolinearlo fortemente, oggi; e i testi ecumenici, soprattutto dal decreto *Unitatis redintegratio* in poi, lo fanno esplicitamente, per annotare che reale principio perenne di unità rimane sempre Cristo (con la sua Persona, anche se ormai risorto e in cielo; ma anche con i doni e i segni lasciatici in testamento): è Cristo la « pietra », e il « Pastore », anche se ricorre alla vicarietà di persone che ne rendano visibile tale funzione di pietra e di pastore. E ciò va assunto dalla catechesi e dalla predicazione quotidiana, perché è abbastanza diffuso nella mentalità di chi giudica la Chiesa cattolica da fuori (ma talora anche da chi ci vive dentro) il convincimento che la Chiesa quasi sostituisca Cristo, e che i Pastori « succedano » a lui e ne occupino il posto.

— *In quale ambito* e quanto si esplica tale funzione? Direbbe ancora il Vat. I (seguito, anche in questo, dal Vat. II), con linguaggio giuridico: « Pienamente e sommamente », cioè con potestà piena e suprema, vale a dire su *tutto l'oggetto* e su *tutti i soggetti*. Ma tale linguaggio non deve impressionare. Si tratta di misurarlo nel suo significato e nei suoi limiti; come insegna il Vat. II. I Pastori, ovviamente, devono servire da punto di riferimento, di armonizzazione e di guida per tutti i soggetti che costituiscono la comunità ecclesiale, e soprattutto per quelli che sono attivi nelle varie funzioni (nel caso specifico: nella ministerialità relativa alla Parola di Dio e alla fede dei credenti); e l'oggetto della loro competenza è quello stesso della Chiesa; la Parola di Dio, in quanto questa deve restare autentica e diventare fruttuosa. Con ciò si indicano già i limiti; e la LG 25, come pure la DV 10, proclamano a

chiare lettere che i Pastori non dispongono di una nuova rivelazione, e che essi restano sotto la Parola di Dio. Per questo si dice spesso oggi (anche in qualche testo della Conf. Episc. Ital.) che il carisma dei Pastori non è « la sintesi dei carismi », ma solo « il carisma della sintesi ».

Man mano, perciò, che si svilupperanno specifici carismi e ministeri nella Chiesa (catechisti, lettori, animatori di liturgia, oranti...), e che si realizzerà la partecipazione di tutti, in modo speciale del laicato adulto e formato, i Pastori saranno sempre meno impegnati ad esercitare in proprio le diverse funzioni concrete; potranno quindi sempre meglio evidenziare solo ciò che li specifica, ossia la funzione di armonizzazione e di guida; in favorendo dunque l'impressione che essi abbiano il monopolio dei compiti ecclesiali (come si rileva dalla LG 30, che ascrive al loro più alto impegno quello di « riconoscere » e « armonizzare » i carismi dei laici). Inoltre (e forse ciò vale ancora meglio a situare esattamente il ruolo del M.) si deve sottolineare sempre di più il carattere missionario della Chiesa, e cioè la finalità di evangelizzazione di tutti gli uomini e di tutte le culture; in questo modo l'impegno di inculturazione farà evidenziare maggiormente la complessità del ministero della Parola e obbligherà a fare spazio a competenze più articolate di altri M., e in particolare dei laici.

— Quali i caratteri del M.? Di solito, anche in certa C. non aggiornata, si sottolinea precipitosamente l'infallibilità, quale nota peculiare del M. Invece il Concilio (cf LG 25 e DV 10) indica come normali altri due caratteri: il M. è *autentico* e *pastorale*. Il primo termine resta tuttora un po' equivoco; ma il senso inteso dal Concilio è chiaro: autentico significa « con autorità »; infatti i Pastori sono guide e principio di unità; e quindi impegnano l'obbedienza, soprattutto quando parlano con autorità; e ciò non vuol dire che quando essi parlano, sempre e automaticamente parla Cristo (avremmo una costante infallibilità!); bensì essi ci richiamano il fatto-principio che siamo « molti, ma un solo corpo », e che quindi dobbiamo procedere « insieme » anche nel cammino della Parola.

Il termine « pastorale » è più evidente; indica che i Pastori parlano in vista del « bene comune », anche quando si rivolgono a singoli; e in questo il loro M. si distanzia da quello dei Dottori, e tanto più da quello degli Accademici, che riguarda la dottrina og-

gettiva, e in quanto bene dell'intelligenza speculativa e quindi della scienza; il M. dei Pastori invece riguarda in prima istanza la Parola in quanto bene del popolo di Dio e in ordine alla vita. Lo Spirito Santo li assiste perché al popolo di Dio sia offerto cibo sufficiente, opportuno, sicuro e sano. L'infallibilità, invece, secondo ambedue i Conc. (Vat. I e II), si verifica raramente, solo a determinate condizioni, e si risolve nell'impedire che la Chiesa intera cada direttamente nell'errore. Perciò, mentre l'autenticità e la pastoralità sono caratteri che qualificano il M. in modo costante, l'infallibilità qualifica solo alcuni suoi atti, anzi meglio, alcune « proposizioni » da esso definite.

3. Come e quanto interviene il M.? Possiamo scandire tre momenti significativi.

— Anzitutto, il M. ha la responsabilità di individuare il *nucleo essenziale* della Parola di Dio. Infatti la Parola di Dio è costituita da tanti elementi; è un tutto vivo, ma molti dati sono solo strumentali, e appartengono alla cultura che riveste la Parola (pensiamo alla Bibbia in concreto, ai molti suoi libri, alle molte tradizioni umane che coinvolgono...). Il popolo di Dio deve poter attingere la sostanza, perciò il seme vitale e centrale. Tutto ciò comporta precisazioni, richiami, interpretazioni. Quindi la DV 10 riafferma giustamente il celebre principio: il M. « *pie audit* (ascolta devotamente; come ogni altro credente sottostà alla Parola; si metta dunque più dalla parte dei fedeli che non dei dottori e teologi), *sancte custodit* (ha la responsabilità di conservare gelosamente il Deposito), *et fideliter exponit* (trasmette e spiega la Parola con fedeltà) ».

— Inoltre, il M. è chiamato in causa ai fini di rendere possibile e facile la *comunicazione nella Chiesa*. Qui entra in causa il problema del « linguaggio », e soprattutto di quel fondo di « linguaggio comune » (« *koinè* ») senza il quale nella Chiesa non ci si potrebbe intendere né comunicare la fede. La comunità deve non solo accogliere la Parola di Dio, ma anche parlarla (*con essa parlare*), e soprattutto evangelizzare, comunicarla a quelli « di fuori ». Ogni società e comunità hanno bisogno di una lingua, e specialmente di alcune parole chiave per intendersi. Ecco un campo di responsabilità del M. Pensiamo ai primi Concili, che sembrano esaurirsi nella consacrazione di alcuni pochi termini!

— Infine, il M. non solo non deve esclu-

dere *altri ministeri*, ma deve anzi promuoverli; perché solo così la ricchezza infinita della Parola viene autenticamente valorizzata. Il M. ha il compito di capitalizzare le esplorazioni e le verifiche già maturate e che sono frutto dello Spirito degno di nutrire tutta la Chiesa; deve perciò curare la circolazione e lo smistamento dei doni di sapienza e scienza spirituale.

La C. dovrebbe anch'essa fornire suoi propri doni, perché la Verità cristiana è seme che si riconosce dai frutti, cioè Parola (e Verità) che esige verifica nella vita, nella crescita concreta della fede. Per questo, però, anche la C. ha bisogno di essere « guidata » dal M.; sia per avere indicazioni sui nuclei centrali della fede, e sia per ricevere orientamenti pastorali di fondo. Ecco il senso, per l'Italia, del Documento Base e dei Nuovi Catechismi. Solo a queste condizioni il M. specifico che è proprio dei catechisti saprà integrarsi col M. dei Pastori, così che tutta la Chiesa sia condotta dallo Spirito nella pienezza della Verità.

Bibliografia

COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *I mutui rapporti tra magistero ecclesiastico e teologia* (6-6-1976), in *Enchiridion Vaticanum*, vol. V, Bologna, EDB, 1979, 1310-1325; *I linguaggi della fede*, in « Credere oggi » 4 (1984) n. 19 (problema specifico del rapporto tra il M. [e il suo linguaggio] e le altre istanze linguistiche [teologia, C...] nella Chiesa; con relativa bibl.); G. MARINELLI, *Il Magistero*, Rovigo, Ist. Pad. Arti Grafiche, 1972.

LUIGI SARTORI

MAGISTERO (XX secolo)

Il M. cat. dei papi, delle Congregazioni romane, delle Conferenze Episcopali e dei singoli vescovi si intensifica nel XX secolo, sia a livello dottrinale che organizzativo, toccando « tutta la gamma della problematica cat., dalla riorganizzazione del catechismo parrocchiale al testo ufficiale, dalla preparazione dei catechisti alla istituzione degli organismi direttivi » (L. Csonka), dalla evangelizzazione alla C.

Il primo impulso venne da san Pio X, con l'affermazione del primato della C. fra le forme di apostolato (enc. *Acerbo nimis* del 1905), la pubblicazione di un catechismo (1905 e poi 1912) e la riorganizzazione della C. parrocchiale (riordinamento della struttura del Vicariato di Roma, con una Commis-

sione cat. a capo della C. diocesana e la Congregazione della Dottrina Cristiana nelle parrocchie, ecc.). Anche il suo decreto *Quam singulari* (1910) sulla *prima comunione* ha un notevole influsso sul movimento cat., in quanto stimola al rinnovamento della C. dei piccoli.

A Benedetto XV è dovuta la promulgazione del CJC (1917), che riprende e riordina tutta la legislazione precedente. A Pio XI si devono le nuove strutture organizzative della C.: l'Ufficio Cat. Centrale presso la S. Congregazione del Concilio, istituito con il « motu proprio » *Orbem catholicum* del 29-6-1923, e gli Uffici Cat. Diocesani, su cui si insiste nel decreto *Provido sane* del 12-1-1935. In esso si afferma che « l'istituzione cat. è il fondamento di tutta la vita cristiana », e si ripetono tre disposizioni fondamentali: l'erezione della Confraternita della Dottrina Cristiana in ogni parrocchia, l'istituzione della Scuola di Catechismo domenicale con l'intervento di catechisti laici, la cura particolare dell'istruzione degli adulti. Durante il Pontificato di Pio XI hanno luogo diversi interventi indirizzati alla formazione dei catechisti, ai vari livelli. La S.C. dei Seminari prescrive nel 1926 l'introduzione di un corso di catechistica nei seminari, per preparare i futuri sacerdoti all'apostolato cat. (cf AAS 18 [1926] 451-455), e nel 1929 l'istituzione di una cattedra di catechistica nei corsi teologici (cf AAS 22 [1930] 146-148). Le Enc. *Divini illius Magistri* (31-12-1929) e *Casti connubii* (31-12-1930) confermano la vocazione educatrice dei genitori e insistono sulla necessità della loro preparazione a questo compito.

Le direttive e gli insegnamenti cat. di Pio XII sono contenuti soprattutto nei suoi discorsi. Egli vede l'ignoranza religiosa come « una piaga aperta nel fianco della Chiesa » e fa appello ai genitori, ai maestri e insegnanti, ai sacerdoti e ai laici militanti perché intensifichino l'attività cat. Il papa Giovanni XXIII riafferma il primato della C., e nei suoi discorsi usa spesso il termine « catechesi ». Nell'enc. *Pacem in terris* insiste affinché l'istruzione religiosa si adegui a quella scientifica, sempre in progresso. Paolo VI inserisce il rinnovamento della C. in quello conciliare di tutta la Chiesa. Durante il suo pontificato venne promulgato il → DCG e si tennero i Sinodi dei Vescovi sulla Evangelizzazione (da cui l'esortazione apostolica → EN) e sulla C. Giovanni Paolo I tenne efficaci discorsi cat. nel suo breve pontificato, e toccò

a Giovanni Paolo II la stesura finale della esortazione → CT, che riaffermò il valore del DCG e mise in rilievo alcuni punti fondamentali per lo sviluppo della C. Dal 1975 è anche operante un Consiglio Internazionale per la C., accanto all'ufficio secondo (Pastorale) della Congregazione per il Clero. Al magistero dei papi si è aggiunto, dopo il Vat. II, quello delle Conferenze Episcopali. Molte di esse hanno pubblicato → Direttori per la C. (Italia, Francia, USA, Argentina, Filippine, ecc.) e svolto una intensa attività di promozione della C. Al Sinodo tedesco del 1974 si deve un importante documento sulla natura e sulle finalità dell'IR nella scuola.

Bibliografia

A. BALOCCO, *Un memorabile trentennio nella storia della catechesi (1905-1935)*, in « Rivista Lasalliana » 29 (1962) 3-27; L. CSONKA, *Direttive e suggerimenti di Pio XII riguardo all'insegnamento religioso*, in « Orientamenti Pedagogici » 2 (1955) 515-537; Id., *Storia della catechesi*, in P. BRAIDO (ed.), *Educare. Sommario di Scienze dell'Educazione*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, III, 163-173; G. F. FRUMENTO, *Contenuto dottrinale ed organizzativo dei Documenti Pontifici sulla Catechesi dal 1905 ad oggi*, in « Rivista del Catechismo » 11 (1962) 243-260; G. LUZZI, *La legislazione catechistica di Pio XI: studio canonico-catechistico*, Torino, Ufficio Cat. Centrale Salesiano, 1941; S. RIVA, *Insegnamenti catechistici del B. Pio X*, Rovigo, IPAG, 1953.

UBALDO GIANETTO

MAMME CATECHISTE

L'utilizzazione delle mamme nella C. dei fanciulli fu diffusa su vasta scala dalla catechista francese → Françoise Derkenne che, nel suo testo *La vie et la joie au catéchisme* (1956²), prevedeva una C. dottrinale il giovedì, una C. liturgica sullo stesso tema la domenica, e una di applicazione alla vita quotidiana fatta in casa da una mamma a piccoli gruppi di fanciulli. In seguito, a un certo numero di mamme è stata affidata l'intera C. (o quasi), oppure la C. dei propri bambini, individualmente, per la preparazione ai sacramenti, in molte parrocchie d'Italia, di diversi paesi dell'America Latina e di altre parti del mondo. L'apporto specifico della mamma sta appunto nella sua conoscenza della vita quotidiana del fanciullo e quindi della sua speciale attitudine a collegare la fede con la realtà di ogni giorno.

Bibliografia

F. DERKENNE, *Vita e gioia al catechismo*, Leumann-Torino, LDC, 1965-1966, 3 vol., con Guide per il catechista; *Des mamans catéchistes*, in « Vérité et Vie » 8 (1954-1955) 247, 11-16; A. RAPHOZ, *Mamans catéchistes à l'école*, in « Catéchistes » 15 (1964) 59, 283-287; S. RIVA, *Mamme catechiste*, in « Evangelizzare » 3 (1978) 169-170.

UBALDO GIANETTO

MANJÓN Andrés

1. Educatore e catecheta spagnolo, nato a Sargentos de la Lora (1846) e morto a Granada (1923). La sua opera trova un primo criterio di comprensione nella esperienza biografica compiuta in una famiglia contadina profondamente religiosa. Il primo contatto con la scuola fu assai negativo: prevalevano metodi autoritari, verbalisti e abitudinari; anche nell'IR: si insegnava « a memoria il catechismo di → Ripalda, il *Resumen de historia* di → Fleury, ma senza spiegazione di sorta ». Mentre la Spagna attraversa un momento di crisi politica e sociale, M., con l'aiuto dello zio sacerdote, fece gli studi umanistici nel seminario (Burgos) e quelli giuridici all'università (Valladolid). Ottenuta la laurea (1873), vinse la cattedra di diritto all'università di Santiago de Compostela (1879) e poi di Granada (1880), dove si impegnò nelle organizzazioni cattoliche. Ordinato sacerdote (1886), fondò le « Escuelas del Ave-María » (1889) con lo scopo di istruire gratuitamente le ragazze e i ragazzi « più abbandonati dei quartieri più umili e periferici ».

2. Avviata la sua esperienza, M. sentì il bisogno di approfondire lo studio dei problemi educativi. La lettura di opere pedagogiche contemporanee gli permise di formarsi il suo « capitale di idee »: *Condiciones pedagógicas de una buena educación* (1897). In sintesi, queste condizioni dell'educazione sono: integrale, graduale, progressiva, tradizionale e storica, attiva, estetica, morale e religiosa, libera e manuale. Esse furono poi sviluppate in numerose opere. Tra le più importanti: *Hojas educadoras* (1907), *El maestro mirando hacia dentro* (1915), *Hojas paterno-escolares* (1916), *El maestro mirando hacia fuera* (1923). L'autore sottolinea l'importanza dell'educazione, il cui scopo è « formare l'uomo completo ». Senza offrire una trattazione pedagogica sistematica completa, alcuni temi acquistano negli scritti manjoniani un rilievo caratteristico: visione cristiana integrale del

bambino, come soggetto attivo della propria educazione; amore alla natura, tempio di Dio; importanza del gioco e del clima di gioia nell'ambiente scolastico popolare; l'educazione come progetto e opera di tutti.

3. Questi orientamenti fondamentali stanno alla base della proposta cat. di M. Quando egli parla di « uomo completo » sta pensando al « perfetto cristiano ». La religione occupa un posto rilevante nel suo programma scolastico-educativo. In tutte le lezioni vuole che ci sia — implicita o esplicita — un'idea morale e religiosa. L'opera *Hojas catequísticas y pedagógicas* (1909) risponde precisamente a questa esigenza: « Parlando in grammatica, calcolando in aritmetica, studiando in scienze naturali, meditando in religione, orientando in geografia, diventando sani in igiene, sempre appare l'uomo come educando di Dio » (VIII, 3). M. — che conosceva il pensiero di P. Girard e, probabilmente, quello di Ziller — sostenne che nell'insegnamento si doveva scegliere una « materia centrale », e cercando di educare cristiani, « niente più opportuno che scegliere la Dottrina cristiana come centro di istruzione ed educazione » (X, 412). Nel primo congresso cat. nazionale spagnolo (1913) ribadì la sua tesi in una memoria che ebbe ampi consensi: *El catecismo como asignatura céntrica* (più volte ristampata nel 1913, e dopo la morte dell'autore: 1937, 1946, 1975).

4. La proposta di M. presenta, in teoria e in pratica, aspetti problematici. Le correlazioni tra le diverse materie si basano frequentemente su elementi estrinseci, e certe applicazioni religioso-morali presentate nei manuali avemariani appaiono un po' forzate (M. D. Buil). Preoccupato del rinnovamento metodologico-didattico, non sentì la stessa urgenza di rinnovare i contenuti.

Pur con questi limiti, abbastanza comuni in quel momento storico, l'opera di M. offre aspetti innovativi: introduzione di numerosi procedimenti per rendere l'insegnamento più facile e ameno (giochi, dialoghi, canti), intuitivo (contatto con le cose, disegni, storie bibliche, racconti) e attivo (lavori manuali, esercizi, componimenti, completamento di frasi). Caratteristica è la sua insistenza sulla figura del catechista (dotato di amore, scienza e arte pedagogica) come chiave di una C. efficace e rinnovata. E meritano ancora attenzione le sue raccomandazioni: « Non basta far apprendere il catechismo, è necessario trasformare l'istruzione in educazione, la

dottrina in credenza e virtù, ordinando idee e azioni, intelligenze e volontà, l'uomo tutto, per farlo cristiano con vita da cristiano, cioè copia vivente di Cristo » (III, XIX). M. cercò di realizzare questo programma nelle sue scuole. Anche fuori della Spagna è stata riconosciuta la validità del suo metodo « induttivo... e attivo integrale » (Boyer, 227). Il fondatore delle Scuole dell'Ave-Maria merita senz'altro un posto di rilievo nella storia dell'educazione e della C. contemporanea.

Bibliografia

1. *Opere*
Edición nacional de las obras selectas de don Andrés Manjón, 10 vol., [Granada], Patronato de las Escuelas del Ave-Maria, 1945-1956.
2. *Studi*
A. BOYER, *Pédagogie chrétienne: I. Problèmes et méthodes*, Paris, Lethielleux, 1947; M. D. BUIL, *La religión, centro de convergencia de toda la obra educativa de Manjón*, Granada, CEPPAM, 1963; E. DÉVAUD, *Pédagogie à ciel ouvert. A la mémoire vénérée de don Andrés Manjón*, in « Revue Belge de Pédagogie » 20 (1939) 416-427; 474-486. Trad. ital. in E. DÉVAUD - L. VOLPICELLI, *Andrés Manjón*, Roma, Armando, 1959, 21-53; J. MONTERO, *Las hojas catequísticas del Ave Maria*, Granada, CEPPAM, 1964; V. M. PEDROSA, *Ochenta años de catequesis en la Iglesia de España*, in « Actualidad Catequética » 20 (1980) 100, 45-87; J. M. PRELLEZO, *Educación y familia en A. Manjón. Estudio histórico-crítico*, Zürich, PAS-Verlag, 1969; Id., *Manjón educador. Selección de sus escritos pedagógicos*, Madrid, Ed. Magisterio Español, 1975.

JOSÉ-MANUEL PRELLEZO

MARIA

La figura di Maria è tradizionalmente presente da sempre nella C.: nel commento del Simbolo apostolico (« nacque da Maria Vergine »), dell'Ave Maria, delle verità cristologiche, del mistero della Chiesa, del culto dei santi... La diversità di collocazione, come pure di contenuto specifico e di ampiezza, già dice che la C. mariana rispecchia l'evolversi della identità della C. nelle diverse epoche della storia.

Uno dei problemi maggiormente sentiti riguarda oggi il *che cosa* o contenuto della C. mariana in corrispondenza alla fede della Chiesa. Questo articolo perciò si limita a focalizzare tale contenuto in modo articolato e aggiornato.

1. *Uno sguardo generale.* Il vissuto ecclesiale cattolico è caratterizzato da una decisa dimensione mariana. È un fatto facilmente constatabile nella liturgia, sia occidentale che orientale, nella pietà popolare, nelle feste, nei numerosi santuari mariani, nella spiritualità dei movimenti contemporanei, nella tradizione delle famiglie religiose. Anche il dogma cattolico registra pronunciamenti solenni nei confronti di Maria: si hanno così i dogmi della maternità divina di Maria, la *Theotókos*, della sua perpetua verginità, della sua immacolata concezione e della sua assunzione al cielo in corpo e anima. Dopo il Vat. II (soprattutto con il famoso capitolo VIII della « *Lumen gentium* » nel 1964) e dopo l'esortazione apostolica « *Marialis cultus* » (1974) di Paolo VI, la riflessione e la prassi pastorale cattolica ha approfondito la sua conoscenza di Maria, evidenziando maggiormente i suoi fondamenti biblici, le sue implicanze trinitarie, ecclesio-logiche e antropologiche. Si è anche fatta più attenta al dialogo ecumenico, al rinnovamento del culto mariano e soprattutto alla riscoperta della sua prassi pastorale.

2. *Maria e il Padre* (→ Dio Padre). « Quando venne la pienezza del tempo, Dio mandò il suo Figlio, nato da donna, nato sotto la legge, perché ricevessimo l'adozione a figli » (*Gal 4,4*). Questo famoso testo di Paolo offre la base biblica più antica del rapporto Dio Padre-Maria. Nel suo disegno di salvezza, il Padre prende l'iniziativa di inviare nel mondo il Figlio, che oltre alla generazione eterna dal Padre, riceve anche una nascita temporale da una donna. Le modalità di questa nascita e l'identificazione di tale donna che collabora col Padre nella missione del Figlio vengono illustrate da Luca, nei primi due capitoli del suo Vangelo: « L'angelo Gabriele fu mandato da Dio in una città della Galilea, chiamata Nazaret, a una vergine [...]». La vergine si chiamava Maria. Entrando da lei disse: «Ti saluto, o piena di grazia, il Signore è con te» » (*Lc 1,26-28*). È Maria, l'incarnazione del nuovo Israele, la nuova Figlia di Sion, che accoglie la promessa messianica a nome di tutto il popolo. Dio torna ad abitare in mezzo al suo popolo in Maria, che diventa il nuovo tempio di Dio, la nuova arca dell'alleanza.

« Piena di grazia » è un titolo unico. In lei il Padre ha riversato la pienezza della sua grazia e del suo amore, in vista della sua vocazione a essere madre del Messia. Inoltre il Padre ha voluto che il Figlio nascesse

da una vergine. La verginità, che nell'AT aveva un senso piuttosto limitativo, con ciò diventa segno della prossimità del Regno di Dio. Con questo titolo Maria rivela la sua intimità con Dio. La verginità inoltre significa che il Figlio di Dio è veramente venuto dal Padre fin dal momento della sua concezione e che la salvezza non è frutto dell'eros umano, ma dell'agape divina. Maria ubbidisce chiamandosi « serva del Signore » (*Lc 1,38. 48*). È l'unico titolo che Maria si attribuisce da sola; gli altri le sono dati per predestinazione, per elezione, per vocazione e per funzione. Tale titolo — come il « Servo del Signore » dell'AT — significa obbedienza al Padre e accettazione del suo piano di redenzione. La vocazione di Maria si qualifica come servizio al Padre e al Figlio. Maria diventa così maestra di vita spirituale per i cristiani, sia per la sua personale disponibilità e obbedienza al Padre, sia perché il fine del culto alla Vergine è proprio quello di condurre i figli al Padre per Cristo. Maria, infine, ha avuto una esperienza « filiale » originale: prediletta dal Padre e predestinata al servizio della maternità divina, ha vissuto in intima unione con le persone trinitarie.

3. *Maria e Cristo.* Si può raccogliere in sintesi quanto il NT dice di Maria in relazione a Cristo attorno a tre affermazioni generali: Maria madre del Salvatore, discepola del Signore, socia del Redentore.

a) *Madre del Salvatore.* « Quando venne la pienezza del tempo, Dio inviò suo Figlio, nato da donna, nato sotto la legge » (*Gal 4,4*). La realtà dell'incarnazione del Figlio di Dio è sottolineata dalla sua nascita da una donna. Lo sfondo di questo passo è dato dal richiamo (« donna ») al personaggio di Eva, madre del genere umano, e a quello della madre del Messia, evocato da Michea (5,2) e Isaia (7,14). Paolo così collega con la storia del mondo e con la storia della salvezza sia il Figlio di Dio preesistente, sia sua Madre. Inoltre si pongono le due premesse essenziali — preesistenza e divinità del Cristo — dalle quali scaturisce il dogma centrale della mariologia: la divina maternità di Maria. È il testo mariologicamente più significativo del NT. Oltre a Matteo e Luca, è soprattutto Giovanni a sottolineare la funzione materna di Maria nei confronti del Cristo.

b) *Discepola del Signore.* Anche questo titolo, come il precedente, ha una positiva eco ecumenica, specialmente in campo protestante. È soprattutto Luca che delinea la figura

di Maria come discepolo: « Mia madre e miei fratelli sono coloro che ascoltano la parola di Dio e la mettono in pratica » (Lc 8,21). Ciò si adatta molto bene a Maria, che ha accolto la Parola di Dio, divenendo la prima credente.

c) *Socia del Redentore*. Questo titolo nella teologia protestante suscita perplessità e rifiuto, data la concezione che essa ha della cooperazione dell'uomo alla salvezza. Eppure anche questo titolo mariano ha profonde radici bibliche. Maria risulta, infatti, concretamente associata a Cristo dall'inizio del suo evento salvifico fino al Calvario e all'evento pasquale. Con il primo « fiat » ella disse sì all'incarnazione del Figlio di Dio; col « fiat » sul Calvario acconsentì al sacrificio redentore del suo Figlio (cf LG 55-62). Tale associazione di Maria è però totalmente subordinata e dipendente dall'unico redentore, che è Cristo.

4. *Maria e lo Spirito Santo*. Nel NT emerge la presenza significativa di Maria in relazione stretta con lo Spirito Santo sia all'incarnazione, e cioè alla nascita del Redentore (cf Mt 1,18.20; Lc 1,35), sia alla Pentecoste, e cioè alla nascita della Chiesa (cf At 1,14). Entrambe le nascite sono opera dello Spirito. In entrambe Maria ha un ruolo di grande rilievo. La presenza di Maria alla Pentecoste è molto importante. Se all'Annunciazione è solo su Maria che si esercita la potenza rigeneratrice dello Spirito, principio della nuova umanità, alla Pentecoste a lei si aggiungono gli apostoli ad ampliare l'azione dello Spirito ricreatore. Se in Lc 1,35 lo Spirito Santo viene su Maria in vista della realizzazione del mistero dell'Incarnazione, negli Atti egli viene sugli Apostoli, in vista della realizzazione del mistero della Chiesa, alla cui radice c'è anche la presenza di Maria, a indicare l'indissolubile legame di Maria allo Spirito, e, mediante lo Spirito, al Cristo e alla Chiesa. A questa riscoperta trinitaria e pneumatologica di Maria hanno contribuito non solo i teologi (cf H. Mühlen, H. U. von Balthasar, G. Roschini, D. Bertetto, R. Laurentin, X. Pikaza, L. Boff), ma anche i recenti movimenti carismatici e la pietà popolare, che hanno visto in Maria la « carismatica radicale » (Mühlen).

L'accento pneumatologico ha riconfermato il fatto che la relazione tra il *Panágion* e la *Panagia* percorre tutta intera l'esistenza della Vergine, da prima dell'annunciazione, all'evento centrale della concezione verginale del Cristo, alla Pentecoste e all'assunzione

gloriosa. La vita in Maria è interamente « pneumatica », in perfetta sinergia di intenti e di opere, sì che lo Spirito non solo fa agire, ma agisce nella Vergine Maria, in lei prega, in lei vive la relazione intima col Padre e col Figlio. Il passaggio della mariologia cattolica dalla costellazione del Cristo alla costellazione della Chiesa e a quella dello Spirito allarga maggiormente le linee del dialogo ecumenico. Con l'ortodossia si concorda infatti nel vedere in Maria l'icona dello Spirito di Dio. Con le altre confessioni cristiane soprattutto protestanti si potrebbe concordare sul fatto che col suo « fiat » Maria si pone in dialogo di libertà di fronte al Dio della grazia, che la rende perfetta nella sua santità spirituale; e inoltre, che Maria, pur essendo nella Chiesa, è non solo la credente esemplare, ma anche la madre spirituale, in connessione stretta col mistero della sua maternità divina. In Maria si realizza in pieno la profezia del « cuore nuovo » dono dello Spirito: Maria diventa così modello di santità cristiana.

5. *Maria Madre e modello della Chiesa*. « La fede cattolica riassume simbolicamente nella Vergine Santissima, nel suo caso privilegiato, la dottrina della cooperazione umana alla Redenzione, offrendo così come la sintesi o l'idea madre del dogma della Chiesa » (H. de Lubac, *Meditazione sulla Chiesa*, Milano, Ed. Paoline, 1963, 392). I legami Maria-Chiesa sono essenziali e intrinseci nell'economia della salvezza. Per questo nella tradizione patristica e medievale le immagini e i simboli biblici — come novella Eva, il paradiso, l'arca dell'alleanza, scala di Giacobbe, città di Dio, tabernacolo dell'Altissimo, donna forte, nuova creazione — sono spesso applicati indifferentemente a Maria e alla Chiesa. Non si tratta di semplice parallelismo, ma di profonda coscienza di fede, che attraverso questa originale « communicatio idiomatum » riconosce in Maria la figura ideale della Chiesa, il suo esemplare, il suo traguardo di perfezione. Per questo Maria è il « typus » della Chiesa nell'ordine della fede, della carità e della perfetta unione con Cristo (cf LG 63).

È soprattutto il titolo di Madre che accomuna la Chiesa a Maria. Colui che Maria Vergine ha generato, la Chiesa genera ancora tutti i giorni. Ed entrambe generano per opera dello Spirito Santo in vista della comunicazione di una vita tutta santa, quella del Cristo. Se la funzione materna di Maria consiste in primo luogo nel donare al mondo il

Figlio di Dio, la funzione materna della Chiesa consiste anch'essa nel donarci il Cristo, capo, sacrificio e alimento del suo corpo mistico. Originale la rilettura « in contesto » che la Chiesa latinoamericana ne ha fatto a Puebla quando, ispirandosi a Maria Madre e Modello della Chiesa, si è impegnata ad essere con maggiore trasparenza « Chiesa Madre », « Chiesa Famiglia », « Chiesa Fedele », « Chiesa Servizio », « Chiesa Liberazione » (cf Puebla 294, 295, 238, 239, 255, 342, 546, 296, 1303, 1304, 297, 1144).

6. *Maria modello di umanità.* L'odierna rilettura antropologica della figura di Maria intende superare il disagio provocato da una certa letteratura devozionale. Di fronte all'innegabile evoluzione registratasi in campo sociale, politico e culturale, una certa immagine di Maria risulta ristretta in confronto alle vaste zone di attività in cui l'uomo e il cristiano sono chiamati ad agire. Maria invece si presenta quale nuova donna e perfetta cristiana, che riassume in sé le situazioni più caratteristiche della vita femminile, perché vergine, sposa, madre. Maria, inoltre, è tutt'altro che una donna passivamente remissiva o di una religiosità alienante. Fu, invece, una donna che non esitò col suo « Magnificat » a proclamare che Dio è vindice degli umili e degli oppressi e rovescia dai loro troni i potenti del mondo. Maria è una donna forte che conobbe povertà e sofferenza, fuga ed esilio. La figura della Vergine non solo non delude alcune attese profonde degli uomini del nostro tempo, ma offre ad essi il modello compiuto del discepolo del Signore: « Artefice della città terrena e temporale, ma pellegrino solerte verso quella celeste ed eterna; promotore della giustizia che libera l'oppresso e della carità che soccorre il bisognoso, ma soprattutto testimone operoso dell'amore che edifica Cristo nei cuori » (*Marialis cultus*, 37).

Anche di ciò la Chiesa latinoamericana ha fatto una rilettura in contesto: « Dinanzi a Cristo e a Maria devono essere rivalutati in America Latina i grandi lineamenti della vera immagine dell'uomo e della donna: tutti fondamentalmente eguali e membri della stessa stirpe, pur nella diversità di sesso, lingua, cultura e forma di religiosità... » (Puebla 334). Non solo, ma Puebla avanza una considerazione autonoma e positiva del fatto stesso di essere donna e dell'originalità quindi del « femminile » rappresentato da Maria nell'ambito della storia della salvezza. Si tratta cioè della particolare trasparenza e presen-

za del volto stesso di Dio in Maria in quanto donna. Per questo Puebla afferma che « Maria è donna » (n. 299). E in quanto esemplare supremo di realizzazione femminile, Maria è la rivelazione del volto materno di Dio: essa, infatti, è « una presenza e un sacramentale dei lineamenti materni di Dio » (n. 291). E contestualizzando la rivelazione materna di Dio in Maria nell'ambito latinoamericano, Puebla conclude: « Sin dalle origini — nella sua apparizione di Guadalupe e sotto questa invocazione — Maria ha costituito il grande segno, dal volto materno e misericordioso, della vicinanza del Padre e di Cristo, con i quali ci invita a entrare in comunione » (n. 282).

7. *Conclusione.* La catechesi e la pastorale contemporanea devono porre Maria in questo nuovo orizzonte teologico, presentandola non tanto nella prospettiva devozionale di oggetto passivo di venerazione e di culto, quanto piuttosto nel suo aspetto profondamente dinamico e profetico di maternità ecclesiale e di paradigmaticità umana. Pur assicurando a Maria tutta la sua densità biblica e dogmatica, occorre immettere nella catechesi tutti i fermenti e gli apporti positivi del contemporaneo discorso teologico sull'inculturazione della fede, sulla religiosità popolare, sulla liberazione integrale, sulla rivalutazione del femminile in quanto tale.

Bibliografia

- A. AMATO, *Mariologia in contesto. Un esempio di teologia inculturata: Il volto meticcio di Maria di Guadalupe* (Puebla, 446), in « Marianum » 42 (1980) 421-469; *Id.*, *Rassegna delle principali cristologie contemporanee nelle loro implicazioni mariologiche. Il mondo cattolico*, in *Il Salvatore e la Vergine Maria*, Roma-Bologna, Marianum-Dehoniane, 1981, 9-112; *Id.*, *Lo Spirito Santo e Maria nella ricerca teologica odierna delle varie confessioni cristiane in Occidente*, in *Maria e lo Spirito Santo*, ivi, 1984, 9-103; *Come presentare oggi Maria agli adulti*, Roma, C.C.M. « Mater Ecclesiae », 1982; J. GALOT, *Maria, la donna nell'opera della salvezza*, Roma, Univ. Gregoriana Ed., 1984; R. LAURENTIN, *Marie dans la foi chrétienne. Situation et avenir*, in *Initiation à la pratique de la Théologie*, vol. III, Paris, Cerf, 1983, 469-512; L. MACARIO, *La Madonna nella catechesi dell'adolescenza*, in « Temi di predicazione » 16 (1972) 63-76; *Maria en la reflexión latinoamericana*, in « Theologica Xaveriana » 29 (1979) 361-462; *Maria nei catechismi recenti*, in « Marianum » 43 (1981) 13-151; A. MARTÍNEZ SIERRA, *Cómo hablar de Maria a la juventud actual*, in « Ephemerides Mariologicae » 30 (1980) 285-315; G. M. MEDICA, *Il catechismo degli adulti, strumento privilegiato di catechesi mariana*, in *Come presentare oggi...*, cit., 52-70; M. SODI, *Criteri-guida per una catechesi mariana degli adulti*, ibidem. 32-51; S. VITALINI, *La Madre di*

Gesù presentata dal nuovo catechismo italiano, in «Strumento internazionale per un lavoro teologico, *Comunio*» 7 (1978) 37, 102-124.

ANGELO AMATO

MASS-MEDIA

È di questi anni una discussione che riguarda direttamente questo argomento e ne condizionerà la trattazione: i MM sono funzionali alla C.? Oppure ad essi bisogna rinunciare per puntare sui mezzi di comunicazione che rimangono disponibili alla utilizzazione del singolo e della piccola comunità (→ group-media)? Il congresso internazionale *Audiovisivo ed Evangelizzazione*, tenutosi a Monaco di Baviera nel novembre 1977, vide gruppi di esperti schierati su posizioni quasi diametralmente opposte. Gli anni hanno smorzato la polemica, ma non sembra sia progredita di molto la riflessione sull'utilizzabilità dei MM, mentre più grande si è fatta l'attenzione all'uso dell' → audiovisivo nella C. Questo contributo si occupa delle condizioni di utilizzabilità dei MM. Si articola in due parti: I. Cos'è e come funziona il sistema dei MM; II. Catechesi e MM: le condizioni di una utilizzazione.

I. COS'È E COME FUNZIONA IL SISTEMA DEI MM

1. *Definizione di un concetto.* Quando si parla di MM ci si può riferire ai mezzi tecnici utilizzati oggi per la comunicazione, facendo riferimento alla TV, alla radio, al cinema, alle agenzie di informazione, alla stampa, al disco (audio e video)... Una simile definizione del termine MM è certo legittima, ma è anche parziale. Il rischio è di perdere di vista la *globalità della situazione* e la sfida che questa pone alla Chiesa.

Un altro modo riduttivo e — questa volta — anche fuorviante di intendere il termine MM è utilizzarlo come sinonimo dell'*insieme dei messaggi diffusi dai MM e ricevuti da un numero enorme di singoli uditori*, un insieme considerato come un tutto coerente, quasi fosse un maxi-messaggio inviato da un super-emittente e poi accolto passivamente da ciascuno di noi.

Un terzo significato del termine MM potrebbe essere *l'insieme del sistema di comunicazione proprio della società attuale*: fa riferimento sia agli strumenti tecnici, sia alla plu-

ralità di messaggi, sia — soprattutto — alla nuova mentalità nella gestione dell'informazione. Nelle pagine che seguono la parola è usata con questo significato.

2. *Comunicazione e società.* Si può affermare con sufficiente certezza che c'è una stretta relazione tra la complessità dei rapporti politico-economico-produttivi e la complessità delle reti di comunicazione: se in una società c'è un alto indice di interdipendenza tra le parti, c'è anche una proporzionata efficienza nelle comunicazioni. La nostra società ha un livello di complessità e di interdipendenza delle parti quanto mai elevato.

Una società di questo tipo semplicemente non può esistere senza reti di comunicazione, la cui potenza, sicurezza e velocità siano proporzionali al ritmo dell'economia, della produzione e delle esigenze della vita sociale. Non solo. Una simile società è ancora vivibile e non è ancora sotto totale controllo di chi detiene il potere economico e politico soltanto grazie alle dimensioni, alla potenza, alla duttilità e funzionalità assunte dai mezzi di comunicazione.

3. *Una pluralità di reti di comunicazione.* Non è corretto pensare ai MM come se costituissero l'unico sistema di diffusione dell'informazione, e come se questo fosse un sistema che goda di una sua indipendente efficienza. È più esatto pensare alla compresenza di più reti di comunicazione. Accanto ai MM ci sono i canali della comunicazione interpersonale, i quali non hanno l'estensione e la velocità dei primi, ma sono assai diversificati ed hanno un influsso decisamente superiore sulle nostre scelte, sulle nostre idee, sui nostri comportamenti. L'accogliere un messaggio che contraddica quanto si condivide nel gruppo implica per il soggetto dei costi personali (critiche, emarginazione, disagio...) che i MM non pagano; viceversa, l'adesione alle scelte del gruppo contro l'opinione espressa dai MM è tanto meno problematica, quanto più intenso è il senso di appartenenza al gruppo stesso.

4. *Il soggetto umano e la comunicazione di massa.* La situazione personale vissuta come ottimale da parte del soggetto umano è quella in cui permane una consonanza positiva tra il suo *mondo intellettuale*, la consapevolezza della propria *vita affettiva e relazionale*, e la consapevolezza del proprio *comportamento*. L'uomo non solo vive positivamente l'assenza di tensioni, ma tale situazione ricer-

ca e difende. Ogni contraddizione tra le dimensioni della realtà personale (ogni dissonanza) implica lacerazioni e costi, *tanto più elevati quanto più numerose e radicali sono le incompatibilità riscontrate*. Per superare le situazioni di dissonanza ciascuno di noi mette in atto un processo tendente a costruire un nuovo equilibrio. L'energia che impegniamo in questa ricerca è direttamente proporzionale alla gravità del disagio e quindi alla centralità dei valori in gioco.

Se — da questi punti fermi — si guarda al comportamento dell'uomo di fronte ai vari messaggi disponibili, bisogna dire che l'accoglienza dell'uno o dell'altro non è casuale, né è dovuta anzitutto alla forza del mezzo di diffusione utilizzato: *è piuttosto giustificata dalla situazione personale in cui si trova il soggetto*. I messaggi infatti sono appetibili in correlazione alla loro capacità di confermare idee, comportamenti, relazioni già operanti, e di ridurre eventuali tensioni esistenti.

In queste affermazioni è esplicita l'esigenza di una ristrutturazione del discorso sul potere dei MM. C'è in sostanza un cambio di prospettiva da compiere: il modello non può essere *una pluralità di singoli destinatari isolati in balia delle comunicazioni di massa*; ma piuttosto quest'altro: il ricevente — a cui sono riconosciuti una propria identità e un progetto di vita entro un preciso contesto fatto di relazioni interpersonali e di condizioni fisico-economiche — dispone di una pluralità di comunicazioni, tra le quali sceglie in base alle sue esigenze e alle sue possibilità concrete, in vista di garantire « al meglio » la qualità della sua vita.

5. *Le condizioni di efficacia dei MM*. I mezzi di comunicazione di massa sono caratterizzati dalla capacità di registrare una grande quantità di informazioni, inviarle a qualsiasi distanza, in tempo reale, a disposizione di un numero illimitato di persone. Tutte queste possibilità hanno come controparte costi di impianto e di esercizio altissimi, che richiedono: una notevole complessità della macchina produttiva, per cui indispensabile è un'alta professionalità; un assiduo controllo dell'andamento del processo; uno sforzo economico proporzionato.

Ci sono fondamentalmente quattro modi per risolvere il problema finanziario: o si vendono informazioni e spettacolo a un pubblico il più numeroso possibile e nello stesso tempo si « vende » questo pubblico alle agenzie pubblicitarie (più numeroso è il publi-

co, più alto è il costo per l'inserzionista); o interviene lo Stato, fissando un canone; oppure ci si vende ad un padrone, che per scopi collaterali accetta il deficit dell'operazione (ma non la mancanza di pubblico!); possono esserci formule « miste ». In tutti i casi però c'è una costante, ed è l'esigenza di un numero di spettatori proporzionale all'impegno economico: *i MM cioè non possono rinunciare al consenso del pubblico*.

Per ottenere questo consenso si deve operare in tre direzioni:

— ha successo un programma che risponda alle esigenze, al gusto, alle situazioni di vita proprie del maggior numero di persone possibile;

— ha successo un programma che utilizza un linguaggio immediatamente percepibile e gradevole;

— ha successo un programma se può presentarsi come « sensazionale », « nuovo », in modo da attirare su di sé l'attenzione del pubblico.

Ogni tentativo di tradire le attese del pubblico, ogni tentativo di « convertire » il pubblico si è rivelato votato all'insuccesso. Correttivi a questa logica si hanno solo dove interviene lo Stato o altre organizzazioni a scopo non lucrativo, in modo da garantire spazio a programmi destinati a un pubblico relativamente ristretto e non oggetto dell'interesse dei pubblicitari.

6. *Dalla comunicazione di massa alla massa di comunicazioni*. All'inizio i programmi radiofonici e televisivi erano relativamente pochi, a tal punto che non era impossibile canalizzare il pubblico sui programmi voluti: la programmazione poteva essere fatta in modo da favorire la visione di un film o nascondere un determinato programma. Le cose ora sono cambiate. La tecnologia e lo sviluppo economico hanno reso possibile l'avvento di nuove reti radiofoniche e televisive: ora è sempre più il ricevente che costruisce il suo « programma ». Il *telecomando* può essere assunto come simbolo della nuova situazione.

II. CATECHESI E MM: LE CONDIZIONI DI UNA UTILIZZAZIONE

L'argomento non è univoco. Può infatti sdoppiarsi in due interrogativi:

— È possibile fare C. attraverso i MM e come?

— Nella C. è possibile e utile prendere in considerazione programmi diffusi dai MM

(a contenuto esplicitamente religioso o meno)?

Questo secondo interrogativo non fa difficoltà; in genere la risposta è positiva, con maggiori o minori riserve a seconda che il catechista sia interessato a formare dei credenti consapevoli dell'ambiente in cui vivono. La difficoltà, le diffidenze sembrano invece riguardare il primo degli interrogativi (con una conseguente latitanza dell'impegno della Chiesa al riguardo).

Nessuno oggi pone in dubbio il fatto che la C. sia per definizione un'attività della comunità: la fede si vive, si celebra, si comunica essenzialmente nell'incontro interpersonale e nel coinvolgimento diretto. Perché allora interessarsi ai mezzi di comunicazione sociale?

1. *Ricerca di maggior efficacia.* Un primo motivo che *di fatto* giustifica questo interesse è la ricerca di una maggiore efficacia. Muovendo dalla constatazione che va riducendosi il numero delle persone attente al nostro messaggio e — d'altra parte — persuasi dell'enorme potere di convinzione dei MM, ci si sente in obbligo di mettere questo potere al « servizio » del Vangelo. Alla luce dei fatti però questa scelta porta a modalità di presenza che risultano improduttive e controindicate: è una scelta *contraddittoria*, perché obbedisce ad una logica di potere.

2. *Per essere in ascolto e per servire.* È tuttavia possibile accostarsi al mondo della comunicazione sociale con un atteggiamento più evangelico: *per il bisogno di mettersi in ascolto e per il dovere di essere al servizio dei propri fratelli, credenti o non credenti non importa.*

a) I mezzi di comunicazione sociale sono un *luogo di ascolto della Parola di Dio*. Dio ha parlato per mezzo dei profeti e in Cristo; la sua parola giunge a noi attraverso la Bibbia e attraverso la vita della Chiesa. Ma la Chiesa non è agente esclusivo, non smentibile di Dio. Dio non ha rinunciato a parlare agli uomini di oggi: parla negli avvenimenti e nelle catastrofi, nella voce di chi canta alleluja o bestemmia o critica e accusa con o senza amore; parla attraverso le speranze e le illusioni di chi legge la vita che viviamo ora, chiunque esso sia. Sappiamo infatti — per esperienza — che tra il profeta e l'asina a volte il nostro Dio può vedersi costretto a rinunciare alla collaborazione del profeta, quando si tratti di salvare l'uomo (cf Nm 22).

b) I MM sono un *luogo di incontro con gli uomini*. La Chiesa ha bisogno dei mezzi di comunicazione sociale per comprendere e ridire la Parola di Dio agli uomini di oggi: questo esige non solo una profonda esperienza di Dio, ma anche *un'altrettanta profonda intimità con l'uomo*, in modo da scrutare i momenti e la qualità della sua nostalgia di Dio, e in modo da apprendere il suo linguaggio.

c) I mezzi di comunicazione sono *uno strumento con cui servire l'uomo*. Si è avuto modo di mettere in evidenza come tutte le volte che a livello personale si crea una situazione di dissonanza, ognuno di noi si pone alla ricerca di ragioni e relazioni che gli permettano di risolvere la situazione di disagio: si tratta di riuscire a smentire ciò che ci mette in crisi, riconfermandoci nelle scelte precedenti; oppure giustificare il cambiamento in modo pieno e soddisfacente. In ambedue i casi sentiamo il bisogno del gruppo: del gruppo che partecipa alle nostre scelte di sempre, nel quale ci riconosciamo e a cui ci sentiamo di appartenere; oppure del gruppo a cui corrisponde il nuovo comportamento e alla cui appartenenza aspiriamo.

La comunità dei credenti ha vari modi per essere accanto a chi vive in situazione di difficoltà. Il sostegno più forte è la vita stessa di comunità: si realizza nelle celebrazioni liturgiche, ma anche in azioni concrete e nella creazione di un ambiente di piena accoglienza.

L'interrogativo che ci si deve porre oggi è se tutto questo sia sufficiente o non ci si debba impegnare in nuove forme di comunicazione e partecipazione. In un tempo in cui la quasi totalità delle informazioni sulla società e sull'ambiente, per la maggior parte della gente, *passa attraverso la TV, la radio, il quotidiano, il settimanale* (per i poveri dal punto di vista culturale TV e radio sono le sole fonti) non è segno di responsabilità pastorale rimanere latitanti o accontentarsi di una presentazione *trionfalistica* di alcuni momenti ufficiali o della semplice trasposizione sul video o al microfono di forme intraecclesiali di comunicazione (omelie, messe, lezioni di teologia). La strada da percorrere probabilmente è un'altra, e consiste nell'interessarsi ai vari aspetti della vita attuale che per il credente costituiscono difficoltà, dubbio; oppure conforto e sostegno. E ciò attraverso un linguaggio realmente rispettoso del pubblico a cui ci si rivolge.

Un servizio non molto dissimile la comu-

nità cristiana deve a tutti coloro che non credono, ma vivono la problematicità della vita umana. In molte occasioni le attese di credenti e non credenti non si differenziano affatto, perché i problemi che mettono in crisi la coscienza laica sono gli stessi che si pone il cristiano: la pace, l'ingiustizia, la distribuzione delle ricchezze, l'educazione, la vita e la morte, il futuro, la funzione della religione... Questo tipo di servizio attraverso i mass-media non riuscirà tanto facilmente ad autofinanziarsi: dovrà intervenire la comunità allo stesso modo con cui interviene nella costruzione delle scuole, delle chiese, degli ospedali.

Conclusione. È necessaria una conversione? Per utilizzare i MM nel modo in cui si è detto è necessario assumere una mentalità che in buona misura non ci è abituale.

Entrare realmente nel sistema di comunicazione dei MM significa accettare una serie di regole piuttosto precise, anche se non scritte: è necessario riconoscere il diritto del pubblico all'informazione e al dibattito; accogliere come corretto l'uso di progressive approssimazioni per giungere a una verità più piena; far « buon viso » ad eventuali prevaricazioni (dando per certa l'intelligenza dei recettori) piuttosto che invocare forme censorie.

Tutto ciò non può valere soltanto nell'ambito della società civile: deve essere vero anche all'interno della comunità ecclesiale. Ne deriva l'impegno di migliorare le reti di comunicazione in modo che le aree di « segreto » o di « riservato » vengano drasticamente ridotte, e le informazioni possano andare non solo dall'alto verso il basso, ma anche viceversa e in modo circolare.

I MM non sono un mostro che l'uomo si è costruito e da cui ora rischia di essere schiacciato. Nonostante le molte ambiguità, questa è l'area dove si rispecchiano la consapevolezza e l'impegno ideale dell'uomo contemporaneo.

Bibliografia

Churches' statements on communication, numero monografico di « Media Development » 1 (1984); J. F. ENGEL, *Contemporary Christian Communication Theory and Practice*, Nashville NY, T. Nelson, 1979; *Freedom of Expression in the Church*, numero monografico di « Research Trends in Religious Communication » 2 (1981) n. 2; G. GIRARDET, *Il vangelo che viene dal video. Le chiese e la tentazione dei mass-media*, Torino, Claudiana, 1980; S. W. LITTLE-

JOHN, *Theories of Human Communication*, Belmont, Wadsworth Publ. Co., 1983; W. SCHRAMM - W. E. PORTER, *Men Women Messages and Media. Understanding Human Communication*, New York, Harper & Row, 1982; P. A. SOUKUP, *Communication and Theology. Introduction and Review of Literature*, London, WACC, 1983; UNESCO, *Comunicazione e società oggi e domani. Il rapporto McBride sui problemi della comunicazione nel mondo*, Torino, ERI, 1982.

FRANCO LEVER

MATRIMONIO

I. IL SACRAMENTO DEL MATRIMONIO

1. « I coniugi cristiani, in virtù del sacramento del M. (...) hanno nel loro stato di vita e nel loro ordine, il proprio dono in mezzo al popolo di Dio. Da questo matrimonio procede la famiglia » (LG 11).

Il M. è uno *stato di vita* che: — specifica in modo peculiare la vocazione e consacrazione battesimale, — designa più propriamente il mandato della confermazione, — attualizza nell'atto umano di darsi e riceverci per un'intima comunione di vita e di amore l'alleanza pasquale e la comunione eucaristica, — ed è sottoposto alla chiamata universale alla santità. E poiché gli sposi hanno un proprio dono (carisma) in mezzo al popolo di Dio, nell'*ordine* in cui sono costituiti per sacramento, la Chiesa li riconosce portatori di un *ministero coniugale e familiare* per la edificazione e dilatazione della famiglia di Dio. Ministero nella Chiesa e con essa per il regno.

2. Oggi, più che in passato, emerge con forza che « la salvezza della persona e della società umana e cristiana è strettamente connessa con una felice situazione della comunità coniugale e familiare » (GS 47). Ora il patto coniugale è atto umano di libero e irrevocabile consenso all'unità, fedeltà, fecondità e indissolubilità. Ma questo atto umano di alleanza fra un uomo e una donna — alleanza che di natura sua impegna, nell'amore e per amore, tutta l'esistenza — obbedisce a un progetto che ha Dio come autore e al tempo stesso è situato nel tempo (storia) e in condizioni ambientali e culturali (inculturazione) in continuo mutamento ed evoluzione. Non per tutti gli uomini e le donne il tempo, l'ambiente, la cultura, le situazioni socio-economiche, favoriscono la serenità, la stabilità del loro amore coniugale e della loro vita familiare. Al contrario, per molti si crea

uno scarto considerevole fra le loro attese e la reale vita quotidiana, fra i loro progetti e la personale capacità di attuarli nella pazienza e nel sacrificio. E tutto ciò porta una spinta destabilizzante e di permanente conflittualità interna. La stessa domanda del sacramento del M. alla Chiesa si presenta problematica per un ulteriore divario fra la religiosità dei nubendi e la fede della Chiesa; fra la loro immagine di M. e la dottrina della Chiesa.

3. Per queste considerazioni, affermiamo che l'attenzione ad una evangelizzazione e promozione umana del M. è contemporanea. Nel passato si era più attenti alla verifica della validità del consenso e alla conoscenza della dottrina cristiana nella sua forma più generale per quanto riguarda i « fini » del matrimonio. Una C. vera e propria come « ecogioiosa » dell'annuncio di Gesù sul M., come Vangelo del M., è recente, ha pochi anni di esperienza; non è universalmente diffusa, non ha ancora il sapore e la tradizione dell'ecclesialità. È ancor troppo legata a persone e movimenti (perciò carismatica), e condizionata da ritardi teologici, strutturali e pastorali.

4. Dal Conc. Vat. II ad oggi, questa C. si è sviluppata su quattro piste: biblica, ecclesiologica, liturgica, antropologica. Ovviamente con interferenze, e non così marcatamente definite. I più accorti riconoscono subito che si ispirano alle quattro costituzioni conciliari: DV, LG, SC, GS. Pertanto le C. hanno seguito la priorità e predominanza che nelle singole Chiese locali o in una associazione ha avuto una costituzione o l'altra. Là dove la riscoperta della Scrittura è stata prioritaria ed è diventata fonte quasi esclusiva del sapere cat., la C. si è sviluppata intorno alle categorie alleanza, amore, nuzialità, come parabola della storia della salvezza. E anche su alcuni libri privilegiati: Genesi, Cantico, Tobia, Osea, Efesini, 1 Corinzi, Colossesi. C. più di annuncio e mistagogica che comportamentale, più sull'amore che sulla realtà familiare.

La pista ecclesiologica si è sviluppata dove forte è stata la presa di coscienza della Chiesa locale e dove lo studio della LG è stato più accurato. La C. ha illuminato lo stato di vita matrimoniale, la chiesa domestica, la chiamata alla santità, il ministero coniugale e familiare nella Chiesa.

La terza pista, quella liturgica, ha delineato con più intensità l'itinerario dell'iniziazione cristiana che porta ad un sacramento mini-

steriale quale il M. Si è sviluppata partendo dal rito, ha posto l'accento sulla C. prenuziale e sulla celebrazione, ha illuminato il rapporto eucaristia-M., M. e mistero pasquale. La quarta pista, quella antropologica, si è sviluppata in quei territori e in quelle Chiese dove l'attenzione ai problemi esistenziali della popolazione e alla secolarizzazione è stata predominante. La GS forniva il contenuto, ma la C. in senso stretto si è mescolata all'informazione degli esperti nelle varie discipline e al racconto delle esperienze.

5. Oggi è forse il tempo dell'integrazione di queste quattro piste e di sintesi. È il tempo di ritrovare anche per la C. sul M. e la famiglia la centralità di Cristo, e in lui, la rivelazione trinitaria della vita umana di relazione, nell'amore coniugale e familiare. In questa prospettiva, le « 16 tesi cristologiche » di P. Martelet, presentate dalla Commissione teologica internazionale (1978) unitamente alle loro 5 proposizioni sulla dottrina cristiana del M., costituiscono un validissimo contributo per questa nuova C. Infatti il sacramento del M. del quale la Chiesa è testimone, al quale educa e che permette di ricevere, non è realmente vivibile che in una continua conversione degli sposi alla persona di Cristo, perché mai il M. cristiano è isolabile dal suo mistero.

6. Un contributo prezioso alla C. sul M. viene anche dall'ecumenismo. Proprio dalla riflessione barthiana viene la sollecitazione a sviluppare il concetto di M. come vocazione, come chiamata a obbedire al comando del Signore. Così da Bonhoeffer il richiamo alla creaturalità del M., a non farne un idolo. Dall'esperienza ortodossa traiamo una C. più attenta all'intervento dello Spirito nelle nozze, all'iniziativa divina e al senso della regalità.

7. Ripartire dagli ultimi e dai loro valori, vale anche per il M.

II. CATECHESI PRENUZIALE

1. È opportuno distinguere la C. *prenuziale* dalla *preparazione alla vita coniugale e alla famiglia*. Questa seconda si rende sempre più urgente e fondamentale ai nostri giorni; va attuata come un percorso educativo graduale, progressivo e continuativo (remota, prossima, immediata). Ha come *obiettivi* la formazione integrale della persona: la sua maturità affettiva e sessuale, la capacità di sta-

bilire rapporti interpersonali a livelli profondi e duraturi, la conoscenza degli impegni e delle responsabilità in quanto coniugi e genitori. In modo peculiare l'educazione all'amore esige di divenire il contenuto permanente e il significato ultimo dell'opera educativa. Certamente questa preparazione deve prevedere anche la C., ma non si identifica con essa. Così la C. prenuziale comporta a monte una preparazione più ampia che tenga conto dei *bisogni personali* dei giovani a cui è rivolta, e promuova la crescita armoniosa di tutto il loro essere. Gli *strumenti* più diffusi: corsi consultoriali, corsi base, corsi residenziali, seminari, mass-media.

2. La C. prenuziale è compito strettamente *ecclesiale*. La sua *obbligatorietà* è da riferirsi prioritariamente alla Chiesa locale nei confronti dei nubendi. Va inquadrata in piani pastorali più ampi quali « evangelizzazione e sacramenti », « evangelizzazione e promozione umana », « evangelizzazione comunione e comunità ». Non può prescindere dal RdC, dal RICA e dalle « Premesse » del nuovo *Rito del Matrimonio*. Va integrata con gli itinerari ordinari di C. giovanile e degli adulti, organicamente inserita nelle altre esperienze di *formazione permanente* dei giovani e degli sposi. Deve risultare servizio responsabile di tutta una Chiesa, che agisce con carattere di *sussidiarietà*, a partire dall'Ufficio diocesano famiglia, per integrare parrocchie e zone quando non siano in grado di operare al riguardo. È un'eresia pastorale considerare la C. prenuziale come qualcosa di straordinario, carismatica, a discrezione di persone, associazioni e movimenti. *Gli animatori di questa C.*: a partire dal vescovo, primo responsabile (vedi CIC 1063; FC 73), seguono i presbiteri, i diaconi, le religiose, gli stessi sposi e i laici con le loro competenze. La partecipazione e il coinvolgimento degli sposi, per il loro specifico ministero, è irrinunciabile.

I luoghi di questa C.: le case degli stessi nubendi, o di altre famiglie ospitali, costituiscono un luogo naturale da riscoprire. Poi anche la casa del sacerdote o le opere parrocchiali.

I tempi: occorre preventivare sempre *tempi lunghi*, specie se si tratta di « itinerari di fede ». È da superare decisamente lo schema dei « tre incontri ». Sono da prendersi in considerazione i *tempi forti* dell'anno liturgico. Mentre i *corsi di preparazione* vanno fatti prima delle « pubblicazioni » per aiutare i fidanzati a chiarire la propria vocazione co-

niugale e a retamente motivare la domanda alla Chiesa, la C. dovrebbe seguire il rito delle pubblicazioni, come presentazione dei nubendi alla comunità e come loro richiesta del sacramento.

Quanto ai *contenuti*: la stessa presentazione dei certificati di battesimo e confermazione diventa argomento iniziale che porta alla « *rinnovazione delle promesse battesimali* », alla invocazione dello Spirito. Tenendo conto della condizione secolarizzata della maggior parte dei giovani fidanzati, occorre rendere prioritaria l'*evangelizzazione*, la fede in Cristo Gesù e nell'evento della Pasqua; poi la mentalità di fede riguardo all'amore coniugale, al patto nuziale e al progetto di Dio sul M. e la famiglia.

Il metodo: non la conferenza o lezione cattedratica; ma possibilmente una presentazione dialogata e partecipata delle verità da credere. Ideale è il piccolo gruppo dove sono presenti: sacerdote, sposi e fidanzati. Ci sia sempre l'*ascolto* della Parola, la risposta pregata, il riferimento alla liturgia. Ci si preoccupi di instaurare un clima di *accoglienza*, di simpatia che apra a rapporti amicali fra i partecipanti.

Bibliografia

CEI, *Evangelizzazione e sacramento del matrimonio*, Roma, 1975; COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *Teologia del matrimonio*, Bologna, EDB, 1978; P. DACQUINO, *Storia del matrimonio cristiano*, Leumann-Torino, LDC, 1984; M. DA CRISPIERO, *Il matrimonio cristiano*, Torino, Marietti, 1976; *La Familiaris consortio*, Città del Vaticano, LEV, 1982; *I fidanzati nella comunità cristiana*, Roma, AVE, 1972; GIOVANNI PAOLO II, *Familiaris consortio*, Roma, 1981; *Il Matrimonio cristiano*, Leumann-Torino, LDC, 1978.

GIANFRANCO FREGNI

MATURITÀ DI FEDE

Oggi si parla molto di « maturità di fede » nell'ambito della pastorale e della cat. di estrazione cattolica, mentre questa espressione è generalmente guardata con sospetto, forse non sempre a torto, da parte della pedagogia evangelica, influenzata dalla teologia dialettica di K. Barth. In ogni caso, si tratta di una formula che cela al suo interno una certa ambiguità, per cui un chiarimento viene necessario. È quanto ci proponiamo, tanto più che la maturità di fede del cri-

stiano viene vista come la meta dell'azione cat.-pastorale.

1. Dobbiamo esplicitare anzitutto ciò che intendiamo quando usiamo il termine → « fede ».

La fede, almeno nella sua accezione biblica, è una realtà complessa, in cui sussistono distinti, eppure profondamente connessi e inscindibilmente uniti nella persona del credente, l'aspetto *esistenziale* e quello *noetico*, la dimensione della *grazia* e quella dell'*impegno*.

Dal punto di vista esistenziale essa è radicale accettazione di Dio che salva in Cristo, morto e risorto; è « fiducia » nel Padre; è opzione fondamentale con cui si mette in discussione tutta la propria vita, mentre si accetta incondizionatamente il piano salvifico del Padre, manifestato e realizzato pienamente nel Cristo e mediato dalla Chiesa. La fede fiorisce nella « speranza » della *vita eterna*, e si traduce nella « carità » (agape), che è amore di Dio e donazione totale ai fratelli. Dal punto di vista noetico invece la fede si identifica con il possesso del messaggio salvifico di Dio, a cui l'uomo che crede aderisce incondizionatamente, facendone la norma suprema del suo pensare e del suo agire. In questo senso la fede è « mentalità nuova », modo nuovo di vedere le cose, la vita, l'uomo, l'universo; è un dare un senso nuovo a tutto. Da questo punto di vista, pur restando sempre una realtà decisamente personale, la fede è pure « formulazione linguistica », legata ai moduli interpretativi di una determinata cultura, dei contenuti intellettivi del messaggio salvifico, espresso in modo privilegiato nella Bibbia (AT e NT), trasmesso, vissuto, interpretato dall'esperienza di fede della comunità ecclesiale a cui il credente appartiene. In altri termini, dal punto di vista noetico la fede è realtà oggettivabile e comunicabile.

Una fede così intesa ingloba virtualmente tutta la vita del cristiano, sia nelle sue dimensioni sacrali che in quelle profane. Quindi è ascolto della Parola di Dio, preghiera, vita liturgica, slancio ascetico-mistico, amore del prossimo, ecc.; ma è pure vita quotidiana nel mondo, lavoro manuale, impegno professionale, vita familiare, ecc., il tutto vissuto nell'orizzonte significativo della Parola di Dio, alla luce della speranza escatologica e sotto l'impulso della carità-agape.

Nel concetto cristiano di fede esistono anche due dimensioni che non vanno mai dimenticate, se si vuole evitare di decurtarne la ric-

chezza: la fede è « grazia », ma è anche impegno, processo di conversione.

Nel linguaggio cristiano si parla spesso del dono o della → grazia della fede. Tutto il NT afferma in modo inequivocabile che all'inizio della conversione sta l'iniziativa di Dio. La conversione cristiana, prima di essere opera dell'uomo, è opera di Dio. Il *kyrigma* e la C. hanno solo la funzione di mediare il dono della salvezza che il Padre offre agli uomini nel Figlio suo, Gesù Cristo. La conversione è grazia che si traduce in impegno. Nell'esperienza di fede del cristiano che si converte, il dono di Dio (la « grazia ») e la risposta dell'uomo (la « fede ») si coniugano in una profonda unità esistenziale. E questa simbiosi del dono di Dio e della risposta dell'uomo si prolunga per tutta la vita del cristiano, proprio perché essa non è altro nella sua essenza che un continuo processo di conversione e di crescita in Cristo.

E siamo così alla seconda dimensione della fede: il processo continuo di → conversione. Questa è costituita strutturalmente da una → *opzione fondamentale*, globale e totalizzante, cioè determinante e inclusiva di tutte le scelte ulteriori, e tendenzialmente definitiva. Essa è una forza che tende a permeare tutta l'esistenza del cristiano, dando senso a tutte le sue componenti; è la celebrazione della libertà umana, perché è il gesto con cui l'uomo decide del suo destino.

Non si deve dimenticare, però, che la conversione, in quanto atto libero e responsabile dell'uomo, è soggetta a tutte le vicissitudini della libertà umana. Ora tutti sappiamo che quest'ultima varia nell'uomo secondo le età, le condizioni psicologiche e le situazioni socio-culturali; che libertà e senso di responsabilità nell'uomo sono doti germinali, che possono crescere solo se coltivate mediante l'educazione; infine, che sono profondamente condizionate nel loro sviluppo e nella loro maturazione da un'infinità di fattori di ordine psicologico, sociale, culturale, politico, economico, ecc. Quindi la conversione, proprio in quanto opzione fondamentale che tende a permeare tutta la vita, non solo non è mai uguale in tutti, ma deve essere necessariamente concepita come un processo di crescita in Cristo, all'interno di tutti i condizionamenti, individuali e sociali, inerenti all'incarnarsi della fede nella realtà concreta di una determinata persona e di una determinata cultura.

Concludendo, possiamo dire che la fede, co-

me grazia e come impegno, è una realtà germinale, in crescita sia dal punto di vista esistenziale che noetico.

2. Occorre ora chiarire l'altro termine: la *maturità*. Questo termine ha subito di recente molte contestazioni in campo psicologico; inoltre esistono attualmente molte teorie psico-pedagogiche sulla maturazione umana, difficilmente conciliabili tra loro, non sempre utilizzate in modo corretto da teologi e catecheti per definire i parametri di una fede matura.

Le categorie bibliche che esprimono la nuova condizione ontologica del convertito, ne indicano la meta e ne definiscono gli impegni fondamentali, sono molteplici: essere immagini di Dio e di Cristo; seguire e imitare Cristo; crescere in Cristo; rivestirsi di Cristo; arrivare all'uomo perfetto in Cristo; realizzare la santità, la perfezione, ecc. Però hanno un significato profondamente unitario: esprimono le mete utopiche di un processo di conversione che non cessa mai, che si rinnova continuamente, perché la perfezione definitiva si avrà solo nel mondo escatologico. La tradizione cristiana ha ripreso, sviluppato, tradotto, approfondito e adattato ai differenti contesti culturali queste categorie bibliche; però ha sempre affermato chiaramente che il cristiano non riuscirà mai, durante la sua vita terrena, ad essere perfettamente « maturo in Cristo »; sarà sempre un essere in cammino. La sua fede, intesa come processo di conversione e come formulazione linguistica del messaggio salvifico, non sarà mai perfetta. La stessa cosa si deve dire delle comunità cristiane: il processo pluriforme di maturazione della fede, per cui la Chiesa tende incessantemente a convertirsi e a crescere in Cristo, processo che ha come meta ultima il mondo parusiaco della risurrezione, non sarà mai compiuto durante la dimensione terrestre della vita umana.

In secondo luogo, questo processo di conversione implica necessariamente anche un processo di maturazione umana. L'azione pastorale, il cui scopo è quello di innescare un processo continuo di conversione che tenda a far crescere indefinitamente in Cristo, non può riuscire se non diviene anche un autentico processo di maturazione umana della persona e della comunità. Non si tratta di due processi paralleli che avvengono contemporaneamente; ma neppure di due processi in successione temporale. Si tratta di un unico processo dal punto di vista esistenziale della persona o della comunità che matura-

no: il processo di conversione e crescita in Cristo, il quale è esistenzialmente lo stesso processo di maturazione umana, individuale e comunitaria.

3. Indichiamo ora brevemente le componenti di questo processo unitario di conversione e maturazione umana.

— L'opzione globale di fede con cui ci si converte al Cristo, per il suo carattere radicale e totalizzante, è di fatto un autentico « progetto di vita » che unifica tutta la personalità. Ora, aiutare i giovani di oggi a sviluppare una crescente capacità critica di fronte alle pressioni delle forze egemoni dei vari sistemi socio-culturali e a costruirsi un progetto di vita autenticamente umano, costituisce uno dei compiti fondamentali dell'educazione, intesa come processo critico di promozione e liberazione umana. Quindi un'azione pastorale-cat. che, proponendo e testimoniando il messaggio di Cristo, aiuti il giovane o l'adulto a fare un'opzione globale di fede, è contemporaneamente azione educativa. E ogni conversione è sempre un primo passo nel processo di maturazione umana.

— Però il nuovo progetto di vita, incluso nell'opzione di fede, spesso provoca nel convertito un profondo sconvolgimento sia sul piano del pensiero (nuova visione del mondo e della vita) sia su quello dell'azione e del comportamento (nuovo stile di vita). Si viene pertanto a creare una situazione conflittuale tra « l'uomo vecchio » e « l'uomo nuovo ». È una situazione che va superata nel rispetto degli autentici valori umani. Una « sequela Christi » di tipo disumanizzante può avere come conseguenza una mistificazione involontaria degli imperativi etici della fede, e anche un'involuzione della personalità. È indispensabile che il convertito, nell'orizzonte della saggezza che proviene dal Vangelo, operi gradualmente una scelta sempre più chiara e decisa tra le aspirazioni e i valori che aveva fino allora coltivato; ricostruisca in modo organico l'immagine di sé, del mondo e di Dio; riformuli il suo progetto di vita, nel quale trovino posto organicamente le aspirazioni e i valori umani. Cristo, che è il centro della fede, non entrerà certamente in concorrenza con i valori umani; ma neppure si limiterà a coabitare passivamente con essi; sarà invece il determinante definitivo della loro importanza e il significato ultimo della loro validità. La fede, esercitando nei confronti dell'umano

una funzione critica e integratrice, fa maturare il credente come uomo; il processo di conversione, quando è autentico e non mistificante o nevrotico, comporta necessariamente una maturazione umana.

— Anche quando l'opzione globale di fede si è trasformata in progetto cristiano di vita, nel quale le aspirazioni e i valori umani sono assunti organicamente, occorre ancora colmare il vuoto che esiste tra ciò che si vuole essere e ciò che di fatto si è ancora, anche dopo la conversione; tra la mentalità di fede che si vuole acquisire e quella che si aveva prima della conversione; tra la condotta ideale che ci si propone e quella che di fatto viene ancora messa in opera nel quotidiano. In altri termini, il processo di conversione-maturazione implica ancora un lungo e faticoso lavoro di acquisizione delle *attitudini cristiane*, cioè di quelle strutture dinamiche che orientano il cristiano a valutare e ad agire costantemente, con una certa facilità e soddisfazione, secondo gli obiettivi, remoti o prossimi, del progetto di vita ispirato dalla fede. Questo lavoro comprende due momenti distinti, anche se non sempre separabili temporalmente: il momento dell'apprendistato della vita cristiana o «iniziazione cristiana» (catecumenato) e quello del pieno inserimento nella comunità e della vita cristiana integrale, momenti che corrispondono in modo solo lontanamente analogico a quelli della minore e della maggiore età. Però anche il cristiano maggiorenne è sempre in un continuo processo di conversione, per cui è esatto affermare che l'apprendistato della vita cristiana dura in qualche modo tutta la vita, allo stesso modo che il processo di maturazione dell'uomo non è mai completamente concluso.

Le strutture dinamiche cristiane sono, come la fede, germinalmente dono del Padre per mezzo di Cristo nello Spirito, però crescono mediante la risposta positiva dell'uomo, cioè mediante lo sforzo quotidiano di utilizzare tutte le risorse umane per agire da «uomini in Cristo». Dono di Dio e frutto di un lavoro e di uno sforzo che, sia pure in modo diverso, durerà tutta la vita, queste attitudini cristiane, tra le quali fondamentale sarà la → *creatività* o, con linguaggio biblico, la «libertà cristiana», abiliteranno progressivamente il cristiano a inventare nelle concrete circostanze della vita quelle condotte, quegli atteggiamenti, a prendere quelle decisioni che realizzeranno effettivamente il suo progetto cristiano.

Bibliografia

E. ALBERICH, *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982, 90-131; D. M. BERRIDGE, *Crescere in maturità. Sviluppo morale ed educazione cristiana*, Assisi, Cittadella, 1971; L. CIAN, *Cammino verso la maturità e l'armonia*, Leumann-Torino, LDC, 1981; G. DEL LAGO, *Dinamismi della personalità e grazia. L'innesto dello sviluppo cristiano nello sviluppo psichico*, ivi, 1970; L. S. FILIPPI, *Maturità umana e celibato. Problemi di psicologia dinamica e clinica*, Brescia, La Scuola, 1973; G. GROPPA, *Educazione cristiana e catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1972; B. KIELY, *Psicologia e teologia morale. Linee di convergenza*, Torino, Marietti, 1982; A. LIÈGE, *Adulti nel Cristo*, Torino, Borla, 1964; J. M. POHIER, *Psicologia e Teologia*, Roma, Ed. Paoline, 1971; R. TONELLI, *Pastorale giovanile*, Roma, LAS, 1982; Id., *Un itinerario dei giovani alla fede*, in «Note di Pastorale Giovanile» 18 (1984) 8, 57-88.

GIUSEPPE GROPPA

MEDIOEVO (Catechesi del)

La storia della C.M. occupa il periodo che va dalla fine del sec. V agli inizi del sec. XVI e si identifica praticamente con quella della predicazione (= P.). In questo periodo infatti non esiste più il catecumenato; il battesimo dei bambini è universale. L'istruzione del popolo cristiano è affidata alle varie forme di predicazione. Per i bambini battezzati il processo di iniziazione cristiana avviene nella famiglia e nella comunità, tutta permeata dalla dimensione religiosa cristiana.

Due studi recenti sulla P. medioevale (la *Geschichte der katholischen Predigt* di J. B. Schneyer e *La prédication médiévale* di J. Longère) offrono una panoramica sufficientemente ampia della materia e orientamenti validi per la ricerca. Sulla loro traccia divideremo la P. medioevale in quattro periodi principali.

1. *La P. nelle Chiese dell'Occidente barbarico: secoli VII-VIII*. Durante i primi cinque secoli l'azione evangelizzatrice della Chiesa si era sviluppata quasi esclusivamente all'interno delle frontiere dell'Impero. Invece, quando l'Europa continentale fu invasa dalle popolazioni germaniche e queste durante il V sec. si installarono definitivamente sul territorio dell'Impero, la Chiesa, che prima non si era molto preoccupata di questi barbari odiati e disprezzati, sentì urgere il problema della loro evangelizzazione. Non possiamo ora tracciare la storia di quest'azione missionaria della Chiesa; diciamo soltanto che verso la

fine del sec. VII la Germania del sud è cristiana, almeno di nome; la Gallia e la Spagna lo sono già da un secolo; l'Irlanda celtica ancora prima. La Chiesa latina va alla conquista dei popoli a nord del Reno con una grande disparità di uomini e metodi. Il battesimo viene amministrato in modo piuttosto frettoloso, senza una vera preparazione di tipo catecumenale, talvolta anche con la forza.

Per quanto riguarda le popolazioni già cristiane va rilevato che la generalizzazione del battesimo dei bambini provoca non solo la scomparsa definitiva del catecumenato, ma anche di una vera preparazione cat. dei genitori dei battezzandi, anche per la concentrazione delle cerimonie che accompagnavano il battesimo in pochi giorni. L'istituzione del « padrino » si trasforma totalmente: i padrini da garanti della conversione del battezzando adulto diventano i supplenti dei genitori nella formazione cristiana dei figli. Quello però che da loro si richiede è molto limitato: dovevano conoscere il *Credo*, il *Pater noster* e le virtù cristiane da insegnare poi ai loro figliocci; purtroppo non erano sempre in grado di farlo. Infatti, le scuole esistenti presso monasteri, chiese cattedrali e parrocchiali sono quasi esclusivamente per il clero; tra i laici l'analfabetismo è generalizzato; unica fonte di istruzione per loro resta la P. liturgica. Si tenga presente però che la cultura del clero rurale era limitatissima. Purtroppo della P. tra le popolazioni barbariche ci è rimasta pochissima documentazione. Possiamo ricordare il *De correctione rusticorum* di Martino di Braga (569-570) e le *Adnotationes de cognitione baptismi* di Ildefonso di Toledo († 667), cioè una spiegazione delle cerimonie del battesimo, del Credo e del Pater, fatta ai fedeli dopo la recezione del sacramento; inoltre un manuale pastorale attribuito a san Pirmino, lo *Scarpus*, in realtà uno scritto anonimo, redatto tra la metà del VII sec. e la fine dell'VIII, per servire da modello ai predicatori; una collezione di 15 sermoni attribuiti a san Bonifacio († 754), opera invece di un compilatore anonimo del IX sec.

È in questo periodo che nascono gli « Omeliari », cioè delle raccolte di omelie dei Padri disposte generalmente secondo l'ordine del ciclo liturgico e destinate sia alla lettura privata sia a quella pubblica nei monasteri, ed anche a fornire ai pastori d'anime strumenti o modelli per la loro P. Siccome gli Omelia-

ri rimastici appartengono ai secoli seguenti, ne ripariamo più avanti.

2. *La P. nei secoli IX-XII: Omeliari patristici e carolingi; la legislazione carolingia; P. missionaria e popolare.* Soprattutto dopo gli studi di H. Barré e di R. Grégoire emerge sempre più l'importanza degli Omeliari per la storia della P. nei secoli VIII-XI. Anche se la raccolta di omelie patristiche è iniziata sicuramente nei secoli precedenti, tuttavia sono i secoli VIII-XI l'epoca della maggior diffusione degli Omeliari. Questi vengono divisi generalmente in due categorie: gli Omeliari patristici e quelli carolingi; e ciò in base al criterio della loro utilizzazione: i primi sono compilazioni concepite in funzione dell'ufficio liturgico, i secondi invece in funzione dell'uso personale o pastorale. Tuttavia questa distinzione non va intesa in senso rigido.

Tra gli Omeliari patristici ricordiamo: quello di *san Pietro di Roma* (seconda metà del VII sec.), rimasto in uso fino al X sec.; *Alano di Farfa* († 770): il suo omeliario ha avuto una rapida diffusione soprattutto in Baviera; *Paolo Diacono* (fine dell'VIII sec.): il suo omeliario, compilato a Monte Cassino su invito di Carlo Magno, fu certamente il più diffuso e ispirò molte altre raccolte similari; ecc.

Tra gli Omeliari carolingi (compilati come sussidi ai predicatori, anche se nella loro struttura appaiono più libri da biblioteca che esempi di prediche realmente tenute) ricordiamo: le due raccolte di omelie di *Rabano Mauro* (ca. 784-856), differenti fra loro, con una diffusione piuttosto ristretta, però significative per farsi un'idea dell'omiletica carolingia. La prima (*Homiliae de festis praecipuis item de virtutibus*) ha una destinazione cat.-popolare: insegnare al popolo la maniera di osservare le feste liturgiche, di praticare le virtù e combattere i vizi. È stata compilata dall'A. all'inizio del IX sec., mentre la seconda risale alla metà dello stesso secolo, quando Rabano Mauro era vescovo di Magonza (*Homiliae in euangelia et epistolas*). Ricordiamo ancora la catena esegetica di Smaragdo (ca. 820): *Collectiones epistolarum et euangeliorum de tempore et de sanctis*, che conobbe un notevole successo in Spagna e nei paesi germanici e franchi; il cosiddetto Omeliario italiano del Nord dal titolo: *Flores euangeliorum in circulo anni*, raccolta rimasta ancora inedita e che meriterebbe di essere studiata, sia perché ebbe un enorme succes-

so, sia anche perché non è, come gli altri omeliari, una semplice compilazione di passi patristici, ma una composizione originale di più di cento prediche per tutto l'anno liturgico, ispirata al pensiero dei Padri. Altri omeliari sono ancora i cosiddetti omeliari bavaresi (Sermonario di Würzburg; Omeliario di Mondsee, ecc.) degli inizi del IX sec.; quelli della Scuola di Auxerre (di Haymone, Érico, ecc.), i quali, pur ispirandosi ai Padri, manifestano una forte impronta personale.

Le raccolte di omelie patristiche e le compilazioni di prediche che ad esse si ispirano, sebbene non sembrano riflettere una predicazione effettiva (non è facile stabilire l'uso effettivo che ne hanno fatto monaci e preti secolari nella loro pratica pastorale), tuttavia vanno viste come il risultato di un impegno serio dell'autorità ecclesiastica e civile di offrire al popolo cristiano, attraverso la P., quell'istruzione cat. di cui ha bisogno. Ne fa fede la legislazione carolingia in merito. Quest'ultima è piuttosto abbondante, ripetitiva, segno forse della sua inefficacia, ma anche dell'importanza che veniva attribuita alla P. per la formazione cristiana della gente. Ricordiamo: l'*Admonitio generalis* del 23 marzo 789, che contiene parecchie disposizioni riguardanti la predicazione. Scopo di questa è promuovere la fede nella Trinità, nell'Incarnazione, Passione, Risurrezione e Ascensione di Cristo. Sono indicati come contenuti della predicazione: il simbolo degli apostoli e temi morali (peccati da evitare; comandamenti e norme di morale cristiana da osservare). In diverse assemblee (Francoforte, 794; Magonza, 813) si trovano disposizioni che riguardano l'obbligo di insegnare ai fedeli il Pater e il Credo da parte dei sacerdoti in cura d'anime; a questo scopo ci si deve accertare del grado di cultura dei sacerdoti mediante apposito esame. Non mancano richiami anche ai vescovi: visitare le parrocchie, amministrando la confermazione e predicando, senza tuttavia essere loro di aggravio; formare in ogni diocesi preti colti per la P.; ogni vescovo dovrebbe avere un collaboratore per formare i preti di campagna nella fede, nell'osservanza dei comandamenti, nella dottrina da trasmettere, ecc. Esiste anche la prescrizione per i sacerdoti di avere, oltre i libri liturgici (sacramentario, lezionario, ecc.), anche un omeliario. Il concilio di Tours (813) invita i predicatori a parlare in volgare, perché la popolazione comprenda meglio le verità cristiane.

Nel sec. IX abbiamo due opere che si ispi-

rano al *De catechizandis rudibus* di sant'Agostino: l'*Ordo de catechizandis rudibus*, sorto nella cerchia del vescovo Arno di Salzburg agli inizi del sec. IX sotto l'influsso di Alcuino; e il *De ecclesiastica disciplina* di Rabano Mauro, rielaborazione verso la metà del IX sec. di un'opera anteriore dello stesso A. dal titolo: *De clericorum institutione*.

Ampia diffusione hanno avuto nell'Italia del Nord 14 omelie, ispirate al pensiero dei Padri, scritte con stile concreto e immaginoso, che commentano i misteri liturgici celebrati (cf « Sources Chrétiennes », n. 161).

3. *La P. nei secoli XII e XIII: nei monasteri, nelle università e al popolo*. È questo un periodo di intensa P., della quale possediamo una documentazione imponente, come dimostra il *Repertorium* dello Schneyer. Può essere comodamente distinta in tre tipi diversi in base alle differenti categorie degli uditori: monaci; studenti universitari; il popolo dei fedeli. I primi due tipi hanno la caratteristica comune di essere una P. per persone colte; il terzo ha caratteri propri. Diciamo brevemente di ciascuno.

a) *La P. nei monasteri*. Dalla documentazione che abbiamo possiamo concludere che la P. è ampiamente praticata nei monasteri. Molti di questi sermoni per sé erano adatti anche ai « clerici » secolari e ai laici, in quanto l'ideale di vita cristiana che in essi veniva proposto non era diverso da quello dei fedeli; però la forma elaborata di esegesi scritturistica, per lo più di tipo allegorico, esigeva un pubblico colto e spiritualmente raffinato, piuttosto raro tra i laici o il clero semplice delle parrocchie rurali. Tra i più importanti predicatori ai monaci di questo periodo ricordiamo san Bernardo di Clairvaux (1090-1153).

b) *La P. all'università*. Regolata dagli « Statuta », si tiene sia nel quadro generale dell'università sia in quello più ristretto degli « studia » dei vari ordini religiosi. Essa si propone la formazione spirituale degli studenti (che erano religiosi o clerici) e la preparazione alla loro futura attività pastorale. Predicavano sia i « magistri in sacra pagina » che i « bacchalarii » in teologia, cioè coloro che si preparavano a diventare magistri. Secondo l'espressione divenuta celebre di Petrus Cantor, la P., assieme alla lectio e alla disputatio, costituisce uno dei compiti fondamentali del magister, anzi dei tre è il principale (cf *Verbum Abbreviatum*, 1; PL 205,25). Rimandiamo agli studi dello

Schneyer e del Longère per l'elenco di questi predicatori universitari, del resto tutti noti dalla storia della teologia, anche se molte delle raccolte delle loro prediche sono ancora allo stato manoscritto.

c) *La P. al popolo*. La P. che veniva fatta nei monasteri o agli studenti delle università non era certo adatta al popolo che frequentava le cattedrali delle grandi città o le povere chiesette di campagna; ad esso era indispensabile un insegnamento più appropriato. Le iniziative per fronteggiare queste esigenze furono numerose.

Possiamo dire che l'autorità ecclesiastica in questo periodo si è preoccupata, a tutti i livelli, di promuovere e di controllare l'istruzione religiosa dei fedeli: abbiamo papi come Innocenzo III, egli stesso ottimo predicatore, che prende iniziative pastorali importanti riguardanti la P.; concili, come il Lateranense IV (1215) con i canoni 10 e 62; vescovi come Maurizio di Sully, la cui raccolta di sermoni (1160) contiene un importante « Prologo » che interessa la C. al popolo; sinodi come quello di Parigi del 1204 e il cosiddetto « sinodale dell'Ovest » (c. 1220) con 12 canoni sui contenuti della P.

Esistono anche iniziative individuali di clerici (monaci, eremiti) che predicano al popolo indipendentemente da qualunque ministero parrocchiale. Ricordiamo: Pierre l'Ermite (1050-1115), la P. della « crociata »; san Norberto, fondatore dei Premostratensi (1082-1134), ecc. Si tratta spesso di poveri o di penitenti, preoccupati di imitare la « vita apostolica », che percorrono città e villaggi all'interno delle diocesi nelle quali hanno il permesso di predicare, richiamando la gente alla pratica della morale evangelica. A questo tipo di predicatori appartengono pure laici o clerici eterodossi e ostili alla gerarchia, che predicano senza alcuna autorizzazione. Famosi furono: Pierre de Bruys e Pietro Valdo; gli Umiliati o Poveri Lombardi; il movimento cataro, ecc.

Tra le iniziative che contribuirono maggiormente all'evangelizzazione del popolo con una P. capillare in tutta l'Europa dobbiamo nominare la fondazione dei due grandi Ordini Mendicanti agli inizi del secolo XIII: i Francescani e i Domenicani (Predicatori), i quali ultimi nel nome stesso esprimevano la loro principale missione. Questi nuovi ordini, unitamente all'attività pastorale esercitata dagli antichi ordini monastici e dai canonici regolari, supplivano nel campo della

P. alle lacune spesso vistose del clero secolare. La controversia sulla « potestas praedicandi » tra ordini religiosi e clero secolare non fu altro che il risvolto sul piano giuridico e teologico di questo dato di fatto. Teologi e canonisti, sia del clero religioso che di quello secolare, studiarono a fondo questo problema; non solo, ma molti di loro si impegnarono anche in prima persona nell'azione evangelizzatrice del popolo cristiano; si pensi alla P. di san Tommaso d'Aquino a Napoli in dialetto napoletano.

Le raccolte di sermoni, sia di tipo universitario che popolare, sono numerosissime e testimoniano l'intensa attività pastorale dei teologi del secolo d'oro della Scolastica. Per i nomi si vedano le citate opere di Schneyer e Longère.

4. *La P. nei secoli XIV e XV*. L'amplessissima documentazione, nella maggior parte dei casi allo stato manoscritto, della P. in questo periodo non permette di farne una sintesi che non sia estremamente riduttiva. Ci limitiamo pertanto a indicare unicamente alcune piste di ricerca: a) Uno studio sulla traccia del Longère (*op. cit.*, 93ss) circa la legislazione e la formazione dei predicatori degli Ordini Mendicanti; Domenicani e Francescani. b) Una ricerca, attraverso le innumerevoli raccolte di sermoni « de tempore » e « de sanctis », dei costumi e delle tradizioni popolari, per avere come di riflesso un'immagine dei risultati positivi o negativi dell'attività pastorale nel M.E. c) Uno studio dei sussidi dei predicatori: oltre la Bibbia, le raccolte di « exempla », i diversi « florilegi », i « bestiari e lapidari », le formule mnemoniche, ecc., ma soprattutto le « Artes praedicandi », per comprendere la struttura dei sermoni medioevali.

5. *Conclusione*. Potrebbe servire egregiamente da conclusione di questo panorama imperfetto e lacunoso della P. medioevale la costituzione che il Concilio Lateranense V emanò nella sess. V del 19-12-1516 sulla P. In essa si trova sia l'eco delle difficoltà incontrate dalla Chiesa nei secoli precedenti sia il compendio delle disposizioni e delle raccomandazioni prese nei sinodi o nei concili anteriori. Si tratta di un buon documento riformatore. Però, come tutte le decisioni del Concilio, è servito ben poco al rinnovamento della P. e in genere dell'attività pastorale della Chiesa. Ci vorrà la scossa della riforma protestante a risvegliare la Chiesa dal torpore e a impegnarla in un rinnova-

mento radicale della sua prassi pastorale, come avverrà poi col Concilio di Trento e col movimento di riforma che ne seguì.

Bibliografia

H. BARRÉ, *Les Homéliaires carolingiens de l'école d'Auxerre*, Città del Vaticano, 1962; Id. - R. GRÉGOIRE, *Homéliaires*, in *Dictionnaire de Spiritualité*, vol. 7, Paris, 1969, 597-617; C. DELCORNO, *La predicazione nell'età comunale*, Firenze, Sansoni, 1974; R. GRÉGOIRE, *Les homéliaires du moyen âge*, Roma, Herder, 1966; J. LONGÈRE, *La prédication médiévale*, Paris, Études Augustiniennes, 1983 (bibl., 247-263); Id., *Oeuvres oratoires de maîtres parisiens au XII^e siècle*, 2 vol., Paris, Études Augustiniennes, 1975; G. R. OWST, *Preaching in Medieval England*, Cambridge, 1926; Id., *Literature and Pulpit in Medieval England*, Oxford, 1961²; J. B. SCHNEIDER, *Geschichte der katholischen Predigt*, Freiburg i.B., Seelsorge Verlag, 1969; Id., *Repertorium der lateinischen Sermones des Mittelalters für die Zeit von 1150-1350*, 9 vol., Münster i.W., 1969-1979; M. ZINK, *La prédication en langue romane avant 1300*, Paris, Champion, 1976.
→ Gerson; Elucidarium.

GIUSEPPE GROPPA

MEDITAZIONE

1. Nell'uso linguistico della spiritualità cattolica M. indica « riflessione »: percorrere punti di riflessione secondo una determinata sequenza, soffermarsi anche con la fantasia soprattutto sulla umanità di Gesù. Questo concetto deriva però da un altro significato di « meditari » = esercitare (termine tecnico del linguaggio militare romano) e di « meletàn », che indica, soprattutto nella traduzione greca dell'AT dei LXX, la recita sottovoce della Scrittura (« meditari » come la colomba: Is 38,14; 59ss: E. von Severus). Dal tempo degli eremiti e dei cenobiti del basso Egitto il termine meditari-meletàn indica appunto la ininterrotta recita di parole scritturistiche, espressa anche come *ruminatio*, in riferimento a Lv 11,3: la meditatio-ruminatio tende verso l'unione silenziosa con Dio e verso la puritas cordis (Cassiano).

2. L'importanza e la necessità della M. anche per fanciulli e giovani è una scoperta dell'ultima generazione (→ Tilmann). Punto di partenza è la amorevole presentazione di narrazioni bibliche (Chr. von → Schmid, 1801) e la meditazione della fantasia secondo la scuola ignaziana. Dopo una narrazione biblica o la contemplazione di immagini appropriate, si raccomanda ai fanciulli di chiudere gli occhi e di contemplare ulteriormente la

« immagine interiore » (le → celebrazioni cat. tendono in parte nella stessa direzione).

La M. per i fanciulli si muove in una nuova direzione: a) da quando abbiamo preso conoscenza della M. dell'induismo e del buddhismo zen (già dal 1967 il gesuita Hugo Lasalle, personalmente maestro di buddhismo zen, insegna za-zen in Europa; anche R. Guadagni, *Wille und Wahrheit*, 1933, rifacendosi a modelli induisti propose già la meditazione della respirazione); b) sulla base della riscoperta del significato del corpo, dei → simboli (segni) e del linguaggio metaforico della Bibbia.

3. La M. della C. dovrebbe dunque essere praticata come pieno raccoglimento nel vedere e nell'ascoltare la parola della Scrittura e i sacri simboli e metafore. La M. sta in stretto collegamento con → liturgia e → preghiera, ed è un elemento della → didattica biblica. Con una narrazione corretta e fedele alla Scrittura, si provoca già nella scuola elementare una riflessione distesa e prolungata. Le immagini possono e devono essere guardate a lungo, anzitutto in silenzio, poi nel colloquio sul significato che si vede in esse. I fanciulli sono capaci di imparare a star seduti e a respirare in silenzio (cf la celebrazione su « Dio chiama Samuele », di → Lubienska de Lenvai).

Recitare ad alta voce, meglio cantare secondo melodie molto semplici, parole bibliche e formule personali prossime alla Bibbia è cosa affascinante che può liberare molta creatività. È necessario l'accompagnamento ritmico-motorio (cf E. Unkel, *Musikbuch « Religion »*, 1978). Dt 6,6 conosce già l'uso didattico della ininterrotta recita dell'unico, grande comandamento dell'amore di Dio: « Questi precetti che oggi ti do, ti stiano fissi nel cuore; li ripeterai ai tuoi figli, ne parlerai quando sarai seduto in casa tua, quando camminerai per via, quando ti coricherai e quando ti alzerai ». Soltanto in apparenza questa recita è difficile per i fanciulli! Tutto dipende dalla configurazione vivace, sensibile-corporea. Il Padre nostro, per es., va recitato secondo il ritmo del respiro, e dopo ogni invocazione va sviluppato per un certo tempo con proprie parole di preghiera. Anche diversi versetti dei salmi sono appropriati per la meditazione-recita (per es. Sal 23: « Il Signore è il mio pastore, non manco di nulla »; « Resterò nella casa del Signore tutti i giorni della mia vita »).

Un esercizio molto valido per iniziare la C. consiste nel far recitare ogni volta a un fan-

ciullo (o a un giovane) la sua frase biblica preferita, aggiungendo ad essa una parola personale di commento. La frase scelta può poi essere inserita in una preghiera litanica. Per es. un fanciullo, figlio di un operaio straniero in Germania, cita *Mt* 18,6: « Chi scandalizza anche uno solo di questi piccoli che credono in me, sarebbe meglio per lui che gli fosse appesa al collo una macina girata da un asino, e fosse gettato negli abissi del mare ».

Secondo la capacità del catechista o dell'insegnante è anche possibile educare a sedersi per terra ed esercitare il puro silenzio, senza riflettere su nulla. La capacità di celebrare la liturgia, di pregare e di fare il colloquio spirituale ne ricaverà grande vantaggio. L'intero stile cat. cambia sotto l'influsso della M. La tendenza intellettualizzante e il discorso superficiale lasciano spazio a un discorso che scaturisce dalla profondità dell'esistenza.

Bibliografia

Art. *Méditation, Contemplation, Écriture sainte et vie spirituelle*, in *Dictionnaire de Spiritualité*, Paris, Beauchesne, 1937-1980; H. BACHT, « *Meditatio* » in *den ältesten Mönchsquellen*, in *Das Vermächtnis des Ursprungs*, Würzburg, 1972; A. BIESINGER (ed.), *Meditation im Religionsunterricht*, München, Kösel, 1981; E. VON SEVERUS, *Das Wort « meditari » im Sprachgebrauch der Heiligen Schrift*, in « *Geist und Leben* » 26 (1953) 365-375; G. STACHEL, « *Spiritualität* »: *Religionspädagogik/Katechetik des Gebets und der Meditation*, in *Id., Erfahrung interpretieren*. Zürich und Köln, Benziger, 1982, 185-236.

GÜNTER STACHEL

MEMORIZZAZIONE

Da diversi secoli, e fino a tempi recentissimi, fare C. consisteva nel far imparare a memoria un esteso (e talora estesissimo) catechismo ufficiale a base di domande e risposte. Data la facilità che i fanciulli hanno per la memoria verbale, per troppo tempo si ebbe l'illusione che essi « conoscessero » la fede solo perché avevano memorizzato delle formule. Gli studi sullo sviluppo conoscitivo del fanciullo hanno messo in chiaro che egli si trova in una fase intuitiva e concreta, non ancora familiare con il linguaggio astratto, e che una memorizzazione di questo tipo è inadatta per una reale comunicazione dei contenuti della fede. Era da preferire un metodo più concreto e induttivo, ma la tradizione era così radicata che durò fino ai gior-

ni nostri. Solo negli anni '60 e '70 del nostro secolo è venuto il « rigetto » della memoria, una reazione che è andata probabilmente all'eccesso opposto.

Una posizione equilibrata è giunta a maturazione nel Sinodo dei Vescovi del 1977 sulla C. Anzi, si è operato un approfondimento interessante e nuovo: lo studio della relazione tra memorizzazione e « memoria » del popolo di Dio. La proposizione 19^a dei Padri sinodali afferma: « Desideriamo che nell'azione cat. si coltivi un sano equilibrio tra l'esercizio della memoria e la stessa memoria della fede, cioè la memoria del popolo di Dio, il "memoriale" che rende sempre presente e celebra nella liturgia le meraviglie operate da Dio ». Nella proposizione 14^a si afferma che occorre « sapere anche a memoria le principali verità e le preghiere fondamentali ».

La CT infine invita a « riequilibrare assennatamente la funzione della riflessione e della spontaneità del dialogo e del silenzio, di lavori scritti e della memoria », e aggiunge: « Una certa memorizzazione delle parole di Gesù, di importanti passi biblici, dei Dieci Comandamenti, delle formule di professione di fede, dei testi liturgici, delle preghiere fondamentali, delle nozioni-chiave della dottrina (→ formule catechistiche)... lungi dall'essere contraria alla dignità dei giovani cristiani, o dal costituire un ostacolo al dialogo personale col Signore, è una reale necessità... La cosa essenziale è che questi testi memorizzati siano al tempo stesso interiorizzati, compresi a poco a poco nella loro profondità, per diventare sorgente di vita cristiana personale e comunitaria » (CT 55).

Bibliografia

CH. BAILLY, *La rythmo-catéchèse ou mémorisation orale rythmée de l'Évangile*, in « *Lumen Vitae* » 36 (1981) 359-376; J. COLOMB, *Al servizio della fede*, vol. 1, Leumann-Torino, LDC, 1969, 403-432 (*La memoria nella C.*); F. DELFORGE, *La mémorisation dans la catéchèse protestante*, in « *Catéchèse* » 10 (1970) 39, 207-212; M. FILIPPI, *La memoria e l'insegnamento della fede*, in « *Catechesi* » 39 (1970) 9, 19-24; 14, 1-8; U. GIANETTO, *La memorizzazione nell'insegnamento catechistico*, nel vol. *Andate e insegnate*, Bologna, EMI, 1980, 469-476; G. GIUSTI, *Imparare a memoria: note e commento al n. 55 di Catechesi tradendae*, in « *Evangelizzare* » 5 (1980) 1, 52-54; R. MACÉ, *La catéchèse perd-elle la mémoire?*, in « *Catéchèse* » 10 (1970) 39, 137-150; A. McGRADY, *Meaning and Memory in Religious Education*, in « *The Irish Catechist* » 4 (1980) 2, 14-20; P. J. PHILIBERT, *The Promise and Perils of Memorization*, in « *The Living Light* » 17 (1980) 299-310.

UBALDO GIANETTO

MENTALITÀ

Letteralmente, M. indica un modo particolare di pensare e di giudicare, cioè una certa struttura della mente in rapporto alla realtà interna ed esterna al soggetto. In senso socio-culturale, con il termine M. si suole indicare l'insieme organico degli schemi interpretativi della realtà e dei modelli di comportamento propri di un gruppo sociale (M. contadina, borghese, giovanile... → cultura). In senso psicologico, M. indica il modo particolare con cui un individuo organizza le proprie conoscenze e i propri atteggiamenti-comportamenti, a partire dalla cultura di base nella quale è inserito. In tutt'e due i casi, la M. comporta strutture cognitive, affettive e comportamentali relativamente stabili, uniformi e abituali, che abilitano l'individuo a prendere posizione in modo coerente nelle varie situazioni esistenziali che lo interpellano.

1. Sulla dinamica che porta alla formazione di una M. si apre l'ampio ventaglio delle teorie della personalità, ognuna delle quali accentua l'uno o l'altro dei fattori che vi entrano in gioco. Tutte le teorie, però, sembrano concordare sul fatto che la M. almeno nelle sue forme più mature:

- non include soltanto elementi cognitivi (che pure restano qualificanti e decisivi), ma anche fattori affettivo-volitivi;
- presuppone l'interiorizzazione consapevole di valori;
- gradualmente gerarchizzati e organizzati intorno a un nucleo centrale;
- che presiede e regola tutto lo psichismo dell'individuo, come principio ispiratore e unificatore di tutte le scelte.

2. L'interesse della C. per i problemi connessi con la M. si è venuto affermando in modo sempre più esplicito con la progressiva presa di coscienza della stretta connessione tra maturità umana e maturità cristiana: due aspetti distinti ma non separabili di un unico processo di maturazione che ha il suo fondamento in un corretto rapporto tra natura e grazia e che trova la sua applicazione nella legge cat. della « fedeltà a Dio e fedeltà all'uomo »: « criterio ultimo sul quale i catechisti devono misurare le loro esperienze educative » (RdC 160).

3. Tra le conseguenze più significative che tale presa di coscienza ha prodotto in campo cat. si possono ricordare:

- il superamento di un certo soprannaturalismo che pretendeva di trascurare o di mortificare ciò che è umano, in nome della fedeltà al divino (cf RdC 92; DCG 9 e 51);
- la conseguente assunzione della dimensione pedagogica nella C. (RdC 134-141; DCG 78-97; CT 35-45);
- che deve essere una vera e propria « educazione alla fede », con una « pedagogia originale » (CT 58; RdC 15-17);
- ma non isolabile da un compito educativo globale di « promozione umana » che « si estende all'intera personalità di ciascuno; a tutto quanto ciascuno è per natura e per grazia » (RdC 131 e 188; EN 31-33; CT 25);
- utilizzando in modo sistematico l'apporto delle scienze dell'educazione (RdC 129 e 161; DCG 131).

4. In modo ancora più specifico, l'attenzione ai dinamismi psico-sociali e ai condizionamenti della M. nella formazione del credente ha portato a identificare la finalità stessa della C. nel compito di « nutrire e guidare la mentalità di fede » (RdC 38). Il che, tra l'altro, esige:

- la conoscenza approfondita, scientifica e continuamente aggiornata delle persone e dell'ambiente in cui vivono (RdC 128-132; DCG 99-102);
- la formulazione di obiettivi educativi adatti alle esigenze di crescita delle persone « secondo quanto conviene alla situazione e al dovere di ciascuno » (RdC 75);
- adattando opportunamente e con « progressività » contenuti, metodo e linguaggio (RdC 74-80; EN 40-58; CT 51-59);
- in modo che la Parola di Dio appaia ad ognuno come « vangelo », cioè « come una apertura ai propri problemi, una risposta alle proprie domande, un allargamento ai propri valori ed insieme una soddisfazione alle proprie aspirazioni » (RdC 52);
- nel rispetto delle finalità proprie delle diverse situazioni e ambienti di vita (RdC 144-157; CT 67-71);
- ma con la preoccupazione costante di salvaguardare e maturare « l'unità interiore della persona » (RdC 159).

Come esige appunto il formarsi di una M.

Bibliografia

L. FESTINGER, *La teoria della dissonanza cognitiva*, Milano, Angeli, 1973; G. MILANESI, *Integrazione tra fede e cultura, problema centrale della pastorale catechetica*, in Id., *Ricerche di psico-sociologia*, Zürich, PAS-Verlag, 1970; CH. MOELLER, *Mentalità moderna ed evangelizzazione*, Roma, Ed. Paoline,

1964; H. D. SCHMIDT, *Atteggiamento/modificazione*, in *Dizionario di psicologia*, Roma, Ed. Paoline, 1975; V. VOLPE, *Atteggiamento*, in *Dizionario di sociologia*, ivi, 1976; G. D. WILSON, *Atteggiamento*, in *Dizionario di psicologia*, ivi, 1975.

LUCIANO BORELLO

MENTALITÀ DI FEDE

Nella riflessione teologica è comune la distinzione tra la fede come « atto » di adesione personale (= fides qua creditur), come « contenuto » dell'adesione stessa (= fides quae creditur) e come « virtù infusa » (= capacità di compiere atti di fede). Negli anni '70 in ambito cat. si è cominciato a parlare di fede come « mentalità », come adesione personale che supera non soltanto la fede creduta, ma anche la fede occasionale ed episodica, per diventare atteggiamento costante e coerente che informa e unifica il pensiero e l'azione di una persona (→ mentalità e C.).

1. Il documento dei vescovi italiani *Il rinnovamento della catechesi* ha accettato questa terminologia, affermando che la C. ha il compito specifico di « educare al pensiero di Cristo, a vedere la storia come Lui, a scegliere e ad amare come Lui, a sperare come insegna Lui, a vivere in Lui la comunione con il Padre e lo Spirito Santo. In una parola, nutrire e guidare la mentalità di fede » (RdC 38).

2. Secondo il RdC, gli elementi costitutivi della MdF sono i seguenti:

- a) Una conoscenza sempre più profonda e personale del messaggio cristiano (39-41) che eviti il pericolo dell'astrattismo e del nozionismo, per diventare « valore e motivo ispiratore di tutta la vita cristiana » (40).
- b) Una iniziazione alla vita ecclesiale (42-48) sperimentata concretamente come comunità di fede (43), di culto (44-46) e di carità (47-48).
- c) Una mentalità profondamente universale (49-51), aperta al dialogo e al confronto non soltanto con i cristiani di altre confessioni, ma anche con i credenti di altre religioni e con i non credenti.
- d) Una forte integrazione tra fede e vita (52-55) non soltanto nelle « situazioni più impegnative della vita », ma anche nel vissuto di ogni giorno.

3. Nella letteratura cat. corrente, anziché di MdF si preferisce parlare di → « maturità

di fede », « fede adulta », « fede vissuta » (cf DCG, EN, CT, passim). Tutte espressioni che, pur con accentuazioni diverse, vogliono indicare la stessa realtà: una fede che non si riduca ad elemento marginale ma che diventi tratto centrale e portante della personalità, sia sul piano conoscitivo che su quello affettivo e comportamentale.

4. Sul piano operativo, riconoscere alla C. il compito di « guidare e nutrire la mentalità di fede » (RdC 38) o, come si preferisce dire oggi, « la maturità della fede », significa tra l'altro:

— integrare la finalità specifica della C. come « insegnamento » (RdC 39; CT 20) in un compito più ampio di « iniziazione » alle diverse forme di vita cristiana ed ecclesiale, e quindi di « catechesi in senso largo » (CT 39), cioè di vera e propria « educazione », con tutto ciò che una tale dimensione pedagogica comporta (cf RdC 134-141; DCG 78-97; CT 35-45);

— considerare la MdF come un processo dinamico di crescita verso il traguardo di una maturità mai pienamente raggiunta (RdC 36-38), per cui tutti i credenti hanno bisogno di essere continuamente catechizzati, anzi « evangelizzati » (EN 58);

— rispettare le diverse situazioni di partenza, i diversi condizionamenti psico-socio-culturali e i diversi ritmi di crescita di ciascun fedele e di ciascun gruppo con il necessario adattamento degli obiettivi, dei contenuti e dei metodi (RdC 74-80; EN 40-58; CT 51-59).

Bibliografia

E. ALBERICH, *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982: cap. 4 *La catechesi, educazione della fede*, 90-131; J. ALFARO, *Atteggiamenti fondamentali dell'esistenza cristiana*, in *Id.*, *Cristologia e antropologia*, Assisi, Cittadella, 1973; F. COUDREAU, *Si può insegnare la fede?*, Leumann-Torino, LDC, 1972; G. GROPPA, *Educazione cristiana e catechesi*, ivi, 1972; *Inculturazione: concetti, problemi, orientamenti*, Roma, Centro Ignaziano di spiritualità, 1978; G. C. MILANESI, *Integrazione tra fede e cultura, problema centrale della pastorale catechetica*, in *Id.*, *Ricerche di psico-sociologia religiosa*, Zürich, PAS-Verlag, 1970; G. C. NEGRI, *Catechesi e mentalità di fede*, Leumann-Torino, LDC, 1976.

LUCIANO BORELLO

MERZ Ivan

Nacque il 16-12-1896 a Banja Luka, nella regione croata della Bosnia (oggi in Jugoslava-

via). Morì a Zagreb il 10-5-1928. Fece gli studi ginnasiali nella città natale. Dopo l'esperienza atroce della prima guerra mondiale che lo portò a una completa conversione al cattolicesimo, riprese gli studi di letteratura a Vienna (1919-1920) e a Parigi (1920-1922). Dal 1922 al 1928 fu professore di lingua e letteratura francese nel ginnasio arcivescovile di Zagreb.

Contemporaneamente divenne uno dei principali leader della gioventù cattolica croata nell'organizzazione dell'Azione Cattolica chiamata « Aquile » (Orlovi) a cui diede il programma espresso nello slogan « Sacrificio-Eucaristia-Apostolato ». Morì in concetto di santità offrendo a Dio la vita per la gioventù croata. Il processo per la sua beatificazione fu aperto nel 1958.

L'idea fondamentale che visse da laico consacrato col voto di perpetua castità e da intellettuale cattolico, e che inculcò in migliaia di giovani croati, fu l'indiscussa fedeltà e amore alla Chiesa gerarchica e soprattutto al Papa come Vicario di Cristo. Inoltre fu uno dei principali promotori del rinnovamento liturgico ed eucaristico. Sia col suo esempio, sia col suo lavoro apostolico e i suoi numerosi scritti in campo educativo realizzò grandi successi formando migliaia di giovani nel vero spirito cattolico e nei principi morali cristiani. La sua più vicina collaboratrice, Marica Stanković, realizzò la sua idea fondando dopo la sua morte l'Istituto secolare delle Collaboratrici di Cristo Re. Dopo la morte i vescovi lo proposero alla gioventù come modello di vita cristiana. Nella nuova organizzazione giovanile « Križari » (1930-1945) che fu la più forte e più diffusa organizzazione cattolica della gioventù croata, i giovani presero la sua personalità come programma di vita e di azione. Dal 1978, sull'esempio di Merz e sulla traccia del suo amore e fedeltà verso Roma e il Papa, ogni anno si organizza un pellegrinaggio di giovani croati a Roma, che raduna sempre un gran numero di partecipanti.

Bibliografia

1. I suoi *scritti* in prevalenza in croato formano circa tremila pagine di cui una parte non è ancora pubblicata. Sono: *Diario* (800 pp.) pubblicato in parte. Tesi di laurea in francese: *L'influsso della liturgia sugli scrittori francesi* (380 pp.) Numerosi articoli, studi, saggi, pubblicati in varie riviste, alcuni libretti. Insieme con i manoscritti trattano i seguenti temi: la critica letteraria, la liturgia, le organizzazioni cattoliche, l'Azione Cattolica, Roma e il Papato, Lourdes, le questioni morali, l'educazione fi-

sica, temi vari. La bibliografia completa delle opere pubblicate si trova nel volume *Scritti scelti di Ivan Merz - « Put k Suncu »* (La strada verso il Sole), Zagreb, 1978.

2. *Le opere su di lui*: cinque biografie in croato tra cui le principali: D. KNIEWALD, *Ivan Merz život i djelovanje* (I. M. - Vita e opera), Zagreb, 1932; J. VRBANEK, *Ivan Merz - Vitez Kristov* (I. M. - Il cavaliere di Cristo), Zagreb, 1943; B. NAGY, *Borac s bijelih planina* (Combattente dalle montagne bianche), Zagreb, 1971. Due tesi di laurea: M. SKARICA, *Ivan Merz - promotore del movimento liturgico*, Roma, Pont. Istituto liturgico, 1975; B. NAGY, *Ivan Merz, uomo di fede ed educatore alla fede*, Roma, Pont. Università Salesiana, 1978. Oltre queste opere, ci sono numerosi scritti, articoli, studi, saggi su di lui, tra cui menzioniamo due raccolte: *Ivan Merz - Božje čovjek Hrvatske* (I. M. - L'uomo di Dio della Croazia), Zagreb, 1938; *Atti del Simposio su Ivan Merz* in occasione del 50° anniversario della morte, Zagreb, 1978-1979.

BOŽIDAR NAGY

MESSA (fanciulli)

La messa, azione liturgica per comunità di adulti, ha sempre posto problemi per la partecipazione dei F.; nei decenni precedenti la riforma si è risposto con le « messe dei F. », che riunivano la popolazione infantile della parrocchia o i frequentatori dell'oratorio per interessarli con varie forme espressive e oranti. Spesso il collegamento con la liturgia, celebrata in latino dal prete, era molto tenue e di fatto si costruivano « paraliturgie » sovrapposte alla celebrazione ufficiale. Dialoghi, cori parlati, recitazione di formule, spiegazioni cat. attivavano i F. presenti, spesso senza iniziare alla liturgia e a volte infantilizzando la presentazione del mistero eucaristico.

Con la riforma liturgica ha avuto inizio una fase decisamente nuova, sia per le possibilità di comprensione dei segni sia per le preoccupazioni pastorali ed educative. La Santa Sede ha manifestato queste e ha cercato di facilitare quella, a proposito dei F., con un *Directorium de Missis cum pueris* (1-11-1973), edito dalla CEI con il titolo di *Direttorio per le messe dei fanciulli* (15-12-1976) e con il libro liturgico *La Messa dei fanciulli*, Roma, 1976. Due motivi vengono esplicitati: « Il pericolo del danno spirituale se nei loro rapporti con la Chiesa i F. sono costretti a fare per anni ripetute ed identiche esperienze di cose che ben difficilmente riescono a comprendere »; « La profonda influenza formativa esercitata dall'esperienza religiosa dell'infanzia e della prima fanciullezza, dimostrata da recenti studi psicologici » (n. 2). Il Di-

rettorio, le norme e le proposte per la messa dei F. sono presentati come « una specie di supplemento a Principi e Norme per l'uso del Messale Romano » (n. 4), in modo da operare quegli adattamenti che favoriscano la partecipazione attiva e consapevole dei F. alla messa, così da rendere più efficace una vera iniziazione cristiana.

Il principio fondamentale che guida le premure pastorali e le forme espressive è quello dell'assemblea come soggetto celebrante, per cui non può tollerarsi la situazione di membri che si sentano sistematicamente trascurati « perché incapaci di comprendere la celebrazione e di partecipare a quanto in essa si dice e si fa » (n. 17). Il Direttorio considera il caso di « messe per adulti, presenti anche i F. » (cap. 2), nelle quali « almeno si deve tener conto in qualche modo della loro presenza, come rivolgendosi ad essi nelle monizioni e in qualche parte dell'omelia » (n. 17) e « affidare ai F. alcuni uffici e servizi » (n. 18); e quello di « messe per F. con la partecipazione di alcuni adulti » (cap. 3), con adattamenti più accentuati ma con lo scopo « di condurre e guidare i F. alle Messe degli adulti, e specialmente a quelle a cui è tenuta a partecipare l'assemblea cristiana nei giorni festivi » (n. 21). Gli adattamenti quindi saranno progettati perché i F. si sentano considerati soggetti attivi e responsabili della celebrazione, anche se questa conserva aspetti, momenti, modi che esulano dalla loro capacità di comprensione e di partecipazione, ma che diverranno progressivamente significativi e partecipabili come lo sono attualmente per gli adulti. Questi infatti non sono presenti come cornice dell'assemblea o con compiti di sorveglianza, bensì come soggetti che partecipano consapevolmente, danno la testimonianza del valore che per cristiani adulti ha la parola di Dio e l'eucaristia, « uniti nella preghiera partecipano con i F. alla Messa, e per quanto necessario, prestano ad essi il loro aiuto » (n. 24).

La preoccupazione che la messa adattata per i F. sia un momento della loro iniziazione cristiana, e più particolarmente della iniziazione a percepire il mistero cristiano nelle forme sacramentali e a viverne le implicazioni nella vita, è presente nel cap. 1: « Come guidare i F. verso la celebrazione eucaristica ». « L'esperienza concreta di quei valori umani che sono sottesi alla celebrazione eucaristica » (n. 9), la collaborazione con la famiglia che fin dai teneri anni insegna a pren-

dere parte alle azioni liturgiche (n. 10), la testimonianza delle comunità cristiane che danno senso vitale alle celebrazioni (n. 11), una C. eucaristica adeguata basata sulle preghiere eucaristiche (n. 12), le varie celebrazioni cat. (n. 13) e di parola di Dio (n. 14) che conducono a cogliere i significati di gesti e tempi liturgici sono le modalità che favoriscono la formazione liturgica ed eucaristica dei fanciulli, con il costante obiettivo di « portarli a fare della loro vita quotidiana una risposta sempre più autentica al vangelo » (n. 15).

Per favorire la partecipazione, in modo che non rimanga solo esteriore, il Direttorio consiglia di valorizzare adeguatamente le forme espressive (il canto e la musica, nn. 30-32; i gesti, nn. 33-34; gli elementi visivi, nn. 35-36; il silenzio; il dialogo nell'omelia, n. 48, che può essere tenuta anche da un laico, n. 24), di dividere compiti e servizi fra i F. (n. 22), di usare forme di adattamento per semplificare e rendere più comprensibili alcuni riti e alcune formule (nn. 40-54). Data l'importanza che ha la « preghiera eucaristica » per esprimere ciò che avviene nell'eucaristia, la S. Congregazione ha proposto tre schemi in latino in base ai quali ogni Conferenza episcopale ha steso tre formule di tale preghiera. Esse dovrebbero divenire punti di riferimento anche per la C. in vista di familiarizzare i F. con espressioni, immagini, categorie che poi troveranno anche nelle preghiere eucaristiche usate nelle messe per adulti.

Bibliografia

1. *Sul Direttorio, la messa e le preghiere eucaristiche si vedano:*

A. HAQUIN, *Le Directoire romain pour les messes d'enfants*, in « La Maison-Dieu » 30 (1974) 119, 112-123; *Fanciulli e liturgia*, in « Rivista liturgica » 61 (1974) n. 5 (M. Aletti, B. Fischer, M. Filippi, W. Ruspi); *La liturgia preghiera cristiana. Celebrazione eucaristica con fanciulli*, ibid. 65 (1978) n. 2 (M. Paternoster, D. Sartore, E. Mazza); E. MAZZA, *Le Preghiere eucaristiche per le Messe con i fanciulli: un caso di creatività liturgica*, ibid. 69 (1982) 633-657; *Iniziazione dei fanciulli all'eucaristia*, in « Rivista di pastorale liturgica » 12 (1974) n. 64 (E. Lodi, M. Gandelli, F. Rainoldi); E. LODI, *Tre nuove preghiere eucaristiche per le « Messe con bambini »*, in « Rivista di pastorale liturgica » 13 (1975) 71, 26-35; *Il « Messale dei fanciulli »*, ibid. 15 (1977) n. 82 (E. Lodi, E. Mazza); M. FILIPPI, *Le nuove preghiere eucaristiche per le Messe con i fanciulli*, in « Catechesi » 46 (1977) 7, 42-52.

2. *Per una visione d'insieme*
E. MAZZA, *Fanciulli*, in *Nuovo Dizionario di Liturgia*, Roma, Ed. Paoline, 1984, 536-543.

3. *Proposte operative*

L. GUGLIELMONI, *Viviamo la Messa. Orientamenti per la celebrazione e la catechesi, con particolare riferimento ai fanciulli, ai ragazzi, ai giovani*, Leumann-Torino, LDC, 1983; G. SPAGGIARI, *Celebrare l'eucaristia con i fanciulli*, Bologna, EDB, 1966.

LUIGI DELLA TORRE

MESSA (giovani)

Il problema di come presentare la messa ai giovani è stato lucidamente esposto da K. Rahner in una conferenza agli « assistenti giovanili » (Vienna, 1-5-1957; « Santa messa e ascetica giovanile », in *Missione e grazia*. Saggi di teologia pastorale, Roma, Ed. Paoline, 1964, 221-290). Partendo dalla constatazione che « la messa è una realtà complessa e pluridimensionale » (« un mistero vasto e sconfinato al pari di tutta l'economia salvifica e di tutta la verità rivelata ») e dalla osservazione che « certi fenomeni e certi atteggiamenti religiosi hanno il loro giusto e appropriato posto in una determinata fase della vita mentre non lo hanno in un'altra » (p. 242), egli si domanda come i giovani capiscano la messa alla loro età perché « la messa possa essere davvero la concretizzazione sacramentale di ciò che realmente pulsa nella loro vita » (p. 249). Esaminando « l'interpretazione della messa a cui la gioventù va educata, e la specifica ascesi a cui va abituata in ordine ad essa » egli afferma: « Per i giovani la messa rappresenterà piuttosto la festa pasquale della cristianità, il solenne banchetto della nuova ed eterna alleanza, il grande sacramento dell'azione di grazie che convoglia tutta la creazione in un inno di lode a Dio. Sarà per loro la festa fraterna della comunità, l'agape dell'amicizia e dell'unità con il Signore vittorioso, il patto di eterna alleanza che attesterà la fedeltà di Dio nei nostri riguardi e la nostra fedeltà verso di lui » (p. 255).

La riforma liturgica facilitava la percezione di questi aspetti attraverso la celebrazione dell'eucaristia, ma il periodo successivo ha conosciuto un approccio dei giovani alla messa più nelle forme partecipative esteriori che nella valorizzazione dei contenuti teologici dell'eucaristia. Le « messe dei giovani », negli anni del postconcilio e della contestazione giovanile, pretendevano dare concretezza ad asseriti principi della riforma quali: l'assemblea soggetto della celebrazione, la partecipazione attiva includente una qualche spontaneità, la pluralità di forme espressive secon-

do la varietà delle culture, il rapporto fra comunità di vita e assemblea celebrante. Le comunità giovanili, allora in germinazione alternativa rispetto alle strutture tradizionali, pensavano di poter e dover avere, e quindi creare, forme liturgiche adeguate alla loro sensibilità, senza eccessiva attenzione ai dati della tradizione e ai contenuti teologici. Il fenomeno fu guidato con una « istruzione sulle messe dei gruppi particolari » (15-5-1969) e con interventi di vari vescovi (per l'Italia si vedano le disposizioni di Trento, Verona, Torino, Siracusa, Brescia, Mantova, Reggio Emilia in « Rivista Liturgica » 56 [1969] 442-458), ma di fatto si manifestò nella produzione e nell'uso di nuovi canti, nella politicizzazione delle intenzioni di preghiera, nella valorizzazione di elementi partecipativi periferici, e non portò a un approfondimento teologico di ciò che nella parola di Dio e nell'eucaristia può corrispondere alle esigenze esistenziali e formative dei giovani.

Caduta la tensione di quel periodo è ora necessario riprendere il discorso secondo l'impostazione data da K. Rahner, pur tenendo conto della grande importanza che riveste il fattore espressivo per l'educazione giovanile e per la partecipazione dei gruppi giovanili. I due aspetti, teologico e rituale, si uniscono nella messa vista come momento istituzionale e comunitario, proposta della Chiesa che vi manifesta la perenne identità ed espressione dell'assemblea concreta che vi partecipa secondo le sue esigenze e caratteristiche locali. Pur con le aspirazioni e i bisogni personali da soddisfare, il giovane avverte i problemi di convivenza con gli altri e le condizioni istituzionalizzate del vivere sociale, e pertanto i suoi atteggiamenti nei confronti della messa saranno determinati anche dal modo di inserimento ecclesiale e di percezione del fatto rituale.

Secolarizzazione antirituale e contestazione anti-istituzionale non sono più caratteristiche estese a tutto il mondo giovanile, poiché si conoscono accettazioni anche acritiche di forme associative fortemente formalizzate e di espressioni rituali rigidamente formalizzate. Nell'uno e nell'altro caso è importante, in vista della maturazione, far cogliere nella messa gli elementi dell'autentica tradizione ecclesiale, con le loro radici bibliche e le loro risonanze spirituali (→ eucaristia), e comprendere le modalità espressive e le amplificazioni teologiche dovute alle diverse culture religiose in cui la tradizione si è incar-

nata. Questa opera, da svolgersi in rapporto a situazioni personali e comunitarie concrete in modo da risultare esistenzialmente significative, conduce a una assimilazione vitale dei valori perenni della messa e apre gli spazi a una autentica creatività espressiva, sia di tipo collettivo (canti, modalità partecipative, elementi rituali integrativi), sia di tipo individuale (interventi di parola e preghiera). La proposta pastorale saprà offrire esperienze differenziate di celebrazione, da quelle specifiche di gruppi giovanili a quelle di assemblee domenicali parrocchiali, nelle quali saltuariamente compiere servizi.

Inoltre le varie attività formative dovranno curare l'integrazione della fede nella vita, passando anche attraverso i segni e i messaggi della messa considerati sotto il profilo cristologico, dato che il Cristo pasquale dell'eucaristia rimanda, anche attraverso la parola biblica letta e interpretata, al Gesù storico e al progetto vitale da lui proposto. « Se il nostro progetto di pastorale giovanile non fosse stato orientato a fare incontrare Gesù Cristo, non avrebbe ragione d'essere » (R. Tonelli, *Pastorale giovanile oggi*, Roma, LAS, 1977, 265); questa affermazione vale anche per ogni iniziativa tendente a far comprendere e partecipare la messa ai giovani.

Bibliografia

AGESCI, *Progetto unitario di catechesi*, Milano, Ancora, 1983 (il cap. 2 sull'« iniziazione cristiana: la proposta della Chiesa », 37-60); L. DELLA TORRE, *La celebrazione della liturgia nei gruppi giovanili*, nel vol. *Rinnovamento di fede e problemi giovanili*, Torino, Gribaudo, 1973; Id. - G. STEFANI, *La messa per le comunità giovanili*, Brescia, Queriniana, 1968; L. GUGLIELMONI, *Viviamo la Messa. Orientamenti per la celebrazione e la catechesi, con particolare riferimento ai fanciulli, ai ragazzi e ai giovani*, Leumann-Torino, LDC, 1983; *La « Messa dei giovani »*, in « Rivista liturgica » 56 (1969) n. 3-4; H. LOMBAERTS, *La symbolisation religieuse dans une messe de jeunes*, in « Lumen Vitae » 35 (1980) 93-118; W. RUSPI, *Giovani*, in *Nuovo Dizionario di Liturgia*, Roma, Ed. Paoline, 1984, 642-651; G. VENTURI, *Gruppi particolari*, ibid., 651-662; L. ZENETTI, *I giovani rinnovano la liturgia*, Leumann-Torino, LDC, 1971 (opera edita in Germania, 1969, e che documenta esperienze in ambienti giovanili tedeschi).

LUIGI DELLA TORRE

MESSAGGIO

I teologi e catecheti della corrente → *kerigmatica* hanno sostenuto con forza che la rivelazione cristiana « non è soltanto, né in primo luogo, la manifestazione di una verità,

o di una serie di verità, o di un sistema » (D. Grasso). La rivelazione è anzitutto un fatto, un avvenimento, l'intervento di Dio nella storia per salvare l'uomo. Naturalmente la rivelazione è anche dottrina: anzitutto perché Dio non può intervenire nella storia senza dirci il perché del suo intervento, e mostrarci il significato dei fatti attraverso cui si rivela; e poi perché i dati della rivelazione possono essere sviluppati e organizzati, dando luogo a un sistema coerente di verità. Ma ciò non è il dato principale. Il cristianesimo è un complesso di fatti, i quali costituiscono la storia degli interventi di Dio per mostrare all'uomo il suo amore e chiamarlo alla partecipazione della sua natura divina. Esso non è quindi una « visione del mondo », ma un Vangelo, una buona novella. In termini più tecnici si direbbe: il cristianesimo non è un sistema, ma un messaggio.

Un sistema è, per sua natura, impersonale. Chi lo comunica ad altri si chiama professore, e la forma con la quale lo si comunica è l'insegnamento. Il messaggio, al contrario, « pur supponendo e fondandosi su una interpretazione della realtà, su un sistema, non si ferma a questa interpretazione ». Il messaggio non espone soltanto la realtà. È talora una rivolta contro la realtà, il tentativo di trasformarla, è dinamico, è rivoluzionario, tende a creare una nuova situazione. « Il sistema crea la rassegnazione, il messaggio la speranza. Esso è, esattamente, un Vangelo, una Buona Novella, la Buona Novella che la realtà delle cose può cambiare in meglio » (D. Grasso).

Bibliografia

D. GRASSO, *L'annuncio della salvezza*. Teologia della predicazione, Napoli, D'Auria, 1965.

UBALDO GIANETTO

METE (della catechesi)

Col termine *mete* della C., cui vengono associati spesso altri simili, come *fine*, *finalità*, *obiettivi*, si vogliono indicare i traguardi, i punti di arrivo, i risultati che con la C. si vorrebbero ottenere. Qualche volta le M. vengono equiparate ai *compiti* della C., impropriamente, in quanto questi ultimi designano piuttosto le azioni o operazioni che la C. deve svolgere *in vista* del raggiungimento delle M.

Da un punto di vista formale, le MdC vengono formulate e classificate generalmente secondo criteri diversificati: la lunghezza del percorso (M. o finalità ultime, intermedie, prossime); l'ambito raggiunto (M. individuali, comunitarie, ecclesiali); i settori della personalità interessati (M. o obiettivi cognitivi, affettivi, operativi o comportamentali).

1. Un tema centrale, in riferimento alle MdC, riguarda la formulazione della *M. o finalità ultima* della C. La letteratura cat. adopera a questo riguardo espressioni o categorie diverse, come per es. → maturità di fede (cf CT 25), → mentalità di fede (cf RdC 36-38), integrazione tra fede e vita (RdC 52-55), → professione di fede (cf *Messaggio del Sinodo 1977*, n. 8), articolazione della fede (cf G. Adler - G. Vogeleisen, 1981, 362-416), riuscita della vita nella prospettiva della fede (*Das katechetische Wirken*, 1978, A.3), ecc. Come si vede, le diverse formulazioni mettono sempre al centro la *fede* come atteggiamento di base dell'esistenza cristiana (in un senso globale che include anche la speranza e l'amore), vissuta in un dinamismo di crescita verso la *maturità* e in collegamento vitale con la *vita*, che nella fede deve trovare senso, pienezza, riuscita. È facile osservare come questa concezione densa e ambiziosa della M. principale della C. vada al di là di una visione più ristretta — presente spesso nell'età moderna — che insisteva di più sulla dimensione cognitiva o noetica della fede (il sapere della fede, la conoscenza della dottrina) come M. principale della C.

2. In senso esistenziale e nell'orizzonte della prassi ecclesiale cui appartiene la C., la domanda sulle MdC si risolve in ultima analisi nelle questioni: quale tipo di *cristiano*, di *credente* deve promuovere la C.? Quale tipo di *comunità cristiana* deve apparire come traguardo della C.? Quale *modello o progetto di Chiesa* deve perseguire? Sono prospettive di grande importanza e attualità che qualificano la C. e ne mettono a prova la genuinità.

— È importante anzitutto precisare il *modello di credente* che deve prefiggersi la C. come meta. Se nel passato la C. puntava alla promozione del « buon cristiano » o del « fedele praticante », con caratteristiche tipiche secondo le regioni e le epoche, oggi l'attenzione appare rivolta alla formazione di *credenti* sinceri e convinti (di qui l'importanza della → *conversione* tra le MdC) in processo di crescita verso la → *maturità* della fede

e della vita cristiana. Nel precisare poi le esigenze di tale maturità, ne vengono giustamente sottolineati i presupposti umani: personalità equilibrata, maturità affettiva, senso sociale, ecc. (che perciò diventano pure MdC), e i tratti oggi richiesti dalle condizioni socio-culturali e storiche: adesione personale convinta, senso comunitario ed ecclesiale, impegno e partecipazione nell'ambito socio-culturale e politico, ecc.

— Anche la *comunità* è MdC. Tra i suoi obiettivi, la C. tende anche alla creazione, promozione e strutturazione di autentiche comunità cristiane (cf Sinodo del 1977, prop. 25; Puebla 1992). Di qui l'importanza di una adeguata concezione e descrizione della comunità cristiana, dei suoi tratti costitutivi, delle sue esigenze di maturazione, e quindi la necessità — in sede pastorale catechetica — di fissare i criteri di discernimento di una autentica comunità, in modo da poter superare alcuni non infrequenti segni patologici: integralismo, chiusura autosufficiente, spirito di setta, formalismo, devozionalismo, polarizzazioni « spiritualistiche » o « temporalistiche », ecc.

— La C. ha anche un orizzonte ecclesiológico, in quanto presuppone sempre una certa concezione di Chiesa e tende sempre, in forma più o meno consapevole, alla realizzazione di un certo *progetto di Chiesa*. La costruzione della Chiesa, o — meglio — la promozione di un convincente progetto di Chiesa si colloca oggi tra le principali MdC. Ne deriva la convenienza che tale progetto venga esplicitato, e soprattutto che se ne possa offrire uno avvincente, rinnovato, nella linea dell'ecclesiologia di comunione e di servizio del Vat. II.

Le considerazioni fatte sull'ideale di credente, di comunità e di Chiesa che la C. deve perseguire portano a una conclusione importante: la C. non deve avere un compito di *restaurazione* o *conservazione* (al servizio cioè di uno status quo cristiano ed ecclesiale da perpetuare) ma deve dimostrare capacità *innovatrice* e svolgere una funzione *critica* (cf *Das katechetische Wirken*, cit.) all'interno della Chiesa.

3. Per ciò che concerne la determinazione più analitica e particolareggiata delle M. o obiettivi della C., le formulazioni sono molto ricche e svariate. Vengono proposte M. o obiettivi di natura prevalentemente *cognitiva* (quali ad es. conoscenza del mistero cristiano, iniziazione alla S. Scrittura, mentalità

di fede); nell'ambito *affettivo* o *attitudinale* (quali conversione al Vangelo, atteggiamenti di fede, mentalità universale, senso di appartenenza); e obiettivi a livello *operativo* o *comportamentale* (le svariate *iniziazioni* alle forme diverse di vita e azione cristiana: alla preghiera, alla liturgia, alla vita ecclesiale, all'impegno nel mondo, all'azione ecumenica, alla responsabilità apostolica e missionaria, ecc.). All'interno di questa esplicitazione delle MdC emergono oggi alcune particolari istanze e problemi:

— Ci si domanda per esempio se tra i diversi obiettivi della C. qualcuno debba essere considerato centrale, fondamentale. Una posizione più conservatrice vorrebbe mettere al primo posto la *conoscenza* della fede, l'acquisto e l'approfondimento delle conoscenze religiose (in collegamento con una visione prevalentemente noetica della C. e della fede). Altri propendono per una accentuazione del momento di *conversione* o dell'aspetto *operativo* del compito cat. Sembra più oggettivo e convincente insistere sulla centralità della fede come → *atteggiamento* di base della crescita cristiana, e quindi come mobilitazione dinamica di *tutta* la personalità nella sequela di Cristo, comprendente sia lo sviluppo armonico della dimensione *conoscitiva* sia la *disposizione operativa* verso le diverse espressioni dell'agire cristiano: preghiera, celebrazione, ascolto, partecipazione, impegno, missione.

— Un rischio spesso presente nelle formulazioni delle MdC è quello di presentare queste con tale varietà e ampiezza da far pensare che lo scopo della C. coincida con quello dell'azione pastorale nella sua globalità. In questo senso è importante richiamare la specificità e i limiti dell'impegno cat.: la C. è sempre un ministero di *parola* (pur in senso largo) con carattere di *esplicitazione*, *approfondimento* e *iniziazione* nel dinamismo della crescita nella fede e nella vita cristiana.

— Un altro aspetto problematico riguarda la domanda se le MdC siano raggiungibili o meno in un momento determinato dell'esistenza, e quindi se la C. vada considerata come un processo limitato nel tempo oppure (secondo una concezione oggi frequente) come C. *permanente* o educazione permanente alla fede, coestensiva perciò a tutta la durata della vita. Il problema riguarda pure il tema dei → *destinatari* della C. e ad esso rimandiamo per un esame sintetico dello stato della questione.

Bibliografia

G. ADLER - G. VOGELISEN, *Un siècle de catéchèse en France 1893-1980*, Paris, Beauchesne, 1981, 362-416; E. ALBERICH, *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982, 90-131; A. APARISI, *Invitación a la fe*, Madrid, ICCE, 1972, 5-54; J. COLOMB, *Al servizio della fede*, vol. I, Leumann-Torino, LDC, 1969, libro I, parte II; F. COUDREAU, *Si può insegnare la fede?*, ivi, 1978; D. EMEIS - K. H. SCHMITT, *Grundkurs Gemeindekatechese*, Freiburg, Herder, 1977, 30-43; A. EXELER, *Wesen und Aufgabe der Katechese*, Freiburg, Herder, 1966, 47-128; E. FEIFEL, *Glaube und Bildung*, in *Handbuch der Religionspädagogik*, vol. III, Zürich, Benziger, 1975, 25-41; *Das katechetische Wirken der Kirche*, in L. BERTSCH et al. (ed.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Ergänzungsband*, Freiburg, Herder, 1978, A.3; *Le mete della catechesi*. Atti del 2° Convegno Amici di Catechesi, Torino-Leumann, LDC, 1961; V. M. PEDROSA, *La catequesis, hoy*, Madrid, PPC, 1983, 87-103; M. VAN CASTER, *Le strutture della catechesi*, Roma, Ed. Paoline, 1971.

EMILIO ALBERICH

METODI DI GRUPPO

1. *Metodi di G.* sono procedimenti adoperati per influenzare i processi didattici di modo che i rapporti reciproci e l'interazione tra i discenti si svolgano il più possibile positivamente. Essi dovrebbero favorire la disponibilità e la capacità allo scambio informativo ed emotivo, l'armonizzazione di interessi diversi, la formazione di decisioni condivise da tutti (formazione del consenso), la ricerca comune di obiettivi e la comune soluzione di problemi (cooperazione). In questo modo dovrebbero far crescere la gioia dell'essere insieme (motivazione del G., coesione del G.) (→ Gruppo).

2. Fin dall'inizio di questo secolo alcuni riformatori della pedagogia, quali per es. → M. Montessori, J. Dewey, R. Cousinet, G. Kerschensteiner, e al., richiedevano un modello formativo, in cui non si cercasse soltanto la pura trasmissione del sapere, ma anche la formazione del comportamento sociale. I catecheti più sensibili sanno già da sempre che un clima amichevole è un fattore essenziale per la trasmissione della fede. Soprattutto la pastorale giovanile dal tempo di don Bosco e di A. Kolping pratica consapevolmente l'educazione sociale per mezzo del G. e dei suoi rapporti, linguaggi, escursioni, canti e feste.

Questi tentativi ricevettero una nuova dimensione negli anni '60 e '70, soprattutto sotto la spinta delle ricerche sui piccoli G.

e sulla terapia di G., ricerche che K. Lewin, J. L. Moreno e M. Sherif avevano già iniziato negli anni '30. Sul piano teorico si imparò a non considerare più i G. in una prospettiva statica, cioè come pura somma degli individui, ma in prospettiva *dinamica*, cioè come un campo di forze, in cui i bisogni e i desideri dell'individuo incontrano i bisogni e i desideri degli altri individui e anche le norme del G., di modo che individuo e G. si influenzano reciprocamente. Sul piano pratico la → dinamica di G. e la psicoterapia di G. hanno messo in chiaro che la sensibilizzazione per i problemi interazionali non è realizzabile attraverso l'osservazione esterna, ma si realizza nei cosiddetti G. di esperienza di sé (training groups). Negli USA il movimento *Encounter* ha sviluppato metodi non più destinati in primo luogo a pazienti, ma adatti anche a promuovere nelle persone sane la « crescita personale ».

Quasi contemporaneamente la pedagogia di G. (social group work) cercava di invogliare adulti inseriti in aziende e nel lavoro sociale a ricorrere alla soluzione cooperativa e democratica dei problemi tecnici. Quindi da diverse parti, con presupposti e finalità molto diverse, sono nati diversi metodi di G., ed è nata in generale una nuova sensibilità per i processi di G.

La C., la pastorale giovanile e la formazione degli adulti sono rimaste per lungo tempo incerte riguardo a questo movimento dei G. Da un lato c'era la tendenza verso una ingenua sovravalutazione e un trasferimento non critico; da un altro si rimproverava a questo movimento di voler creare con i suoi metodi l'« uomo nuovo », sostituendosi alla grazia di Dio. È certamente corretto che possibilità e limiti, e anche i pericoli dei metodi di G. siano attentamente valutati in vista della finalità della C., e che in questa ottica i metodi siano selezionati e ulteriormente sviluppati.

3. Quale tipo e quale misura di educazione sociale è necessaria per una feconda C.?

Ogni G. cat. fa l'esperienza che l'apprendimento nel G. è più o meno fortemente ostacolato dall'incertezza, dall'ansia, dalla rivalità, dalla tendenza a dominare, dall'aggressività, dalla formazione di gruppetti chiusi, o dalla mancanza di attenzione sociale. Dall'altra parte i membri del G. sentono il bisogno, spesso difficilmente appagabile, di colloquio, di riconoscimento reciproco, di calore, di stimolo spirituale. Una C. feconda richiede una *disponibilità al colloquio* tale che i parteci-

panti non si limitino a interventi teorici distanziati, ma parlino della fede a partire dall'esperienza e dalle convinzioni personali. Perciò è necessario che l'ansia venga superata e si crei un clima di fiducia. Questo d'altronde vale in generale per tutti i temi, quali « Dio », « preghiera », « Chiesa », che non sono soltanto oggetto di sapere (come per es. la storia della Chiesa). Soprattutto per temi che sono socialmente rilevanti, quali « fraternità », « amore del prossimo », « dignità umana », « promozione della pace », la C. richiede, in secondo luogo, un *clima sociale positivo* tale che ognuno possa rendersi conto che anche all'interno dei G. cat. si è preoccupati di questi valori e di questo spirito di Gesù. Soltanto in questo modo il discorso su questi temi e ideali può avere un effetto credibile e trasmettere la necessaria precomprensione.

4. I metodi di G. non sono in grado di provocare questa disponibilità al colloquio e questo indispensabile clima sociale. Possono però favorirlo. Possono offrire al catechista o all'animatore alcuni stimoli per migliorare la interazione, in particolare a) in forma indiretta, durante l'abituale elaborazione di temi, e b) in forma diretta, in particolari esercizi di pedagogia di G., in cui i rapporti reciproci sono tema dell'esercizio.

a) *Stimoli all'interno dell'abituale elaborazione di temi*, in forma indiretta, si possono realizzare nelle seguenti modalità:

1) *Per mezzo di forme di lavoro comunicativo e cooperativo:*

— Lavoro in coppie: risolvere in due per circa 5-10 minuti un piccolo compito, di modo che ciascuno possa parlare e si trovi stimolato al lavoro. Poi ogni coppia presenta (soltanto) una risposta nel Plenum.

— Lavoro in piccoli G. Da 3 a 5 studenti lavorano per circa 5-20 minuti o più a risolvere un compito. La cosa più semplice è che tutti i G. lavorino sullo stesso compito. Comunque è anche possibile che ogni G. abbia un diverso compito. I G. riferiscono nel Plenum.

Una valida variante è il *dialogo scritto*: in un primo momento, 20-30 minuti, gli studenti o i partecipanti, servendosi di un grande foglio di carta, comunicano solo per iscritto e in silenzio i loro pensieri su un determinato tema; poi utilizzano un tempo uguale per svolgere un normale colloquio sul tema. Questo procedimento è favorevole alla riflessione personale, e incoraggia coloro che sono

meno loquaci, poiché possono esprimersi anche con frasi incomplete e con termini di riferimento. Inoltre impedisce che si parli troppo senza riflettere.

Per raggiungere lo stesso fine, cioè la preparazione personale di un colloquio comune (in piccoli G. o nel Plenum) è anche utile la *riflessione personale per iscritto*: ognuno riflette da sé in silenzio su una domanda e mette su carta le sue riflessioni, senza indicare il proprio nome. I contributi vengono raccolti, letti ad alta voce, e le domande che ne scaturiscono vengono discusse in comune.

2) Per mezzo di opportuna revisione:

— Valutazione comune: gli studenti possono essere invitati a tornare indietro sulle ultime settimane domandandosi: Che cosa è andato bene, che cosa mi è piaciuto? Che cosa mi disturba, che cosa dobbiamo fare diversamente? Le osservazioni possono essere manifestate oralmente o per iscritto. Segue una discussione sulle osservazioni e si cerca di giungere a proposte costruttive per l'ulteriore svolgimento.

— Quando si tratta di giovani più grandi è anche possibile incaricare due persone di osservare un normale colloquio del G. ed esprimere al termine le loro osservazioni. L'osservazione deve farsi dai seguenti punti di vista: Hanno potuto parlare tutti quelli che volevano? Qualcuno è stato interrotto? Ci sono state espressioni offensive o ironiche? Ci sono stati colloqui privati che disturbavano il resto? Si è giunti a un preciso risultato?

— Il catechista o l'animatore, senza ricorrere a un protocollo formale, può anche elaborare per sé un « sociogramma del dialogo », vale a dire osservare quali studenti prendono parte al colloquio; vedere se si rivolgono a tutti i partecipanti o soltanto a singoli interlocutori; osservare se molti si limitano a conversazioni private. In questo modo gli è possibile sapere quali studenti devono essere maggiormente incoraggiati e coinvolti nel colloquio, per es. richiedendo qualche volta che tutti diano una risposta a una domanda, ecc.

b) *Stimoli in speciali esercizi di pedagogia di G.*, in forma diretta, secondo il bisogno, si possono realizzare nella seguente direzione e forma:

1) *Per imparare a conoscersi meglio*, per superare l'estraneità e l'ansia, per correggere l'immagine che ognuno si fa degli altri: quando il G. si trova nuovamente riunito è pos-

sibile intervistarsi a due su determinate domande e presentare al G. il partner. È anche possibile invitare i partecipanti a cercarsi un partner meno conosciuto e fargli domande per conoscerlo meglio. Con la stessa finalità il catechista dovrebbe anche cercare di avere con ciascuno, fuori del lavoro di G., almeno un colloquio personale. Per superare la estraneità sono pure utili giochi di società, escursioni comuni, danze, sport, giornate di ritiro.

2) *Per rinforzare la disponibilità ad ascoltare gli altri e a collaborare con loro*. Per mezzo di esercizi ludici si può fare l'esperienza che, pur essendo difficile e richiedendo la rinuncia a dominare e a voler sapere tutto, vale realmente la pena cercare in comune e cooperare nell'assolvere un compito. Per es., i partecipanti possono essere invitati a stimare anzitutto da soli il peso di una moneta, poi in piccoli G. possono comunicare gli argomenti e cercare di giungere a un consenso; oppure si fa abbozzare e dipingere un'immagine anzitutto dai singoli, poi da tre persone insieme; poi si riflette sull'esperienza. In tutto ciò occorre anche considerare che queste esperienze acquisite in esercizi artificiali si possono pure fare e risolvere nella convivenza quotidiana. Chi trascura questo trasferimento alla vita quotidiana non fa altro che suscitare un breve momento di euforia di G. Per rendere consapevoli dei problemi dell'interazione è necessario procedere sempre nel contesto di un esercizio costruttivo. Una pura diagnosi senza « terapia », la iperriflessione, le interpretazioni avventuristiche del comportamento vanno in ogni caso evitate. Chi è debole nel contatto non deve essere esposto con le sue difficoltà, il che lo isolerebbe ancora di più; piuttosto deve essere incoraggiato a partecipare.

3) *Per favorire la fiducia reciproca e la (sensibile) premura per gli altri*. I partecipanti, per es., si mettono a gruppi di due; ognuno chiude per circa 10 minuti gli occhi e si lascia guidare dall'altro, in silenzio, soltanto con l'aiuto delle mani, attraverso una stanza, una scala, ecc. Poi si cambiano i ruoli. Successivamente si parla di questa esperienza esprimendo come l'esercizio è stato vissuto, e quali forme di premura e di aiuto possono essere utili nella vita quotidiana.

4) *Per comunicarsi in forma costruttiva ciò che è apprezzato nel comportamento sociale e ciò che disturba (Feedback)*. Esercizi di questo genere si devono fare unicamente nei

G. in cui regna un benevolo clima sociale. Non possono mai mancare espressioni di sincera stima. Le osservazioni critiche devono figurare come desideri e come stimoli per una maggiore libertà nella propria scelta, non come norma assoluta imposta dal G.

Gli esercizi di cui sopra possono in generale offrire un contributo per migliorare la interazione. È anche possibile utilizzarli come preparazione a problemi sociali o ad affermazioni bibliche, nel senso che « hic et nunc » trasmettono una precomprensione di ciò che è presente in temi quali: fraternità, solidarietà (come forma particolare di collaborazione nello spirito di Gesù), convivenza umana e cristiana (imparare a conoscersi, tolleranza), sensibilità per gli altri (amore, fiducia), coscienza e identità (giudicando autonomamente le attese degli altri nei miei confronti).

Chi intende lavorare responsabilmente con la pedagogia dei G., dovrebbe sensibilizzarsi per mezzo di un corso di formazione in processi di G.

Bibliografia

K. ANTONS, *Praxis der Gruppendynamik*, Göttingen, 1976; O. BETZ - F. KASPAR (ed.), *Die Gruppe als Weg*, München, 1973; R. COHN, *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*, Stuttgart, 1975; K.-W. DAHM - H. STENGER (ed.), *Gruppendynamik in der kirchlichen Praxis*, München, 1974; E. ELBING, *Das Soziogramm der Schulklasse*, München, 1975; K. FRIELINGSDOERF, *Lernen in Gruppen*, Köln, 1973; H. FRÖR, *Spiel und Wechselspiel*, München, 1976; B. GROM, *Metodi per l'insegnamento della religione, la pastorale giovanile e la formazione degli adulti*, Leumann-Torino, 1982; A. HEIGL-EVERS - U. STREECK (ed.), *Lewin und die Folgen. Sozialpsychologie. Gruppendynamik. Gruppentherapie*, Zürich, 1979; A. HEIMLER, *Selbsterfahrung und Gruppe*, München, 1976; M. KELBER, *Gesprächsführung*, Opladen, 1977; J. LE DU, *Catéchèse et dynamique de groupe*, Paris, 1969; E. MEYER (ed.), *Handbuch Gruppenpädagogik-Gruppendynamik*, Heidelberg, 1977; R. MUCCHIELLI, *La dinamica di gruppo*, Leumann-Torino, 1980; J. W. PFEIFFER - J. E. JONES, *A Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training*, 8 vol., Iowa, 1973-1981; K. W. VOPEL, *Handbuch für Gruppenleiter*, Hamburg, 1976.

BERNHARD GROM

METODI VERBALI

1. C. e insegnamento sono espressioni di comunicazione verbale, sebbene integrati da numerosi procedimenti non verbali (mimica, gesti, azioni, linguaggio del corpo, immagini,

ecc.). Inoltre i metodi verbali sono inseriti in forme sociali e operative: parlare, sentire, ascoltare sono sempre elementi di un processo globale in cui tutti i partecipanti entrano con l'intera persona. Nella Bibbia l'orecchio è simbolo dell'aprirsi all'altro e agli altri (*Prv* 27,17; *Gs* 6,10), la fede è frutto della parola dell'annuncio (*Rm* 10,17) e la Parola (logos) è indicazione dello stesso Cristo (*Gv* 1,1). Il messaggio cristiano, essendo un annuncio e un appello, richiede che non sia puramente « riferito », ma in ogni tempo e in ogni luogo sia nuovamente « enunciato ». La C. vive in forza di un dialogo in cui il docente e il discente si pongono sotto la Parola di Dio e realizzano insieme quella « nuova » formulazione del messaggio che è necessaria ogni volta.

2. Le forme dell'*interazione verbale* nella C. e nell'insegnamento sono numerose. Fra le forme specificamente didattico-cat. vanno enumerate la → narrazione, la discussione, il colloquio nel gruppo, il colloquio di consiglio, il colloquio di fede, il discorso magisteriale, la conferenza, il discorso degli allievi in forma « libera » oppure « legata » a un tema.

Da molto tempo si formulano gravi riserve circa un insegnamento guidato unicamente dalle domande dell'insegnante (insegnamento per mezzo di domande). Esso ostacola il pensiero personale, le iniziative personali, la capacità originale di risolvere i problemi, nonché la necessaria comunicazione; favorisce uno stile di conduzione incentrato sull'insegnante e piuttosto autoritario. Per evitare questi inconvenienti si richiede il « discorso libero degli allievi » (= nel rispetto di alcune regole ogni allievo può rivolgersi a qualsiasi altro e parlare con qualsiasi altro) e la sostituzione delle domande da parte dell'insegnante con impulsi didattici (non più sotto forma di domanda) per il discorso e per la riflessione. Per tutti i metodi verbali di cui sopra, la letteratura in fondo all'art. offre quantità di regole particolari.

La conoscenza delle tecniche del colloquio didattico appartiene oggi ai requisiti inderogabili della formazione degli insegnanti e dei catechisti. Alcune regole generali quali presupposti per un uso responsabile della parola e del silenzio devono anche essere comunicate agli allievi.

3. Accanto alla *disponibilità al colloquio* (motivazione, interesse) i metodi verbali richiedono anche *conoscenze oggettive* della

materia, un tema *interessante e finalizzazio-*ne del colloquio. Accanto a fattori vocali (cadenza, tonalità, ritmo, meliosità, volume, tempo) i metodi verbali vengono anche con- determinati da elementi non linguistici, quali per es. la collocazione delle sedie, lo stile di conduzione, gli interessi, ecc. Chi vuol entrare in colloquio con fanciulli e giovani, non deve pensare unicamente in chiave di materia scolastica e di obiettivi. Occorre mettersi nella problematica dell'altro, cercare di scoprire domande, difficoltà, ostacoli nell'altro, prenderli sul serio e offrire la possibilità di parlarne. La ricca esperienza, il sapere e la prospettiva pedagogica del docente vengono incontro alle esperienze diversamente situate dei discenti. Anche se apparentemente superficiali, queste esperienze vanno prese sul serio. Un presupposto per realizzare colloqui didattici fruttuosi è la conoscenza dei processi intellettuali dei fanciulli e dei giovani (→ psicologia). I linguaggi degli allievi e delle diverse età si distinguono dal linguaggio dell'insegnante non solo per il fatto di usare un vocabolario più ridotto, ma anche sul piano categoriale. Non è il caso di imitare il linguaggio fanciullesco, ma occorre tenerne conto usando un linguaggio intuitivo e vicino all'agire.

4. Fa anche parte dei metodi verbali l'uso di mezzi audio e di letteratura (libri di lettura, testi letterari), → *drammatizzazione, canto e musica*, intervista, questionario, colloquio scritto, come pure metodi di lavoro in cui l'elemento verbale non è espresso oralmente, ma *per iscritto* (quaderni, ecc.).

5. L'uso dei metodi verbali nella ped. rel. e nella catechetica richiede l'attenzione al *meta-linguaggio* (= riflessione ed esame critico dei processi di comunicazione verbale) tenendo conto della linguistica, della grammatica generativo-trasformativa, analisi linguistica, strutturalismo, teoria della comunicazione e psicologia del profondo. H. Halbfas (1970, 113ss) ha attirato l'attenzione soprattutto sul problema del → *linguaggio religioso*: nella letteratura e nella prassi cat. si costruisce ancora frequentemente un mondo religioso a sé stante che ricorre a espressioni verbali per trasmettere formule e concetti stereotipati ed estranei al mondo, e presenta un mondo che non è coperto dall'esperienza dell'uomo contemporaneo. Tutto ciò è indebitamente alienante nei confronti del messaggio cristiano.

6. Se si vuole evitare che l'allievo rimanga

totalmente isolato dalla tradizione del cristianesimo, è indispensabile l'iniziazione al linguaggio ecclesiale tuttora vivente. Fissarsi unicamente sul linguaggio ecclesiale avrebbe però come conseguenza che la dimensione religiosa verrebbe isolata dalla vita e dalle esperienze dell'uomo. Nel rispetto del suo collegamento con forme linguistiche del passato (Bibbia, dogma) la C. dovrà tendere verso la traduzione del patrimonio tradizionale in nuove forme verbali (→ inculturazione).

Bibliografia

W. BARTHOLOMÄUS, *Sprachwissenschaftliche Methoden*, in *Handbuch der Religionspädagogik*, vol. II, Zürich, Benziger, 1974, 360-370 (bibl.); C. BUCCIARELLI, *Creatività giovanile e linguaggio della fede*, in « Note di pastorale giovanile » 6 (1972) 8-9, 59-75; G. DEFOIS, *Des chrétiens inquiets de leurs mots*, in « Catechèse » 17 (1977) 68, 281-295; S. DIXON, *Total Language in Religious Education*, in « The Irish Catechist » 7 (1983) 3, 16-24; K. FRIELINGS-DORF, *Lernen in Gruppen*, Zürich, 1973; H. HALBFAS, *Linguaggio ed esperienza nell'insegnamento della religione*, Roma, Herder, 1970; E. J. KORHERR, *Methodik des Religionsunterrichts*, Wien, 1977, 34-42; G. RITZ-FRÖHLICH, *Verbale Interaktionsstrategien im Unterricht*, Ravensburg, 1973; CH. SALZMANN, *Impuls - Denkanstoss - Lehrerfrage*, Essen, 1970²; P. SCHMID, *Das beratende Gespräch*, Wien, 1973; H. SCHNEIDER, *Sprachliche Sozialisation im Religionsunterricht*, Donauwörth, 1975; W. SCHÖLER - G. PONGRAZ, *Lehrerverhaltenstraining für Unterricht in Schule und Betrieb*, Paderborn, 1978; D. SPANHEL, *Die Sprache des Lehrers*, Düsseldorf, Schwan, 1971; A. STOCK, *Umgang mit theologischen Texten*, Zürich, Benziger, 1974; K. TILMANN, *Dialogo con gli altri non praticanti e non credenti*, Modena, Ed. Paoline, 1968; E. B. TURNER, *Towards a Standardized Test of Religious Language Comprehension*, in « British Journal of Religious Education » 1 (1978-1979) 1, 14-21; F. WEIDMANN, *Religionsunterricht als Sprachgeschehen*, Zürich, Benziger, 1973; H. ZIRKER, *Sprachprobleme im Religionsunterricht*, Düsseldorf, Patmos, 1972.
Per ulteriore bibl. cf → *drammatizzazione, linguaggio*.

EDGAR J. KORHERR

METODO

1. Nella pedagogia in generale e anche nell'ambito della ped. rel. si chiama M. un procedimento con il quale si intende influenzare in un determinato senso situazioni e processi di apprendimento. In senso ampio, sul macro livello, il M. comprende anche misure che scaturiscono dalle istituzioni, per es. la composizione di gruppi di apprendimento secondo l'età o secondo gli interessi, la de-

terminazione dell'età della prima comunione o della confermazione, gli orientamenti contenuti in programmi, ecc. In senso stretto, sul micro livello, e nel linguaggio pedagogico corrente, si chiamano M. soltanto i procedimenti che servono per la strutturazione dell'insegnamento e dell'educazione. I M. vanno sempre considerati in riferimento ai mezzi corrispondenti, poiché ambedue si trovano in un rapporto di interdipendenza tra loro: i mezzi hanno l'influsso sulla strutturazione della situazione di apprendimento, e la strutturazione della situazione di apprendimento influisce sull'intervento dei mezzi.

2. Sorge spesso il sospetto che l'interesse per i M. della ped. rel. sia un tentativo di manipolare le persone e imbrigliare tecnicamente il libero dono di Dio all'uomo. Si perde però di vista che, nell'insegnamento e nell'educazione, diversamente da ciò che si verifica nella tecnica, i M. non producono mai meccanicamente e necessariamente un risultato. Essi non fanno altro che *facilitare* o favorire *un processo di apprendimento*. I M. vengono incontro a persone umane che in libertà e a seconda dello sviluppo e della disposizione hanno bisogno di determinati stimoli e percorsi, aiutandole a comprendere e a strutturare la loro vita alla luce della fede. In ultima analisi i M. invitano a un incontro, di cui il maestro Eckart in una predica su Lc 21,31 disse: «Dio è disponibile in ogni momento, noi invece siamo poco disponibili. Dio ci è "vicino", noi invece gli siamo lontani; Dio è dentro di noi, noi invece siamo fuori».

3. I M. non sono mai fine a se stessi. Essi devono corrispondere ai temi o contenuti che vengono trattati e agli obiettivi che si vogliono raggiungere. Questo «primato della didattica (= determinazione di contenuti e fini) sui M.», formulato negli anni '50 e '60 da E. Weniger e W. Klafki, è universalmente riconosciuto. I M. appropriati non si possono però dedurre semplicemente dalla determinazione degli obiettivi e dei contenuti. Piuttosto ambedue si trovano in un rapporto di interdipendenza e di reciproca implicazione tra loro (P. Heimann et al. 1966; H. Blankertz 1975). La scelta dei M. determina anche in che modo un contenuto e un obiettivo vengono elaborati e quindi concretamente determinati. In altre parole: un contenuto che si vuole trattare in vista di un determinato obiettivo, tradotto in un processo di apprendimento con l'aiuto di M., deve essere

trasformato (H. Moser 1977; T. Schulze 1978).

È soprattutto importante domandarsi a quale punto gli allievi o partecipanti devono essere agganciati; da quali presupposti (conoscenze già presenti, esperienze, capacità e difficoltà di comprensione, interessi, mancanze) si può e si deve partire per raggiungere il risultato che si ha di mira. Tale trasformazione implica sempre anche una nuova determinazione del contenuto e dell'obiettivo. Con una specie di arte accompagnata da fantasia e da intuizione essa deve cercare possibili forme di strutturazione, che corrispondono non solo all'obiettivo ma anche al gruppo di apprendimento. Occorre ogni volta verificare se questo è il caso. Infatti non è possibile saperlo in anticipo con sicurezza partendo dalla determinazione dei contenuti e dei fini, né da ricerche empiriche sull'insegnamento. I condizionamenti di un processo di apprendimento sono infatti estremamente complessi e variabili. (Già la sola mancanza di un allievo interessato o benvenuto dagli altri, oppure la stanchezza dovuta a un lavoro di classe precedente possono cambiare fortemente la situazione). Perciò è straordinariamente importante che il singolo insegnante o animatore impari l'uso flessibile dei M. e sia in grado di *controllare sulla base di osservazioni personali prescientifiche la loro corrispondenza ed efficacia*.

4. Nel passato — almeno per ciò che riguarda la strutturazione dell'insegnamento — si tendeva occasionalmente verso un *monismo metodico*: si credeva che tutti i contenuti (tematiche) dovessero essere insegnati e imparati secondo il medesimo «metodo universale». In questo senso, nei primi tre decenni di questo secolo, il cosiddetto M. di → Monaco e di Vienna, rifacendosi alla teoria dei gradi formali di J. F. Herbart, T. Ziller, e W. Rein, richiedeva che tutti i temi cat. fossero trattati secondo tre momenti: 1) presentazione, 2) spiegazione, 3) applicazione. Si voleva in questo modo che una sola osservazione ed esperienza per volta venissero portate alla comprensione concettuale e approfondite in vista dell'agire. Analoghe pretese universali e monopolistiche venivano ricollegate con la «didattica dei progetti» e con l'«insegnamento programmato».

Non vi è dubbio che deve esserci un pluralismo di M. Infatti, le modalità dell'apprendimento nell'uomo sono molteplici. Del resto, i contenuti e gli obiettivi dell'educ. o dell'insegnamento religioso, e così pure i pre-

supposti didattici che i giovani delle diverse età e ambienti culturali portano con sé, sono talmente diversi che è indispensabile che i processi didattici siano diversificati su misura del destinatario. Di conseguenza l'operatore pratico, soprattutto colui che è alle prime armi, deve essere incoraggiato e aiutato ad ampliare il suo repertorio di M., a differenziarlo e ad applicarlo correttamente.

5. Occorre pure distinguere e ordinare i M. secondo le possibilità di apprendimento che sono loro propri. È praticamente impossibile che un solo sistema possa comprendere tutti i punti di vista e ordinare tutto senza sovrapposizioni. Forse è ragionevole e pratica la seguente divisione (cf Grom 1982):

a) *Strutture fondamentali* dei processi didattici. Sono fondamentali nel senso che sono appropriate per temi e obiettivi molto diversi tra loro, e possono essere applicate sia nella fase iniziale che in quella centrale e in quella conclusiva. Fra queste figurano per es.: la spiegazione dell'insegnante, la narrazione, discorso articolato con domande-stimoli, lavoro su testi (foglio di lavoro con compiti), lavoro personale, lavoro a due, lavoro in piccoli gruppi.

b) *Strutture particolari*. Sono appropriate per determinati gruppi di temi e di obiettivi: — *Per fomentare la interazione* (→ metodi di gruppo).

— *Per motivare* (soprattutto nella fase iniziale): l'interesse può essere stimolato dall'esterno (motivazione estrinseca, esteriore al problema in discussione) con un mezzo attraente (film, caricatura, song, diapositive) o una forma di lavoro molto gradita (gioco, quiz); oppure dall'interno (motivazione intrinseca) attraverso l'esempio di un caso, opinioni contrapposte, domande provocatrici ecc., capaci di far nascere la curiosità nei confronti del tema.

— *Per rendere gli allievi consapevoli* delle esperienze e rappresentazioni che hanno già fatte circa un determinato tema, e così stimolarli verso una nuova riflessione. Questi procedimenti servono anche per la motivazione intrinseca, però conducono immediatamente dalla fase iniziale verso la fase centrale. Essi intendono preparare un chiarimento e una nuova comprensione, prendendo lo spunto dalle rappresentazioni e domande latenti, talvolta molto inadeguate e piene di vuoti, degli allievi.

A questo gruppo appartengono M. quali il raccogliere intuizioni (brainstorming), scelta

di una fotografia (fotolinguaggio), formulazione di una metafora, completare una frase già iniziata, valutazione di un cortometraggio, o composizione di un collage su un tema o un testo biblico. Partendo dai contributi degli allievi occorre elaborare ogni volta le *domande* che si pongono in riferimento al tema. Particolarmente in riferimento ai vecchi temi quali « Dio », « Gesù Cristo », « preghiera », o in riferimento a passi biblici, questo procedimento permette di esprimere preconcetti positivi o negativi e di sbloccare ostacoli all'apprendimento.

— *Per chiarire certe domande e costruire nuove comprensioni, esperienze e modalità di comportamento* (nella fase centrale). In questa fase può trattarsi di discussione su affermazioni bibliche, argomenti teologici o esempi di fede, ma anche di esplorazione delle condizioni e motivazioni sociali in sé e negli altri. Per raggiungere questi obiettivi si può ricorrere ai più svariati metodi: esposizione dell'insegnante, colloquio guidato, gioco dei ruoli, intervista, documentazione, discussione, azione. Può anche trattarsi (e costituire già la fase conclusiva) di un atto meditativo in cui la nuova conoscenza influisce su di noi, o di una espressione creativa. Si può ricorrere alla meditazione di immagini o di testi, oppure a pittura, collages, meditazione scritta su una foto liberamente scelta, pantomima, piccole scene di recita, improvvisazioni musicali, ecc.

— *Per fissare quanto è stato appreso e per controllare il risultato dell'apprendimento*. Questo è indispensabile quando si tratta di conoscere una determinata materia, e forma generalmente la fase finale dell'unità didattica. M. che servono a questo fine sono: fare la sintesi e scriverla sulla lavagna o sul quaderno, la ripetizione, compiti a casa, domande orali e scritte (test) che devono mostrare il livello conoscitivo raggiunto, e alle quali eventualmente viene assegnato un voto.

6. Per poter valutare il procedimento operativo in riferimento a una singola unità didattica e anche lo stile di lavoro nella sua globalità, è possibile orientarsi sui seguenti *punti di vista globali*:

— Gli allievi sono stati interpellati nella loro *globalità*, cioè nelle componenti affettiva, cognitiva e comportamentale della loro personalità, oppure è stata richiesta soltanto una esperienza emotiva senza riflessione e senza prassi, o un sapere intellettualistico senza esperienza e attività, o ancora soltanto una

esercitazione attivistica senza esperienza (meditazione) e senza riflessione?

— Le *forme sociali* si trovano in un rapporto equilibrato tra loro? Accanto allo scambio tra l'insegnante e gli allievi (insegnamento frontale) vi è anche il discorso circolare, il lavoro dei singoli, il lavoro in due, il lavoro in piccoli gruppi? Il rapporto dell'insegnante o dell'animatore è nell'insieme prevalentemente autocratico, oppure sociale integrativo, oppure passivo (*laissez faire*)?

— La tradizione biblico-ecclesiale della fede è trasmessa soltanto attraverso formule, oppure è anche interpretata in riferimento a domande orientative, alla possibilità di comprensione e al linguaggio degli allievi di oggi?

— L'insegnamento e l'apprendimento sono esclusivamente di natura informativa, deduttiva e recettiva, oppure, quando si tratta di temi appropriati, anche elaborativa, induttiva, di scoperta e creativa?

— Il procedimento stimola sufficientemente l' → *attivismo* (per es. lettura ad alta voce, domande stimolanti, compiti, giochi, disegno, diversi mezzi), e accanto a tutto ciò vi è anche occasione di *riflessione*, meditazione, silenzio?

— Si lavora soltanto con testi o anche con immagini e musica?

— I processi di apprendimento sono troppo o troppo poco articolati in singoli passi? Sono guidati in modo troppo rigido o troppo aperto?

Bibliografia

P. BABIN, *Metodologia per una catechesi dei giovani*, Leumann-Torino, LDC, 1967; H. BLANKERTZ, *Theorien und Modelle der Didaktik*, München, 1975; W. ERL - F. GAISER, *Neue Methoden der Bibelarbeit*, Tübingen, 1981; G. GEISLER (ed.), *Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung*, Weinheim, 1970; B. GROM, *Metodi per l'insegnamento della religione, la pastorale giovanile e la formazione degli adulti*, Leumann-Torino, LDC, 1982; P. HEIMANN - G. OTTO - W. SCHULZ, *Unterricht - Analyse und Planung*, Hannover, 1966; K. INGENKAMP (ed.), *Handbuch der Unterrichtsforschung*, 3 vol., Weinheim, 1970-1971; B. JENDORFF, *Leistungsmessung im Religionsunterricht*, München, 1979; Id., *Hausaufgaben im Religionsunterricht*, München, 1983; W. KLAFKI, *Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik*, in «Zeitschrift für Pädagogik» 22 (1976) 77-94; P. MENCK - G. THOMA (ed.), *Unterrichtsmethode*, München, 1972; H. MOSER (ed.), *Probleme der Unterrichtsmethodik*, Kronberg, 1977; E. PAUL, *Methoden*, in E. FEIFEL et al. (ed.), *Handbuch der Religionspädagogik*, vol. 2, Köln, 1974, 145-171; T. SCHULZE, *Methoden und Medien der Erziehung*, München, 1978.

BERNHARD GROM

MINISTERO DEL CATECHISTA

1. Il servizio della Parola nei documenti ecclesiali postconciliari si qualifica come un M. (cf EN 73): «Se non un M. formalmente istituito... una funzione di grandissimo rilievo nella Chiesa» (CT 71), a significare l'importanza del ruolo dei catechisti laici nella comunità cristiana. Circa la natura di tale M. e la sua configurazione, il Sinodo dei Vescovi sulla C. (1977) ha affrontato, anche se in modo marginale, il problema dell'istituzionalizzazione del M. dei catechisti, ponendo la questione già nello *Strumento di lavoro* (I, cap. 3, 15) e in assemblea, durante la relazione di introduzione allo studio dello stesso documento (G. Caprile, 531). Si voleva meglio qualificare lo statuto del catechista laico, precisarne la fisionomia e l'opera nel quadro dei M. della Chiesa.

I pareri dei Vescovi appaiono subito discordi. Alcuni propendono per demandare tale decisione alle conferenze episcopali dei vari paesi (*ibid.*, 279), altri non ritengono la questione urgente (*ibid.*, 285), altri sottolineano il rischio di una eccessiva istituzionalizzazione, a scapito di una maggior corresponsabilità dell'intero popolo di Dio (*ibid.*, 314), altri si dimostrano perplessi e preferiscono parlare di ministero di fatto (*ibid.*, 316). È la scelta dell'episcopato italiano espressa nel documento *Evangelizzazione e ministeri* (1977 = EM), in cui si afferma che nella comunità esistono «i cosiddetti M. di fatto, quei M. cioè che senza titoli ufficiali compiono, nella prassi pastorale, consistenti e costanti servizi pubblici alla Chiesa... Uno degli esempi più evidenti è quello dei catechisti» (EM 67), e confermata nella nota *La formazione dei catechisti* (1982 = FdC).

È quindi importante approfondire l'identità ministeriale della persona e dell'opera del catechista all'interno degli elementi che configurano ogni M. (cf EM 68) e nel quadro della ministerialità ecclesiale (cf FdC 4.5).

2. *La vocazione*. Essere catechista è sempre un dono dello Spirito Santo. «Non si sceglie di diventare catechisti, ma si risponde ad un invito di Dio» (FdC 12). È una vocazione radicata nel battesimo, di cui è una specifica attuazione, e si qualifica ulteriormente nella confermazione, nel matrimonio e nell'ordine (cf RdC 183). Si presuppone, quindi, una chiamata (cf FdC 12.22.35).

Il riconoscimento. Ogni M., che è sempre un servizio ecclesiale, comporta l'approvazione

da parte della comunità o da chi in essa esercita il servizio dell'autorità, per renderlo ufficiale e pubblico. Nella Chiesa locale il discernimento delle vocazioni cat. compete al vescovo (cf RdC 145.192), nelle parrocchie ai sacerdoti, suoi primi collaboratori (cf FdC 11.22.32).

L'invio. Il catechista non opera a titolo personale, ma in quanto mandato dalla Chiesa, di cui deve essere « consapevole portavoce » e « dalla cui esperienza di fede gli viene sicurezza » (RdC 185). Egli adempie il servizio della Parola in comunione con il Magistero e nella complementarità con gli altri M. Acquista particolare importanza l'esigenza del gruppo dei catechisti.

Il servizio della Parola. La natura specifica del M. del catechista è quello di servire la Parola con una prestazione di « una certa stabilità » (EM 68), attraverso l'insegnamento, inteso come consegna di una proposta viva e vitale, di cui egli si presenta come primo segno vivente. Ciò comporta una competenza biblico-teologica, antropologico-culturale, pedagogica e metodologico-didattica (cf FdC 27).

A prescindere dal problema aperto dall'istituzionalizzazione del M. del catechista, sembra importante offrire un'interpretazione ministeriale del suo servizio, garantendo una formazione adeguata e specifica.

Bibliografia

G. CAPRILE, *Il Sinodo dei Vescovi. Quarta Assemblea generale*, Roma, La Civiltà Cattolica, 1978; G. GATTI, *Il ministero del catechista*, Bologna, EDB, 1978; Id., *Essere catechisti oggi*, Leumann-Torino, LDC, 1982; GRUPPO ITALIANO CATECHISTI, *La formazione dei catechisti*, Bologna, EDB, 1980.

GAETANO GATTI

MIRACOLO

1. Nella C., e in generale nell'annuncio della fede, il tema dei M. ha avuto largo spazio: M. in genere, M. di Gesù e della Bibbia in particolare, tradizionalmente intesi come argomento apologetico (validità della rivelazione, prova della divinità di Cristo...). Quattro sono gli ordini di problemi catechisticamente non sempre ben risolti: *esegetico*, ossia corretta comprensione storica, letteraria, teologica dei M. biblici; *teologico*, ossia comprensione del valore di rivelazione (segno) del M. nella religione cristiana, as-

sieme alla sua portata apologetica; problema specifico: il rapporto con una concezione scientifica del mondo; *pedagogico-religioso*, ossia la collocazione del suo significato nella formazione della personalità cristiana, contro ogni concezione magica o viceversa esclusivamente razionalistica del rapporto fede e vita; *didattico*, ossia una efficace comunicazione dei racconti di M. in rapporto alle diverse modalità di espressione nelle fonti e in rapporto allo sviluppo evolutivo.

Bisogna riconoscere che recentemente qua e là nella prassi cat. si è cercato di espungere e di minimizzare almeno per certe fasi dell'età la trattazione dei M., forse per bonificare una mentalità miracolistica prescientifica, deresponsabilizzante, in grave dissidio con una visione secolare e adulta dell'uomo.

2. Si può dire che dopo il Vat. II due fattori favoriscono una trattazione più approfondita, serena e fruttuosa del M.: la comprensione del M. come → « parola di Dio », nell'economia globale della rivelazione, con una percezione criticamente più solida del dato biblico; il superamento o almeno la limitazione di una mentalità scientista autosufficiente nella spiegazione dei fenomeni, cui corrisponde un'apertura di interessi per il potenziale umano del M., come forza di cambio sconvolgente la condizione prigioniera dell'uomo, con non piccola rilevanza politica. È indispensabile che tutti gli aspetti siano tenuti presenti, biblico-teologico e antropologico, fusi insieme in un saggio processo pedagogico-didattico. Di tutto ciò diamo qui alcune sottolineature, attente alla mediazione catechistica.

3. Dal punto di vista *biblico-teologico*. Noi conosciamo l'impasse provocata dalla concezione spesso usata di M. come « rottura o eccezione alle leggi della natura ».

a) Un primo, fondamentale compito sarà di mettere in luce la diversità di visione del mondo naturale presso l'uomo moderno (sistema funzionalmente chiuso e quindi controllabile, pur con diverse incognite, comprensione razionale, accostamento pragmatico) e presso l'uomo biblico (sistema aperto, come luogo di rivelazione, che domanda la penetrazione della fede e un atteggiamento religioso di ascolto). Il M., che anche per la Bibbia resta sempre un evento clamoroso di Dio per il bene dell'uomo, si colloca così oltre il gioco delle leggi della natura, ossia per sé prescindendo, ma nemmeno negando,

che si tratti di un fatto secondo o contro le possibilità naturali del momento. Di conseguenza il M. per la Bibbia spinge al riconoscimento di Qualcuno che parla all'uomo, è segno (*'ot semeion* sono i termini preferiti) che invita ad entrare nel mistero di Dio. Si fa rivelazione.

b) Il M. va dunque letto nel contesto di → rivelazione. Allora è facile appurare che la Bibbia conosce delle stagioni di M., relative a tempi fondamentali della → storia della salvezza: esodo (*Es*, *Nm*, *Gs*, *Gdc*), Elia e Eliseo (*1 Re* 17 - 2 *Re* 9), al tempo di Gesù e della prima comunità (Vangeli, Atti). In funzione del messaggio di tali momenti essenziali va compresa la testimonianza dei M., ciascuno secondo la sua portata.

c) Certamente i M. di Gesù sono i più significativi. Essi — come gli altri del resto — vanno compresi secondo l'intenzione originale (per Gesù sono segni profetici del → Regno, cf *Mt* 8-9), ma anche nella elaborazione dei redattori. *Letterariamente* sono racconti modellati secondo un genere letterario diversificato: guarigioni, esorcismi, M. di legittimazione (*Mc* 2,1-12), M. dono (*Mc* 6,33-44), M. salvataggio (*Mc* 4,35-51), secondo schemi stereotipi utili alla predicazione più che alla cronaca esatta. Ciò non toglie il *fondamento storico*, soprattutto per i M. evangelici, appurabile secondo i comuni criteri di storicità, pur non presentandosi come reportages minuziosi. *Teologicamente* approfondiscono il messaggio di Gesù secondo l'angolatura specifica dell'evangelista. In Giovanni sono considerati segni del mistero personale di Cristo. Assumono quindi una valenza sacramentale e spirituale. In quanto poi sono manifestazione dell'amore di Dio che in Gesù incontrano l'uomo come tale (*At* 10,38) esprimono il forte spessore umano di liberazione e di speranza personale e collettiva. La prassi di Gesù in questo modo prolunga l'evento dell'esodo e adempie i grandi annunci messianici dei profeti.

4. Chiaramente l'accoglienza del M. come parola di Dio esige una giustificazione ragionevole, quanto più sono forti le conseguenze di fede. Solo così può esprimersi retta-mente la forza apologetica del M., affermata dal Vat. I (DS 1790).

Le domande della ragione riguardano la possibilità di M. (nel senso inteso dalla Bibbia), con particolare riguardo ai dati di scienza; l'effettivo accadimento di M. (nella Bibbia e fuori di essa, nell'antichità e nel presente);

la comprensione delle fonti che ne parlano; il significato per l'esistenza e crescita dell'uomo; la storia degli effetti prodotti dalla fede dei M. (della Bibbia). L'ampiezza di trattazione è determinata dai bisogni e capacità di comprensione degli uditori.

5. La *mediazione cat.* tiene conto dei dati qui esposti. In particolare, senza rinunciare a parlare in tutte le età dei M. della Bibbia, dei Vangeli in particolare, come segni di rivelazione (= il kerygma di cui sono portatori), essa mira ad una esposizione pienamente organica nell'età giovanile e adulta. Ciò esige sempre una educazione della domanda, esplicitando precomprensioni latenti, suscitando interrogativi legittimi, rettificando pregiudizi infondati, precisando l'oggetto di studio che riguarda anzitutto i M. come l'intende la Bibbia e, alla sua luce, la fede della Chiesa, aprendo alla simpatia verso un evento che è pur sempre segno forte dell'amore di Dio per l'uomo e di protesta per la condizione angosciata della sua vita.

Si cercherà pure di operare una fondamentale distinzione fra linguaggio « meraviglioso » di cui la Bibbia si serve per esprimere la partecipazione altrimenti ineffabile di Dio alla storia dell'uomo (ad es., scene di annunciazione e di apparizione) e i racconti di M. che hanno una loro consistenza fenomenica, secondo la testimonianza delle fonti. Come pure non mancherà un cenno sulla verità e il senso dei M. postbiblici (v. Lourdes, santi...), totalmente relativo al senso dei M. biblici.

Infine, in rapporto all'educazione della fede, si ricorderà il valore relativo del M. biblico. È grande, ma come segno fra i tanti, se è vero che al centro dell'annuncio cristiano sta un Crocifisso, e che il M. supremo della risurrezione di Cristo sconfina nel mistero assoluto di Dio. Un incontro con i M. biblici deve far maturare una comprensione della religione cristiana non come arsenale di eccezioni (miracoloismo), ma come regola — confermata appunto dall'eccezione — di uno stile di fedeltà profonda e di ampiezza smisurata che Dio ha verso l'uomo nell'apparente immutabilità del suo travagliato cammino nel tempo.

Bibliografia

C. BISSOLI, *I miracoli di Gesù*, Leumann-Torino, LDC, 1980; J. COLOMB, *Les miracles de l'Évangile dans la catéchèse*, in « Vérité et Vie » 25 (1971-72) 666, 3-17; X. LÉON-DUFOUR, *I miracoli di Gesù*, Brescia, Queriniana, 1980; *Le miracle dans la caté-*

chèse, in « Catéchistes » 14 (1963) 53, 1-104; A. WEISER, *I miracoli di Gesù*, Bologna, EDB, 1980.

CESARE BISSOLI

MISSIONARIA (Catechesi): CONCETTO

Per CM s'intende comunemente la C. fatta nelle regioni missionarie, siano esse ufficialmente riconosciute come tali e dipendenti dal Dicastero missionario, o almeno veramente in stato missionario secondo i criteri teologici (che non corrispondono sempre alle determinazioni giuridiche). Talvolta s'intende più particolarmente la C. pre-battesimale per adulti organizzata in → catecumenato, il che esisteva solo nelle missioni fino a questi ultimi anni (F. Coudreau, *Catéchuménat et Mission*, in « Parole et Mission », 1958, 285-300). Eccezionalmente s'intende unicamente la C. fatta dal personale missionario estero (W. Prawdzik, *Die Katechese der jungen Kirchen: Ende der Missionskatechese?*, in « Steyler Missionschronik », 1977, 9-12). Basandosi su CT (AAS 71 [1979] 1277-1340), O. Domínguez distingue tre significati di CM: a) La C. nelle missioni, quale funzione o momento dinamico del lavoro propriamente missionario di costituire nuove Chiese particolari; b) La C. in situazioni analogicamente « missionarie », che possono verificarsi talvolta in Chiese già stabilite; c) La C. per le missioni, cioè il contenuto o orientamento missionario di ogni C. per formare i membri della Chiesa allo spirito di evangelizzazione universale (*Dimensione missionaria della C.*, nel vol. *Andate e Insegnate*, Bologna, EMI, 1980, 315-327).

Queste tre forme di CM erano già presentate, pur in modo approssimativo e meno chiaro, nel 1953 da J. Hofinger: la CM in senso stretto deve occuparsi dell'iniziazione cristiana di tutti quelli « di fuori », cioè di quelli che « pensano altrimenti », dei pagani dell'ambiente missionario e dei non credenti di ambienti cristianizzati; inoltre c'è una CM intesa come educazione all'apostolato, al compito di evangelizzare (*La catéchèse missionnaire dans les pays de mission et les régions déchristianisées*, in « Lumen Vitae » 8 [1953] 563-572; Id., *Um Wesen und Eigenart der Missionskatechese*, in « Neue Zeitschrift für Missionswissenschaft » 10 [1954] 35-46). Queste considerazioni rimangono però approssimative per il fatto che la C. in ambiente missionario non è ben distinta da quella in ambiente decristianizzato, e soprattutto perché

la tappa propriamente cat. non è stata distinta da quella kerygmatica, che normalmente deve precedere per raggiungere da se stessa l'effetto di conversione cristiana, una conversione ancora globale e iniziale, che grazie alla C. sarà portata a maturazione e a esplicitazione nei suoi vari aspetti di impegno cristiano. Specialmente il DCG (n. 17) ha accuratamente distinto la C. dal kerygma che precede (evangelizzazione, annuncio missionario destinato alla conversione), e anche dalla predicazione liturgica (specialmente l'omelia) come pure dall'insegnamento religioso teologico.

1. *Catechesi nelle regioni missionarie.* Il primo tipo di CM si riferisce ovviamente alla formazione cristiana di iniziazione data nelle regioni missionarie. C'è stata molta perplessità sul modo di determinare il proprio e lo specifico della CM, in quanto forma speciale di C. J. Hofinger, nell'art. cit., si accontenta di dire che la caratteristica della CM consisterebbe in un IR di base attorno alle nozioni fondamentali del cristianesimo con la giusta presa in considerazione delle posizioni religiose ancestrali, per arrivare, con semplicità di metodi d'insegnamento, a convinzioni cristiane profonde.

L. Denis SJ nel 1961, senza fermarsi a precisare il campo proprio della C., considerata confusamente come « formazione religiosa » in senso ampio, insiste a proposito di CM sul fatto che le leggi generali della C. valgono indistintamente per tutti i luoghi e tutti i tempi, pur con metodi particolari in funzione delle situazioni psicologiche e culturali diverse. Per le missioni dell'Africa ci vuole una certa prudenza nella presentazione della Bibbia, una certa abbondanza di riti paraliturgici e liturgici adattati, un ricorso ai metodi intuitivi d'insegnamento e un ripensamento del cristianesimo in funzione della cultura locale, con ricerca degli elementi che possono costituire una preparazione psicologica al cristianesimo. Quest'ultimo punto è presentato come metodo proprio della CM (*Catéchèse missionnaire*, in « Nouvelle Revue Théologique » 83 [1961] 159-173).

Sulla questione dell'esistenza di un metodo proprio per la CM, A. Chao ha dato un parere assai evasivo: lo scopo e il contenuto della C. rimane lo stesso dappertutto; anche il metodo deve adeguarsi alla catechetica moderna; nella CM però, per ciò che riguarda la formulazione e la sistematizzazione della dottrina, alcuni punti devono essere accentuati e in qualche modo adattati (*Y a-t-il une*

méthode catéchétique spécifiquement missionnaire?, in « Lumen Vitae » 16 [1961] 641-654).

G. van Breda ha rimproverato al Congresso cat.-missionario di Eichstätt (1960), convocato con l'intento di presentare ai missionari i metodi moderni della C. occidentale, di non aver rispettato sufficientemente, in particolare nelle discussioni, le caratteristiche specifiche della CM (*Eine kritische Betrachtung der internationalen Studienwoche über Missionskatechese*, in « Neue Zeitschrift für Missionswissenschaft », 1960, 300-303). Lo specifico della CM, secondo van Breda, consisterebbe nell'espore la salvezza cristiana in modo storico piuttosto che dottrinale-sistemico (*Katechese als Heilsgeschichte*, ibid., 43-49). Segnaliamo infine un articolo di G. Delcuve a proposito delle situazioni assai differenti in cui si svolge il lavoro cat. nei paesi cristiani rispetto alle missioni. Si fa presente che certamente l'apporto cat. dei paesi cristiani alla CM è molto importante; è però altrettanto vero che la C. dei paesi cristiani di vecchia data riceve un contributo dalle missioni: lo spirito di dinamismo nell'impegno cristiano, il concentramento sull'essenziale nella vita di fede, l'attenzione alle aspirazioni religiose delle popolazioni (*Catechesis in Christian and Mission Lands*, in « Asia » [= China Missionary Bulletin], 1960, 824-833).

Di fronte a questo ventaglio di opinioni giova osservare che la finalità propria della C. rimane uguale ovunque, e che anche il contenuto deve sempre presentare oggettivamente la dottrina e la vita cristiana neotestamentaria, pur puntando su quello che è veramente importante per una iniziazione cristiana personale e per la vita equilibrata nella koinonia di Cristo. I metodi didattici però devono adeguarsi a quelli concretamente a disposizione. Le modalità della presentazione possono variare secondo l'uditorio particolare, in funzione del suo livello di preparazione intellettuale, delle sue disposizioni psicologiche nel campo religioso, del suo atteggiamento culturale (che comprende una determinata visione del mondo e delle cose dell'aldilà), e anche del suo ideale di vita. La metodologia cat. nelle missioni può dunque ispirarsi ai metodi e agli strumenti usati nella C. moderna dei paesi cristiani, pur avendo presente che ogni C. è necessariamente « situata », e che non bisogna mai riprodurre un modello tale quale in ambienti o tempi diversi. Come punti caratteristici della CM si

può segnalare, per ciò che riguarda gli strumenti didattici, la quasi totale mancanza — specialmente agli inizi della penetrazione missionaria — di una terminologia cristiana locale, all'infuori di quella che si trova in qualche manuale a portata di mano (Fr. Purcell, *The Problem of Catechetical Textbooks in the Missions*, in « Teaching All Nations » 4 [1967] 353-359). Per ciò che riguarda il programma, si rileva la necessità di organizzare l'insegnamento religioso attorno a temi culturali pre-cristiani già familiari alla gente; in questo modo si potrà realizzare una inculturazione equilibrata (CT 53), appoggiandosi su tutto quello che nella cultura ancestrale può riferirsi ai « semina Verbi » (AG 11b). Questa legge dell'inculturazione vale specialmente nella fase missionaria che segna il primo incontro decisivo del cristianesimo con una nuova cultura (P. Zoungana, *De l'incarnation du message chrétien*, in « Fidélité et Renouveau » [Ouagadougou], 1977, n. 102, 45-49; D. S. Lourdasamy, *Incarnazione del Messaggio evangelico nelle culture dei vari popoli*, nel vol. *Andate e Insegnate*, op. cit., 519-540).

Inoltre, l'intera funzione cat. nelle missioni dovrà partecipare necessariamente alla specificità dell'attività missionaria, tendere cioè in modo preciso e deciso alla « implantatio Ecclesiarum particularium »: fondazione di nuove Chiese particolari, funzionali e di carattere autoctono; nuove Chiese che devono scaturire e prendere forma « dal seme della parola di Dio » (AG 6c). In tal modo la CM deve essere uno strumento privilegiato per conseguire l'oggetto specifico della funzione missionaria della Chiesa universale, formando dei cristiani convinti, cristiani che hanno trovato il modo di equilibrare la loro appartenenza socio-culturale con la loro personalità cristiana, e capaci di testimonianza apostolica nel loro ambiente.

2. *C. di diaspora*. In rapporto alla seconda modalità in cui si parla talvolta di CM, vale a dire la C. che si rivolge verso gli ambienti scristianizzati dei paesi di vecchia tradizione cristiana, occorre osservare che il termine « missionario » è qui usato in modo analogo, nella scia degli abusi terminologici che negli anni 1945-1965 hanno orchestrato lo slogan « France, pays de mission? ». In questo caso la C. non si riferisce affatto a situazioni propriamente missionarie, ma all'apostolato generale per la conversione cristiana di persone che sono state trascinate dall'indifferenza religiosa, dal secolarismo, dall'an-

ticlericalismo o da una mentalità postcristiana, offrendo loro, dopo la conversione, una formazione cat. appropriata. In questo caso si deve rinunciare alla parola « missionaria », e parlare più adeguatamente di C. di diaspóra: C. che si fa in un ambiente con mentalità post-cristiana in fase di ricupero. Per queste persone la C. potrà svolgere utilmente anche la funzione apologetica preparatoria (→ precatechesi) in vista di un loro riavvicinamento. Ci sarà una C. particolare per bambini, adolescenti e adulti, battezzati o non battezzati, che fino alla loro conversione sono rimasti senza vero impegno cristiano (cf CT 19) e ordinariamente vittime di molti pregiudizi anticristiani (A. Bonivento, *Dimensione missionaria e cat. nella pastorale diocesana*, nel vol. *Andate e Insegnate*, op. cit., 502-515).

3. *Dimensione missionaria della C.* Si tratta qui del contenuto di ogni C. destinata alla formazione della coscienza missionaria nel popolo cristiano. Essa è una dimensione dell'impegno di membro della Chiesa, che è essenzialmente missionaria (AG 2.35; CT 13.24). La Chiesa, essendo sacramento universale di salvezza (LG 1; 9c; 48b) è chiamata ad estendersi al mondo intero (LG 13). È compito speciale del parroco sottolineare nella C. il dovere della evangelizzazione universale (AG 39b). Questo tema avrà un posto particolare nella C. del sacramento della confermazione (AA 3a; LG 11a; cf A. Seumois, *Théologie Missionnaire*, Roma, Univ. Urbaniana, 1981, 126-133). Tale C. costituirà un ottimo correttivo alla tendenza troppo individualistica della C. post-tridentina (A. Exeler, *Katechese und Mission*, nel vol. *Mission und Heimatseelsorge*. Missionsstudienwoche Wien 1961, Münster 1962, 58-75; G. Zordan, *La dimensione missionaria nel rinnovamento della C.*, nel vol. *Rinnovamento della Catechesi e dimensione missionaria*, Roma, Pont. Unione Missionaria, 1979, 7-32; E. Alberich, *Objetivos de la catequesis: su dimensión misionera*, nel vol. *Dimensión misionera de nuestra catequesis*. 29ª Semana Española Mis., Burgos 1976, Burgos 1977, 57-89).

ANDRÉ SEUMOIS

MISSIONARIA (Catechesi): STORIA

1. Nell'antichità la C., chiamata inizialmente « didaché », è destinata ai neo-convertiti già discepoli (At 2,42). Per l'opera di con-

versione dei pagani al cristianesimo neotestamentario, c'era il kerygma, ben distinto dalla C. Il kerygma era l'ufficio proprio degli apostoli o evangelisti (evangelizzatori) che lavoravano normalmente fuori delle comunità cristiane e in modo itinerante. La C. si svolgeva nell'interno delle comunità cristiane tramite il ministero nettamente riconosciuto dei « didaskaloi », ossia insegnanti, dottori.

I Vangeli sono stati redatti in un'ottica di servizio cat. All'inizio del II sec. apparve la → *Didaché dei Dodici Apostoli* come guida per la presentazione morale precettistica del cristianesimo neotestamentario nelle comunità della Siria orientale. Il testo è composto sull'esempio dell'istruzione morale giudaica per i proseliti (« Sources Chrétiennes », n. 248, 1978). Verso la fine del II sec. Ireneo di Lione, missionario orientale nel sud della Francia, compose una *Esposizione della dottrina cattolica* come guida nell'insegnamento cat. (« Sources Chrétiennes », n. 62, 1959). Intanto i catechisti assumevano anche il lavoro degli evangelizzatori, cioè il kerygma; per questo compito → Agostino scrisse verso l'anno 400 il *De catechizandis rudibus* (PL 40, 309-348) come guida nel lavoro di conversione della gente pagana senza speciale istruzione. Ci furono anche vari scritti per le dovute preparazioni apologetiche nell'ambito della pre-catechesi, destinate a togliere i pregiudizi anticristiani dell'ambiente pagano: oltre la letteratura dei Padri apologeti greci del II sec. e della *Epistola ad Diognetum* (« Sources Chrétiennes », n. 33, 1951), ci fu anche una guida per i catechisti proveniente da Gregorio Nisseno in modo da facilitare questo compito preparatorio alla presentazione del kerygma (*Oratio catechetica magna*, PG 45, 12-106).

La C. propria dei neo-convertiti si organizzò in forma pre-battesimale nel corso del II secolo, con una preparazione piuttosto ascetica al battesimo, della durata di qualche giorno. Verso la fine del II secolo si era manifestata la tendenza, dapprima nelle Chiese dell'Africa proconsolare, di riservare alle grandi feste, Pasqua e Pentecoste, il conferimento del battesimo. Perciò si sentì il bisogno di occupare i candidati con una C. pre-battesimale, che si organizzò progressivamente e in forma istituzionale durante 40 giorni. Questo → catecumenato fu in vigore in certe grandi città del mondo cristiano approssimativamente nel periodo tra il 350 e il 450 (non tenendo conto della enigmatica *Tradizione*

Apostolica attribuita a → Ippolito di Roma), periodo caratterizzato dalla spiccata tendenza dei neo-convertiti a ritardare al massimo la ricezione del battesimo, e dunque la loro iscrizione al catecumenato effettivo, che fu classicamente di 40 giorni prima di Pasqua, o anche di Pentecoste nei casi di affluenza.

2. Nel medioevo le conversioni al cristianesimo furono di carattere collettivo: gruppi interi manifestavano la loro disponibilità a entrare nella Chiesa. Se il battesimo fu talvolta conferito senza un esame delle convinzioni personali profonde, ci fu sempre dopo il battesimo una istruzione cristiana nel corso delle adunanze liturgiche delle comunità di fedeli, e l'influsso contagioso dell'ambiente in « regime di cristianità » modellava la vita di ognuno secondo norme di comportamento morale-devozionale.

3. Con le grandi scoperte geografiche e il rilancio dell'attività missionaria che ne seguiva, si fece sentire il bisogno di preparare i neo-convertiti con una formazione cat. personale, capace di garantire la loro perseveranza malgrado l'ambiente pagano. Nel Messico del sec. XVI i missionari OFM, arrivati nel 1524, organizzarono le « doctrinas » con l'aiuto di catechisti-interpreti indiani, per una formazione cat. post-battesimale che teneva conto della cultura locale e dei valori religiosi ancestrali. In India, san Francesco Saverio, arrivato a Goa nel 1542, apriva subito una specie di scuola per l'istruzione religiosa dei bambini e adulti cristiani che conoscevano la lingua portoghese, e poi fece lo stesso per i cristiani lungo le coste meridionali dell'India con l'aiuto di catechisti laici indigeni di lingua tamil; nel 1545 diede anche delle norme per lo svolgimento della loro opera (*Instructio pro Catechistis SJ*) puntando sulla formazione alla vita di preghiera, e mettendo per iscritto nel 1546 una propria C. sul Credo cristiano (*Symboli Catholicae Fidei Declaratio*) ad uso dei catechisti.

Nel Perù fu radunato un Concilio Provinciale a Lima nel 1583, per esaminare le modalità di applicazione dei decreti del Tridentino e del testo del Catechismo Romano. Il missiologo José de Acosta SJ fu incaricato di preparare un catechismo (*Doctrina Christiana y Catecismo para instrucción de los Indios*, Lima 1583; cf *Bibliotheca Missionum*, II, n. 1072), che fu il primo ad essere pubblicato in America del Sud; ma il suo progetto di C. pre-battesimale non fu accolto dal Concilio di Lima, anche perché il Tridentino

non si era fermato sull'argomento del catecumenato. Ci fu pure da parte del missiologo Thomas a Jesu OCD un esposto sul catecumenato ripreso da un inedito del card. G. A. Santori nel quale si proponeva un catecumenato di 40 giorni con rituale di battesimo a tappe (*De Procuranda Salute Omnium Gentium*, Lib. XII, 1613): proposta che ispirò più tardi i redattori di *Monita ad Missionarios*.

Dopo i decreti del Tridentino sulla formazione cat., la tendenza nelle missioni fu quella di tener conto, nella presentazione della dottrina-vita cristiana, dello stile e degli atteggiamenti religiosi tradizionali autoctoni. In Giappone nel 1570 fu pubblicata in lingua locale da A. Valignano SJ (in latino: *Catechismus Christianae Fidei*, 1586; cf *Bibliotheca Missionum*, IV, n. 984) una esposizione della dottrina cristiana con approccio soteriologico nella linea del buddhismo; in Cina, i primi missionari SJ elaborarono con l'aiuto di letterati locali un catechismo cinese nel 1584 (in latino: *Vera et brevis divinarum rerum expositio*, 1590; cf *Bibliotheca Missionum*, IV, n. 1937) nello stile confuciano improntato sulla nozione di ordine disciplinato, e con vari riferimenti alle impostazioni religiose locali; nel Vietnam c'è da segnalare il catechismo scritto da Alessandro de Rhodes nel 1629 (in latino: *Catechismus pro iis qui volunt suscipere Baptismum in octo dies divisus*, 1651; cf *Bibliotheca Missionum*, V, n. 1640) con approccio a certe categorie mentali buddhistiche. Pur molto promettenti, questi primi tentativi d'inculturazione cat. missionaria furono coinvolti nella polemica sorta allora tra missionari sulla questione dei « riti cinesi » e diventarono oggetto di dissenso spesso aspro.

4. Per mettere fine alle dispute tra missionari, la S.C. de Propaganda Fide impose nel 1632, per intervento del suo segretario Fr. Ingoli, l'uso nelle missioni del *Catechismo Romano* detto « del Concilio di Trento ». Poco dopo il papa Urbano VIII raccomandava specialmente ai missionari dell'India Orientale l'uso sia del *Catechismo Romano* sia di quelli del card. Bellarmino (Const. « Ex Debito », 22 feb. 1633; *Collectanea SCPF*, I, n. 72, p. 18). E la tipografia di « Propaganda Fide » fece grandi sforzi per la pubblicazione di catechismi in varie lingue: arabo (1627, 1642, 1668), armeno (1630), illico (1630, 1661), etiopico (1631), caldaico (1633, 1665), siriano (1642), kikongo (1650), amaratico (1651), ebraico (1658), albanese

(1664), georgiano (1741), malabarico (1772), malgascio (1780), ecc.

I missionari dovevano seguire anche il rituale romano, che non dava molto risalto alla celebrazione del battesimo di adulti e non prevedeva la distribuzione dei riti durante il catecumenato. In seguito però alla famosa Istruzione di « Propaganda Fide » del 1659 (*Collectanea SCPF*, I, n. 135, p. 42) molto aperta all'incontro ecclesiale con i valori culturali, il Sinodo di Ayuthia (Siam) riunito nel 1665 decise di redigere una istruzione ad uso dei missionari francesi (MEP) che fu pubblicata nel 1669 a Roma (*Instructiones ad munera apostolica rite obeunda*; cf *Bibliotheca Missionum*, I, n. 629) e diventò un manuale quasi ufficiale di « Propaganda Fide », meglio conosciuto con il titolo *Monita ad Missionarios* che prese in edizioni successive. In questo documento, il cap. 6 intitolato « De catechumenorum institutione » propone il catecumenato quadragesimale come norma generale, e il cap. 10 sulla formazione dei catechisti accenna alla ordinazione sacerdotale auspicabile per i migliori catechisti; inoltre il cap. 5 insiste sulla necessità di tener conto delle posizioni religiose tradizionali nella presentazione del cristianesimo.

Nel 1724, J. Müllener CM, Vic. Ap. del Setchuen (Cina), chiese di poter svolgere a tappe il rito del battesimo durante il periodo del catecumenato. Il S. Ufficio rispose il 28 sett. che bisognava attenersi al rituale romano che prevedeva un'unica cerimonia battesimale, pur dedicando il « tempo necessario » alla preparazione dei neofiti (*Collectanea SCPF*, I, n. 301, p. 97; ripreso nel 1866, *ibid.*, n. 1289, p. 713); nel 1801 si preciserà che giudice della durata del catecumenato è l'Ordinario (*ibid.*, I, n. 652, p. 397).

Intanto la C. nelle missioni seguiva da vicino i programmi e i manuali in uso nei paesi occidentali, a detrimento certo dei dovuti adattamenti all'ambiente culturale e religioso-tradizionale delle varie regioni. Ci fu però nel 1883 (18 ott.) un intervento di « Propaganda Fide » presso i Vic. Ap. della Cina, nel quale si chiedeva di pubblicare scritti apologetici che esponessero con semplicità la dottrina cristiana tenendo conto della personalità dei non-cristiani, delle loro credenze e pratiche ancestrali (*Collectanea SCPF*, II, n. 1606, 2 e 8, pp. 188 e 192), e costituissero così un primo passo verso un pre-kerygma inteso come pre-catechesi apologetica.

Proprio in questo periodo si manifestava in Africa nera, sotto l'influsso di Lavigerie, fon-

datore dei « Padri Bianchi », la tendenza a prolungare addirittura a 4 anni il catecumenato degli adulti. Ispirandosi ai *Monita ad Missionarios*, interpretati con quello che allora si poteva conoscere dell'antico catecumenato, Lavigerie aveva prescritto ai suoi missionari di procrastinare al massimo la data del battesimo. L'atteggiamento è spiegabile per il fatto che si ignorava allora l'impatto, decisivo in sé, del kerygma per determinare la conversione iniziale a Cristo, e che, secondo una certa ottica coloniale di allora, i « poveri Negri » erano volentieri considerati come bambini incapaci di scelta religiosa personale se non dopo un lungo periodo d'istruzione scolare sotto stretto controllo disciplinare. Questa forma di catecumenato ha avuto i suoi riflessi anche su altri gruppi di missionari in Africa, determinando assai comunemente un catecumenato della durata di circa 2 anni, però con frequenza d'istruzioni molto variabile. In Asia invece il tempo del catecumenato rimase molto flessibile, a giudizio del missionario (cf *Primum Concilium Sinense*, Shanghai 1924). Nelle missioni dell'America Latina non c'era nessuna forma istituzionale riguardo alla C. pre-battesimale.

5. Nel sec. XX il profondo rinnovamento cat. che si fece strada in Europa ebbe progressivamente degli effetti anche nelle missioni, grazie a riviste missionarie particolarmente aperte alle questioni di catechetica, come le « *Collectanea Commissionis Synodalis* » (Cina, dal 1928, che prese il titolo di « *China Missionary* » dal 1948, poi « *Mission Bulletin* » con sede a Hong Kong), la « *Actio Missionaria* » diretta dall'OFM in Giappone (dal 1930; divenne « *The Missionary Bulletin* » nel 1947), « *Blätter für die Missionskatechese* » (Vienna, dal 1935), « *Catecheticon* » (Tatungfu, Cina, dal 1941), ecc. Tra le riviste attuali si può segnalare specialmente: « *African Ecclesiastical Review* » (Eldoret, Kenya, dal 1959), « *East Asian Pastoral Review* » (Manila; dal 1964 al 1979 il titolo era: « *Teaching All Nations* »), « *Medellín. Teología y Pastoral para América Latina* » (Medellín, Colombia, dal 1975).

Furono costituiti anche vari centri per la C. nelle missioni: il Centro Cat. per il Tamil Nadu (Tindivanam, Pondichéry, 1921); Xavier's Catechetical Institute (Bombay, 1938); Institute for Mission Apologetics (1954, diventato East Asian Pastoral Institute, Manila); Centre Documentaire Cathédrique (Mayidi, Zaire, 1955); il Centro cat. del « De Nobili College » (Poona, 1957); quello di

Singapore (1959); quello di Jogjakarta (Indonesia, 1960); Escola de Catequista (Angola, 1962); Institut Catéchétique Africain de Butare (Rwanda, 1962); Centre d'Étude et de Formation Catéchétique de Lubumbashi (Zaire, 1962); Catechetical National Centre of Sri-Lanka (1966), of Bangalore (1967); East African Pastoral Institute (1968, Kampala, dal 1975 a Eldoret); Centre National de Formation Catéchétique (Tananarive, Madagascar, 1968); Centre of Pastoral Orientation (Cochin, Kerala, 1968); Institut Supérieur de Culture Religieuse d'Abidjan (Costa d'Avorio, 1969); Interdiocesan Religious Education Training Institute (Iperu, Nigeria, 1971); Higher Institute for Pastoral Catechesis (Taipeh, Taiwan, 1972); ecc.

Queste iniziative sul piano regionale sono in gran parte il frutto di vari congressi di carattere internazionale sulla CM. Nel 1937 ebbe luogo a Nijmegen (Olanda) la 15ª Settimana di Missiologia di Lovanio sull'insegnamento religioso nelle missioni (*Het Godsdiensonderricht in de Missie*, Tilburg-Brussel 1938); nel 1953 (24-25 gen.) negli USA un gruppo di specialisti discusse il tema della formazione dei neo-convertiti sia prima che dopo il battesimo (J. Fr. Ewing SJ [ed.], *The Training of Converts*, Fordham Univ. Press, N.Y., 1953); nel 1955 il problema della C. nelle missioni fu il tema della 25ª « Semaine de Missiologie de Louvain » (*Catéchèse et Missions*, Museum Lessianum, DDB, 1956), mentre la questione della C. in Africa fu studiata da circa 500 partecipanti a Léopoldville (Kinshasa) dal 22 al 28 ag. in una Settimana Internazionale organizzata dal Centro « Lumen Vitae » di Bruxelles e dal Centro di Documentazione Cat. di Mayidi (*Formation religieuse en Afrique Noire*, Bruxelles, Ed. Lumen Vitae, 1956).

Un influsso determinante sul ripristino nelle missioni del rituale del battesimo distribuito secondo le tappe progressive del catecumenato fu esercitato dall'Incontro Internazionale di Studi Liturgici di Montserrat (Spagna, 9-12 sett. 1958), che studiò i problemi della iniziazione cristiana insistendo sulla necessità di riformare il rituale del battesimo degli adulti limitandolo ai riti più espressivi distribuiti nel corso del catecumenato, e atti a santificare le varie tappe della formazione pre-battesimale. Di tale problema fu trattato l'aspetto patristico, quello storico, quello risultante dalla esperienza missionaria africana (testi nella « Neue Zeitschrift für Missionswissenschaft » 15 [1959] 1-13; 14-31; 32-50; e in

« La Maison-Dieu » 15 [1959] n. 58, 5-26; 48-70; 83-110). Il problema era già stato toccato prima da J. Christiaens (in « Revue du Clergé Africain » 11 [1956] 313-343) e da Th. van Vugt (in « Lumen Vitae » 12 [1957] 459-468). Questi sforzi portarono la S.C. de Propaganda Fide a fare i passi presso la S.C. dei Riti che il 16 aprile 1962 promulgò l'*Ordo Baptismi Adultorum per gradus dispositus* (AAS 1962, 310-338). Questo *Ordo* però non ebbe successo nelle missioni, perché ritenuto troppo complicato e non sufficientemente aperto agli adattamenti regionali.

Intanto → J. Hofinger, dopo aver organizzato il famoso Congresso Internazionale di Liturgia a Nijmegen-Uden nel 1959 (*Liturgy and the Missions. The Nijmegen Papers*, New York, Kennedy, 1960; *Missions et Liturgie*, Bruges, DDB, 1960; cf « Fede e Civiltà », 1960, n. 1, pp. 43), radunò a Eichstätt (21-28 lug. 1960) il Congresso Cat. missionario con partecipazione di circa 60 vescovi (*Teaching All Nations. A Symposium on Modern Catechetics*, London, Burns & Oates, 1961; *Renouvellement de la catéchèse*, Paris, Cerf, 1961). A quello seguirono altri congressi di CM a livello territoriale: Bangkok e Dacca, 1962; Bombay e Katigondo, 1964; Abidjan e Manila, 1967, Medellín, 1968, ecc.

Da parte della S.C. « pro gentium evangelizatione » fu istituita nel 1970 una « Commissione per la Catechesi e per i Catechisti ». In fase provvisoria fu inserita in seno all'Opera della Propagazione della Fede, poi in fase organica all'interno del Dicastero Missionario (con Decreto del 6-5-1972). Questo Dicastero pubblicò l'opuscolo *Catechisti in Africa, in Asia e in Oceania, studio sintetico* (1972, in francese e inglese). Inoltre la 3ª assemblea plenaria del Dicastero Missionario ebbe come tema « I Catechisti » (14-17 apr. 1970), e la 9ª si occupò della « CM in riferimento alla religiosità popolare » (25-26 ott. 1979). Questo Dicastero fondò nel 1978 l'« Istituto di Catechesi Missionaria » per la formazione di catechisti-leaders in tutto il campo missionario, inserito nel quadro della Fac. di missiologia della Pont. Univ. Urbana (Decr. 25-5-1980 della S.C. per l'Educ. Cat.), che svolge il suo programma biennale in 2 sedi, a Roma e a Castel Gandolfo.

Bibliografia

J. BECKMANN, *Missionskatechese in Geschichte und Gegenwart*, in « Neue Zeitschrift für Missionswissenschaft » 12 (1956) 276-287 (ed. francese in « Lumen Vitae » 1957, 117-130; ed. inglese *ibid.*, 113-124);

Id., *Taufvorbereitung und Taufliturgie in den Missionen vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, in «Neue Zeitschrift für Missionswissenschaft» 15 (1959) 14-31 (ed. francese in «La Maison-Dieu» 1959, n. 58, 48-70); J. JENNES, *Documenta ecclesiastica circa catechetica institutionem catechumenorum*, in «Missionary Bulletin» 8 (1956) 40-46; L. KILGER, *Zur Entwicklung der Katechumenatspraxis vom V. bis XVIII. Jahrhundert*, in «Zeitschrift für Missionswissenschaft» 15 (1952) 166-182; J. METZLER, *La catechesi missionaria nelle direttive della S. C. per l'Evangelizzazione dei Popoli o «de propaganda Fide»* (1622-1970), nel vol. *Andate e Insegnate*, Bologna, EMI, 1980, 700-717; A. TRAPÉ, *La Catechesi dei Padri*, ibid., 122-131; A. SEUMOIS, *Le stage catéchuménal*, in Id., *Théologie missionnaire*, vol. 2, Roma, Univ. Urbaniana, 1980², 156-185.

ANDRÉ SEUMOIS

MONACO (Metodo di)

Il primo paese dove la discussione sul metodo fu intrapresa vigorosamente e con un dibattito rigoroso accompagnato da approfondite riflessioni teoriche e da numerosi tentativi di applicazioni pratiche fu la → Germania meridionale (in particolare la Baviera) a cui si aggiunse l' → Austria (con particolare riferimento alla città di Vienna). Ciò che fece sorgere il problema fu la constatazione della crescente inefficacia dell'educazione, a motivo delle cambiate situazioni sociali: inizio dell'industrializzazione e dell'urbanesimo; perdita di influsso dell'educazione familiare ed ecclesiale; affermarsi di nuove concezioni di vita, estranee all'influsso religioso, e la creazione di un ambiente dove il dibattito poteva aver luogo, e cioè la fondazione delle Associazioni dei Catechisti (KV) sia a Monaco (nel 1887, ad opera di Andreas Seidl) che a Vienna, e di riviste su cui il dibattito poteva prolungarsi: «Katechetische Blätter» (1875) e «Christlich-pädagogische Blätter» (dal 1905).

1. *La prima fase del movimento (1887-1898): gli inizi.* Nel 1887 si cominciano a discutere nelle sedute della MKV, i programmi in uso per l'IR nella scuola, seguiti da altri temi negli anni successivi. Dalla fine del 1891 e per tutto il 1892, ci si mette alla scuola dei grandi maestri della didattica del sec. XIX, e molte sedute vengono dedicate a J. F. Herbart († 1841). «Katechetische Blätter» fin da quell'anno raccomanda l'uso dei → *gradi formali* nell'insegnamento e nella predicazione. Si sostiene che occorre prendere il buono dai didattici moderni, pur rifiutandone i fondamenti filosofici, spesso di orientamen-

to materialistico. D'altronde c'è tutta una tradizione cristiana a favore del «metodo intuitivo» di insegnamento e di apprendimento. Nel 1896 e 1897 A. Weber riprende il lavoro su «Katechetische Blätter» elaborando i principi teorici del metodo, mentre H. Stieglitz († 1920) si dedica a tentarne applicazioni pratiche, in numerosi volumi (dal 1902 al 1916) sui vari temi della C.

2. *La seconda fase (1898-1908): semplificazione e approfondimento del metodo.* Dal 1898 in poi i sostenitori del metodo, per difendersi dalle accuse di essere diventati herbartiani, si appoggiano al prestigioso pedagogista cattolico O. Willmann (1839-1920) e prendono la sua *didattica* come oggetto di discussione nelle riunioni della Katecheten Verein. È Willmann che consiglia di ridurre a tre i cinque «gradi formali» descritti da T. Ziller, modificando le idee originali di Herbart. Gli altri due gradi rimanenti sono da considerare come ausiliari. Lo schema allora diventa: preparazione - *presentazione* - *spiegazione* - sintesi - *applicazione*.

Essi sono fondati sulle leggi dell'intuizione concreta, e sono intesi ad ottenere il duplice scopo della formazione delle idee e del carattere. La *preparazione* desta l'interesse, ricorda le relazioni con la materia già nota, crea una disposizione d'animo favorevole, indica le finalità da raggiungere. La *presentazione* (Darbietung) offre la verità o l'istanza morale di cui si deve trattare, in forma intuitiva e attraente: un racconto, una parabola, un paragone, ecc., che la riveste e la contenga. La *spiegazione* (Eklärung) va dal particolare concreto all'universale e al generale, con la collaborazione attiva degli alunni. Ciò che era velato e sottinteso, viene ora svelato e sviluppato. Ciò che è stato afferrato diviene cosciente, in modo chiaro ed evidente. È un processo psicologico-pastorale, che mira a portare all'azione, che raggiunge in larga misura un giudizio autonomo dell'alunno. Nella *sintesi*, i risultati della spiegazione vengono messi insieme, e inclusi nel resto delle conoscenze e della vita degli allievi. A questo punto si apre il libro del catechismo, per cercarvi le verità di cui si è trattato e predisporne in parte la memorizzazione. La *applicazione* (Anwendung) infine indirizza le idee e i propositi verso i numerosi casi della vita, per una valorizzazione pratica. Spesso si risolve anche in una preghiera.

Vengono così posti in azione i sensi, l'intelligenza e la volontà: tutto l'alunno. Si co-

minciano a fare richieste di modifiche riguardando al testo di insegnamento, per adattarlo al metodo. Si intensificano anche « corsi cat. » per formare gli insegnanti al nuovo metodo. Iniziati nel 1903, vi partecipa il Willmann stesso; hanno luogo a Salisburgo, Vienna, Monaco, ecc. Il movimento si estende anche fuori dei paesi di lingua tedesca.

3. *La terza fase del movimento: 1908-1928.* È caratterizzata dallo spostarsi dell'interesse dall'aspetto metodologico-didattico a quello educativo, nell'IR.

I corsi di Monaco e Innsbruck (come pure altri corsi) svolgono temi di educazione religiosa. Nel 1909-1910 si progettano due *Congressi di Catechetica* con l'approvazione dell'Episcopato; uno di aspetto più pedagogico-scientifico, e l'altro più pratico-organizzativo. Il primo ebbe luogo a Vienna, immediatamente prima del Congresso Eucaristico Mondiale del 1912. Esso in un certo senso conclude le fasi di sviluppo del rinnovamento metodologico. A motivo della guerra e degli avvenimenti del dopoguerra, il secondo Congresso si poté tenere a Monaco solo nel 1928, con situazioni e problemi ormai nuovi, e programma mutato. Vi si fa già sentire l'influsso di Kerschensteiner e della *Arbeitschule*. Una delle critiche al metodo era appunto quella che l'alunno, pur non rimanendo passivo, restava ancora piuttosto ricettivo e non veramente attivo.

4. *Diffusione e importanza.* Il « metodo di Monaco » (detto anche metodo di Vienna, metodo psicologico, metodo di Stieglitz, metodo di sviluppo del testo) fu presto conosciuto, attraverso le riviste, le traduzioni delle opere di Stieglitz e contatti personali, in Europa e nel resto del mondo, anche se nella maggioranza dei casi non fu veramente assimilato. Ne parlano, o assumono posizioni almeno in parte analoghe, catecheti come → Llorente (Spagna), → Pavanelli e Vigna (Italia), Roy (Canada), → Quinet e Boyer (Francia), Bandas (USA), ecc. W. Pichler scrisse per le classi inferiori e medie testi redatti secondo questo metodo, che ebbero diffusione mondiale. Furono poi la *Catechetica* dello → Jungmann (1953), il → *Catechismo Cattolico per le diocesi della Germania* (1955) e quelli per l'*Austria* (1960) e l'*Australia* (1962) — primi catechismi ufficiali ad adottare questo metodo — a diffonderne la conoscenza e la pratica quasi ovunque. Il « metodo di Monaco » costituì il primo e più vi-

stoso risultato dell'influsso della pedagogia sulla C.

Bibliografia

J. A. JUNGSMANN, *Katechetik*, Freiburg, Herder, 1953, 30-32, 120-136. Trad. ital.: *Catechetica*, Alba, Ed. Paoline, 1956, 43-46, 150-171; H. W. OFFELE, *Geschichte und Grundlagen der sogenannten Münchener Katechetischen Methode*, München, DKV, 1961; *Referate des Kongresses für Katechetik*, Wien 1912, 3 vol., Wien, Kirsch, 1935, pp. 198, 208, 232; K. SCHREMS, *Zweiter Katechetischer Kongress, München 1928*, Donauwörth, Auer, 1928; H. STIEGLITZ, *Reform der Katechese*, in « *Katechetische Blätter* » 28 (1902) 6ss (testo di una conferenza tenuta a Monaco, che può essere considerata come il lancio ufficiale del nuovo metodo); A. WEBER, *Die Münchener Katechetische Methode*, Kempten, Kösel, 1905; G. WEBER, *Religionsunterricht als Verkündigung*, Braunschweig, Westermann, 1961, 39-41, 97-135. Trad. ital.: *L'insegnamento della religione come annuncio*, Leumann-Torino, LDC, 1964, 34-36, 91-132; A. ZENNER, *Münchener Katechetische Methode*, in L. LENTNER (ed.), *Katechetisches Wörterbuch*, Freiburg, Herder, 1961. Trad. ital.: *Dizionario di Catechetica*, Roma, Ed. Paoline, 1966.

UBALDO GIANETTO

MONDO DEL LAVORO

1. *Una crescita storica: documenti ufficiali, scuole specifiche.* Tutte le encicliche sociali — specialmente quelle dell'ultimo periodo — sono materiale utile per una C. del mondo del lavoro. È importante però stabilire immediatamente un taglio (una chiave interpretativa) per evitare un equivoco. Troppi credono infatti che per evangelizzare i lavoratori si debba « parlare del sociale »: e così si commette una nuova ingiustizia, emarginando i lavoratori dai contenuti globali del Vangelo.

Se si presentano solo i primi capitoli della *Laborem exercens* si fa molta pre-evangelizzazione: si supplisce alle carenze del passato (il tempo del non-dialogo, della Chiesa « dall'altra parte »); ci si accredita (finalmente anche la Chiesa dice certe cose!); si seminano nuovi valori etici per orientare l'agire economico-politico-sindacale (l'affermazione dei « tre primati » contro il diffuso economismo). Però solo a partire dall'ultimo capitolo « Elementi per una spiritualità del lavoro » si aiutano i lavoratori ad avvicinarsi a Dio tramite il lavoro e la lotta per la giustizia. Si svolge cioè quel « particolare compito della Chiesa » che aiuta gli uomini del lavoro ad avvicinarsi a Dio creatore e redentore, a partecipare al suo piano salvifico nei

riguardi dell'uomo e del mondo e ad approfondire l'amicizia con Cristo, « assumendo mediante la fede, una viva partecipazione alla sua triplice missione » (n. 24).

Partendo dalla scaletta della 5ª parte della LE crediamo di poter affermare che la C. per/con il mondo del lavoro deve riuscire a far percepire e gustare, nel profondo, cosa voglia dire:

— essere con-creatori per realizzare il piano di Dio nella storia (*Gn* 2,28);

— valorizzare il riposo come spazio interiore per l'uomo e per Dio (*Eb* 4,1);

— apprezzare lavoro - professionalità - riuscita, ma senza eccessive preoccupazioni (*Mt* 6,25);

— lavorare « in pace e volentieri come per il Signore e non per gli uomini » (*Col* 3,23);

— impegnarsi per la giustizia e il progresso nella prospettiva del Regno (*GS* 35);

— accettare la fatica del lavoro, in Cristo crocifisso e risorto, come « bene nuovo » (*Lc* 9,25).

Una C. che cammina su queste piste dovrebbe riuscire a tradurre in linguaggio comprensibile e convincente l'esortazione conclusiva dell'enc. sul lavoro: « Il cristiano che sta in ascolto della parola del Dio vivo, unendo il lavoro alla preghiera, sappia quale posto occupa il suo lavoro non solo nel progresso terreno, ma anche nello sviluppo del Regno di Dio » (n. 27).

Il *Catechismo degli Adulti* — sembra a noi — è forse il testo più autorevole e completo per rispondere a questa esigenza. Dal discorso del Regno annunciato da Cristo (I parte), a quello dello Spirito che salva la storia personale e collettiva attraverso la Chiesa (II parte), fino alla descrizione del cammino concreto del cristiano per il ritorno al Padre (III parte), c'è un messaggio non lontano dalla cultura media della gente della società industriale. Evidentemente si tratta di contenuti da interiorizzare per tradurli poi in linguaggio corrente, nei gruppi di lavoratori, nelle omelie, nei bollettini parrocchiali, nelle assemblee in fabbrica (qualora sia consentito partecipare e parlare).

Non sono da dimenticare altri contributi qualificati offerti da « addetti ai lavori ». Ha fatto scuola, a suo tempo, il volume curato da Quadri e Bonicelli, *Spiritualità cristiana, lavoro e azione sociale*. Partendo dall'esperienza aclista, i due futuri vescovi, dopo una premessa biblico-teologica, proponevano un cammino articolato di vita cristiana su questi due filoni: lavoro e vita spirituale, proble-

mi di vita spirituale nell'azione sociale. Il messaggio iniziale s'è poi sviluppato e approfondito in un pullulare di dispense e ciclostilati (prodotti dalla sede nazionale ACLI e da quelle locali). I corsi di teologia per militanti (cf bibl.), messi in opera negli anni '68-'70, hanno segnato forse uno dei momenti più significativi della catechizzazione del Movimento dei lavoratori cristiani.

Maestri ad alto livello (fonti a cui attingere) erano i vari Chenu, de Lubac, Congar, prima guardati con sospetto e poi diventati esperti conciliari. Però il catechista che ha maggiormente influito nella situazione italiana è stato certamente il vescovo-operaio mons. Ancel: con giornate di riflessione, corsi di esercizi, opere originali o tradotte dal francese, egli ha letteralmente orientato operatori e militanti italiani del settore. Il suo volume *Per una lettura cristiana della lotta di classe* (1977) non è solo il suo testamento spirituale: è soprattutto una summa del suo pensiero e delle sue esperienze di evangelizzazione tra gli operai.

Anche la Pastorale del Lavoro ha prodotto alcune riflessioni di sintesi significative specialmente nel Convegno nazionale *Il lavoro è per l'uomo* (1984). La GiOC (Gioventù operaia cristiana, particolarmente attiva nel Piemonte) continua su queste linee, facendo tesoro anche degli insegnamenti del fondatore mons. Cardijn e diffondendo il suo pensiero attraverso un giornale e una rivista (cf bibl.). Nell'ultimo periodo ha avuto un certo influsso la produzione polacca nata negli ambienti di Solidarność (Tischner 1981). Anche le esperienze dell'America Latina — specialmente quelle più attente alla Bibbia che all'analisi sociale — sono ricche di spunti per la nostra realtà (Mesters 1972, 1974).

2. *Metodo e contenuti*. Al di là delle teorizzazioni (Pagani 1971) sembra che il metodo più congeniale alla cultura operaia (dei lavoratori in genere) sia quello induttivo: si parte dalla vita — si arriva al Vangelo — per tornare ancora alla vita. Anche quando si studia in modo sistematico un libro della Bibbia, il *Catechismo degli Adulti*, un'enciclica, un testo di Ancel, non si può prescindere dal fatto che — aperta la riflessione di gruppo — qualcuno ti porti immediatamente sul fatto capitato — letto — sentito in quel giorno. Senza fare un toccasana di questo metodo — non si può infatti dimenticare che tutti siamo sotto il giudizio diretto della Parola che piove dall'alto e non ritorna al cielo senza aver portato i suoi frutti

(cf Is 55,10) — è certo che esso aiuta a leggere la storia (in piccolo e in grande) con occhio diverso; ad acquisire « la mentalità del Signore » nel valutare gli avvenimenti; a superare infine la dissociazione fede-vita. Produce anche un linguaggio diverso che abbatta molte barriere linguistiche. Eventuali pericoli di traduzione moralistica della vita cristiana in campo sociale (presenti anche ieri in certi testi della cosiddetta « dottrina sociale della Chiesa » e oggi in certe produzioni della « teologia della liberazione ») potranno essere superati con un incontro costante con tutto il disegno di Dio rivelato in Cristo.

Per organizzare a livello mentale le cose da trasmettere pare sempre attuale la scaletta suggerita da Ancel:

a) Aver presente *il peccato che pesa sul mondo operaio*: « Bisogna partire di qui, perché qui li troviamo! », dice argutamente. Si affrontano — o si dimostra di tenerli sempre presenti — i vari aspetti delle ingiustizie sociali di ieri e di oggi, senza demagogia ma con serenità evangelica. « Dio non è indifferente rispetto all'ingiustizia che pesa su di loro: Dio non è un complice, è nemico delle cose ingiuste! ».

b) Non trascurare *il peccato della classe operaia*: sentono anche loro il peso dell'egoismo dei compagni di lavoro; le difficoltà derivanti dall'imborghesimento della vita, dalla paura, dalla sfiducia globale; i danni per la loro crescita causati dalla disunione e dalla mancanza di solidarietà.

c) Aiutare a *riconoscere il proprio peccato personale*: perché c'è anche nei lavoratori la tentazione del fariseo, di Nicodemo, di Pietro, come pure di Giuda.

d) Portarli a scoprire *il valore religioso dell'impegno per la giustizia*: « È volontà di Dio che gli uomini si uniscano per introdurre la giustizia nel mondo. Non possiamo dire sul serio il "Padre nostro" senza impegnarci affinché sia fatta la sua volontà in terra come è fatta nel cielo ».

e) Aiutarli ad *incontrare Cristo*: non solo « il lavoratore come gli altri » o « il servitore degli altri » o « il povero tra i poveri », ma soprattutto il salvatore e liberatore nel profondo attraverso la Parola, i sacramenti, la Chiesa (Ancel 1973).

Si tratta di liberare da schemi ideologici mondani le liturgie, che spesso non sono celebrate nella vita della gente che lavora e che

ha problemi di occupazione, di casa, di scuola, di stipendio; le omelie - catechesi, che spesso sono chiacchierate insignificanti per l'uomo che deve affrontare la vita quotidiana con grinta; il ruolo profetico della Chiesa, che odora troppo di preoccupazioni equilibriste « per stare con tutti », dimenticando che la Chiesa è di tutti, ma « a partire dagli ultimi » o semmai dai penultimi.

In prospettiva sarebbero tutte da valorizzare le analisi e le linee di tendenza presentate dal massiccio lavoro di Inglehart che ha fatto, in epoche diverse e in modo comparato, uno studio dei valori emergenti: dalla concezione « lavoristica » (centralità del « sottomettere la terra ») si passa a quella « fruttativa » (centralità del « le cose sono belle »). Da questa rivoluzione strutturale e culturale potrà essere rimessa in discussione non solo la nostra qualità della vita ma anche — almeno in parte — la nostra C.

Bibliografia

J. ALFARO, *Teologia del progresso umano*, Assisi, Cittadella, 1969; A. ANCEL, *Per l'apostolato tra i lavoratori*, Trento, Ed. Curia, 1973; Id., *Cinque anni con gli operai*, Firenze, Vallecchi, 1964; Id., *Per una lettura cristiana della lotta di classe*, Brescia, Queriniana, 1977; Id., *Discepoli secondo il Vangelo*, Bologna, EDB, 1985; CEI, *Signore da chi andremo*, Roma, 1981; M. D. CHENU, *Spiritualité du travail*, Liège, 1947; Id., *Per una teologia del lavoro*, Torino, Borla, 1964; Id., *Teologia della materia*, ivi, 1964; L. CIVARDI - P. PAVAN (ed.), *Il lavoro*. *Enciclopedia*, Roma, 1963; *Cultura religiosa e movimento operaio*, Roma, ACLI, 1971 (da « Studi sociali »: sintesi dei 59 corsi biennali di teologia per militanti realizzati dalle ACLI); « Esperienze e riflessioni di cristiani nel mondo operaio » (Torino, Ed. GIOC, 1985, riv. bimestrale); *Fede e militanza operaia*, Torino, Ed. GIOC, 1983; *Fede e società industriale*, Roma, ACLI, 1969; GIOVANNI PAOLO II, *Laborem exercens*, Roma, 1981; R. INGLEHART, *La rivoluzione silenziosa*, Milano, Rizzoli, 1983; *Lavoro e religione*, in « Concilium » 16 (1980), n. 1 (anticipa molte tematiche di « Laborem exercens »); *Il lavoro è per l'uomo*, Roma, AVE, 1984 (Commissioni di lavoro 1-2-3); *Il libro del militante aclista*, Roma, ACLI, 1955 (varie ed.); H. DE LUBAC, *Pour une Église servante et pauvre*, Paris, 1963; C. MESTERS - B. MAGGIONI, *Incontri biblici*, Assisi, Cittadella, 1974; C. MESTERS, *Dio, dove sei?*, Brescia, Queriniana, 1972; C. PAGANI, *Preti e lavoratori in dialogo*, Milano, Ancora, 1971; S. QUADRI, *Spiritualità cristiana. Lavoro e azione sociale*, Roma, ACLI, 1957; G. THILS, *Teologia delle realtà terrene*, Alba, Ed. Paoline, 1968; Id., *Teologia della storia*, Roma, Ed. Paoline, 1967; J. TISCHNER, *Etica della solidarietà*, Bologna, CSEO, 1981; Id., *Il pensiero e i valori*, ivi, 1981; K. V. TRUHLAR, *Il lavoro cristiano: per una teologia del lavoro*, Roma, Herder, 1966.

GIUSEPPE GROSSELLI

MONTESSORI Maria

1. M.M. nasce a Chiaravalle (Ancona) il 31-8-1870. Si laurea in medicina a Roma nel 1896 e diventa assistente nella clinica psichiatrica dell'Università di Roma. Nel 1903 consegue la libera docenza in antropologia. Si occupa del movimento femminista, partecipando al Congresso di Londra sulla « Questione femminile ». Iscritta alla Facoltà di Filosofia, per approfondire la pedagogia, studia in particolare i metodi di Itard e Séguin; nella « autoeducazione », sostenuta da Pestalozzi, vede il fondamento di un'opera pedagogica intesa a far affiorare la « meravigliosa energia latente » del bambino. Dopo un periodo di semi-internamento in India, durante la seconda guerra mondiale, vive in Olanda, e muore a Noordwijk il 6 maggio 1952.

2. Il suo nome è legato a quello che erroneamente viene chiamato « metodo », e che ella definiva « un aiuto affinché la personalità umana possa acquistare la sua indipendenza » (*La formazione dell'uomo*, 11). Un suo intervento al Congresso Pedagogico di Torino nel 1898 le procurò da parte del Ministro della Pubblica Istruzione, Guido Baccelli, l'incarico di un corso alle maestre dei bambini frenastenici, corso che si trasformò nella Scuola Magistrale Ortofrenica da lei diretta dal 1899 al 1902. In essa insegnò ai bambini, per undici ore giornaliere senza interruzione. « Questi due anni — essa dice — sono il mio primo e vero titolo in fatto di pedagogia » (*La scoperta del bambino*, 24).

Ella scoprì il « bambino nuovo » quando, nel 1906, fu incaricata di occuparsi delle scuole infantili nelle case popolari. Fu nell'allora poverissimo quartiere San Lorenzo a Roma che M.M. iniziò a lavorare con una cinquantina di bambini dai 3 ai 6 anni. « Io cominciai la mia opera come un contadino che avesse a parte una buona semente di grano e al quale fosse stato offerto un campo di terra feconda per seminarvi liberamente. Ma non fu così: appena mossi le zolle di quella terra, io trovai oro invece di grano: le zolle nascondevano un prezioso tesoro » (*Il segreto dell'infanzia*, 150-151). Il « bambino nuovo » le rivelò capacità e qualità insospettite in lui: l'amore dell'ordine, del lavoro, la capacità di concentrazione, di silenzio, la gioia nell'obbedienza, l'avidità di apprendere.

3. L'osservazione attenta e intelligente dedicata all'infanzia non poteva non portarla

a vedere il misterioso legame che unisce Dio e il bambino. Le particolari capacità del bambino nel superare il dato sensibile per attingere il soprasensibile e il trascendente l'hanno indotta a parlare dell'infanzia come di un « periodo sensitivo religioso ».

Tutta la sua pedagogia è impregnata di religiosità, in quanto basata sul rispetto più grande per quello che il « Maestro interiore » detta nel profondo del bambino, delimitando quindi chiaramente il campo d'azione dell'adulto. Tale spirito religioso fu colto dal P. Casulleras (dei Preti della Missione, poi vescovo) e dal dotto P. Clascar, che dopo il 1910 vollero applicare il metodo in tutti gli orfanotrofi delle Suore di san Vincenzo nelle Isole Baleari. Fu l'inizio di una diffusione che avrebbe portato il metodo in tutto il mondo. Nel 1916 a Barcellona fu fatto il primo esperimento di C. attraverso la liturgia con bambini dai 3 ai 6 anni. Il risultato fu tale che M.M. poté scrivere: « La Chiesa apparve quasi fine dell'educazione che il Metodo si propone di dare »; ella notò nei bambini, a contatto con la realtà religiosa, « un senso gratissimo di gioia e di nuova dignità ». Ogni scuola dovrebbe avere un « atrio » che, sul modello di quello antistante la basilica cristiana antica, fosse un luogo intermedio tra la classe e la chiesa, dove l'apprendimento diventasse facilmente meditazione e preghiera.

Documento dell'interesse religioso di M.M. sono vari libri da lei lasciati sulla messa, l'anno liturgico, conferenze date sull'argomento e materiale in parte ancora inedito.

Bibliografia

Le citazioni sono fatte secondo l'edizione del centenario delle opere di M.M., Milano, Garzanti, 1970; Id., *L'éducation religieuse*, trad. di G. BERNARD et A. BERNARD, Paris, Desclée de Brouwer, 1956, di cui solo una parte figura nell'ed. Garzanti 1970 di *I bambini viventi nella Chiesa*; Id., *Spannungsfeld Kind-Gesellschaft-Welt*, Freiburg, Herder, 1979; R. KRAMER, *Maria Montessori*, Oxford, 1976; E. M. STANDING, *Maria Montessori, Leben und Werk*, Stuttgart, E. Klett, 1959. Trad. ingl.: *Maria Montessori, her life and work*, North American Library of Literature, 1962.

SOFIA CAVALLETTI

MOVIMENTI ECCLESIALI

Il fenomeno dei ME rappresenta un evento di particolarissimo interesse nell'attuale situazione pastorale. Può essere studiato da diffe-

renti prospettive, come testimonia l'abbondante letteratura al riguardo. In questo contributo intendiamo analizzare soprattutto le modalità attraverso cui i ME mediano e sostengono l'esperienza cristiana, particolarmente a livello giovanile.

Partiamo infatti da una constatazione rilevante, sottolineata da molte ricerche. Il confronto tra giovani appartenenti a gruppi e giovani non aggregati fa risaltare come questa appartenenza può essere considerata la variabile più influente nella formazione degli atteggiamenti e nella ricostruzione dell'identità. Questa variabile è influenzata a sua volta dal tipo di associazione a cui si appartiene.

Per gli aggregati nei ME la ricostruzione del personale sistema di significato è realizzata a partire dalla forte esperienza cristiana vissuta in essi e dalle caratteristiche in cui si esprime. La fede viene così restituita per essi alla sua funzione di elemento centrale di riorganizzazione e di risignificazione. L'operazione è favorita dal ricupero all'interno della stessa esperienza cristiana di esigenze legate alla « modernizzazione », secondo moduli di integrazione e di conflitto nei confronti dei dati culturali emergenti. La rassegna sui ME attuali si articola quindi come tentativo di definire questi processi attraverso tipologie coerenti.

1. *Per precisare la prospettiva.* Prima di offrire una proposta, è importante precisare il tipo di approccio che privilegiamo. Esso non è comune neppure tra gli autori che studiano i ME dalla nostra stessa prospettiva.

a) *Una necessaria distinzione terminologica.* La dizione ME è generica: raccoglie in una formula espressioni associative molto diverse. Con un uso più appropriato si può parlare di associazioni, movimenti (in senso stretto) e gruppi (considerati come la concretizzazione locale e identificabile sul piano aggregativo di una associazione o di un movimento). L'associazione presenta ordinariamente le seguenti caratteristiche:

- ha una struttura organica e istituzionale, definita generalmente da uno « statuto »;
- l'adesione dei membri avviene sulla condivisione degli scopi e degli impegni statuari;
- l'adesione è formale, nel senso che viene regolata dalle norme statutarie;
- in base ai criteri formali prestabiliti dallo statuto associativo sono attribuite le cariche e sono definiti gli organici;

— l'associazione gode di una certa autonomia e stabilità, al di là del variare dei suoi membri.

Il *movimento* è in genere così caratterizzato: — alcune idee-forza e uno spirito comune fanno da elementi aggreganti;

— spesso l'aggregazione avviene o almeno inizia attorno alla figura e alla proposta di un leader;

— più che in uno statuto, ci si riconosce in una « dottrina » e in una « prassi », fortemente caratterizzanti;

— l'adesione non è formale ma vitale: il movimento si costruisce sull'adesione continuamente rinnovata dei membri, senza iscrizioni o tessere.

Il *gruppo* è di solito caratterizzato da:

— una certa spontaneità di adesione e di permanenza da parte dei membri;

— una ricercata omogeneità affettiva, culturale, vitale;

— grande libertà di autoconfigurazione quanto a scopi, struttura, attività del gruppo, e quindi tendenziale non uniformità tra gruppo e gruppo;

— dimensioni piuttosto ridotte e diffusione relativamente limitata;

— anche la durata nel tempo è spesso relativa.

b) *Differenti approcci.* La precisazione terminologica è necessaria per delimitare con precisione l'oggetto della ricerca, dal momento che gruppi, associazioni e movimenti non sono realtà omogenee, anche dal punto di vista della struttura associativa.

Qualche autore conduce la ricerca unicamente a livello del gruppo, pensato come la concretizzazione locale di un movimento o di una associazione, senza troppe preoccupazioni circa la sua matrice associativa. Molti degli aspetti nuovi che attraversano l'esperienza associativa in ordine alla prassi cat. e pastorale stanno proprio a questo livello. Una ricerca simile però risulta troppo poco oggettiva.

La maggior parte degli autori, al contrario, studia i documenti delle diverse associazioni e movimenti, e determina tipologie a partire da questo materiale preciso e consistente. In questa prospettiva però ci si priva della possibilità di verificare l'incidenza reale da essi esercitata a livello personale, e si corre il grave rischio di considerare il gruppo locale come semplice luogo in cui le persone incontrano i valori, elaborati nelle centrali decisionali e progettuali.

Noi preferiamo una integrazione delle due

ipotesi. Accentuiamo l'attenzione al gruppo locale, considerato come espressione e riformulazione del movimento e della associazione, consapevoli che il processo è validato dalla innegabile interazione esistente e dalla documentata pressione delle strutture di controllo di cui sono forniti i movimenti e le associazioni. Consideriamo però attentamente anche la produzione ufficiale dei vertici associativi.

2. *Una tipologia.* Spesso, quando si parla di ME, si è portati a sottolineare il pluralismo che li attraversa. Esso è certamente un fatto innegabile. Nella nostra ipotesi è determinato proprio dal modo diversificato con cui movimenti e associazioni interpretano, esprimono e realizzano l'esperienza cristiana che intendono sostenere. Decifrare il pluralismo significa quindi, in qualche modo, descrivere il contributo prezioso offerto dall'associazionismo ecclesiale attuale in ordine alla prassi cat. e pastorale.

a) *Tipologie sui contenuti.* Alcuni movimenti accentuano la dimensione educativa nell'esistenza cristiana. Di questi movimenti « educativi », alcuni camminano nella linea tradizionale, tentando come una rivincita rispetto alla dispersione sperimentata negli anni del dopoconcilio. Si caratterizzano per queste scelte: la forte e sicura identità, la prospettiva prevalentemente ecclesiocentrica, l'attuazione dei processi di iniziazione ad apprendere e ad esprimere il linguaggio oggettivo della fede.

Altri invece vogliono prendere in considerazione soprattutto i problemi e i bisogni dei loro membri (spec. dei più giovani), emergenti in questi tempi, dal punto di vista culturale e strutturale. Ci sono poi movimenti e associazioni che privilegiano la comunità cristiana, considerata come « patria dell'identità cristiana » e come luogo centrale di ogni proposta. In questa linea di tendenza convergono esperienze associative molto diverse. Alcune contestano l'attuale situazione di crisi e cercano un'alternativa efficace secondo modalità comunitario-politiche. Esse sono tese a recuperare una presenza cristiana nella storia attraverso l'allargamento delle zone d'intervento delle comunità ecclesiali. Altre invece stanno vivendo una stagione comunitario-monastica, con la elaborazione di uno stile di convivenza e di preghiera tipico del modello monacale. Altre infine accentuano gli aspetti mistico-carismatici dell'esperienza cristiana.

b) *Tipologie sulla relazione.* Considerando i modelli di relazioni strutturali, evidenziamo due serie di tipologie.

Variabile gruppo/persona. Su questa si possono identificare tre modelli associativi:

— modello individualista, che considera il gruppo, l'associazione e il movimento come la somma degli individui che lo compongono, per nulla modificati e influenzati nella loro individualità dal fatto di realizzare una esperienza associativa.

— Modello organologico, che considera gruppo, movimento e associazione come un organismo fisico, che produce per sé attività e formazione. Gli individui partecipano a questa produzione per il fatto di far parte fisicamente della esperienza associativa. La pressione di conformità è spinta al massimo.

— Modello « a grembo materno »: in questo modello viene potenziata la libertà e la responsabilità personale, in una solidarietà intensa di ciascuno con gli altri, perché l'esperienza associativa viene considerata come luogo di produzione e di sostegno di questa responsabilità.

Variabile gruppo/istituzione. Su questa si possono identificare tre modelli associativi:

— Modello « rifugio e conforto »: la cessione del proprio tempo non avviene in vista della realizzazione di un progetto condiviso, ma piuttosto per ritrovare nell'esperienza associativa un rafforzamento verso l'esterno minaccioso. I membri si identificano con il gruppo, sperimentato e sognato come un essere vitale, capace di soddisfare ogni attesa affettiva. Per consolidare questa illusione, i membri sono disposti a sacrificare tutti i desideri e tutti i progetti. La stessa esperienza religiosa viene vissuta come una proiezione rassicurante verso un luogo diverso da quello della difficile situazione quotidiana.

— Modello della « sopravvivenza ». Quando l'esperienza associativa cerca di superare il momento paradisiaco del « rifugio » e si apre verso l'esterno, è minacciata da crisi di identità (se i modelli in cui si esprime la propria prassi sono lontani da quelli dell'ecclesialità che invece deve esprimere) o da crisi di rilevanza (se questi modelli sono invece lontani dagli orientamenti culturali del contesto in cui si è inseriti).

Per compiere il passo verso l'esterno il gruppo è passato dal mondo delle illusioni a quello della realtà. Se la nuova situazione non lo gratifica, esso viene risospinto più violentemente nel mondo rassicurante dei suoi sogni: riempie i suoi progetti di illusioni. Ci

si inventa così un proprio principio di sopravvivenza, attivando atteggiamenti sublimatori. I più diffusi sono: l'aggressività, la dipendenza rassegnata dal proprio passato, l'utopismo nei confronti del futuro.

— In altre esperienze associative si realizza invece un terzo modello di presenza e di azione, caratterizzato da atteggiamenti molto maturi: la costante preoccupazione educativa nel tempo del gruppo (educare al cambio, al controllo delle decisioni, attraverso azioni giocate nel « prepolitico ») e la tendenza progressiva a superare la stessa esperienza associativa, nel tempo della difficile « compagnia » con tutti, nella storia e nelle strutture di tutti, per la costruzione della « città dell'uomo ».

Bibliografia

S. S. ACQUAVIVA, *Risvegli religiosi e gruppi ecclesiali*, in B. CALATI et al., *Spiritualità: fisionomia e compiti*, Roma, LAS, 1981, 79-89; M. CAMISASCA - M. VITALI (ed.), *I movimenti nella Chiesa degli anni '80*, Milano, Jaca Book, 1981; A. FAVALE (ed.), *Movimenti ecclesiali contemporanei*. Dimensioni storiche, teologico-spirituali ed apostoliche, Roma, LAS, 1982; F. GARELLI, *Gruppi giovanili ecclesiali: tra personale e politico, tra funzione educativa e azione sociale*, in « Quaderni di Sociologia » 26 (1977) 275-320; A. GODIN, *Psicologia delle esperienze religiose. Il desiderio e la realtà*, Brescia, Queriniana, 1983; G. C. MILANESI (ed.), *Oggi credono così*. Indagine multidisciplinare sulla domanda religiosa dei giovani italiani. I. *I risultati*, Leumann-Torino, LDC, 1981; G. C. QUARANTA, *L'associazione invisibile*. Giovani cattolici tra secolarizzazione e risveglio religioso, Firenze, Sansoni, 1982; B. SECONDIN, *Movimenti comunitari*, in T. GOFFI - B. SECONDIN (ed.), *Problemi e prospettive di spiritualità*, Brescia, Queriniana, 1983, 389-408.

RICCARDO TONELLI

MOVIMENTO BIBLICO

1. Il termine MB in generale esprime l'insieme di iniziative nel mondo cristiano per la diffusione della Bibbia fra il popolo nelle diverse forme, quindi anche nella C. Nella Chiesa cattolica, il MB ha i suoi inizi alla fine del secolo scorso, si può dire con l'enc. di Leone XIII, *Providentissimus Deus* (1893); si afferma progressivamente con il movimento liturgico e patristico proprio del sec. XX, ma ottiene possibilità di crescita nel tempo che vede risolversi la « questione biblica », ossia l'assunzione aperta e corretta della critica biblica. Quindi il MB si ancora strettamente con le altre due enc. bibliche *Spiritus Paraclitus* di Benedetto XV (1919) e *Divino*

Afflante Spiritu (1943) di Pio XII. Giunge alla sua maturità e ottiene consacrazione ufficiale nel Vat. II.

2. Infatti nel c. VI della *Dei Verbum*, definita come il « Manifesto della Chiesa del 2000 » (M. Zerwick), la Bibbia riceve il suo statuto pastorale carico di speranze, quando si afferma fra l'altro: « È necessario che la predicazione ecclesiastica come la stessa religione cristiana sia nutrita e regolata dalla Sacra Scrittura... È necessario che i fedeli abbiano largo accesso alla Sacra Scrittura... Siano preparate edizioni della Sacra Scrittura, fornite di idonee annotazioni ». Con il Concilio inizia il secondo tempo del MB, quello che riprendendo in certo modo l'antica prassi dei Padri, universalizza la dimensione biblica nella pastorale, quindi anche nella C., attraverso i documenti cat. della Chiesa universale e dei singoli paesi (DCG, Sinodi, EN, CT).

3. Qui, sempre in prospettiva di pastorale cat., si fa necessario mettere in luce quanto il MB opera nelle diverse nazioni, sia fra i cattolici che fra i protestanti. Prima accenniamo ad una struttura internazionale del MB, le cui ripercussioni si fanno largamente sentire anche nella C. Sono le « società bibliche » (Bible Society), tese soprattutto alla traduzione e diffusione della Bibbia, ovviamente con comprensione diversa, fra protestanti e cattolici, date le differenti concezioni sulla natura e ruolo della Bibbia, anche se oggi il movimento ecumenico porta ad attenuare le tensioni e a lavorare insieme nella produzione soprattutto di traduzioni unitarie, di parti o di tutta la Bibbia (es. in Italia, *La traduzione interconfessionale in lingua corrente*; in Inghilterra, *Good News Bible*; in Francia, *La Traduction Oecuménique de la Bible* [TOB]; in Germania, *Die Einheitsübersetzung*). Nell'ambito cattolico, una rivista del MB catechisticamente significativa è « Word-Event » (Stuttgart) del World Catholic Federation for the Biblical Apostolate (WCFBA) che riporta esperienze molteplici di tutto il mondo. Interessa sottolineare forme di incidenza cat. tipiche presso i protestanti, condivise anche da cattolici, quali « l'ora biblica », « settimane bibliche per ragazzi », « scuole di Bibbia »...

4. Quanto al MB nei diversi paesi, è facile trovare ovunque un centro di pastorale biblica, tesa anche alla C., mediante il concorso di Associazioni bibliche nazionali, regionali, locali, con riviste, produzioni di sus-

sidi. In Germania ricordiamo il *Katholisches Bibelwerk* (Stuttgart); in Francia *Service Biblique Évangile et Vie* (Paris); in Spagna la *Casa de la Biblia* (Madrid); in Italia un impegno biblico-cat. risale agli inizi del secolo con la Pia Società di S. Girolamo (1902). Prezioso servizio è prestato dalla Associazione Biblica Italiana (ABI), mediante corsi periodici per sacerdoti, religiosi, laici, e con la rivista « Parole di vita » (LDC). All'ABI va il merito della traduzione nazionale della Bibbia per la Chiesa italiana. Altri centri: Centro Cat. Paolino (Roma; diffusione della Bibbia, settimane bibliche parrocchiali, corsi biblici per corrispondenza); Centro Cat. Salesiano di Leumann (Torino), Centro Cat. Dehoniano (Bologna), Pia Società di S. Gaetano (Vicenza). Va pure menzionato il Centro Valdese, con specifico interesse cat. (« La Scuola Domenicale »). Una delle massime iniziative bibliche di grande ripercussione cat. è la già affermata versione interconfessionale in lingua corrente (*Parola del Signore*, ed. LDC-ABU), riconosciuta dalla Chiesa cattolica e dall'Alleanza Biblica Universale.

Bibliografia

A. L. BUSHINSKI, *Biblical Societies*, in *New Catholic Encyclopedia*, vol. II, Washington, 1967; I. HERMANN, *Movimento biblico*, in *Sacramentum Mundi*, vol. I, Brescia, 1974; H. KARPP, *Die Funktion der Bibel in der Kirche*, in *Theologische Realenzyklopädie*, vol. VI, Berlin, 1980; K. WEGENAST, (*Die Bibel*). *Praktisch-theologisch*, ibid.

CESARE BISSOLI

MOVIMENTO CATECHISTICO

1. Si può dire che un vero e proprio MC nella Chiesa cattolica abbia avuto inizio soltanto con la fine del XIX e l'inizio del XX secolo. Per « movimento » si intende non l'azione di persone isolate, ma l'opera più o meno organizzata di un numero sempre più grande di operatori diretti, di studiosi e di animatori, collegati fra loro nell'azione e nella riflessione, che creano e diffondono un'opinione, portano a rinnovare la legislazione e l'organizzazione, a rivedere e ripensare i contenuti e i testi della C., a perfezionare i metodi, a collegarsi fra loro con scritti periodici e con associazioni (creando appunto un movimento più o meno organizzato), e a diffondere idee ed esperienze.

Il movimento italiano e quello francese nacquero come reazione all'abolizione del-

l'IR nelle scuole: dal 1873 per l'Italia e dal 1881-1882 per la Francia. Quello tedesco e austriaco sorsero in connessione con il formarsi delle Unioni dei Catechisti: Katechetenverein di Monaco e di Vienna, che offrirono la sede per i dibattiti da cui sorse il metodo di → Monaco. Una caratteristica costitutiva del movimento è la diffusione delle idee, che avviene per mezzo delle → riviste cat., dei → Congressi e Convegni cat. locali, nazionali e internazionali e delle Settimane di studio. Hanno anche una diffusione sempre maggiore i manuali di catechistica e la formazione dei catechisti, attraverso le cattedre di catechistica nei seminari, le Scuole per catechisti e, in un secondo momento, gli → Istituti di Catechistica e i Centri catechistici. Di solito il movimento parte dalla base, e ha dei momenti forti in occasione di avvenimenti ecclesiali interessanti la C. Le nuove conquiste che ne conseguono vengono successivamente assunte dal magistero della Chiesa e diffuse a più ampio raggio. Di qui nuove iniziative e progressi alla base, e così via.

2. In riferimento a questa caratteristica del MC, esso può venire diviso nei seguenti periodi: 1) dal Vaticano I, 1870 (in cui si dedicarono numerose sessioni al problema del catechismo unico per tutta la Chiesa), all'enc. *Acerbo nimis*, 1905 (che fa proprie le acquisizioni del MC italiano espressosi nel Congresso Nazionale di Piacenza, 1889, nell'opera del vescovo di quella città, mons. G. B. Scalabrini, e nella rivista « Il Catechista Cattolico », iniziata nel 1876); 2) dall'*Acerbo nimis* (che suscita dovunque un nuovo fervore cat.) al decreto *Provido sane* del 1935 (in cui, accogliendo le realizzazioni del movimento del « catechismo in forma di vera scuola » di → L. Vigna e → L. Pavanelli, si istituiscono gli → Uffici Cat. Diocesani); 3) dal *Provido sane* (che rilancia il movimento dandogli una forte organizzazione diocesana, che presto si sviluppa spontaneamente in Uffici e Centri Nazionali, sorgenti di un intenso lavoro di organizzazione, di formazione e di studio) al Conc. Vat. II, 1962-1965; 4) dal Vat. II al Sinodo sulla C., 1977, e all'esort. apost. → *Catechesi Tradendae*, 1979 (è l'epoca del grande sviluppo a livello mondiale, del 2° Congresso Internazionale di Roma, 1971, del DCG e dei direttori nazionali, dei nuovi catechismi post-conciliari).

Seguendo invece le tematiche del dibattito ricorrente nel MC, si è soliti riconoscere le fasi seguenti: 1) fase del *metodo*, dalla fine

del sec. XIX fino agli anni '30: metodo di Monaco, metodi attivi, ecc.; 2) fase del *contenuto*, dalla pubblicazione del libro di J. A. Jungmann del 1936 sulla predicazione come annuncio della buona novella (fase *kerygmatica*), alle riflessioni di F. Arnold sulla *fedé* come fine della C., al Vat. II; 3) fase *antropologica*, dal Vat. II, e in particolare dalla 2^a delle Settimane Internazionali di studio sulla C., quella di Bangkok 1962, fino a quella di Medellín 1968, in cui l'attenzione si estende all'uomo in società e alla sua liberazione totale, e ai Sinodi sulla evangelizzazione (1974) e la C. (1977), che fanno il punto della situazione. → J. Hofinger, nel suo ultimo articolo, postumo, sull'« itinerario della C. », postula l'avvento di una 4^a fase, che egli chiama « pastorale » o « spirituale », concentrata sulla comunità e sul catechista, che dovrebbe costituire la sintesi di tutte le precedenti.

3. Se si dovesse tentare un bilancio degli ultimi cento anni, si potrebbero fare le seguenti osservazioni:

1) Il lavoro è stato immenso, ma non è finito; ci troviamo ancora, per molti aspetti, « in movimento », e cioè in un periodo di transizione che non ha trovato ancora un solido assestamento.

2) Non si è trattato solo di un impegno umano. Il Sinodo del 1977 « ha ravvisato nel rinnovamento cat. un dono prezioso dello Spirito Santo alla Chiesa contemporanea, un dono al quale, dappertutto nel mondo, le comunità cristiane, ad ogni livello, rispondono con una generosità e una dedizione inventiva che suscitano ammirazione » (CT 3).

3) Vi sono state e vi sono delle carenze, tra cui alcune sembrano intaccare l'efficacia stessa del MC:

- insufficiente riflessione di base a livello di scienze teologiche e scienze umane;
- tendenza ad assolutizzare la fase presente del MC dimenticando le precedenti, sulle quali invece occorre edificare;
- insufficiente diffusione delle idee: troppo lenta e troppo superficiale; anche le migliori iniziative vanno perdute perché giungono alla periferia troppo tardi e gravemente depauperate;
- riviste, congressi, convegni servono per sensibilizzare ai problemi, ma non per risolverli, né per formare catecheti o catechisti qualificati: occorre una riflessione e una formazione più sistematica, più onnicomprensiva,

più profonda, come si può avere soltanto in Istituti Universitari ben organizzati e dotati di numeroso personale, per diffonderle poi in istituzioni di divulgazione come i Centri Cat., le cattedre di catechetica, le scuole di formazione.

Occorre attuare quanto il magistero della Chiesa propone ai vescovi: « Suscitare e mantenere nelle Chiese particolari un'autentica passione per la C., una passione che si incarni in una organizzazione adeguata ed efficace, che metta in opera le persone, i mezzi, gli strumenti, come pure tutte le risorse economiche necessarie » (CT 63). Tutta la Chiesa « è invitata a consacrare alla C. le sue migliori risorse di uomini e di energie, senza risparmiare sforzi, fatiche e mezzi materiali, per meglio organizzarla e per formare un personale qualificato. Non si tratta di un semplice calcolo umano, ma di un atteggiamento di fede. E un atteggiamento di fede si riferisce sempre alla fedeltà di Dio, che non manca mai di rispondere » (CT 15).

Bibliografia

1. Studi generali

BUREAU INTERNATIONAL CATHOLIQUE DE L'ENFANCE, *Dix années de travail catéchétique dans le monde au service de la Formation Religieuse de l'enfance*, Paris, Fleurus, 1960; J. GEVAERT, *Studiare catechetica*. Introduzione e documentazione di base, Leumann-Torino, LDC, 1983; *Où en est l'enseignement religieux? Livres et méthodes de divers pays*, Paris-Tournai, Casterman, 1937.

2. Studi particolari

A. BOYER, *Un demi-siècle au sein du mouvement catéchistique français*, Paris, Ed. de l'École, 1966; A. BRIEN, *Le mouvement catéchétique en France de 1950 à 1970*, in *Transmettre la foi* (« Les quatre fleuves », n. 11), Paris, Beauchesne, 1980, 81-93; P. BROUTIN, *Le mouvement catéchétique en France au XIX^e siècle*, in « Nouvelle Revue Théologique » 82 (1960) 494-512; 607-632; 699-715; J. COLOMB, *Bilan et prospective du mouvement catéchétique français*, in « Vérité et Vie » 16 (1963-1964) 451, 1-32; F. X. EGGERSDORFER, *Die Kurve katechetischer Bewegung in Deutschland in einem halben Jahrhundert*, in « Katechetische Blätter » 76 (1951) 10-16; 55-61; L. ERDOZAIN, *L'évolution de la catéchèse*. Panorama de six semaines internationales de catéchèse, in « Lumen Vitae » 24 (1969) 4, 575-599. Ed. ingl. 25 (1970) 1, 7-31; Id., *La catechesis hoy. De Nímega y Eichstätt a Medellín*, in « Sinite » 2 (1970) 267-296; Id., *L'evoluzione della catechesi negli ultimi anni*, in « Presenza Pastorale » 40 (1970) 8-9, 645-653; U. GIANETTO - G. GIANOLIO, *Il movimento catechistico in Italia dal 1870*, nel vol. *Linee per un Direttorio di Pastorale Catechistica*, Leumann-Torino, LDC, 1972; J. HOFINGER, *Looking Backward and Forward: Journey of Catechesis*, in « The Living Light » 20 (1983-1984) 4, 348-357; M. V. PEDROSA, *Ochenta años de catechesis en la Iglesia de España*, in « Actualidad Catequética » 20 (1980) 100, 45-86;

R. M. RUMMERY, *Catechesis and Religious Education in a Pluralist Society*, Sydney, E. J. Dwyer, 1975.

UBALDO GIANETTO

MUSICA E CANTO

Di fronte ai numerosi sussidi e repertori di canti cat. e al fatto che nella C. si adoperano canti validi pure per le celebrazioni liturgiche, ci poniamo una domanda previa: *che rapporto esiste tra la C. e la M. e il canto?* Una risposta esauriente chiarirà il perché della M. e del canto nell'evento cat., e preciserà le leggi che ne regolano la struttura e il dinamismo.

Premettiamo che la C. in quanto annuncio cristiano è una comunicazione « sui generis », e che il catechista non è un qualsiasi insegnante o un pedagogo di religiosità, ma è un credente che vive la sua scelta fondamentale di vita come esperienza progressiva, personale e comunitaria, del Dio Uno e Trino, e come testimonianza nel mondo di un'esistenza coerente alla Parola di Dio. L'originalità di tale comunicazione risulta, strutturalmente, dalla convergenza dinamica dei quattro poli compresenti nell'evento cat.: il catechizzando, il catechista, il messaggio cristiano di salvezza, la comunità ecclesiale impegnata nel e per il mondo. Il ruolo della M. e del canto emergerà nella sua completezza e specificità solo al di dentro di questa particolare struttura di comunicazione.

1. *La musica come linguaggio umano.*

a) *La M. come → linguaggio.* Il codice di comunicazione musicale, visto come fatto socio-culturale, è una ricchezza che, anzitutto, va accettata e assimilata; senza tale conoscenza rimarrebbe precluso ogni tentativo di comunicazione mediante la M. (i sordi non potranno mai utilizzare questo canale di dialogo!). Il processo di *decodificazione* è un impegno che dalla comprensione materiale del messaggio può giungere fino alla comunione più profonda, nella verità e nell'amore, con la persona che lo ha emanato.

Al di là dei condizionamenti psicologici e culturali (per un occidentale, per es., le melodie tipiche degli orientali o il suono dei loro strumenti non superano il livello della semplice percezione uditiva, poiché l'orizzonte culturale in cui essi operano una reale comunicazione-comprensione rimane impenetrabile), ogni messaggio musicale provoca una

espansione e una maturazione della persona, che, stimolata dal messaggio, può rispondere *rielaborando in maniera originale* il contenuto e perfezionando il codice di comunicazione musicale.

b) *Le funzioni proprie del linguaggio musicale.* Prescindendo dal fatto che la M. sia suono, canto, ritmo, ecc., si attribuiscono ad essa le seguenti funzioni: 1) la funzione *ludica*, con cui la persona esprime, secondo la maturazione psicologica raggiunta, la vita come « gioco »; 2) la funzione *catartica*, nota fin dall'antichità, e che ora viene ricompresa, anche mediante scienze specializzate come la musico-terapia: la M. purifica e rasserenava la persona; 3) la funzione *didascalica* che trasforma la M. da puro linguaggio di suoni o enfaticizzazione di un testo letterario, in forza educativa adatta per tutte le età della vita; 4) la funzione *creativa* che permette alla persona che sa usare il codice della M. di esprimere in forma lirica, nuova e universale — cioè artistica — un contenuto originale; 5) la funzione *religiosa* che fa sì che la M., in quanto elemento antropologico, innalzi l'uomo a quei livelli di gratuità, di bellezza e di unificazione del proprio io, dai quali è possibile far scaturire agevolmente un dialogo con il Dio vivente.

c) *Linguaggio musicale e manifestazione della persona.* Il *linguaggio musicale*, che rivela la *struttura dialogale e interpersonale dell'uomo*, non annulla, però, la distanza tra la parzialità dei contenuti veicolati nella comunicazione e la ricchezza del mistero della persona. In modi diversi la persona si manifesta e comunica con gli altri mediante la M. Si passa da una *totale chiusura*, propria di una personalità autistica, al minimo di concentrazione ottenuta con il silenzio; da una *partecipazione limitata* nel rispetto delle convenienze sociali ad una comunicazione che rivela le *convinzioni personali* condivise con la comunità (ad es. un applauso ripetuto al termine di un concerto); da una *adesione serena* ad una *partecipazione entusiasta* che esterna l'intimo della persona.

2. *Musica e C.*

a) *La C. interpella la M.* Sia la C. come evento ecclesiale e personale che la scienza cat. interpellano la musica, la quale, in quanto *linguaggio particolare*, è strumento di comunicazione e di comunione interpersonale. Infatti la M. attinge l'intimo dell'uomo ed è idonea ad esprimere la dimensione religiosa,

se opportunamente adoperata; perciò essa può favorire l'integrazione tra l'annuncio, la celebrazione e la vita. La C. nella sua dimensione pedagogica interpella la M., che è pure una componente del processo di educazione integrale. Le *funzioni proprie della M.* (ludica, catartica, didascalica, creativo-artistica e religiosa) vengono unificate dall'obiettivo della C.: l'annuncio e la testimonianza, personale ed ecclesiale, della fede in Cristo. Gratuità e gioia, purificazione e rappacificazione intima, insegnamento e creazione artistica, lode e adorazione di Dio, costituiscono la ricchezza polivalente che la M. offre al catechista perché immerga in essa il messaggio di salvezza da annunciare.

b) *Il linguaggio musicale e la C.* La M. nella C. ha un ruolo polivalente. 1) In quanto forza di concentrazione della persona su se stessa, la M. matura l'attitudine all'ascolto. Un *silenzio denso di ascolto* può diventare il clima ideale per accogliere l'annuncio (« fides ex auditu! »). 2) La M. può enfatizzare e *completare i mezzi espressivi* adoperati dal catechista (il linguaggio parlato e quello corporale, e altre manifestazioni corali-comunitarie). La M. allarga così l'adesione soggettiva della fede (« fides qua ») estendendola, oltre l'intelligenza e la volontà, alla sfera dei sentimenti e alla gestualità corporale, individuale e collettiva. 3) La M. è un linguaggio originale che crea *un suo spazio di verità, di bellezza e di comunione*; esso dà vita a un orizzonte esistenziale che trascende la materialità delle parole, va al di là del catechista e del catechizzando, accoglie le espressioni di fede di una comunità, alla quale fa rivivere un memoriale passato e percepire il germe della gioia futura.

3. Il canto e la C.

a) *Il canto elemento del linguaggio musicale.* Nel linguaggio musicale il *suono* allarga all'esterno le possibilità comunicative dell'io, che adopera gli stessi strumenti musicali come un prolungamento del corpo immerso nel cosmo; invece il *canto* riconduce all'intimo di una persona che rivela le sue intenzioni e la sua originalità individuale. Aggiungiamo che il *testo letterario* del canto offre alla persona l'occasione per comunicare non soltanto i sentimenti ridestati dalla melodia, ma anche le convinzioni della mente e della volontà espresse nel testo. Il cantare, sia durante la C. che fuori di essa, risponde ad un *motivo* che può essere generico o specifico, ma che

deve essere conosciuto da chi canta. Perciò prima di chiedersi « cosa » o « come » cantare occorrerà saper bene « perché » in quel momento si ricorre al canto. L'ignoranza o l'imprecisione del motivo per cui si canta porta a non riuscire a canalizzare la forza espressiva del canto nella C.

b) *Fenomenologia del rapporto tra canto e C.* Tratteggiamo i livelli più o meno profondi di questo rapporto. 1) Un rapporto molto estrinseco utilizzerà il *canto indipendente dai contenuti del « messaggio-esperienza » cat.*, e soltanto per ridestare genericamente il sentimento creando un sottofondo musicale. 2) Un rapporto meno superficiale fa scegliere il *canto* che ridesta i *sentimenti* di dolore, gioia, lode, gratitudine, ecc., *consoni all'evento cat.* e alla situazione delle persone. 3) Il rapporto è più stretto quando il canto è *un elemento strutturale previsto* dallo svolgimento della C.; il canto (una acclamazione, un responsorio di meditazione, l'ascolto di un solista, ecc.) tende ad accrescere la partecipazione e l'assimilazione del messaggio-esperienza di fede. Il testo del canto sarà scelto con cura dalla Bibbia o dalla liturgia, o attinto dall'esperienza viva della comunità ecclesiale, così che anche dopo il momento cat. il ricordo delle parole e della melodia evocherà l'esperienza di fede intensamente vissuta. 4) La fusione tra canto e C. aumenta quando il canto, elemento strutturale dell'evento cat., diventa *punto di partenza per un coinvolgimento pieno delle persone presenti* che valorizza l'apporto originale di ognuna di esse. Canto corale, danza coreografica, silenzio, accompagnamento di strumenti, cori parlati, dialoghi incisivi tra solisti e gruppo, ecc., tutto diventa un coerente annuncio di fede profondamente partecipato. 5) La fusione più piena tra canto e C. raggiunge ciò che si può chiamare « *metalinguaggio* »: l'annuncio che unito alla musica ha ridestato la partecipazione più attiva della persona e della comunità, dischiude la soglia del mistero e introduce nell'*esperienza di fede* che è *incontro adorante* di Dio e *impegno cristiano* per la trasformazione del mondo.

c) *Alcuni principi operativi.* Il canto sarà tanto più dinamicamente inserito nella *pedagogia di fede* propria della C. quanto più: 1) rispetterà il *grado di maturazione religiosa e cristiana* delle persone e della comunità cui è diretto il messaggio di Cristo; 2) introdurrà nel *mistero del Dio-Amore*, Padre, Figlio e Spirito; 3) utilizzerà un *linguaggio mu-*

sicale adeguato al mistero cristiano annunciato-esperimentato, incarnato nel « momento » vissuto e condiviso dalla comunità ecclesiale, consono alle *capacità musicali* del gruppo e suo strumento di espressione e di crescita.

Concludiamo richiamando la *duplice funzione*, ermeneutica e progettuale, della C. nei confronti della musica e del canto. 1) La *funzione ermeneutica* impegna la C. a decifrare il significato antropologico (culturale, artistico, religioso, ecc.) della M., a conoscerne la natura, le ricchezze e i limiti, mirando a saper discernere con chiarezza « perché » e « come » essa si armonizzi con il messaggio evangelico. 2) La *funzione progettuale* esige che la C. nell'elaborare gli itinerari di fede preveda le modalità secondo le quali la M. e il canto possano contribuire sia all'annuncio dei contenuti di fede sia alla maturazione integrale di chi si pone alla scoperta di Cristo.

Bibliografia

- P. ANZENBERGER, *Verkündigung und Antwort in Rhythmen*, in « Christlich-pädagogische Blätter » 81 (1968) 6, 181-183; *Canto, canzone e catechesi*, in « SPAS » 6 (1977) 35, 1-97; *Croire... au fil des images et des sons*, in « Catéchèse » 18 (1978) 72, 297-309; M. DELLA CASA, *La comunicazione musicale e l'educazione*, Brescia, La Scuola, 1974; H. DEMBOWSKI, *Musik als Friedensspiel. Theologische Aspekte der Musik*, in « Der Evangelische Erzieher » 32 (1980) 341-356; F. DERKENNE, *Comment un cantique peut devenir instrument de prière et objet de catéchèse*, in « Vérité et Vie » 14 (1961-1962) 422, 1-16; R. FRATTALLONE, *Musica e liturgia. Analisi dell'espressione musicale nella celebrazione liturgica*, Roma, Ed. Liturgiche, 1984; A. M. GALLIANO, *Il canto nella catechesi*, in « Catechisti parrocchiali » 17 (1980) 3-4, 23-42; J. GELINEAU, *Evoluzione verso forme nuove nel canto e nella musica liturgica?*, in « Concilium » 6 (1970) 2, 52-64; J. GEORGE, *Può la musica essere evangelizzazione?*, in *La radio come canale di presenza cristiana*, Roma, Ed. Paoline, 1981, 117-120; B. HOFFMANN, *Medium « Populäre-Musik » Ausverkauf oder Erneuerung der Botschaft?*, in « Katechetische Blätter » 108 (1983) 622-631; F. RAINOLDI, *Canto e musica: un linguaggio umano e originale nella celebrazione*, nel vol. *Il linguaggio liturgico*, Bologna, Ed. Dehoniane, 1981, 233-256; G. STEFANI, *La comunicazione sonora nell'assemblea*, in « Rivista Liturgica » 59 (1972) 2, 244-255; G. TETI, *Discolinguaggio e catechesi ai giovani, note per un discolforum*, in « Via Verità e Vita » 21 (1972) 38, 82-91; G. TÖRÖK, *Canzone popolare moderna e catechesi*, in « Catechesi » 33 (1964) 232, 1-35.

RAIMONDO FRATTALLONE