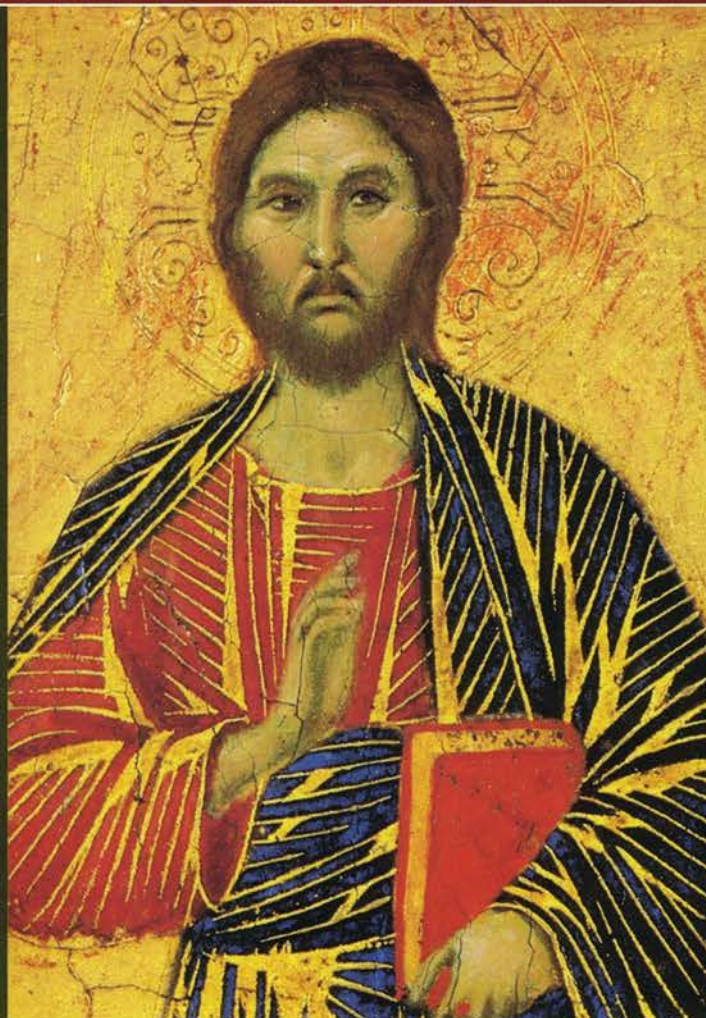


ISTITUTO DI CATECHETICA
UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA

DIZIONARIO DI CATECHETICA — N-R —



EDITRICE ELLE DI CI

N

NAPIONE Teresio (= Fratel Leone)

Nato a Torino il 26-9-1892, frequentò le scuole al Collegio S. Giuseppe, e dai Fratelli delle Scuole Cristiane attinse i germi della sua vocazione di educatore e catechista, unendosi a loro per la vita. Conseguì il diploma di Catechistica dei FSC. Si laureò a Torino con una tesi su Chateaubriand. La Francia, e non solo per questo, gli conferirà il diploma d'onore dell'« Académie des Sciences, Arts et Lettres » (1937). La Patria gli fece indossare il grigioverde (1917-1919); più tardi lo nominerà Grand'Ufficiale al merito della Repubblica.

Formato al magistero di G. Allievo, optò prevalentemente per la pedagogia della C., seguendo un inimitabile carisma personale. La sua fu una didattica piena di vitalismo e di contenuti relazionali e comportamentali, valorizzatrice della personalità religiosa dell'educando. I suoi studi sulla C. del de La Salle (cf « Rivista Lasalliana ») lo fecero ben presto apprezzare. Fu infatti docente di catechistica al Seminario Maggiore di Torino (1929-1937); poi lo sarà all'Istituto Pastorale della Pont. Univ. Lateranense (1963-1965), mentre era Postulatore Generale del suo Istituto.

La C. scolastica lo interessò sempre direttamente, sì che nel 1943 fu nominato dal competente Ministero Ispettore Nazionale dell'IR nelle Scuole d'Italia. Non trascurò la C. parrocchiale e la C. dei gruppi ecclesiali. Per cui fu apprezzato maestro in moltissimi Congressi cat. diocesani e in convegni per catechisti e insegnanti; e ciò in Italia e all'estero, poiché si esprimeva assai bene in varie lingue. Fu anche relatore al Congresso cat. intern. di Roma (1950). Istituita la Commissione cat. Lasalliana, i FSC ve lo tennero co-

me presidente dal 1942 al 1968. Alla fondazione del Segretariato di ped. rel. attiva fu membro del comitato effettivo. Fece anche parte del Cons. Cat. Naz., e quando lo colse la morte (Genova 26-3-1969) stava lavorando per la Ass. educ. Italiana, di cui era consigliere delegato.

Trovava anche il tempo per mettere per iscritto le sue intuizioni, sempre con una distinta nota di eleganza. Così, ad esempio, nacquero le *Conversazioni religiose alla Radio Vaticana* (3 vol., Milano, Sussidi, 1953-1955). Le sue varie opere, tutte dettate dalle contingenti necessità cat. riscontrate nei molteplici contatti con gli educatori cristiani, manifestano le sue doti di chiara dottrina, di cristallina espressione, di succosa sintesi e, soprattutto, di quell'animazione interiore che agevola e suade l'accoglienza.

Tra le pubblicazioni d'interesse cat. vanno ricordate: *Le doti del catechista* (Milano, Sussidi, 1939); *Testi e relative Guide per la cultura religiosa della GIAC* (10 vol., Roma, AVE, 1940-1945); *La missione del catechista: le sue doti, la sua parola* (Milano, A & C, 1940); *Gli spiriti e le forme dell'insegnamento religioso* (Città del Vaticano, 1942); *Invito a conoscere il fanciullo* (Milano, Ancora, 1946); *Saggi di catechesi ai piccoli* (Milano, Sussidi, 1951); *Saggi di catechesi ai giovani* (ivi, 1951); *Gesù, Via Verità e Vita, guida per le XX lezioni* (Milano, Cenac, 1951); *L'educazione religiosa del bambino di scuola materna* (Brescia, La Scuola, 1953). Nonché numerosi articoli apparsi su varie riviste cat.; alcuni di essi furono anche pubblicati dalla riv. americana « Journal of Religious Instruction ». Recensì e stese prefazioni ad opere di M. Casotti e G. Nosengo, in segno di costruttiva amicizia.

Mons. A. Del Monte di lui diceva, comme-

morandolo: « Il pensiero e l'opera di Fratel Leone di Maria costituiscono un patrimonio comune della C. italiana e se ne dovrà tener conto quando si vorrà scrivere compiutamente la storia della C. in Italia » (Fr. Agilberto, 124).

Bibliografia

Frat. AGILBERTO [T. GATTI], *Il Fratello Leone di Maria delle Scuole Cristiane*, Milano, A & C, 1970; Id., *I due Ispettori Nazionali per l'Insegnamento religioso nelle Scuole italiane*, in « Rivista Lasaliana » 39 (1972) 227-299; S. RIVA, *Fratel Leone di Maria*, in Id., *La pedagogia religiosa del Novecento in Italia*, Roma, Antonianum, 1972, 217-226.

ANNIBALE BALOCCO

NARRAZIONE

1. Le N. articolano problemi, desideri, domande, nostalgie, bisogni; possono sollevare e consolare, rendere trasparenti prospettive profonde di senso, di speranza, di futuro, contribuire all'orientamento nella vita e all'interpretazione del mondo, offrire modelli di comportamento e possibilità di identificazione, promuovere la capacità linguistica, la scoperta dell'identità e processi di maturazione; attraverso la individualizzazione e la personalizzazione possono rendere trasparente ciò che è complesso e generale; possono trasmettere o preparare categorie e « concetti » religiosi ed etici, superare distanze di tempo e di spazio; trasmettere o rendere possibili (mai però imporre) esperienze di natura individuale (testimonianze biografiche) o collettive (attivazione di archetipi, che sono in qualche modo esperienza che si è cristallizzata nell'inconscio). Per tutti questi motivi la N. è considerata una forma privilegiata di « interazione simbolica » (H. Grewel), « comunicazione potenziale » (M. Dahrendorf) e « fenomeno sociale » (G. Röckel), in cui partecipano sia il narratore o l'autore che l'ascoltatore o lettore.

2. A partire dal tempo della prima Chiesa la N. figura tra i metodi verbali dell'insegnamento cristiano. A motivo della richiesta di *teologia « narrativa »* o di *C. narrativa* (H. Weinrich, J. B. Metz et al.) la N. ha ricevuto negli ultimi anni una crescente attenzione nella C. (sussidi per la N., libri per la lettura ad alta voce, raccolte di testi). Il « narrativo » non si riferisce soltanto all'uso di N. provenienti dalla Bibbia, dalla letteratura o dall'esperienza personale. La N. è

una forma specifica di linguaggio, che si contrappone alle forme puramente discorsive e argomentative. N. dice qualcosa di più che la semplice concatenazione di informazioni (enumerazione). La sua struttura specifica è caratterizzata dall'alternarsi di tensione e di distensione, che (spesso attraverso ripetizioni e variazioni meditative) si muove verso un climax (soluzione). La forza della N. sta nella « intensiva attualizzazione » (I. Baldermann). Elementi caratteristici sono il prevalere dell'azione, l'intuitività e le modalità espressive concrete, che vengono soprattutto incontro alla caratteristica spirituale dei fanciulli.

3. Le N. possono anche semplificare, livellare, deviare da ciò che è importante, interpretare diversamente, falsificare, « narcotizzare » (O. Betz 1974, 492). Perciò occorre osservare alcuni criteri formali e materiali per la scelta e la esecuzione di N. (cf F. J. Spiegel 1970, 71ss).

4. Testi biblici non sono mai soltanto « storie ». La N. di racconti biblici richiede perciò da parte del narratore il rispetto del genere letterario e la collocazione nella realtà. La trasposizione nel linguaggio dei fanciulli deve garantire la fedeltà al messaggio. Tale fedeltà è compromessa quando si introducono aggiunte non pertinenti all'argomento (inventare nuovi fatti) o si introducono elementi estranei al testo (psicologizzare, moralizzare, inserire elementi leggendari derivati dagli apocrifi), sovraccennazione del secondario, semplificazioni che oscurano la trasparenza, sovraccennazione dell'elemento sentimentale o edificante. Occorre evitare che il flusso narrativo sia interrotto da commenti o « applicazioni ». Occorre evitare ugualmente l'ammucchiarsi di frasi giustapposte, l'uso di frasi subordinate, le serie di domande, le parole astratte, il discorso indiretto, i termini tecnici e il « linguaggio infantile ». La N. richiede un legittimo sviluppo: fare paragoni con il mondo esperienziale degli allievi; illustrare quali erano le usanze ebraiche; offrire dettagli storici o geografici, ecc.

5. Si nota un uso progressivo di *testi letterari* nell'IR, nella C. e nelle messe per fanciulli. Occorre esaminare se il contenuto e la forma di tali testi sono confacenti all'età. Frequentemente è preferibile leggere i testi piuttosto che raccontarli con le proprie parole, rischiando di guastare la bellezza e la densità del linguaggio letterario.

6. La N. viva voce (in diretta) è generalmente preferibile all'offerta di N. tramite dischi e nastri registrati.

Bibliografia

O. BETZ, *Erzählen - eine notwendig gewordene Wiederentdeckung*, in « Katechetische Blätter » 99 (1974) 8, 486-492; E. J. BÜCHER, *Religiöse Erzählung und religiöse Erkenntnis*, Bonn, 1978; Conte et catéchèse, in « Lumen Vitae » 37 (1982) 4, 362-444; L. DELLA TORRE, *Per una catechesi narrativa*, in « Via Verità e Vita » 27 (1978) 67, 47-55; J. S. DUNNE, *Time and mythos. A meditation of Storytelling as an exploration of life and death*, Zürich, 1979; H. JASCHKE, *Und nahm sie in seine Arme. Eine Theologie für Kinder in Geschichten. Band I (Advent bis Pfingsten)*, München, 1984; M. KASSEL, *Biblische Urbilder*, München, 1980; G. KEGEL, *Vom Sinn und Unsinn biblische Geschichten zu erzählen*, Gütersloh, 1971; J. KORCZAK, *Verteidigt die Kinder! Erzählende Pädagogik*, Gütersloh, 1983; S. LANZA, *La narrazione in catechesi*, Roma, Ed. Paoline, 1985; J. B. MERZ, *Breve apologia del narrare*, in « Concilium » 9 (1973) 5, 80-98 (860-878); O. RANDAK, *Das Märchen. Ein Spiegelbild der Grunderfahrungen und der religiösen Dimension der Menschen*, Düsseldorf, 1980; *Religious Education through Story*, in « British Journal of Religious Education » 4 (1982) 3, 114-176; A. RIEDL - G. STACHEL, *Racconto e disegno. Come presentare la Bibbia ai fanciulli*, Leumann-Torino, LDC, 1977; K. SCHILLING, *Narrative Theologie und Religionsunterricht*, in « Katechetische Blätter » 100 (1975) 257-267; J. SPIEGEL, *Das Kind und die Bibel*, Bergen-Eukheim, 1970, 71-90; H. WEINRICH, *Teologia narrativa*, in « Concilium » 9 (1973) 5, 66-79 (846-859).

EDGAR J. KORHERR

NEOTOMISMO

Il movimento tradizionalista creato da J. de Maistre, L. de Bonald e il primo Lammenais domina tutta la prima metà del XIX secolo. Resta ancora potente dopo il 1850, perché favorito dalla reazione politica e sociale che segue alle rivoluzioni del 1848. Certo, inizialmente questo movimento era ostile a ogni razionalismo, in particolare ai grandi scolastici medievali, accusati di essersi lasciati sedurre dall'aristotelismo. Questo severo giudizio si attenua dopo il 1850 e il tradizionalismo diventerà alleato oggettivo del rinnovamento tomista.

Apparso fin dall'inizio del secolo in alcuni seminari dell'Italia, in particolare a Piacenza, alimentato da un'ondata romantica per il medioevo, questo ritorno al tomismo trova partigiani sempre più numerosi: in Germania, attorno a J. Clemens, H. Plassmann, C. von Schüzler, A. Stockl e soprattutto padre

Kleutgen; nella Spagna attorno a padre González; in Francia attorno al sac. d'Hulst; in Belgio attorno a padre Lepidi e all'università di Lovanio; assai più in Italia tra i gesuiti, i padri Sordi (Serafino e Domenico) e Taparelli, e in modo del tutto particolare il piccolo gruppo che fin dalla sua fondazione, nel 1849, dirige « La Civiltà Cattolica »: padri Liberatore, Mazzella, Cornoldi. A Napoli viene lanciata una accademia tomista per opera di G. Sanseverino, incoraggiato dal suo vescovo, amico del card. Pecci, che nel 1878 diventa papa Leone XIII.

Questi, durante il suo episcopato a Perugia (1846-1877), è fortemente interessato al rinnovamento tomista. Fin dall'inizio del suo pontificato egli pubblica l'enciclica « Aeterni Patris » (4-8-1879) in cui spiega che vi è stretta connessione tra la deprecabile situazione politica e sociale del mondo cristiano e le funeste dottrine sparse da molto tempo dai filosofi. Bisogna quindi « tornare, in tutte le scuole cattoliche, alla filosofia cristiana in accordo con il pensiero di san Tommaso ». Il tomismo è presentato come controveleno nei confronti delle dottrine sovversive della famiglia e della società, e come quintessenza di ciò che gli autori scolastici hanno insegnato di buono.

La Gregoriana e l'università di Lovanio (con il sac. Mercier) saranno i due poli del rinnovamento tomista. Bisogna però riconoscere che nei seminari e negli scolastici un esclusivismo attaccato più alla lettera che allo spirito di san Tommaso ha potuto andare di pari passo con l'abuso dell'argomento di autorità e una misconoscenza della filosofia e delle scienze moderne.

La restaurazione del tomismo da parte di Leone XIII appoggia la crescente autorità e centralità romana promulgata nel Vat. I. Parallelamente, è proprio la concezione di una Chiesa potente e gerarchica che la pastorale di allora e il metodo deduttivo in catechesi promuovono fortemente. Il Vat. I distingueva, per unirli, l'ordine della ragione e l'ordine della fede. Anche l'« Aeterni Patris » riconosce la consistenza propria della filosofia, però afferma che in caso di conflitto apparente tra filosofia e teologia, solo la Chiesa può essere arbitro. Anche i catechismi distinguono verità naturali e verità soprannaturali che noi dobbiamo credere senza poterle comprendere. Sulla base della filosofia tomista, Leone XIII intende promuovere un rinnovamento globale della società, postulando un ordine naturale, immutabile, oggettivo, di cui

in pratica la Chiesa è la più efficace custode. Pastorale e C. « funzionano socialmente » in questo senso: hanno insegnato il rispetto dell'autorità che viene da Dio, l'armonia tra le classi di cui le disuguaglianze appartengono anch'esse all'ordine naturale. L'enciclica « *Rerum novarum* » attribuisce alla natura umana le inevitabili disuguaglianze, ma anche il diritto dell'operaio a un giusto salario.

In questo modo la restaurazione autoritaria del tomismo, anche se poté apparire come una volontà di bloccare le innovazioni, si inserisce tuttavia in un movimento più ampio di azione sociale; nell'ambito intellettuale, essa promuove le ricerche storiche e filosofiche.

Bibliografia

R. AUBERT, *Aspects divers du néo-thomisme sous le pontificat de Léon XIII*, nel vol. *Aspetti della cultura cattolica nell'età di Leone XIII*, Roma, 1961, 133-248; L. DE RAEYMAEKER, *Le Cardinal Mercier et l'Institut Supérieur de philosophie de Louvain*, Louvain, 1952; *L'enciclica Aeterni Patris*. Atti dell'VIII congresso tomistico internazionale, Roma 1980, 3 vol., Roma, Ed. Vaticana, 1981; L. FOUCHER, *La Philosophie catholique en France au XIX^e siècle*, Paris, Vrin, 1955; P. ORLANDO, *Il Tomismo a Napoli nel secolo XIX*. La scuola dei Sanseverino, vol. I: *Fonti e documenti*, Roma, Univ. Lateranense, 1968; Id. et al., *Saggi sulla rinascita del Tomismo nel secolo XIX*, Città del Vaticano, 1974; P. THIBAUT, *Savoir et pouvoir. Philosophie thomiste et politique cléricale au XIX^e siècle*, Québec, Univ. Laval, 1972.

ELISABETH GERMAIN

NON DIRETTIVITÀ

La « non direttività » non si riduce a quelle idee che circolano abitualmente nella « *koiné* » ecclesiastica o pedagogica. Non si tratta né di metodo, né di tecnica pedagogica, né di teoria psicologica, né di concetto, né di nuova pedagogia. La non direttività è una ispirazione, un fascino di atteggiamenti in vista di una certa igiene della relazione. Sarebbe quindi meglio parlarne come aggettivo anziché come sostantivo.

L'origine dell'ispirazione non-direttiva ci rimanda al nome di C. Rogers, nato l'8-1-1902 nella periferia di Chicago (USA). Dopo una iniziale formazione « teologica », si orienta verso le scienze umane e specificamente verso la psicologia clinica; poi, a partire dal 1926, verso una pratica che per lui sarà decisiva, cioè quella di internista in un Istituto di psico-pedagogia. Il suo gusto personale,

il suo itinerario e la sua esperienza psico-pedagogica condurranno Rogers a focalizzare le sue ricerche e a interrogarsi sulle caratteristiche e le condizioni di miglioramento di una relazione ampiamente pratica, vale a dire la relazione di aiuto (consigliere pedagogico, consigliere di orientamento, psicoterapeuta, psichiatra...). Anche se le sue idee lo hanno ampiamente preceduto, Rogers non si deciderà a venire in Europa che nel 1966, e ancora dietro pressante invito. Il suo giro di conferenze lo porta in Francia, in Belgio e in Olanda.

La culla dell'orientamento non direttivo risiede nell'aiuto terapeutico e non nella pedagogia. Occorre non dimenticarlo mai. Diamo a Rogers stesso la parola per descrivere la sua intuizione fondamentale, espressa a partire dal 1942 in *Counseling and psychotherapy*: « Un counseling efficace consiste in un rapporto flessibile ma ben strutturato, che permette al soggetto di raggiungere un grado di autocomprensione tale da permettergli di adottare provvedimenti positivi, alla luce di questo suo nuovo orientamento. Questa ipotesi ha un corollario naturale, e cioè che tutte le tecniche impiegate dovrebbero cercare di sviluppare questo tipo di rapporto libero e flessibile, questa autocomprensione, anche in altri rapporti, e questa tendenza all'azione costruttiva dovrebbe essere messa in atto dal soggetto stesso » (trad. ital.: *Psicoterapia di consultazione*, Roma, Astrolabio, 1971, 22).

Tale intuizione non poteva non interessare anche i pedagogisti e i catecheti. Sfortunatamente, almeno in Francia, essa è sopraggiunta in un momento storico molto difficile per l'educazione; perciò il pensiero di Rogers è stato oggetto di reazioni passionali di rifiuto o di esaltazione che per molto tempo gli hanno reso un cattivo servizio. A distanza di una ventina d'anni che cosa può ritenere la C.? Certamente non le tecniche, né i metodi, né astuzie pedagogiche... L'essenziale si situa sul piano degli atteggiamenti educativi, vale a dire la capacità di incentrarsi sull'altro e sulla sua crescita personale o di gruppo, sulla maniera in cui vive la propria vita e l'esperienza passata. Il catechista che segue l'ispirazione non direttiva mette in secondo piano i programmi dell'IR, la volontà di forzare le tappe di una sacramentalizzazione, il successo e l'accrescersi dell'istituzione ecclesiale, come pure una preoccupazione missionaria troppo invadente.

Lavorando su se stesso, talvolta con impe-

gno oneroso, il catechista fa propri, con energica flessibilità, gli atteggiamenti non direttivi fondamentali: il rispetto assoluto dell'altro (considerazione positiva incondizionata), il distanziarsi da sé nell'atto cat. (congruenza) e la comprensione delle persone secondo il modo in cui queste sentono se stesse (empatia). Una C. di ispirazione non direttiva, incentrata sulla persona concreta, su un gruppo di persone e sulla loro valorizzazione, forse è ancora tutta da inventare? Trovandola, essa potrebbe forse essere un antidoto, fra altri, alla ideologizzazione della fede cristiana.

Bibliografia

Soprattutto le opere di C. Rogers, in particolare quelle riguardanti i problemi dell'educazione e della società, per es. *Freedom to learn*, New York, C. E. Merrill, 1969; *On personal power*, New York, Delacorte Press, 1977.

Una delle migliori opere su C. Rogers è tuttora A. DE PERETTI, *Pensée et vérité de Carl Rogers*, Toulouse, Privat, 1974. Per la pedagogia di C. Rogers, cf M.-L. POEYDOMENGE, *L'Education selon Rogers. Les enjeux de la non-directivité*, Paris, Dunod, 1984.

GILBERT ADLER

NOSENGO Gesualdo

Nacque a S. Damiano (Asti) il 20-7-1906. Si laureò in pedagogia nel 1934 presso l'Università Cattolica del S. Cuore di Milano, dove fu anche, per qualche tempo, assistente del prof. Mario Casotti. Per venti anni, a Milano e a Roma, insegnò religione nelle scuole statali, passando poi all'insegnamento della pedagogia presso il Pont. Ateneo Urbaniano de Propaganda Fide. Fondò nel 1944 e diresse fino alla morte l'Unione Catt. Italiana degli Insegnanti Medi (UCIIM) e influì in modo incisivo sul rinnovamento scolastico in Italia. Morì a Roma il 13-5-1968.

Consideriamo, in questo breve articolo, solo l'opera di Nosengo come catechista, catecheta ed educatore religioso. Attuando, in campo religioso, la lezione didattico-attivista del prof. Casotti, Nosengo esordì con *Libertà e vita nell'educazione religiosa dei piccoli* (Milano, IPL, 1936, pp. 246), *L'attivismo nell'insegnamento religioso della scuola media* (Milano, IPL, 1937, pp. 284), *La formazione del fanciullo alla pietà* (Milano, IPL, 1938, pp. 48), *Così come siamo*. Diario di un anno di scuola e di vita di sei adolescenti (Milano, IPL, 1939, pp. 260), *Il lavoro a squadre, nell'insegnamento e nell'edu-*

cazione (Milano, IPL, 1939, pp. 248), *Sette lezioni di attivismo catechistico* (Milano, IPL, 1940, pp. 56). Nello stesso tempo fondò il SIPAR (Segretariato Informativo per l'Attivismo Religioso). Pubblicò, ancora nel periodo milanese, il suo primo testo di religione: *Cristo Re* (in 4 vol., per l'Istituto Tecnico e l'Istituto Magistrale Superiore, e in 5 vol. per il ginnasio; Milano, IPL, 1938-1939). Con queste opere, nate in gran parte dalla pratica della scuola, condotta con creatività e originalità, egli divenne il pioniere dell'introduzione dell'attivismo nell'insegnamento religioso in Italia. Anche le prime opere del periodo romano riflettono le sue esperienze di scuola: *La nuova Scuola Media e l'insegnamento della Religione* (Roma, Ferrari, 1941, pp. 55) e soprattutto *Formazione cristocentrica* (Roma, AVE, 1942, pp. 153), che lancia anche il tema del cristocentrismo in Italia. N. vi sostiene in teoria e in pratica l'idea di incentrare tutto l'insegnamento in Cristo e nella sua persona, e di avviare i ragazzi e i giovani all'amicizia con Cristo, con metodi adatti alla loro età. Nel volume successivo: *La vita religiosa dell'adolescente* (Roma, AVE, 1944, pp. 383) sostiene, documentandola con molte testimonianze, l'idea che l'« esperienza » che il giovane fa di Dio è molto importante per il suo sviluppo religioso, e che l'educatore deve ridestarla, farvi riflettere sopra, fissarla nella memoria e nella storia personale del ragazzo. Egli riprende le stesse idee nel volume: *L'adolescente e Dio* (Roma, UCIIM, 1953, pp. 120), a cui farà seguire: *L'educazione morale del giovane* (Brescia, La Scuola, 1955, pp. 264) e *L'educazione sociale del giovane* (Roma, AVE-UCIIM, 1964, pp. 306), raccogliendo poi l'essenza di tutta la sua esperienza di educatore religioso nel suo ultimo volume: *L'educazione alla fede nell'età evolutiva* (Roma, AVE-UCIIM, 1967, pp. 222). Fulcro della sua riflessione religiosa ed educativa fu sempre la meditazione sul Vangelo e sulla persona e azione di Gesù, come appare dalle opere: *La pietà nel Vangelo* (Roma, SALES, 1947, pp. 64), *La pedagogia di Gesù* (Roma, AVE, 1947, pp. 368), *La vocazione di Gesù* (Roma, UCIIM, 1963, pp. 96), *L'arte educativa di Gesù Maestro* (Roma, AVE, 1967, vol. I, pp. 262; vol. II, pp. 268). Si aprì con naturalezza ai nuovi indirizzi di catechesi biblico-liturgica, come appare dal volumetto: *Didattica della religione nella nuova scuola media* (Roma, UCIIM, 1963, pp. 112).

Pur con qualche limite, dovuto a carenze di approfondimento teologico o filosofico, la sua forte insistenza sul → cristocentrismo, sulla persona di Gesù Maestro, sulla vocazione dell'educatore religioso laico, sull'adozione dei metodi attivi e sulla necessità di rivolgersi a tutta l'esperienza e a tutta la persona del ragazzo e del giovane cristiano fanno di lui un precursore e un trascinatore nel movimento catechistico italiano, la cui lezione benefica avrebbe meritato uno studio e una accoglienza più vasta.

Bibliografia

1. Opere

Oltre a quelli citati, N. scrisse libri sulla professionalità dell'insegnante, sulla scuola, sulla persona umana e l'educazione, e tutta una serie di testi di religione, spesso in collaborazione con G. Nebiolo. Scrisse pure qualche centinaio di articoli, particolarmente sui periodici da lui fondati e diretti, quali « La Scuola e l'Uomo », « Ricerche Didattiche », « Fede e Scuola ».

2. Studi

M. PAGELLA, *Gesualdo Nosengo: una vita per la scuola*, Roma, UCIIM, 1969; S. RIVA, *La pedagogia religiosa del novecento in Italia*, Roma-Brescia, Antonianum-La Scuola, 1972, 145-163; C. SANTONCITO, *Pensiero educativo e pedagogico di Gesualdo Nosengo*, Roma, UCIIM, 1974; V. SINISTRERO, *Gesualdo Nosengo educatore e animatore: 1906-1968*, in « Orientamenti Pedagogici » 15 (1968) 4, 804-816; UCIIM (ed.), *Gesualdo Nosengo (1906-1968)*, Firenze, Le Monnier, 1969 (raccolta di interventi e articoli, tra cui quello di V. Sinistrero).

UBALDO GIANETTO

NUOVO TESTAMENTO (temi centrali)

I. IL DIO DI GESÙ CRISTO

Gli scritti del NT testimoniano la fede delle prime comunità cristiane nell'azione di Dio in Gesù di Nazaret. La diversità di questa testimonianza dipende dal carattere proprio di ciascuno scritto, dal luogo di origine e dall'interesse teologico. Questo però non toglie che il discorso su Dio possa essere considerato come discorso fondamentale del NT. Ciò ovviamente non significa che il NT trasmetta una nuova immagine di Dio. Questo Dio, di cui Gesù di Nazaret annuncia la venuta del suo Regno, e che rivela il suo potere risuscitando Gesù dai morti, non è altro che il Dio di Abramo, di Isacco e di Giacobbe (Mc 12,26; At 3,13). Vale a dire, il Dio dell'AT e della fede dell'ebraismo primitivo. La novità nell'immagine di Dio nel NT sta nella concentrazione dei numerosi aspetti che

costituiscono questa immagine nelle tradizioni veterotestamentarie, riducendoli a quei tratti che caratterizzano il discorso teologico del NT, incominciando dal modo stesso in cui Gesù parla di Dio.

1. *La venuta del Regno*. « Venga il tuo regno » (Mt 6,10; Lc 11,2). In questa domanda della preghiera di Gesù si esprime tutta una visione del mondo e di Dio. La malattia, il peccato, la morte sono i segni evidenti che il mondo dell'esperienza quotidiana è governato da altri poteri e non già da Dio. L'annuncio della venuta del regno, che costituisce il nucleo del messaggio di Gesù (Mc 1,15; Mt 4,17; Lc 10,9), presuppone che Dio non rimanga indifferente di fronte a questa realtà. La dimostrazione definitiva del suo potere si manifesterà alla fine dei tempi; ma già nel presente è caratterizzata dalla venuta imminente del regno (Mc 9,1; 13,30; 14,25; Mt 10,23). Gesù non offre argomenti per dimostrare che così avverrà. Le parabole non fanno che esplicitare una certezza fondamentale: non c'è nulla che possa impedire la venuta del regno (Mc 4,26-29; Mt 13,31s). Chi ode il messaggio deve prendere una decisione radicale (Mt 13,44.45s; Lc 16,1-8). Da ciò nasce la possibilità di chiudersi colpevolmente di fronte al messaggio liberatore della signoria di Dio (Lc 10,13-15).

Gesù accoglie la richiesta di segni che legittimano il suo carattere di testimone privilegiato dell'annuncio del regno (Mc 8,11-13; Lc 11,29-32). La vittoria sopra il demonio (esorcismi), sopra la malattia (guarigioni) e sopra la morte (racconti di risurrezione di morti) mostrano che Dio ha incominciato già a regnare nel mondo. I miracoli di Gesù ne sono la prova. Ciò che in essi viene dato in forma isolata è segno reale del potere salvifico che il futuro di Dio esercita sul presente (Lc 11,20; 17,21).

Alla luce della fede nel risorto i primi cristiani unirono la speranza della venuta del regno con l'attesa del ritorno glorioso del Signore. Poiché nella sua risurrezione si rivelava il potere di Dio sopra la morte, percepirono in essa l'atto in cui Dio ha realizzato la sua signoria. La invocazione: « Vieni, Signore Gesù » (cf 1 Cor 16,22; Ap 22,20) esprime la speranza che Dio completi nella creazione ciò che ha incominciato nel suo servo Gesù, e la glorifichi liberandola dal potere della morte (At 2,24; 2,31-33; 3,13-26). In questo modo la pienezza del regno è anche pienezza di vita.

2. *Il Dio della misericordia.* La venuta di Dio si riveste, nel messaggio di Gesù, dell'aspetto positivo della « buona novella ». A differenza di Giovanni Battista, che annuncia anche lui la imminente realizzazione del piano di Dio, però tramite il segno del giudizio e della rivelazione dell'ira di Dio (*Lc* 3,7-9.16s), il messaggio escatologico di Gesù rivela la misericordia del Padre. Chi vive nella certezza che Dio si comporta nei confronti dell'uomo come un padre pieno di bontà, non cesserà di chiedergli tutto ciò di cui ha bisogno (*Mt* 7,7-11; *Lc* 11,9-13), sapendo che nulla sfugge alla sua sollecitudine (*Mt* 6,25-34). Questa convinzione non significa chiudere gli occhi di fronte alla dura realtà di tutti i giorni. L'annuncio del Padre di misericordia non dà una risposta immediata all'enigma della sofferenza e del male in tutte le sue forme, ma offre speranza, nella certezza che neppure la realtà più negativa è in grado di annullare la presenza del Padre. Il fatto che Dio accetta l'uomo senza condizioni prelieve, esige da questi l'apertura della interiorità. Il povero (*Mt* 5,3), il bambino (*Mc* 10,15; *Mt* 18,3) rappresentano, nella loro fragilità e nella incapacità di imporsi nel mondo dei potenti, l'atteggiamento del credente al cospetto di Dio, dal quale unicamente può sperare salvezza. La figura opposta, il ricco, crede nella propria capacità, e con questa pretesa impedisce che Dio operi in lui. Il povero e il bambino diventano in questo modo simboli della verità dell'uomo di fronte a Dio. La polemica dei Vangeli contro una certa forma di religiosità, la insistenza di Paolo sulla giustificazione in virtù della sola fede trovano qui il loro fondamento.

Il contatto di Gesù con pubblici peccatori (*Lc* 7,36-50) ed esattori di imposte (*Mc* 2,13-17; *Mt* 11,19; *Lc* 19,1-10) è la prova concreta che Dio prende l'iniziativa per salvare l'uomo. Il peccato non viene minimizzato. Il perdono offre la possibilità di un nuovo inizio, determinato non dal passato di colpevolezza, ma dalla misericordia. Soltanto la misericordia è in grado di creare futuro (*Lc* 15,21-24).

II. GESÙ IL CRISTO, FIGLIO DI DIO

« Chi dice la gente che io sia? » (*Mc* 8,27). Gesù parlava di Dio in un modo che inevitabilmente doveva suscitare la richiesta della sua legittimazione. In ultima istanza si trattava di sapere chi era quest'uomo, il quale si attribuiva il potere di interpretare la vo-

lontà di Dio mettendosi al di sopra delle discussioni dei rabbini, chiamava incondizionatamente altre persone perché lo seguissero, e annunciava la misericordia infinita del Padre, che egli chiamava « abba » (*Mc* 14,36; cf *Gal* 4,6; *Rm* 8,15).

L'ebraismo primitivo offriva un ricco repertorio terminologico per indicare la figura dell'atteso salvatore. La speranza messianica incontrò lungo i secoli espressioni e contenuti diversi, che in qualche maniera riflettono la storia del popolo eletto caratterizzandola come una storia di speranza. Cristo (unto), profeta, figlio di Davide, figlio dell'uomo, figlio di Dio, servo di Dio, sono i nomi più importanti. Ciascuno di questi titoli ha origine nell'ebraismo e di là ricava il suo contenuto fondamentale.

È improbabile che Gesù si sia attribuito in forma esplicita l'uno o l'altro di questi titoli. Considerati nel suo orizzonte di comprensione originale, nessuno di essi era in grado di esprimere in modo adeguato il senso del messaggio e della missione di Gesù. Il rifiuto di Pietro di accettare un messia che doveva soffrire e morire (*Mc* 8,31) ha un valore paradigmatico per sottolineare la discrepanza tra le aspettative sottostanti a questi titoli e la realtà della persona di Gesù. Ciò non vuol dire che le comunità cristiane abbiano attribuito a Gesù i titoli cristologici senza alcun fondamento. L'esperienza dei discepoli con il Gesù storico ricevette una nuova evidenza per la fede nel crocifisso e risorto. Ciò permise di conservare aspetti fondamentali del contenuto dei titoli cristologici, adattandoli però al carattere proprio del messaggio e della persona di Gesù. In questo modo alcuni titoli assunsero un nuovo significato: l'immagine del crocifisso toglieva le connotazioni politico-nazionaliste a « Cristo »; l'identificazione di Gesù con la causa di Dio diede al titolo « figlio di Dio » una nuova dimensione, in cui si articolava una relazione unica e incomparabile con il Padre. In ogni titolo cristologico del NT si può vedere la confluenza di un contenuto tradizionale con un significato specifico proveniente dall'esperienza cristiana.

Altre rappresentazioni salvifiche furono ugualmente attribuite alla persona di Gesù per esprimere altri aspetti della sua opera salvifica. Il tema della sapienza preesistente (*Prv* 8,22-31; *Sap* 8,2-4; 9,2-4) servì come base per le confessioni cristologiche in cui domina la nozione di preesistenza (*Fil* 2,6; *Col* 1,15-20; *Gv* 1,1-18).

Il NT presenta diversi accenti cristologici che non si possono ridurre a un'unica formula e non si lasciano integrare in un semplice schema evolutivo. La pluralità delle cristologie fa vedere che la ricchezza del mistero salvifico nella persona di Gesù supera ogni espressione verbale. Il nucleo comune a questa diversità semantica è la certezza che Dio si è rivelato in forma definitiva e insuperabile in Gesù, e che soltanto per una mediazione l'uomo può salvarsi.

III. LA COMUNITÀ SOTTO LA GUIDA DELLO SPIRITO

La fede nella risurrezione di Gesù trasformò la vita dei discepoli, li portò a riunirsi e ad annunciare Gesù come l'atteso messia. Le prime comunità non lo vedevano come risultato di una propria iniziativa, ma come risposta alla chiamata di Dio. Una nuova forza, lo Spirito di Dio, operava in loro animando ogni membro del corpo di Cristo (1 Cor 12) e conservando la sua unità (Ef 4,3s). Le narrazioni degli Atti degli apostoli presentano l'azione dello Spirito come fondamento della vita e della crescita della Chiesa nel tempo fino al ritorno del Signore. Lo Spirito annunciato nei discorsi di addio in Gv 14,15-17. 25s; 15,26s; 16,5-11 garantisce la continuità dell'opera salvifica tra il tempo di Gesù e il presente della comunità.

1. *La vita di grazia.* La morte di Gesù, interpretata come segno del suo amore salvifico (Gal 2,20), significa la liberazione dal potere del male (Gal 1,4), la vittoria sopra il peccato (2 Cor 5,21; Rm 6,1-18) e la maledizione (Gal 3,13). Il credente, configurato con la morte di Gesù nel battesimo (Rm 6,35; Col 2,11s), vive *già ora* come una nuova creatura (Rm 6,4-11; 2 Cor 5,17; Gal 6,15). Questa realtà, creata dall'opera salvifica di Dio in Gesù Cristo, non annulla la condizione umana in ciò che essa ha di essenzialmente vulnerabile. Da essa però nasce l'imperativo di obbedire all'impulso della forza vivificante dello Spirito, per conservarsi nuova creatura nella fede. L'affermazione della giustificazione per mezzo della fede e non per mezzo delle opere della legge, non toglie la responsabilità di fronte alle proprie azioni, ma significa che l'uomo non è capace di operare la propria salvezza. Abbandonato a se stesso, l'uomo si trova in una strada senza uscita (Rm 7). Soltanto abbandonandosi alla dinamica dello Spirito l'uomo è capace di

rispondere, anche per mezzo delle sue opere (Gal 5,22-24), alla volontà liberatrice di Dio (Gal 5,1; Col 3,1-4,6; Ef 4,1-6,17). Nessun altro autore del NT vide il problema della risposta dell'uomo al dono della grazia con la profondità con cui lo vide Paolo. Il ricordo del crocifisso, simbolo del rifiuto da parte di Dio (Gal 3,13) e da parte degli uomini (1 Cor 1,22s), spinse Paolo a cercare le ultime conseguenze del messaggio di Gesù circa il Dio di misericordia, il quale non vuole altro che la vita dell'uomo (Lc 15,24; Mc 12,27), e con il suo potere può dare questa vita (Rm 4,17).

2. *La speranza della pienezza.* Il dono dello Spirito è soltanto l'anticipo della futura pienezza (2 Cor 1,22; Rm 8,23; Ef 1,13s). La forma concreta di questa pienezza è la risurrezione del credente. La speranza si basa sulla risurrezione di Gesù (1 Cor 6,14; 2 Cor 4,13s; Rm 8,11). Parlando del corpo dei risorti Paolo accentua il suo carattere trascendente (1 Cor 15,35-49), che non permette alcuna descrizione. 1 Ts 4,15-17; 1 Cor 15,50-57; Fil 3,20-21 collocano la risurrezione dei morti dentro il quadro escatologico del ritorno del Signore (cf Ap 20,5; 22,3-5). Altri testi insinuano una pienezza immediatamente dopo la morte (Fil 1,23; Lc 16,22s; 23,43; Ap 7,14-17), che però non significa una spiritualizzazione del contenuto della speranza. È sempre l'uomo come unità che spera la pienezza « in Cristo ». In Eb, Lc, At, Col ed Ef si avverte la tendenza a unire lo schema *temporale* dell'attesa del bene futuro con uno schema *spaziale*, che unisce la realtà terrena con la realtà celeste. L'attesa della fine imminente fu vissuta con diversa intensità a seconda delle circostanze storiche. Comunque, anche dentro queste varianti Dio non cessa mai di essere il Dio che viene.

Bibliografia

L. GOPPELT, *Teologia del Nuovo Testamento*, Brescia, Morcelliana, 1982; F. HAHN, *Christologische Hoheitstitel*, Göttingen, 1966; M. HENGEL, *Nachfolge und Charisma*, Berlin, 1968; ID., *Der Sohn Gottes*, Tübingen, 1975; J. JEREMIAS, *Teologia del Nuovo Testamento*, Brescia, Paideia, 1976; E. JÜNGEL, *Paolo e Gesù. Alle origini della cristologia*, ivi, 1978; H. MERKLEIN, *Die Gottesherrschaft als Handlungsprinzip*, Würzburg, 1981; K. H. SCHELKLE, *Teologia del Nuovo Testamento*, Bologna, EDB, 1969ss; H. SCHLIER, *Grundzüge einer paulinischen Theologie*, Freiburg, 1978; R. SCHNACKENBURG, *La Chiesa nel Nuovo Testamento*, Brescia, Morcelliana, 1966; ID., *Signoria e Regno di Dio*, Bologna, Il Mulino, 1971.

HORATIO LONA

O

OBIETTIVI

L'azione cat. e pastorale, come ogni azione umana, è diretta a uno o più fini. Studiare i fini generali della C. e della pastorale è compito della riflessione teoretica. Tuttavia un'azione educativa sistematica ha bisogno di un riferimento più vicino alla situazione contestuale e alle condizioni di crescita personale dei vari soggetti interessati. Per questo si parla di O.

In senso generico un O. indica una meta o riferimento intenzionale posto in maniera esplicita a un percorso o a un progetto. Non basta quindi un intento implicito, sempre presente nell'azione umana (« homo agit propter finem »), occorre che esso assuma forma riflessa e comunicabile, anche se, forse, mai comunicata. In senso più tecnico (o tecnologico) la definizione può suonare in questo modo: intento espresso in modo chiaro e non ambiguo, rispetto al quale è possibile decidere se un percorso o un processo è giunto al termine o è valido per giungervi. Nel campo cat. e pastorale tale definizione va riferita al campo di intervento: intento definito ed espresso in modo chiaro e non ambiguo da una comunità educativa e/o ecclesiale come riferimento esplicito per la progettazione, la conduzione e la verifica di un itinerario formativo.

È inerente quindi a questa definizione il processo decisionale attraverso il quale la comunità giunge alla determinazione e alla formulazione delle mete da porre a fondamento dell'azione educativa volta a favore di un gruppo di giovani preciso. Tale processo si svolge tra due poli di riferimento fondamentali: le finalità generali della C. e della pastorale e i bisogni di educazione dei giovani. Le prime vanno lette e interpretate contestualizzan-

dole alla cultura e alla condizione giovanile dell'ambiente in cui si opera, i secondi vanno rilevati nella maniera la più possibile fedele e rispondente al tipo di intervento prefigurato e quindi interpretati alla luce dei valori e delle finalità generali contestualizzati. Si tratta di realizzare una vera e propria mediazione operativa tra un quadro ideale e una situazione reale, tra un dover essere e un dato di fatto. Questo lavoro consente anche di assegnare priorità tra i vari obiettivi. Da una parte infatti sono considerati i valori e le finalità educative secondo un ordine di importanza dettato da considerazioni generali, dall'altra viene studiata la distanza o discrepanza esistente tra la loro presenza ideale nei giovani e la loro attuale presenza. Questo lavoro consentirà alla comunità la scelta e l'organizzazione degli O. concreti.

La definizione degli O. cat. o pastorali da parte della comunità educativa ecclesiale è un'impresa che porta in sé qualche difficoltà e può risultare causa di tensioni. In essa infatti si possono mettere a nudo differenze anche notevoli, se non insanabili, di concezioni dell'uomo, della società e della Chiesa, di senso e prospettiva dell'azione cat. e pastorale, di comprensione dei problemi dei giovani e di disponibilità a rispondere ad essi in maniera seria e aggiornata, ecc. Questo lavoro implica da una parte competenze specifiche nella raccolta delle informazioni, nella loro interpretazione, nella loro integrazione e sintesi operativa, ma anche l'accettazione inequivocabile della partecipazione, della corresponsabilità e della pluralità delle competenze. Un progetto è una risposta propositiva che indica un cammino orientato a mete condivisibili e comprensibili.

D'altra parte perché una volta giunti, anche se faticosamente, a un'intesa sugli O., questi

possano essere veramente il polo di riferimento di cui si è detto, occorre che siano formulati in modo opportuno. Questo implica il passaggio da un'espressione orale a una espressione scritta e quindi a un'accentuazione della componente analitica e discorsiva rispetto a quella globale e operativa. L'esigenza di mettere per iscritto gli intenti del nostro lavoro aiuta però anche a capire meglio quanto è stato oggetto di negoziazioni nel dialogo vivo. Ma negoziare con un testo è diverso dal discutere con persone. Il pericolo è che le esigenze di una corretta e valida formulazione scritta tendano a occupare talmente il tempo e le energie da creare quasi un'ondata di rigetto nei riguardi di questo compito, rendendo vana gran parte della fatica precedente.

Bibliografia

E. DE CORTE et al., *Les fondaments de l'action didactique*, Bruxelles, De Boeck, 1979; V. e G. DE LANDSHEERE, *Definire gli obiettivi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1977; R. M. GAGNÉ - L. J. BRIGGS, *Principles of Instructional Design*, New York, Holt Rinehart & Winston, 1979; M. PELLERREY, *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1979.

MICHELE PELLERREY

OCCASIONALE (Catechesi)

Viene contrapposta alla C. organizzata e → sistematica, per indicare quella C. che viene fatta in opportune « occasioni ».

Va sotto questo nome la C. fatta in occasione di un battesimo, un funerale, un matrimonio, una festa o altra celebrazione particolare, a un pubblico che sovente è fatto di « lontani » che solo in quelle occasioni è dato di avvicinare. Una C. occasionale intensa può avvenire nell'ambiente della famiglia o della associazione, quando i genitori o gli educatori interpretano in senso religioso e cristiano le azioni quotidiane o le attività associative, spesso promosse anche per questo scopo.

Può essere definita come « quelle spiegazioni su un punto o l'altro dei misteri cristiani che gli adulti nella fede danno ai minori (o *rudes*) in occasione di una qualche esperienza religiosa o profana ». È di grandissimo valore educativo, poiché l'occasione è un momento nella vita del soggetto in cui egli si trova totalmente presente, impegnato, recettivo e attivo in alto grado. Vi sono due tipi di occasione cat.: quella in cui il soggetto stesso

pone esplicitamente un problema religioso, e quella in cui l'aspetto religioso è virtuale e viene esplicitato dall'intervento dell'adulto. L'elemento specifico è la testimonianza dell'adulto, cioè il fatto che la sua parola non è solo spiegazione, ma anche presa di posizione, convinzione sicura, scelta e impegno pratico, se necessario.

Vi possono essere *occasioni maggiori*, che sono come un arresto della vita per approfondirla e poi riprendere in nuove direzioni, e *occasioni minori* che, senza arrestare la vita, si producono rapidamente, ma permettono di inserire nel profondo un seme. Esse possono essere provocate, frequenti, tempestive, opportune e convergenti verso una occasione maggiore, che sia coerente con esse. Per es., un ritiro o un corso di esercizi spirituali non devono dimenticare la vita quotidiana, e questa deve fare appello alle esperienze religiose fatte in quelli e viverle nella realtà, richiamandole nelle varie occasioni. Così la vita di associazione è occasione quasi continua per rivivere e prolungare la C. nel quotidiano, soprattutto esercitando i giudizi pratici cristiani sui fatti del giorno.

Bibliografia

P. BRAIDO (ed.), *Educare*, vol. III, Zürich, PAS-Verlag, 1964, 197, 262-265 e anche 307, 362, 373, 493, 504; CEI, *Il Rinascimento della Catechesi*, Roma 1970, nn. 21, 23.

UBALDO GIANETTO

OLANDA

La storia della C. cattolica in O. dal 1945 in poi può essere divisa in quattro periodi: 1) la C. neoscolastica del catechismo; 2) la C. nel segno della storia della salvezza; 3) la C. esperienziale; 4) la C. nel segno della liberazione. La nostra descrizione è storico-sistematica. Il quadro di riferimento è il rapporto della C. con il contesto ecclesiale e sociale.

1. *C. neoscolastica del catechismo*. La C. neoscolastica del catechismo nel periodo postbellico può essere considerata l'ultima fase di un periodo cat., le cui radici risalgono alla metà del sec. XIX. Le domande e le risposte del catechismo ufficiale, promulgato nel 1948, venivano presentate al catechizzando per mezzo di determinati schemi didattici e imparate a memoria. Il catechismo era una elaborazio-

ne di una delle edizioni della tradizione cat. neoscolastica di → Deharbe, il quale già nel 1847 vide adottato il suo catechismo in molte diocesi e province ecclesiastiche della Germania. Gli schemi didattici della C. olandese provenivano dal « Metodo di → Monaco », come pure dall'« Erlebnis- » e « Arbeitsunterricht », molto apprezzati all'inizio del XX secolo in Germania e altrove.

Il vol. di Weber, *Die Münchener catechetische Methode*, fu già tradotto in olandese nel 1907. Nel suo vol. *Gedachten over theorie en practijk der catechese* (1912) Van den Hengel assunse sistematicamente nella propria riflessione cat. gli schemi del « Metodo di Monaco ». Nel 1913 De Kok e Van den Hengel composero la loro *Verklaring van den Nederlandschen catechismus*, seguendo sistematicamente i gradi formali del « Metodo di Monaco »: introduzione e finalità, presentazione, spiegazione, sintesi, applicazione. Ogni domanda o gruppo di domande del catechismo veniva sistematicamente elaborata secondo questo schema. Anche la *Katechetiek* di De Jong, pubblicata nel 1934, è chiaramente segnata dal movimento didattico tedesco. Tutto ciò continuò a caratterizzare la C. del catechismo nel periodo postbellico. In questa C. si riscontrano pure idee provenienti dal movimento biblico e liturgico. Non modificarono però in modo fondamentale le finalità di questa C.: inculcare la dottrina della Chiesa e per mezzo di essa garantire il (permanente) inserimento nella Chiesa.

Questo, fra l'altro, risulta anche dalle roventi discussioni nell'immediato dopoguerra circa la base permanente della C.: sono le tematiche biblico-liturgiche dell'anno liturgico, oppure i contenuti e le strutture del catechismo? I difensori della prima alternativa cercarono di legittimarla appellandosi al fatto che la C. deve essere un necessario contributo all'annuncio della fede cristiana e allo sviluppo personale della fede nel catechizzando. Si giudicò che questo sviluppo personale della fede poteva essere favorito meglio attraverso una C. maggiormente incentrata sulla concretezza dell'anno liturgico — più vicino alla vita, più carico di mistero — che non attraverso l'intellettualismo speculativo del catechismo. Si pensò, come afferma una pubblicazione di Rombouts (1945), che questo era il *problema di fondo della pedagogia religiosa*. Invece i difensori della (esclusiva) C. del catechismo cercarono di legittimare la propria posizione appellandosi al significato della dottrina di fede e della morale della Chie-

sa, e all'importanza di una loro presentazione sintetica al catechizzando, che gli doveva permettere di raggiungere una conoscenza globale della rivelazione cristiana. Questo punto di vista era calorosamente difeso da Bless nel vol. *Ons Godsdiendonderricht* (1945), il quale però sostenne nello stesso tempo la necessità di un rinnovamento dogmatico della C. del catechismo.

2. *Catechesi storico-salvifica*. Il 1964 pone definitivamente fine alla C. neoscolastica del catechismo. In quell'anno i vescovi olandesi rinunciano all'obbligo di far memorizzare il catechismo del 1948. In quel medesimo anno esce *Grondlijnen voor een vernieuwde schoolcatechese*, a cura del HKI (Hoger Katechetisch Instituut) di Nimega, eretto nel 1954 (trad. ital.: *Linee fondamentali per una nuova catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1969). I due fatti sono connessi. *Linee fondamentali* rompe esplicitamente con l'idea di rivelazione intesa come *depositum fidei*. La → rivelazione è considerata come → storia della salvezza. Conseguentemente la C. non è al servizio della trasmissione e memorizzazione di un numero di verità di fede stabilite una volta per sempre, dei mezzi sacramentali e dei comandamenti. La C. deve rendere visibile la presenza salvifica di Dio negli eventi sociali e personali nel corso della storia. In questa ottica la storia della salvezza da parte di Dio si realizza nell'AT e nel NT e continua fino alla storia contemporanea della Chiesa. La finalità della C. è che la « grande storia » della società e la « piccola storia » della vita personale vengano comprese come storia dell'amorevole presenza di Dio e della speranza di un compimento finale in Dio.

La svolta dalla C. neoscolastica verso la C. storico-salvifica può essere intesa come risultato di uno sviluppo all'interno della C. e della teologia. Già prima della seconda guerra mondiale era sentito in O. l'influsso della teologia e della C. kerygmatica della scuola di Innsbruck (Jungmann). Essa non metteva più al centro il *depositum fidei*, ma il significato del messaggio evangelico per il cristiano del nostro secolo. Anche il pensiero di Guardini ha contribuito al rinnovamento contenutistico della C. Non sono mancati influssi provenienti dal Belgio, per es. la pratica della teologia più vicina alla vita, di Opdenbosch, e l'elaborazione del valore pedagogico dei dogmi da parte di Decoene. Ambedue ebbero un grande influsso su Bless, il quale ha realizzato in O. il passaggio dalla C. neoscolastica verso la C. storico-salvifica. Con

zelo instancabile Bless ha agito e lavorato in favore di un rinnovamento dogmatico della C., come risulta, tra l'altro, dal già menzionato *Ons Godsdienstonderricht* (1945).

Successivamente il clima teologico e cat. in O. è stato influenzato notevolmente dalla « nouvelle théologie » francese, con i suoi rappresentanti Chenu, Congar, de Lubac e Daniélou. Lo si può documentare progressivamente negli anni '50 nei manuali per l'insegnamento della C. nella scuola primaria, quali ad es. i 4 vol. *Christus tegemoet* (Hollander), *De nieuwe aarde* (Hijman e Dijnens), *Met brandend hart* (HKI, in coll. con i Fratelli di Maastricht). Anche l'opera sistematica di Hollander, *Katechetiek* (1957), è segnata da questo influsso: pur tenendosi sulla linea di passaggio tra C. neoscolastica e C. storico-salvifica, è fortemente influenzata dal movimento biblico e liturgico come pure dalle vedute della « nouvelle théologie ». In quel periodo si nota sempre più un influsso diretto dell'Institut Supérieur de Pastorale Catéchétique di Parigi. Diversi collaboratori del HKI vi ricevettero la formazione teologica e cat. Perciò ci fu in O. una reazione costernata quando nel 1957 fu condannata l'impostazione cat. dell'Istituto di Parigi.

Un fattore importante, che in modo paradossale ha contribuito al rinnovamento della C. nella scuola, fu l'attenzione alla C. degli adulti. Integrando la C. degli adulti nella strategia cat. globale, è stato possibile relativizzare fondamentalmente la ripercussione della condanna romana sulla C. nell'ambito scolastico. L'attenzione alla C. degli adulti — connessa con i lavori preparatori del Vat. II e con lo spirito che pervade questi documenti — sboccò nel 1966 nel *Nieuwe katechismus* (trad. ital.: *Il nuovo catechismo olandese*, Leumann-Torino, LDC, 1969), « annuncio della fede agli adulti », come precisa il sottotitolo, redatto su incarico dell'episcopato olandese ». All'estero è noto come « → catechismo olandese », e fu tradotto in 15 lingue. Divenne oggetto di un grave conflitto tra i vescovi olandesi e la Curia romana. Si trattava primariamente di problemi di contenuto, quali per es. la creazione degli angeli e degli spiriti puri, la creazione diretta dell'anima da parte di Dio, la caduta, ecc. La richiesta romana che le traduzioni di questo catechismo fossero revisionate in questi punti discussi fu respinta dai vescovi olandesi. Decisero di pubblicare un'« appendice al nuovo catechismo » (1969). In questo modo si considerò chiuso il conflitto. I documenti e

i comunicati riguardanti questo periodo conflittuale (1966-1969) furono pubblicati nel *Witboek over de Nieuwe katechismus*.

3. *Catechesi esperienziale*. La C. esperienziale può essere interpretata come elaborazione e focalizzazione di una determinata dimensione della C. storico-salvifica. Si tratta dell'esperienza del catechizzando. Per esperienza s'intende qui l'insieme del vissuto, sentimenti, immagini, racconti, idee, valori e rapporti presenti nel catechizzando, in riferimento alla vita personale e per mezzo di essa alla vita sociale. La C. esperienziale, in particolare quella sviluppata dal HKI nei vol. *Katechese op de basisschool* (trad. ital.: *L'insegnamento della religione nella scuola primaria*, Leumann-Torino, LDC, 1977) e *Werkboek voor katechese*, può essere caratterizzata secondo tre aspetti. Il primo aspetto riguarda l'importanza attribuita all'autoesplorazione dell'esperienza del catechizzando: la C. esperienziale ha il compito di aiutare il catechizzando a essere consapevole della propria esperienza e a comprenderla. Il secondo aspetto riguarda la dimensione religiosa di questa esperienza: la C. esperienziale ha il compito di aprire il catechizzando all'esperienza religiosa, quale si presenta nell'esperienza di tutti i giorni. Il terzo aspetto riguarda il collegamento tra l'esperienza religiosa e le narrazioni, immagini e idee contenute nell'esperienza ebraico-cristiana: la C. esperienziale ha il compito di aiutare il catechizzando affinché, partendo dall'esperienza religiosa, possa cogliere il significato delle tematiche della fede cristiana per la sua vita personale. La caratteristica della C. esperienziale è data dal posto e dal ruolo del concetto di esperienza religiosa. Tale concetto è frequentemente usato nel senso formale o funzionale. Esso si riferisce alla dimensione del profondo nell'uomo. Il presupposto della C. esperienziale è che il significato della fede cristiana può essere chiarito nella misura in cui l'esperienza religiosa si è sviluppata nel catechizzando. Queste idee furono già sviluppate da Van der Horst all'inizio degli anni 1970.

Ci si deve chiedere perché in dette pubblicazioni, poco più di dieci anni dopo *Linee fondamentali*, l'orientamento si sposta dalla C. storico-salvifica verso la C. esperienziale. Si è accennato al fatto che la C. esperienziale può essere considerata come elaborazione o focalizzazione particolare di una determinata dimensione della C. storico-salvifica. Tale elaborazione fu giudicata necessaria, perché

risultò con sempre maggiore frequenza che la C. storico-salvifica presupponeva una condizione che di fatto non era più o almeno era insufficientemente presente. Questa condizione riguarda la capacità del catechizzando di comprendere, con gli occhi della fede, la piccola e la grande storia come storia di salvezza in cui Dio è presente e opera per la salvezza. Questa capacità risultò sempre più frequentemente intaccata dall'inadeguato processo di secolarizzazione.

Ora la C. esperienziale può essere compresa come una forma di adeguata reazione contro la evanescente capacità o la crescente incapacità di accogliere un'esperienza in cui Dio appare soggetto della storia e in cui la storia diventa storia di salvezza. Essa cerca di creare la necessaria condizione per sviluppare tale capacità. A questo fine dedica molta attenzione ai due primi aspetti di cui sopra: l'aspetto della autoesplorazione dell'esperienza del catechizzando e l'aspetto dell'esperienza religiosa. Soltanto quando e nella misura in cui questi due aspetti hanno raggiunto un sufficiente sviluppo, ha senso passare alla spiegazione del significato della fede cristiana.

4. *Catechesi liberatrice.* La C. liberatrice a sua volta può essere considerata come reazione critica nei confronti della C. esperienziale. Essa non mette più al centro la libertà dell'uomo individuale, ma l'uguaglianza di tutti gli esseri umani e la giustizia. La C. liberatrice non è un totale rovesciamento della C. esperienziale. Infatti anche la C. liberatrice mette spesso un forte accento sull'esperienza del catechizzando. La differenza riguarda invece il secondo aspetto della C. esperienziale. Nella C. liberatrice l'esperienza del catechizzando non viene illustrata primariamente nell'ottica della dimensione religiosa, ma nell'ottica della dimensione sociale. L'orientamento della C. liberatrice non riguarda primariamente la profondità esistenziale dell'esperienza, ma la sua ampiezza e profondità storica e sociale. Essa implica anche una critica e una correzione di questa esperienza. Infatti, nella misura in cui questa esperienza è segnata da aspetti ideologici, questi ultimi vengono resi consapevoli dalla critica dell' → ideologia. Per il terzo aspetto della C. esperienziale si trova nuovamente una corrispondenza: le idee acquisite nel secondo aspetto vengono ora sistematicamente riferite alle tematiche della fede cristiana.

Si tratta però di una corrispondenza sola-

mente formale. Infatti, nella C. esperienziale l'interpretazione della fede cristiana è fatta in termini di realizzazione di sé, cioè dell'uomo che in realtà è il borghese. I racconti e le immagini della tradizione cristiana funzionano spesso come riconoscimento e legittimazione religiosa della libertà, dell'autonomia, della simpatia verso il prossimo e dell'orientamento verso il futuro, che caratterizzano la autorealizzazione del borghese. È spesso difficile riconoscere in questa interpretazione lo specifico della tradizione cristiana. Ora nella C. liberatrice si cerca di separare le due fonti: le fonti della cultura borghese e le fonti della tradizione ebraico-cristiana. Alla luce di questo terzo aspetto la C. liberatrice assume perciò frequentemente un carattere di confronto: proprio in virtù della fede cristiana il borghese viene incitato a convertirsi ai « più piccoli dei miei ». Inoltre la C. liberatrice rende manifesto il male dell'uomo, il peccato: tematiche che si riscontrano poco nella C. esperienziale. Nel vol. *Dossier bevrijdingskatechese* del HKI, come pure in J. A. van der Ven, *Kritische godsdienstdidactiek e Vorming tot waarden en normen* sono formulate le nozioni fondamentali della C. liberatrice.

Occorre nuovamente domandarsi perché si è verificato il passaggio dalla C. esperienziale verso la C. liberatrice. Dal punto di vista cat. si può annotare che la C. liberatrice in O. è collegata e influenzata dallo sviluppo che si è verificato a livello europeo, per es. dal documento redatto dall'Équipe europea per la C. degli adolescenti (Bled 1977), ulteriormente sviluppato da Van Lier, Schlattmann e Gleissner. Due fattori sembrano importanti per capire la situazione olandese: il primo teologico, l'altro pedagogico-didattico. Il primo viene costituito dall'influsso della teologia politica, rappresentata in Germania da Metz, ed elaborata in forma autonoma da diversi teologi olandesi. Questa teologia ha acuito la sensibilità per gli aspetti ideologici presenti nell'interpretazione della fede cristiana. Anche la teologia della liberazione dell'America Latina esercita un grande influsso sulla C. liberatrice in O. Il secondo sviluppo è caratterizzato dalla pedagogia dell'emancipazione e della liberazione, che provengono nuovamente dalla Germania, soprattutto da Mollenhauer e Gamm, ma anche dall'America Latina, in particolare da Freire. Anche in questo approccio la coscientizzazione delle strutture sociali opprimenti occupa un posto centrale, e attraverso essa lo sviluppo della

libertà personale e sociale: libertà per tutti senza eccezione. Ciò significa che il concetto di libertà viene pensato attraverso quello di uguaglianza. Libertà e uguaglianza si possono raggiungere solamente se il concetto di giustizia sociale prende il posto centrale: soltanto allora diventa possibile offrire ai più diseredati e privi di libertà un trattamento di privilegio.

Conclusioni. La C. storico-salvifica può essere interpretata come la cristallizzazione pastorale-educativa della nuova apertura, che nel Vat. II ricevette l'approvazione — comunque ambivalente — da parte della Chiesa universale. Di conseguenza la C. neoscolastica del catechismo divenne tempo passato. La C. esperienziale può essere compresa come la cristallizzazione di una manovra di recupero attraverso l'interazione con il liberalismo borghese. La C. liberatrice può essere compresa come cristallizzazione di una manovra di recupero attraverso l'interazione con il socialismo e il marxismo. Questa interpretazione spiega forse il particolare fatto storico che la C. olandese del dopoguerra — periodo di appena 40 anni — si divide in non meno di quattro fasi diverse. Il fatto è tanto più rilevante se si considera che la storia della C. in O. fino alla seconda guerra mondiale era relativamente serena. Abbiamo infatti segnalato che si usavano tradizioni secolari di catechismi, che hanno trasmesso da una generazione all'altra una solida struttura contenutistica. Comunque questo non si è verificato soltanto in O. ma anche in altri paesi.

Bibliografia

W. BLESS, *Ons Godsdienstonderricht*, Maastricht, 1945; Id. (ed.), *Witboek over de nieuwe catechismus*, Utrecht, 1969; P. COOREMAN, *De Noord-Nederlandse R. K. schoolcatechese in het spanningsveld tussen theologie en pedagogiek*, Leuven, 1974 (tesi); Id., *La tensione tra pedagogia e teologia nella catechesi scolastica olandese*, in «Orientamenti Pedagogici» 24 (1977) 684-705; J. DREISSEN, *Diagnosi del Catechismo Olandese*, Brescia, Morcelliana, 1968; HKI, *L'insegnamento della religione nella scuola primaria*, Leumann-Torino, LDC, 1977; Id., *Linee fondamentali per una nuova catechesi*, ivi, 1969; Id., *Werkboek voor catechese*, Nijmegen, 1977; H. HOLLANDER, *Catechetica. Metodologia per l'insegnamento religioso nella scuola primaria*, Leumann-Torino, LDC, 1961; J. VAN LIER - G. SCHLATTMANN, *Europese jongeren catechese*, in «Verbum» 42 (1975) 164-174; C. NEVEN, *Le mouvement catéchétique aux Pays-Bas*, in «Lumen Vitae» 30 (1975) 345-359; S. ROMBOUTS (ed.), *Het kernprobleem der godsdienst-pedagogiek*, Tilburg, 1945; R. SONNEN, *Olanda, nel vol. Scuola e religione. Vol. I. Una ricerca interna-*

zionale, Leumann-Torino, LDC, 1971, 315-351; E. THURING, *Houding en Verhouding. Gedachten over hedendaagse catechese*, Den Bosch, 1970; Tussen jeugdzorg en emancipatie, in «Jeugd en Samenleving» 9 (1979) n. 7-8; J. A. VAN DER VEN, *Katechetische leerplanontwikkeling*, Den Bosch, 1973; Id., *Katechese, Heilsgeschiede en Zukunft*, nel vol. *Bilanz der niederländischen Kirche*, Düsseldorf, 1976, 186-215; Id., *Der Schüler: Geschichte eines Problems. Übersicht über die wichtigsten Aspekte der niederländischen katholischen Katechese und Katechetik*, in «Religionspädagogische Beiträge» 2 (1979) 3, 148-180; Id., *Kritische godsdienstdidactiek*, Kampen, Kok, 1982; Id., *L'insegnamento della religione nelle scuole olandesi*, in «Religione e Scuola» 11 (1983) 328-331.
→ Catechismo olandese.

J. A. VAN DER VEN

OMELIA

Dall'antichità cristiana, quando l'O. era tenuta in grande valore, si passò alla decadenza propria di certi periodi storici (per es. in alcune aree geografiche del medioevo) in cui l'eclissi dell'O. spinse alcuni sotto l'azione dello Spirito Santo alla fondazione degli «ordines praedicatorum»; si venne poi al risveglio del periodo della controriforma, alla standardizzazione di tipi di O. avulsi dall'azione liturgica e più propri ad altre forme di predicazione; solo con il Vat. II l'O. ritrova i suoi connotati genuini. Purtroppo gli operatori, nel caso i presidenti delle assemblee lit., non sono ancora entrati completamente nello spirito del Vat. II. La cost. lit. distingue la *lectio*, l'*allocutio*, il *sermo*, l'*admonitio*, la *sacra celebratio Verbi Dei*, la *catechesis*, il *praeconium salutis*, che è quello rivolto ai non credenti (cf S. Maggiolini). Di qui la necessità di avere dinanzi almeno la seguente griglia di dati per agire operativamente.

1. **Omelia lit. e catechesi.** L'OL propriamente è la spiegazione dei testi (→ Parola di Dio e preghiere presidenziali) fatta dal ministro competente di una celebrazione durante l'azione liturgica stessa (cf sacramenti, sacramentali, lit. delle ore). In questo ambito si comprende la necessità di ricordare in che cosa l'OL si differenzia da altri tipi di O. (sermone, ammonizioni, didascalie liturgiche, ecc.) e dalla C. Tenendo poi presenti anche i punti di contatto tra OL e C. si avranno delle linee per l'operatività. OL e C. differiscono per i mezzi usati per conseguire gli scopi propri ad ogni forma di «profezia - annuncio - trasmissione» nell'ambito della Chiesa. A loro volta gli scopi sono in connessione

coi mezzi e si condizionano a vicenda. La C. è svolgimento di contenuti unitari per necessità particolari e contingenti ai soggetti catechizzandi (cf loro età, loro situazioni socio-culturali, psicopedagogiche, ecc.) per portarli a maturazione (comprensione di contenuti, adesione nella vita) della fede, a realizzazione della medesima nelle diverse forme manifestative. La più alta di esse è la celebrazione della fede nella lit. La C. è preparazione anche alla comprensione dell'O. Essa ha carattere edificante, esortatorio, didascalico, più direttamente in rapporto ai testi lit., con lo scopo di aiutare la comunità dei fedeli (quasi sempre eterogenea per età, situazioni, capacità comprensive, mobilità di attenzione, ecc.) ad esercitare nell'azione liturgica in modo pieno il sacerdozio comune dei fedeli, in unione con quello di Cristo, per espletare pienamente il culto in spirito e vita, in ragione di una traduzione nella vita del quotidiano vivere di ciò che si celebra.

Così il *linguaggio* dell'O. è più vicino a quello biblico lit. senza disattendere di adattarsi ai modi espressivi delle culture. Quello cat. si preoccupa di più di adattarsi al linguaggio degli uomini per introdurli gradualmente a quelli biblici e liturgici. Nel kerygma e nella C. il linguaggio è sempre in tensione di adattamento. Nell'O. è in tensione di realizzazione. Infatti l'OL è parte dell'azione lit. ove si attua la salvezza che la C. annuncia e cerca di far capire. Lo stesso *ambito* in cui l'O. è espletata, cioè una azione lit. nel luogo adatto, nel canovaccio di quanto è stabilito, la differenza dalla C. che può e deve essere attuata ovunque, in ogni tempo, da ogni fedele con le dimensioni di missionarietà e di testimonianza che le sono connaturate dalle celebrazioni battesimali - cresimali - eucaristiche, ecc. È certo che l'OL, per non falsare la sua natura, finalità, efficacia, deve essere preceduta da adeguata C. biblica e liturgica, e può usufruire anche degli altri generi omiletici, essi pure finalizzati all'OL. Si pensi alle ammonizioni e didascalie liturgiche di carattere didattico e frammentario, ma anch'esse del genere omiletico; ai sermoni e omelie extra-liturgiche magari tenuti da laici, preceduti da una lettura biblica e svolti con terminologia e metodi esegetici identici a quelli impiegati nell'OL, la quale è ben delineata nella sua costitutività dai documenti recenti.

2. *L'OL nei recenti documenti.* Sia quelli conciliari, sia i libri liturgici riformati a nor-

ma del Vat. II si occupano dell'OL. Dalle norme e più ancora dallo spirito ivi trasmesso anche l'operatore catecheta deve essere beneficamente influenzato, ben sapendo che la C. più genuina costituisce la propedeutica più adeguata all'OL.

a) *Documenti conciliari.* La cost. lit. sottolinea che l'O. è « actio lit. ». Infatti il soggetto è il ministro che imbandisce la mensa della Parola di Dio e del Corpo di Cristo (SC 48.51). Il destinatario è l'assemblea dei fedeli che partecipa ad un'azione lit. le cui due parti: liturgia della Parola e lit. sacramentaria (battesimale, confermatoria, eucaristica, ecc.) costituiscono un solo atto di culto (SC 56). L'OL è essa stessa la catalizzatrice dell'atto di culto. Lo scopo dell'O. è di annunciare la storia della salvezza che si attua nella celebrazione (SC 16.35) di cui l'O. è parte costitutiva (SC 52) e serve per spiegare le letture (SC 24). Sulla scia della SC si devono leggere e comprendere gli altri interventi conciliari. È dovere dei vescovi (LG 25), dei presbiteri (PO 4) e dei diaconi (LG 29), per attuare la volontà di Cristo significata agli apostoli (DV 7) continuare il *munus* profetico (LG 12) proprio ai cristiani (LG 35) e che il ministro espleta in modo pieno nella celebrazione. La predicazione della Chiesa è Parola di Dio se la si accoglie con fede (AG 13; PO 4) e se essa è in relazione con la Parola rivelata (DV 2-6), con la tradizione più perenne propria alla Chiesa (DV 7-10), e dunque come attuazione dell'interpretazione ecclesiale e magisteriale (LG 25) che con la celebrazione lit. è portata ad esplicitazione (SC 33.35). Il catecheta che nell'agire è egli pure partecipe del compito missionario (AG 13) e profetico (LG 12) proprio ad ogni fedele, con la C. deve facilitare il conseguimento delle finalità connaturate all'O.

b) *I libri lit. postconciliari.* Sottolineano l'obbligatorietà dell'OL (*Institutio Generalis Missalis Romani* [= IGMR] 41-42 e prima SC 52). Essa fa parte della lit. della Parola (IGMR 33) che nell'O. trova la possibilità per concretizzare l'efficacia della stessa Parola (IGMR 9). L'O. deve anche adattarsi alle sensibilità della nostra epoca (cf Istruz. *Liturgicae instaurationes* del 1970 al n. 2). Particolari disposizioni che meritano un'appropriata trattazione nell'*Ordo Lectionum Missae* (II ed. del 1981; cf A. M. Triacca, in « Notitiae » 18 [1982] 243-280), e che un catecheta deve preoccuparsi di conosce-

re, portano chiarimenti sulle finalità, caratteristiche, dimensioni teologico-liturgiche e pastorali proprie all'O. La quale nella messa per i fanciulli (cf *Direttorio per le messe dei fanciulli*) può essere dialogata e, se al sacerdote riesce difficile adattarsi alla mentalità dei piccoli ascoltatori, può essere tenuta da un fedele adulto (*ivi*, 24).

L'importanza dell'omelia è così grande che il RICA più volte la inculca nell'itinerario catecumenale, e nel Rito per la confermazione si consiglia una O. di tipo mistagogico. Altrove e sovente si richiama la necessità che sia fatta sui testi sacri proclamati con la preoccupazione di illustrare il mistero-sacramento che viene celebrato. Così per l'O. al matrimonio, al sacramento della penitenza, l'unzione degli infermi, ecc. A volte, come per il sacramento dell'ordine, addirittura il libro lit. fornisce un canovaccio. Essa comunque è sempre consigliata anche per la celebrazione di sacramentali, come la lit. delle ore, per la celebrazione della comunione fuori della messa e per il culto eucaristico (esposizione e benedizione), per le esequie, per le veglie liturgiche, ecc. In pratica i libri lit. postconciliari ricalcano l'importanza dell'OL e la sua inderogabile funzionalità come parte costitutiva della celebrazione.

Al catecheta spetta prendere atto che la sua azione preparatoria, concomitante e susseguente la celebrazione, non deve disattendere o discostarsi troppo dalla celebrazione, che postula una C. adeguata. Anzi il catecheta prenda coscienza che deve preparare i fedeli a interagire con l'O., che non è mai un monologo del ministro ma deve diventare un dialogo tra la Parola di Dio « spezzata » dall'O. e il fedele che, inserito nell'« ecclesia » (= assemblea lit.) di cui fa parte costitutiva, deve corrispondere alle interpellanze di Dio Tripersonale che gli parla per mezzo della Chiesa (= l'azione lit. non è di alcuni, ma è di tutta la Chiesa). Si faccia quindi caso a:

3. *L'OL e sue implicanze operative.* L'O., dovendo tener conto sia del mistero celebrato, sia delle particolari necessità di chi ascolta, assume il tono giusto e i contenuti secondo le diverse circostanze. Essa quindi, pur non essendo dialogata, deve assumere tono, modalità, finalità tipici del dialogo se non disattendendo le proprietà: del primo annuncio (O. come *kerygma*) che ha in sé una carica di meraviglia; dell'invito a mettere in pratica quanto si apprende con la fede (O. come C.) che ha in sé una carica di siste-

maticità di idee e di realtà; dell'esortazione a perdurare nel praticare la via del Signore (O. come *parenesi*) che ha in sé la carica che proviene dall'incoraggiamento fraterno; della comunicazione con il mistero attraverso l'interpretazione dei segni rituali (O. come *mistagogia*) che ha in sé la carica di novità. Il mistero in sé è sempre lo stesso. Ma il fedele « rinnovatamente » lo celebra per una novità di vita perennizzata nel quotidiano.

Si faccia dunque caso che l'emittente, colui che tiene l'OL, è uno che presiede un'azione lit. I *riceventi* sono dei fedeli (anche il catecumeno è tale, anche se non ha ancora celebrato il sacr. dell'inizio della fede, il battesimo) membri di un'assemblea. La loro partecipazione è uditiva per essere operativa nella vita. Il *rapporto dialogico o comunicativo* fra predicatore e uditori non è facile. Però si deve rammentare che tale rapporto non è mediato dalla sola O. considerata in sé, ma da tutto il messaggio contestualizzato nella concreta celebrazione che codifica segni, riti, Parola di Dio, O., ecc. in determinate coordinate. Un'O. per gli sposi fatta con il testo di *Rm 8* è diversa dalla celebrazione del battesimo fatta ancora con *Rm 8*. Si aggiunga che il messaggio dell'OL sarà tanto più polivalente quanto migliore sarà la preparazione alla celebrazione espletata dalla C. Essa aiuta a far sì che l'O. non sia una comunicazione depauperata o a senso unico. Gli operatori della C., verificando se esistano veramente le condizioni per una comunicazione autentica, possono aiutare a rettificare se fossero alterate e a porre le coordinate perché più facilmente possano costituirsi.

Bibliografia

L. DELLA TORRE (ed.), *La predicazione dei laici. Comunicazione della fede e nuovi ministeri della Parola*, Brescia, Queriniana, 1978; Id., *Omelia*, in D. SARTORE - A. M. TRIACCA (ed.), *Nuovo Dizionario di Liturgia*, Roma, Ed. Paoline, 1984, 923-943; S. MAGGIOLINI, *La Parola di Dio nella Cost. conciliare « De Sacra Liturgia »*, in « La Scuola Cattolica » 93 (1964) 154-177; M. MAGRASSI, *L'omelia prolungamento della Parola, introduzione al Mistero*, nel vol. *Parola e Sacramento nella comunità di salvezza*, Padova, CAL, 1974, 81-104; L. MALDONADO, *La predicazione*, Brescia, Queriniana, 1973; *L'omelia. Il ministero della Parola nella celebrazione liturgica*, Milano, OR, 1967; *Parola e sacramento nella comunità di salvezza*, Padova, Messaggero, 1974.

Numeri monografici (postconciliari) di riviste:
« Communautés » (Paroisse et Liturgie) 64 (1982) n. 2-3; « Liturgie et Vie chrétienne » 15 (1970) n. 72; « Lumen Vitae » 35 (1980) n. 2; « La Maison-

Dieu » 21 (1965) n. 82; « Mélanges de Science Religieuse » 29 (1972) n. 2; « Notes de Pastorale Liturgique » 22 (1977) n. 127; « Pastoral Misionera » 2 (1966) n. 2; « Phase » 11 (1971) n. 66; 16 (1976) n. 91; « Paroisse et Liturgie » 54 (1972) n. 3; « Questions liturgiques » 55 (1974) n. 4; « Rivista di Pastorale Liturgica » 19 (1981) n. 6; « Seminarium » 31 (1979) n. 1.

ACHILLE MARIA TRIACCA

OPERATORI (della catechesi)

Per OdC si intendono in generale tutti coloro che, a titolo diverso, partecipano in forma attiva all'organizzazione e realizzazione dell'opera cat.

Parlando degli OdC è possibile distinguere le diverse *funzioni* o *ruoli* svolti all'interno dell'azione cat. (organizzazione, coordinamento, programmazione, animazione, realizzazione, verifica, ecc.), oppure più frequentemente, nei documenti e autori, enumerare le diverse *persone* impegnate concretamente nello svolgimento della C.: genitori, catechisti, insegnanti, sacerdoti, religiosi, vescovi (cf per es. CT 61-72; RdC 182-198).

Per ciò che riguarda il problema globale degli OdC (per le esigenze e problemi dei diversi tipi di O. rimandiamo alle singole voci), sono da segnalare, come istanze e problemi nel panorama cat. attuale, i seguenti:

1. È da sottolineare, anzitutto, che il vero e proprio OdC è *il Cristo*, per mezzo dello Spirito. Non si deve mai dimenticare nella C. « che solo Cristo insegna, mentre ogni altro lo fa nella misura in cui è il suo portavoce consentendo al Cristo di insegnare per bocca sua » (CT 6). L'opera di Cristo si realizza anzitutto per mezzo dello → Spirito, il Maestro interiore, sicché la C. va considerata in primo luogo come « opera dello Spirito Santo, opera che egli soltanto può suscitare e alimentare nella Chiesa » (CT 72). Questo assoluto protagonismo di Cristo e dello Spirito non sopprime in modo alcuno il ruolo degli O. umani della C., ma lo situa nella giusta prospettiva.

2. Una seconda istanza, fondamentale, a proposito degli OdC è la *corresponsabilità* e *partecipazione* solidale di *tutta la comunità ecclesiale* nel compito della C.: « La C. è stata sempre e resterà un'opera di cui tutta la Chiesa deve sentirsi responsabile » (CT 16). In questo senso, la C. è un compito che « impegna veramente tutti i fedeli, ciascuno secondo le proprie condizioni di vita e se-

condo i doni particolari o carismi » (*Messaggio Sinodo '77*, 12). Se in altre epoche, lungo la storia, la C. ha potuto essere considerata come opera prevalente o quasi esclusiva del clero, o di catechisti specializzati, o anche di altre persone (genitori, insegnanti) chiamate a « collaborare », oggi è viva la consapevolezza del fatto che « responsabili del servizio cat. non sono anzitutto i detentori di determinati uffici, ma i fedeli nella loro globalità » (*Das katechetische Wirken*, 1978, A.4). Non quindi soltanto in forma derivata o secondaria, né in virtù di un eventuale « mandato », ma in base ai sacramenti del battesimo e della confermazione ogni cristiano può e deve essere agente di C.: « Ogni cristiano è, per sua natura, un catechista » (RdC 183). In prospettiva ecclesiale si può affermare che il primo e vero catechista, nella comunità cristiana, è *la comunità stessa*.

3. Nella comunità cristiana non tutti sono OdC allo stesso modo. Esiste difatti una responsabilità « differenziata ma comune » (CT 16) e quindi un'articolazione dei ruoli e compiti cat. a seconda della propria missione nella Chiesa. Ed è importante sottolineare che questa differenziazione non moltiplica soltanto in senso quantitativo gli OdC, ma ne deve garantire anche la *varietà qualitativa*, cioè modi e stili differenziati di C. Deve essere preoccupazione particolare di comunità e pastori quella di stimolare, scoprire e potenziare tutta la ricchezza di ministeri e carismi cat. della comunità (cf CT 16). E in questo senso l'azione cat. degli O. con particolare responsabilità (come i pastori, i religiosi, gli operatori intermedi) dovrebbe consistere più nella promozione e stimolazione di altri OdC che non nell'esercizio diretto dell'opera cat.

4. Altre istanze o esigenze, in riferimento agli OdC, possono essere elencate:

— la ricerca di equilibrio tra autonomia e disciplina ecclesiale nell'esercizio concreto delle diverse responsabilità cat.;

— la coscienza che non si è mai soltanto OdC ma anche → *destinatari*, in quanto la C. va concepita come cammino e crescita comune nella fede;

— la necessità di coordinamento e armonizzazione tra le attività cat. dei diversi O.;

— soprattutto: il problema, quanto mai urgente e decisivo, della adeguata *formazione* dei diversi OdC.

Bibliografia

E. ALBERICH, *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982, 137-147; J. COLOMB, *Al servizio della fede*, vol. 2, ivi, 1970, libri V-VI; A. EXELER, *Wesen und Aufgabe der Katechese*, Freiburg, Herder, 1966, 167-219; *Das katechetische Wirken der Kirche*, in L. BERTSCH et al. (ed.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Ergänzungsband*, ivi, 1978, 31-97.

EMILIO ALBERICH

OPZIONE FONDAMENTALE

1. Con questa espressione si intende in teologia morale quella decisione di base che nasce dal nucleo più profondo della libertà (libertà fondamentale) e che costituisce, in quanto sorgente di tutte le altre decisioni morali particolari, la vera fisionomia morale della persona. Come espressione del primato dell'intenzione nella vita morale, il discorso sull'OF è un elemento specifico della riflessione morale cristiana, legato all'enfasi posta dal Vangelo sull'interiorità: Dio non vuole dall'uomo un'obbedienza materiale o puramente esteriore ma un'obbedienza filiale ispirata dall'amore; in una parola, vuole il cuore stesso dell'uomo: la sua libertà.

In quanto presa di posizione di tutta la persona nei confronti di Dio, essa si identifica per il credente con la fede e la carità, nucleo portante di tutta la tensione etica cristiana. Le scelte particolari della vita quotidiana sgorgano dalla fede come i frutti buoni che garantiscono la bontà dell'albero. Questo primato dell'intenzione di fede nella vita morale cristiana ha trovato nella tradizione espressioni diverse ma convergenti: dalla dottrina agostiniana dell'amore dominante (« amor Dei usque ad contemptum sui ») a quella tomista del fine ultimo.

2. La prevalente destinazione dei manuali di teologia morale alla formazione dei confessori ha portato negli ultimi secoli a una certa marginalizzazione della dottrina del fine ultimo in teologia morale; essa veniva relegata piuttosto al campo della parenetica e della dottrina spirituale e non svolgeva nessun ruolo effettivo nella morale. Di qui una certa atomizzazione e cosificazione del fatto morale, da cui non andò esente neppure la C., che dalla teologia dipendeva per i contenuti del messaggio morale; tanto più che, tralasciando l'impostazione tomista dell'organismo delle virtù, essa prediligeva lo schema

biblico, indubbiamente più semplice e popolare, dei comandamenti.

3. Una maggiore attenzione allo specifico evangelico della morale cristiana e ai dati delle scienze dell'uomo (in questo caso ai dati della psicologia della decisione umana) ha riportato in primo piano in teologia morale il ruolo della decisione fondamentale come sorgente e senso ultimo di tutta la vita morale. Il discorso sull'OF è diventato così qualcosa di pacificamente acquisito nella riflessione teologica. Ma è naturalmente difficile dire fino a che punto esso è rifluito dalla teologia nella C. D'altra parte non è augurabile che questo tipo di riflessione entri nella C. nella sua forma riflessa e con il linguaggio tecnico della teologia.

Piuttosto essa dovrebbe entrarvi sotto la forma di una maggiore preoccupazione di distinguere meglio, nella presentazione della morale, il genericamente umano (la morale naturale) dallo specificamente cristiano (costituito appunto primariamente dall'intenzionalità di fede vista come motivazione e senso ultimo di tutto l'impegno morale cristiano). Si tratterà inoltre di recuperare l'unità vitale dell'esperienza morale, superando la frammentazione che l'ha caratterizzata nella esposizione cat. degli ultimi secoli. Tale unità si realizza appunto nella decisione di fondo per Cristo; ed essa è indubbiamente presente con peso crescente nella C. più recente, soprattutto nella C. dell'iniziazione alla vita cristiana, presentata appunto come « progetto di vita » ispirato a Cristo.

Bibliografia

G. DEL LAGO, *Dinamismi della personalità e grazia*, Leumann-Torino, LDC, 1970; S. DIANICH, *Opzione fondamentale*, in *Dizionario enciclopedico di teologia morale*, Roma, Ed. Paoline, 1973; Id., *L'opzione fondamentale nel pensiero di S. Tommaso*, Brescia, Morcelliana, 1968; J. FUCHS, *Esiste una morale cristiana?*, Roma-Brescia, Herder-Morcelliana, 1970, 113-140; J. B. MERTZ, *Libertà*, in *Dizionario teologico*, Brescia, Queriniana, 1967.

GUIDO GATTI

ORATORIO

1. Il termine O. compare in Roma nel 1500 con san Filippo Neri, che inizia questo tipo di servizio pastorale « per avvicinare giovani e adulti lontani dalla pratica della vita cristiana, unendo all'insegnamento della dottrina momenti di svago, di canto e passeggiata ».

te » (P. Pecchial, *Roma nel cinquecento*, Bologna, 1948, 393). Nel 1537 a Roma Ignazio di Loyola e i compagni Lainez e Fabro « comenzaron a enseñar la doctrina cristiana a los niños », riscuotendo grande successo tra la gente, e servendosi dell'insegnamento gratuito della grammatica e delle lettere per meglio raggiungere i ragazzi e istruirli nelle verità della fede (L. Bartoli, *Vita di S. Ignazio*, Roma, 1650, 274). Nel 1592 è san Giuseppe Calasanzio che, a Roma, mostra il suo zelo per i fanciulli poveri e abbandonati raccogliendoli in luoghi di educazione detti « scuole pie ». Mentre a Milano sorgono le scuole della dottrina cristiana e gli O. di san Carlo, nel corso dei secoli seguenti altri cercarono di integrare l'insegnamento della dottrina cristiana con attività care ai fanciulli come il gioco, la vita di gruppo, il servizio di carità ai compagni... giungendo fino all'attuale formula degli O. che, se ha in D. Bosco l'ideatore per eccellenza, è però presente sotto diverse e svariate formule di attuazione (come la FOM [Federazione Oratori Milanesi], il COR [Centro Oratori Romani], l'ANSPI [Associazione Nazionale S. Paolo per gli Oratori], gli O. salesiani, orionini, guanelliani...) in Italia, i patronages in Francia e nel Belgio, ecc.

2. Nella forma attuale l'O. è spazio di accoglienza, di pastorale e di formazione dei fanciulli, dei ragazzi e dei giovani che, nella sua tipica popolarità crea una tensione dinamica tra dimensione personale e comunitaria, e attraverso una ben dosata azione pedagogico-pastorale ne sostiene la crescita integrale.

3. La C. è nell'O. allo stesso tempo annuncio di un messaggio di salvezza liberante, risposta a un interrogativo di senso della vita e di fede, testimonianza degli adulti nella fede, iniziazione alla preghiera, alla vita sacramentale, al servizio di carità. I contenuti proposti, essendo la metodologia degli O. caratterizzata dalla spontaneità, dalla sincerità e dalla gioia, divengono motivazione delle scelte e sostegno ad una educazione concreta e globale. Nelle attività tipiche della vita oratoriana (teatro, canto, gioco, sport, musica, turismo...) il ragazzo incarna la propria esperienza di crescita nella fede, e nella vita comunitaria vissuta quotidianamente apprenderà ad essere « onesto cittadino e buon cristiano » (D. Bosco).

4. Questo metodo di C. che privilegia l'esperienza di vita, non sempre fu sostenuto e ap-

prezzato da coloro che ritenevano la C. come pura trasmissione di contenuti dottrinali. Sembrò per lungo tempo, ad alcuni, che il carattere popolare dell'ambiente oratoriano, il clima di spontaneità nelle relazioni facesse perdere credibilità e profondità all'insegnamento della dottrina cristiana, per cui gli stessi parroci trascurarono, o bandirono addirittura, gli O. dalle loro strutture di pastorale, con il conseguente abbandono da parte dei ragazzi e dei giovani dell'ambiente della parrocchia. La pastorale rimaneva limitata ai fanciulli in occasione della ricezione dei sacramenti della prima comunione e cresima; prima e dopo, vuoto di presenze, o piccoli gruppi viventi in associazioni specifiche.

5. Il provvidenziale movimento cat. postconciliare, l'assunzione dei principi delle scienze umane in ordine all'età evolutiva, l'affermazione (CT 51) che « la varietà nei metodi è segno di vita e di ricchezza », hanno confermato e consacrato la formula della C. oratoriana fatta di trasmissione di solidi contenuti di fede in un ambiente vivo e vitale dove, attraverso interessi e impegni, vita di socialità e di comunione ecclesiale, si matura alla riflessione, all'incontro con Dio e con i fratelli, alla celebrazione della fede. Nell'O. tutto diviene spazio e occasione di evangelizzazione e di C. e rivela la sacramentalità del vissuto quotidiano. Assumendo nelle espressioni migliori la cultura dei giovani, si porta in essa la forza del Vangelo e la sua ricchezza in clima di fede e di carità, in proiezione di speranza, perché siano lucidi e coerenti nella loro fede (CT 57). La diversità delle programmazioni, la varietà dei metodi, la ricchezza delle attività che continuamente vengono proposte caratterizzano in modo peculiare la C. dell'O. e ne fanno la sua forza di attrattiva.

Bibliografia

P. BRAIDO, *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, Roma, LAS, 1981; G. FRANZA, *Il Catechismo a Roma*, Roma, Ed. Paoline, 1958; G. GATTI, *La catechesi dei fanciulli*, Leumann-Torino, LDC, 1975; U. GIANETTO - R. GIANNATELLI, *La catechesi dei ragazzi*, ivi, 1976; F. PASCUCCHI, *L'insegnamento religioso in Roma dal Concilio di Trento ad oggi*, Roma, 1938; P. RICALDONE, *Oratorio festivo, catechismo...*, Torino, SEI, 1940; S. RIVA, *La contestazione nella catechesi*, Brescia, La Scuola, 1971.

LORENZINA COLOSI

ORDINE

Per un tema così vasto è importante e urgente fornire alcune piste orientative perseguibili per ulteriori approfondimenti contenuti e metodologici. Non si tratta infatti di fermarci alla C. della celebrazione del sacramento in causa. Se così fosse si dovrebbe trattare solo della *Catechesi e Ordinazione*; ovviamente distinguendo in tale caso i tre momenti celebrativi: del diaconato, del presbiterato, dell'episcopato. Il tema invece è più ampio, poiché è rapportabile alla realtà della liturgia, esercizio del sacerdozio di Gesù Cristo, coesteso al suo Corpo mistico (cf SC 7). Si profilano così almeno *quattro aree* di interesse per l'azione cat. in rapporto all'O.

1. *L'ambito da cui si parte.* Il sacerdozio comune di tutti i battezzati-cresimati è il *punto di auto-coscienza* da cui il sacerdozio ministeriale (ordinato) prende l'avvio. L'azione cat. si espleta in un popolo sacerdotale, per questo popolo agisce, da questo popolo sacerdotale viene ogni suo sviluppo. La liturgia della vita nuova in Cristo, sommo ed eterno sacerdote, è in funzione della liturgia della vita quotidiana. La C. si riscopre come *attività* compartecipe di una *dimensione sacerdotale ministeriale*. Il tessuto dei *ministeri* presenti nel vissuto ecclesiale è l'ambito da cui emerge (cf Eb 5,1ss) il ministero ordinato, articolato in tre stadi o gradi: diaconato, presbiterato, episcopato. E se è vero che dall'episcopato si comprende il presbiterato e il diaconato (cf PO 2), è importante che l'azione cat. *evidenzi* che la dignità sacerdotale dei fedeli non si può circoscrivere solo al momento celebrativo (cf partecipazione attiva e piena alla celebrazione delle azioni lit.), ma va estesa a tutta la vita, che è — nelle sue molteplici mansioni — una vita di diaconia. Ogni vocazione battesimale e cresimale si concretizza in servizio (diaconia). Da questo « humus » sboccia la vocazione al ministero ordinato. Qui si inserisce la *pedagogia vocazionale* che deve servirsi dell'azione cat. pastorale per suscitare la disponibilità — per dono dello Spirito — al dono di sé con atteggiamento di servizio a tempo pieno per Cristo-Chiesa.

2. *La via da percorrere.* L'azione cat. può facilmente strutturarsi, per quanto concerne il sacr. dell'O., ricorrendo agli orientamenti conciliari circa l'*identità* del diacono (LG 29;

AG 16), del presbitero (PO; LG 37; GS 43; CD 28; AG 39; AA 25), del vescovo (CD); ispirandosi anche al Pontificale Romano con la Cost. Apost. di Paolo VI « Pontificalis Romani recognitio », e alle linee teologico-liturgiche emergenti dall'analisi del rito (1968). Inoltre si vedano i « motu proprio » di Paolo VI « Ecclesiae suae » (1966) per il vescovo e il presbitero, e « Sacrum diaconatus ordinem » (1967) per il diacono. L'identità nella *diversità* dei ministeri è da ricercarsi *attraverso la Chiesa* alla cui origine si pone il *mistero pasquale* di Cristo, a redenzione degli uomini e a gloria di Dio, nel quale tutta l'attività umana, nelle sue diverse forme di espressione, raggiunge la sua perfezione finale (cf GS 38-39).

La C. deve quindi sottolineare che il *ministero ordinato* è una realtà che appartiene all'*organicità* della Chiesa. Esso è *continuazione e manifestazione* particolare, a servizio della Chiesa tutta, del « munus » di Cristo Sacerdote, Profeta e Pastore. Egli agisce principalmente attraverso il ministero ordinato (cf OT 14). Dal mistero pasquale, dalla Chiesa che da esso profuisce, dal Cristo liturgo presente (cf Mt 28,20) nel suo popolo sacerdotale, devono muovere le linee dell'azione cat. con l'intento di far recepire da ogni fedele la *necessità di essere un suscitatore* di vocazioni ai ministeri ordinati, necessari alla vitalità della Chiesa. Similmente, chi nella compagine ecclesiale si deve occupare della formazione dei candidati al diaconato permanente e al presbiterato deve altresì preoccuparsi che la preparazione culturale, spirituale, pastorale, dei candidati potenzi i fulcri tipici che sono connessi con Cristo sommo sacerdote, con il suo mistero pasquale, liturgia per eccellenza, e con la Chiesa popolo cultuale. Infatti la via da percorrere si avvantaggia dalla terza area di interesse per l'azione cat., che ancor più serve a sottolineare come essa debba procedere in simbiosi e di pari passo con le realtà liturgiche.

3. *Le mete da perseguire.* Sintetizzando, si può convenire che l'azione cat. per l'O. deve preoccuparsi che i candidati, ai ministeri in genere e specialmente a quelli ordinati, siano esperti nelle realtà di Dio e sufficientemente formati per dialogare con le realtà terrene.

a) *Esperti nelle realtà di Dio.* La C. deve conseguire che ogni fedele conosca, apprezzi, e conseguentemente sia disposto e atto ad aiutare l'ordinato ad espletare in modo del

tutto specifico per ogni grado dell'O. specialmente *tre* ministeri, che fanno perno sulle realtà che appartengono direttamente alla storia della salvezza:

— Il *ministero della Parola*, mediante il quale l'ordinato continua l'azione profetica di Cristo. Egli insegna in modo peculiare gli apostoli e, con loro, i continuatori nel tempo del suo « munus »: predicare, annunciare, insegnare, « spezzare la Parola », interpretarla ufficialmente nella vita della Chiesa. La C. dovrebbe creare nei fedeli una mentalità per mezzo della quale si avveri il detto di Gregorio Magno: « Disce cor Dei in verbis Dei » (Ep. 5,46).

— Il *ministero della santificazione e del culto*, mediante il quale l'ordinato continua l'azione sacerdotale di Cristo. Dal popolo sacerdotale, cioè dal sacerdozio comune dei fedeli, è tratto chi viene « ordinato » per il sacerdozio ministeriale. Questo è a servizio (diaconia) della santificazione dei membri del Corpo di Cristo, e perché ogni fedele possa esprimere nella celebrazione il culto in spirito e vita che Cristo ha iniziato a gloria del Padre, in forza dello Spirito Santo. Educare a queste visuali è compito della pastorale e della C., che sfrutterà ogni occasione per inculcare queste idee basilari.

— Il *ministero di guida*, mediante il quale l'ordinato continua l'azione di Pastore-Re del Cristo stesso. Non ci si improvvisa dotati di peculiarità per questo ministero. Anche i fedeli devono essere catechizzati in modo che conoscano di quali oneri sono carichi gli ordinati, aiutino ad espletarli, si affianchino all'azione educatrice e cat. della Chiesa. Tre ministeri che portano a tre ambiti di azione quali: *l'azione evangelizzatrice, sacramentale e pastorale* proprie agli ordinati per poter agire nel mondo. Infatti essi devono essere:

b) *Esperti nelle realtà terrene*. La C. non deve disattendere la formazione dei credenti, i quali, secondo le aperture pastorali del Vat. II, dovrebbero essi stessi avere capacità di dialogo con le culture, con le realtà terrene, ecc. (cf GS). Da credenti così formati, più facilmente potranno uscire persone che con i ministeri ordinati aiutino, essi per primi, ad essere « fermento » (cf Mt 13) nel mondo, vessillo elevato sui popoli (cf SC 2). Essere cioè Chiesa posta nel mondo senza essere del mondo (cf Gv 17), Chiesa cioè in stato di missione.

4. *Il punto di partenza per un ulteriore cammino*. Come la C. matrimoniale deve far ca-

pire ai fidanzati che la celebrazione del matrimonio è il punto di arrivo, ma ancor più di partenza per la vita coniugale, così la C. all'O. deve far recepire dai fedeli che un diacono, un presbitero, un vescovo, ha bisogno di tempo per raggiungere un « equilibrio » stabilizzatore di metodi, di stili di azione, ecc. I fedeli devono affiancarsi agli ordinati per aiutarli nell'itinerario del loro ministero tipico. A loro volta gli ordinati devono prendere coscienza che sono essi stessi soggetti di una continua C. (aggiornamento; corsi di riciclaggio; formazione permanente, ecc.) mediante la quale si confanno a un nuovo stile di vita che li vede impegnati in fraternità presbiteriale, in comunione episcopale, in sintonia diaconale. Inoltre ogni ordinato, secondo le caratteristiche del suo grado, deve conseguire la meta che, nel suo itinerario, sia modello di vita ai laici, fermento della loro azione cristiana, ecc., senza dimenticare che hanno una missione specifica nel riguardo delle vocazioni dei fedeli. L'azione cat. dell'ordinato si risolverebbe nell'essere forgiatrice di autentici fedeli che, nell'unica vocazione battesimale, già differenziata per azione dello Spirito con quella confirmatoria, ancor più si specifica o nella vocazione matrimoniale o in quella verginale. La *tensione bivalente* della C. pre-ordinazione e post-ordinazione è facilmente intuibile: C. che riguarda ogni fedele e C. che concerne il soggetto dell'O. Esso è memoriale del sacerdozio di Cristo, unico sommo ed eterno sacerdote; comporta una presenza e azione dello Spirito Santo speciale; coinvolge la partecipazione non solo degli ordinati o ordinati, ma quella dei fedeli dai quali sono tratti.

Bibliografia

Sulla base delle ricerche sull'ambito *liturgico-celebrativo* che qui non possiamo ricordare, per l'ambito *catechetico* citiamo:

B. BAROFFIO, *Sacerdozio*, in NDL, 1233-1253; L. BRANDOLINI, *Ministeri e servizi nella Chiesa oggi*, Roma, Ed. Liturgiche, 1980; T. CITRINI, *Sul fondamento teologico dei ministeri liturgici non ordinati*, in « La Scuola Cattolica » 112 (1984) 435-448; G. FERRARO, *Ordine-ordinazione*, in NDL, 943-960 (bibl.); Id., *Catechesi liturgica nel ministero sacerdotale*, in « Presenza pastorale » 48 (1978) 117-123; 234-240; 338-343; 445-450; 597-602; 706-712; 868-872; 980-987; E. LODI, *Ministero-ministeri*, in NDL, 838-855; I *ministeri ecclesiali*, in « La Scuola Cattolica » 104 (1976) 5, 411-563; A. M. TRIACCA, *Per una teologia liturgica del sacramento dell'Ordine in occidente. Linee metodologiche*, in *Il ministero ordinato nel dialogo ecumenico*, Roma, Ed. Anselmia-

na, 1985; S. VIRGULIN, *Ministeri e ordinazione in Oriente*, ivi.

ACHILLE MARIA TRIACCA

ORIGENE

Nato ad Alessandria intorno al 185 da padre cristiano, Leonida, che fu martirizzato nella persecuzione di Settimio Severo, ed educato cristianamente, appena diciottenne divenne catechista della Chiesa locale. Il suo insegnamento col passar del tempo ottenne un successo tale che le sue lezioni furono frequentate anche da pagani. Per tal motivo e per essere più libero di esporre le sue idee, intorno al 220 O. lasciò l'istruzione dei catecumeni e si riservò un tipo d'insegnamento di livello superiore. A questa data si fa iniziare la Scuola di → Alessandria. Ma il suo successo e la fama che gliene derivò anche presso i pagani dettero ombra al vescovo Demetrio che, sotto pretesto di una irregolarità formale (O. era stato ordinato sacerdote in Palestina senza che Demetrio ne fosse informato), lo fece condannare nel 233 da due concili di vescovi egiziani. O. abbandonò l'Egitto e si stabilì a Cesarea di Palestina, ove continuò la sua scuola e si dette anche alla predicazione in chiesa. In effetti le Chiese d'Oriente non sottoscrissero la condanna e continuarono ad apprezzare O. e a valersi della sua opera. Arrestato durante la persecuzione di Decio (250), confessò la fede, pur fra i tormenti. Rilasciato in cattive condizioni di salute, morì nel 253 a Tiro.

La sua grande attività letteraria si esplicò soprattutto nel campo dell'interpretazione della Scrittura, con omelie e commentari, in buona parte perduti. Fra le opere superstiti, ricordiamo *omelie su Genesi, Esodo, Geremia, Luca; commentari al Cantico, Matteo, Giovanni* (incompleti). Gran parte di questi scritti, e la sua opera dottrinale più importante, *I principi*, ci sono giunti soltanto in traduzione latina. Ricordiamo ancora lo scritto apologetico *Contro Celso*.

Nella prefazione a *I principi* O. distingue nel deposito della fede dottrine già dogmaticamente definite e questioni ancora aperte. Sia lo studio di tali questioni sia l'approfondimento delle dottrine già definite sono compito di chi vuole studiare a fondo la propria fede. Viene così fissato un duplice livello d'istruzione, quello dei semplici e quello dei perfetti, che corrispondono ai veri gnostici di → Clemente. Ma rispetto a Cle-

mente (di cui O. non fu discepolo, come spesso si afferma, ma ne conobbe e apprezzò le opere) questa distinzione è più chiaramente fondata su una concezione della realtà di impronta platonica: i semplici sono coloro che restano nell'ambito della realtà corporea, i perfetti sono coloro che sanno innalzarsi dalla realtà sensibile a quella intelligibile e spirituale, non perché dotati di natura superiore — come volevano gli gnostici —, ma in forza dell'applicazione e dell'ascesi, alla maniera di Clemente.

In effetti O. condivise il programma culturale di Clemente, mirante a recuperare alla Chiesa cattolica, mediante un'approfondita riflessione sul dato di fede, quei cristiani di elevata condizione sociale che più sentivano l'influsso dell'intellettualismo gnostico; lo potenziò ulteriormente in forza di un insegnamento più organico e più direttamente impostato sullo studio della Sacra Scrittura; lo fondò filosoficamente mediante l'acquisizione dello spiritualismo platonico in modo più completo e approfondito di quanto si fosse fatto fino allora in ambiente cristiano. Il tentativo di sintesi rappresentato da *I principi*, che sono non un'esposizione elementare di dottrina bensì la trattazione problematica di punti dogmatici fondamentali (Dio, il Logos, il mondo, la fine) sulla base appunto di moduli e concetti derivati dalla filosofia greca, nonostante la rischiosità di alcune soluzioni proposte, dimostrò sia ai pagani sia agli gnostici che il cristianesimo non poteva più essere considerato religione adatta solo a fanatici e ignoranti, perché era ormai in grado di soddisfare le più sofisticate esigenze intellettuali.

Il fondamento dell'attività culturale di O. fu l'insegnamento nella scuola, che — a differenza dell'insegnamento di Clemente — fu imperniato sulla sistematica interpretazione della Sacra Scrittura. Sappiamo però che O. faceva precedere questo studio da un corso propedeutico nel quale gli allievi apprendevano i fondamenti delle principali correnti filosofiche greche, soprattutto platonismo e stoicismo, in quanto li considerava utili per introdurre allo studio approfondito della Scrittura.

Da quando si trasferì a Cesarea O. affiancò a questo insegnamento, necessariamente riservato a pochi, la predicazione in chiesa, anch'essa consistente nella spiegazione sistematica della Scrittura. Egli usava predicare, in certe parti dell'anno, ogni giorno, o comunque parecchi giorni della settimana, e così

poteva sviluppare l'interpretazione organica di interi libri della Scrittura o di vaste parti di essi. L'insegnamento impartito in questa sede era certamente meno complesso di quello svolto nella scuola; ma non si deve pensare a un livello d'istruzione meramente elementare: la possibilità di confrontare le omele e il commentario relativi a uno stesso libro (il *Cantico*) ci permette di constatare uno stesso tipo d'interpretazione, che ovviamente nel commentario è più ricca di dettagli e più portata alla divagazione di vario argomento, soprattutto dottrinale, ma in sostanza è la stessa.

Il suo fondamento riposa in un apprezzamento filologico del testo biblico, che costituì una novità in ambiente cristiano: gli *Hexapla*, una concordanza delle principali traduzioni greche dell'AT (LXX, Aquila, Simmaco, Teodozio), fornirono ad O. lo strumento critico per accertare la lezione esatta del testo sacro. Se ne servì soprattutto nei commentari, ma talvolta vi faceva ricorso anche durante la predicazione in chiesa. Su questa base O. sviluppava l'interpretazione del testo sacro a due livelli, corrispondenti ai due livelli platonici di realtà: la prima interpretazione è letterale, limitata all'ambito della realtà sensibile; essa ha il compito di introdurre l'esegeta all'interpretazione superiore, spirituale, corrispondente al livello della realtà intelligibile.

Il passaggio avviene mediante il metodo allegorico, già da Paolo applicato all'interpretazione cristiana dell'AT, e che O. perfezionò e applicò con metodica regolarità a tutto, o quasi, il testo biblico, non solo dell'AT ma anche del NT, sulla base di un assioma fondamentale: le realtà sensibili sono di per sé reali, ma sono anche, e soprattutto, simbolo di realtà spirituali: la manna che aveva saziato gli Israeliti nel deserto, al di là della sua materialità, prefigura il nutrimento della parola divina; le guarigioni operate da Gesù, ben reali, simboleggiano spiritualmente la guarigione dell'anima. L'*opheleia*, cioè la vera utilità che il cristiano deve trarre dallo studio della Scrittura, consiste soprattutto in questa comprensione spirituale, che lo aiuta

a distaccarsi progressivamente dalle realtà sensibili, per aderire sempre di più alla realtà divina, che è puro spirito.

La sintesi origeniana rappresentò qualcosa di nuovo e grande nel mondo cristiano di allora, culturalmente ancora molto arretrato. Si spiegano così da una parte la grande fortuna ch'essa ottenne in ambienti intellettualmente preparati ed esigenti, e dall'altra l'avversione che provocò in ambienti non soltanto popolari ma anche di più elevata condizione, dove però la nuova fede veniva sentita come incompatibile con la cultura greca. Di qui l'accusa ad O. di aver troppo concesso a Platone, di aver ecceduto nell'allegorizzazione del testo sacro, di aver professato dottrine pericolose (apocatastasi, preesistenza delle anime). Col tempo si allargarono consensi e dissensi, in un susseguirsi di polemiche in cui si radicalizzarono, ad opera di troppo entusiasti discepoli, vari esiti della speculazione origeniana. Di qui varie condanne, culminate in quella del Conc. Costantinopolitano del 553.

Anche se O. continuò ad essere letto e apprezzato soprattutto negli ambienti monastici d'Occidente, solo da pochi decenni è cominciata un'opera di valorizzazione e recupero dell'autentico significato della sintesi origeniana, non tanto sul piano culturale, dove non era mai stato messo in dubbio, ma anche sul piano confessionale. Dal punto di vista che qui più immediatamente c'interessa va soprattutto rilevato che, al di là di consensi e dissensi, la C. scritturistica fu radicalmente modificata dall'opera di O. e trasferita dal piano dell'improvvisazione, anche geniale, a quello dello studio sistematico e ben fondato anche sul piano filologico, rappresentando così una conquista perenne della C. cristiana.

Bibliografia

H. CROUZEL, *Bibliographie critique d'Origène*, Steenbrugge, 1971 (supplemento 1982); P. NANTIN, *Origène. Sa vie et son oeuvre*, Paris, 1977; M. SIMONETTI, *Origene catecheta*, in S. FELICI (ed.), *Valori attuali della catechesi patristica*, Roma, LAS, 1979, 93-102.

MARIO SIMONETTI

P

PARABOLE

1. *Definizione e storia dell'interpretazione delle P.* P. deriva dal greco « parabollein », che significa « mettere di fronte », « confrontare », « paragonare ». Si tratta del fenomeno dello spirito umano di mettere due oggetti, due idee di fronte, di paragonarle. Da questa attività spirituale dell'uomo scaturiscono a livello di linguaggio generi letterari come il simbolo (symbollein), la metafora (metapherein), l'allegoria (allegorein) e la similitudine.

La P. non è prettamente di carattere religioso, ma è un fenomeno letterario molto diffuso in tutte le culture, soprattutto in quelle orientali.

A noi interessano qui le P. di Gesù in particolare e più in generale la P. come espressione del linguaggio religioso. J. Jeremias conta nel NT in tutto 41 P. Il suo criterio per definire le P. è però molto severo.

Le P. evangeliche furono interpretate dai Padri della Chiesa quasi esclusivamente con l'aiuto dell'allegoresi, in quanto si sforzarono di individuare in ogni particolare del racconto parabolico un elemento teologico, in genere cristologico.

A. Jülicher nella sua opera fondamentale (*Die Gleichnisreden Jesu*) si distanzia definitivamente da questo modo di interpretare le P. I risultati dei suoi studi si possono riassumere brevemente così: Gesù non ha mai parlato in allegorie, ma in P. La P., dal canto suo, non ha nessuna somiglianza con l'allegoria stessa, ma piuttosto con il paragone. Mentre l'allegoria sarebbe un derivato della metafora, la P. è un derivato del paragone. Il racconto parabolico non ha molti punti di contatto con il termine di paragone, ma solo — al contrario dell'allegoria — un tertium

comparationis. Delle P. di Gesù Jülicher distingue tre tipi: le P. in senso stretto (il racconto di un fatto individuale senza che il termine di paragone venga nominato), ad es. la P. del seminatore; la similitudine (Gleichnis), un racconto che nomina anche il termine di paragone (es.: « Il regno dei cieli è simile a un re che... ») e l'esempio, i cui termini di paragone si trovano allo stesso livello semantico (es. il buon samaritano, che diventa un esempio per noi).

Queste tesi di Jülicher furono accettate senza discussioni da tutti gli studiosi successivi. Tanto era lo sbalzo qualitativo di fronte all'esegesi patristica, che esso fece dimenticare o addirittura non vedere i punti deboli di Jülicher. Gli studiosi che seguirono a Jülicher si limitarono a chiarire particolari delle P. e a stabilire quali P. possono derivare da Gesù e quali no. Sotto questo punto di vista si distinse soprattutto lo studioso tedesco Joachim Jeremias, la cui opera (*Le parabole di Gesù*) anche oggi rappresenta una pietra miliare. Altri, come Ch. Dodd, E. Linnemann, ricalcano le orme lasciate da Jülicher e Jeremias. Non tardò a farsi luce però la convinzione che molto spesso le difficoltà di stabilire il Sitz im Leben delle P. sono insormontabili.

Nel frattempo si cristallizzava lentamente un equivoco. Tutti parlavano di due parti della P.: della cosa che viene paragonata (es. il Regno dei cieli) e della cosa con cui avviene il paragone. La prima la chiamarono Sach-Hälfte, la seconda Bild-Hälfte. Il pericolo di questa descrizione della P. consiste nel dividere quello che la P. vuol unire, paragonare. Tanto è vero che spesso gli autori, quando parlavano di P., intendevano praticamente solo il racconto (Bild-Hälfte), dimenticando che la P. è come uno specchio (il raccon-

to) in cui si intravede un'altra realtà che non è lo specchio stesso: la parabola non è solo lo specchio, ma lo specchio con il riflesso di un'immagine.

Dan Otto Via (1967) costituisce il punto culminante di questo sviluppo. Egli isola il racconto parabolico e lo considera — quale momento estetico — indipendente dal termine di paragone e in quanto tale capace di diventare P. di infiniti termini di paragone, di acquistare insospettata attualità, P. della nostra vita. Nello stesso tempo però — staccata dal contesto evangelico — non possiamo più considerarla di diritto P. di Gesù. Negli ultimi anni si intravedono due nuovi tentativi di interpretazione. Il primo cerca di ricuperare quello che Jülicher aveva perso di vista: la valenza metaforica della P. In pratica si afferma che la P. è una metafora che acquista una struttura narrativa (plot). In questo contesto si distinguono gli apporti di Crossan, Aurelio e Weder. Il secondo tentativo cerca — contro O. Via — di riscoprire l'intenzione originaria delle P. quali atti performativi di Gesù stesso. I due tentativi odierni si avvalgono degli studi recenti, letterari (la moderna metaforica) e linguistici (J. L. Austin).

2. *Il ruolo delle P. nella C.* Abbiamo definito la P. come forma letteraria, che è un prodotto della capacità dell'uomo di creare simboli e metafore. D'altro canto sembra fuori discussione che il linguaggio religioso, in quanto discorso su Dio, non può essere mai di carattere descrittivo diretto, ma è per sua natura di carattere metaforico. Ogni discorso di carattere religioso è nel modo più radicale una metafora.

La P. è una metafora ampliata, che assume la forma di un racconto, una struttura narrativa. Se prendiamo la metafora « Dio è il buon pastore » e le diamo una struttura narrativa, possiamo derivarne la P. del buon pastore. Se partiamo dalla metafora: « Dio è il nostro padre e noi siamo i suoi figli », possiamo derivarne la P. del figlio prodigo (Lc 15) e via dicendo.

Il compito principale della ped. rel. oggi è di riabilitare soprattutto noi occidentali a parlare di Dio. Ci si potrà riuscire solo riscoprendo il carattere fondamentalmente simbolico, metaforico, parabolico del discorso su Dio e riattivando la capacità di riflettere la nostra esperienza religiosa nella forma della metafora e della P. Gesù ha parlato in P. non perché volesse insegnarci verità difficili in un linguaggio semplice, ma perché come « incarna-

zione » radicale del Verbo (non è questa anche una parabola stupenda?) non poteva che servirsi del nostro linguaggio umano, parabolico.

Una teologia di carattere parabolico avrebbe questi vantaggi: indicherebbe i nostri limiti epistemologici e linguistici di fronte alla realtà che chiamiamo Dio. In quanto narrazione e non speculazione, ci darebbe la gioia fabulativa e riuscirebbe a convincerci meglio della teologia speculativa: ci porterebbe più vicini alla decisione di fede. Essa — quale P. — è in fondo il metodo più coerente di fare una ped. rel.

Le P. dei Vangeli sono raccontate da Gesù. In esse ci parla di Dio, del suo e nostro Padre. Ma in queste P. si rispecchia Gesù stesso: vi si riscontra quella che gli studiosi indicano la cristologia indiretta, non quella speculativa, ma quella parabolica. La vita, il comportamento di Gesù, la sua presa di posizione per i peccatori rappresenta il quadro non solo — come pure accade spesso — contestuale, ma anche quello vivente, il *Sitz im Leben* in senso molto lato, delle P. Per fare un esempio: agli avversari che gli rimproverano il suo comportamento nei confronti dei peccatori, Gesù risponde con le P. della dramma perduta, della pecorella smarrita e del figlio prodigo (Lc 15). Gesù risponde che Dio agisce così con i peccatori, e che lui prende le difese dei peccatori perché il Padre celeste vuole così. In questo modo Gesù diventa la P. vivente di Dio.

Moltissime P. evangeliche si possono interpretare secondo questo schema. Gesù diventa così lo specchio, il quadro perfetto di Dio (Gv 14,19; 17,5,24; 2 Cor 3,18-4,4; Col 1,15), o — come si esprime la comunità primitiva — il figlio stesso di Dio (Mt 3,17), tanto che chi vede lui vede il Padre (Gv 14,19). Ciò che gli evangelisti annunciano di Gesù sono metafore, spesso concentrati delle P. di Gesù stesso.

Bibliografia

- E. ARENS, *Kommunikative Handlungen*, Düsseldorf, 1982; T. AURELIO, *Disclosure in den Gleichnissen Jesu*, Frankfurt, 1977; J. D. CROSSAN, *In Parables. The Challenge of the Historical Jesus*, New York, 1973; C. H. DODD, *Le parabole del regno*, Brescia, Paideia, 1970; V. FOSCO, *Oltre la parabola. Introduzione alle parabole di Gesù*, Roma, Borla, 1983; E. FUCHS, *Bemerkungen zur Gleichnisauslegung*, in Id., *Gesammelte Aufsätze*, vol. 2, Tübingen, 1960, 136-142; J. JEREMIAS, *Le parabole di Gesù*, Brescia, Paideia, 1967; A. JÜLICHER, *Die Gleichnisreden Jesu*, 2 vol., Tübingen, 1910; E. LINNEMANN, *Le parabole*

di Gesù, Brescia, Queriniana, 1982; G. NEGRI, *La parola del catecheta sul tema: le parabole*, in « Parole di vita » 20 (1975) 17-28; D. O. VITA, *The Parables*, Philadelphia, 1967; H. WEDER, *Die Gleichnisse Jesu als Metaphern*, Göttingen, 1978.

TULLIO AURELIO

PAROLA DI DIO

« La C. attingerà sempre il suo contenuto alla fonte viva della P. di Dio, trasmessa nella Tradizione e nella Scrittura, giacché « la Sacra Tradizione e la Sacra Scrittura costituiscono l'unico deposito inviolabile della P. di Dio, affidato alla Chiesa », come ha ricordato il Conc. Vat. II, il quale ha auspicato che « il ministero della P. cioè la predicazione pastorale, la C. e ogni tipo di istruzione cristiana... abbia nella stessa P. della Scrittura il suo salutare nutrimento e il suo santo rigoglio » » (CT 27).

È l'ultima di una serie di affermazioni magisteriali circa il rapporto essenziale tra C. e P. di Dio che CT solennemente ripropone richiamandosi esplicitamente alla Cost. conc. *Dei Verbum* (nn. 10, 24) e al DCG (n. 45), e che oggi è presente e operante nei documenti cat. di tutte le Chiese del mondo (per l'Italia, cf RdC, cc. 1, 2, 5). Ciò non toglie che esistano dei problemi relativi alla comprensione di C. come servizio della P. e che di conseguenza sia necessaria una considerazione specifica del ruolo e compiti della P. di Dio nella C.

1. *Problemi aperti.* Riflettendo sulla natura interpretativa, e non ripetitiva, della C., E. Alberich osserva che « in quanto espressione del ministero della parola di Dio, la C. si trova coinvolta nella problematica generale che riguarda tale « Parola di Dio » come *evento* e come *mediazione storica*: che cos'è propriamente la parola di Dio? dove si trova? a quali condizioni può essere resa presente? » (Alberich 1982, 55).

— Non di rado è capitato di notare che il mancato riconoscimento della *verità* della P. come avvenimento storico-dinamico ha prodotto C. meccaniche, pura trasmissione di dati rivelati, o mera abilitazione nell'uso delle fonti, senza adeguata inculturazione della P., senza permettere cioè a Dio di dirci oggi ciò che ha inteso dire con le parole di ieri.

— Il mancato riconoscimento della *totalità* dei segni della P. ha prodotto invece C. unilaterali e separate. C. → biblica, C. stori-

ca, C. dottrinale, C. antropologica o esperienziale... sono C. che prediligono qualcuno dei segni dell'unica P.; ma sarà C. della P. soltanto se tutti i segni interagiscono, pur nella gerarchia della loro importanza. In questo senso il DCG 45, trattando delle → fonti della C. e della loro armonica unità, diventa un criterio essenziale di verifica di quanto la C. sia servizio della P. di Dio.

— Infine, il mancato riconoscimento del *mistero* della P. e del suo carattere di dono trascendente ha provocato C. illuministiche, in cui il sapere della fede non si è coniugato con quell'*affectus fidei* che è fatto di adorazione, di eucaristia e prima ancora di ascolto attento e appassionato, di conversione... Dio poté essere presentato come un Oggetto sacro e non come quel « Padre che viene incontro ai suoi figli e parla con essi » (DV 21). Più specificamente vengono alla mente problemi tipici della C. in rapporto alla P.: processo di inculturazione, e quindi di creatività e insieme di fedeltà alla P.; gradualità del cammino cat. e pienezza del messaggio; rapporto tra esperienza e comunicazione della P.

2. *Il senso della Parola di Dio nella C.* Facendo leva sulla concezione teologica della P. di Dio così come appare nella → rivelazione, qui tocchiamo alcuni aspetti di più immediato riferimento alla C. La C. è anzitutto costitutivamente improntata dalle dimensioni che fanno la P. di Dio. Così le riassume l'Alberich (*o.c.*, 58-76):

— dimensione cristocentrica e personalistica della P., per cui la C. si realizza come annuncio di Cristo e invito alla comunione personale;

— carattere significante e liberante della P., e perciò C. come illuminazione e interpretazione della vita;

— dimensione storica e dialogale della P., per cui la C. diventa reinterpretazione della fede e dialogo culturale;

— dimensione spirituale della P., e quindi C. che si fa come azione dello Spirito e nello Spirito;

— dimensione escatologica della P., sicché la C. si prospetta come annuncio di certezze e cammino verso la verità.

3. *I diversi linguaggi e l'unità dinamica della P. di Dio nella C.* Essendo la P. autocomunicazione di Dio attraverso dei segni, questi saranno tanti quanti Dio impiega per manifestarsi. La profonda unità fra creazione e redenzione ha sollecitato fin dall'inizio del cristianesimo l'appassionata considerazione

dei « semi del Verbo » nel cosmo (cf *At* 16,22ss). Così, assieme al linguaggio o segno biblico e a quello della vivente Tradizione della Chiesa, non è mancato, specialmente in epoca di pluralismo culturale e di più illuminata prassi missionaria, il tentativo più o meno riuscito, ma necessario, di decifrare e quindi di valorizzare quale P. di sé Dio ha lasciato nella stessa creazione, ma soprattutto nella storia degli uomini, nelle grandi religioni, nelle espressioni culturali e più in generale nei cosiddetti « segni dei tempi ». Doverosamente quindi una C., come discorso di incarnazione della P., non può trascurare quanto nella concreta situazione ha grazia di preparare, accompagnare, approfondire la P. biblica espressa dalla Chiesa, che rimane segno primario e normativo della P. di Dio.

Ulteriormente si rende giustizia alla P. se la C. ne rispetta l'intimo dinamismo, per cui la P. viene anzitutto annunziata, ma tende pure ad essere celebrata (liturgia), diventare esperienza di vita in una prassi cristiana e prolungarsi nella testimonianza missionaria. Sempre di più il servizio della C., pur nella specificità del suo compito di annuncio, deve esprimersi aperto e integrabile con gli altri momenti dell'unica P.

4. *La C. come attualizzazione della Parola.* « Mai — scrive U. von Balthasar — la rivelazione cade dal cielo per comunicare agli uomini, dal di fuori e dall'alto, dei misteri trascendenti. Dio parla all'uomo dal di dentro del mondo e a partire dalle sue esperienze umane ». Più specificamente, considerando il codice per eccellenza della P., cioè la Bibbia, notiamo che ivi la P. si manifesta all'interno di un dialogo in cui l'uomo si trova confrontato con Dio. La C. si trova qui chiamata, e con una consapevolezza ben più acuta di ieri, ad un fondamentale compito → ermeneutico: non può limitarsi a ripetere testi biblici chiamandoli P. di Dio, ma deve comprenderli e spiegarli secondo il modo in cui essi sono P. di Dio, a un duplice livello: come lo sono stati per gli autori sacri e come oggi lo possono essere per noi (→ Letture attuali della Bibbia). Nasce così una operazione delicata ma insostituibile di → correlazione e di confronto fra esperienze: quelle fondanti di Cristo e della Chiesa (nel loro essere segno infallibile e pieno della P. di Dio) e l'esperienza del soggetto qui e ora chiamato a identificare e ad accogliere come P. per sé il significato vitale emergente nelle esperienze di fondazione dette sopra.

5. *Il dare e l'avere della P. di Dio nella C.* « La P. di Dio deve apparire ad ognuno come un'apertura ai propri problemi, una risposta alle proprie domande, un allargamento ai propri valori ed insieme una soddisfazione alle proprie aspirazioni. Diventerà agevolmente motivo e criterio per tutte le valutazioni della vita » (RdC 52). La P. di Dio rappresenta veramente l'abbraccio con cui Dio avvolge la vita dell'uomo nel segno della sua verità e del suo amore, del suo monito e del suo conforto, della sua risposta e della sua proposta, del suo consenso e della sua provocazione. È questa la verticale dall'alto che determina una C. quanto mai attenta ad evitare forme di razionalismo e di illusoria armonizzazione fra la divina P. e le attese dell'uomo.

Ma vi è anche una verticale dal basso su cui la C. costruisce il credente. A Dio che parla, la C. va incontro mediante un triplice gradino da mantenere armonicamente integrato: culturale o della corretta conoscenza delle figure della P.; pastorale o dell'efficace applicazione vitale dei significati della P.; contemplativo o dell'appassionato dialogo di adorazione e di amore con Dio che parla.

Oggi, quando si può felicemente intravedere la dominante presenza della P. nella C., si fa più urgente il compito di qualificare tale presenza secondo i dati della teologia e dell'antropologia, di due fonti del sapere che soltanto in sinergia permettono di rispettare il mistero integrale della P.: l'amore trasparente di Dio in linguaggio umano, così come si manifesta in Gesù Cristo, la P. di Dio fatta uomo.

Bibliografia

E. ALBERICH, *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982; C. BISSOLI, *La Bibbia e la Tradizione come fonti della catechesi*, in « Catechesi » 49 (1980) 11, 3-13; R. MARLÉ, *Herméneutique et catéchèse*, Paris, Fayard-Mame, 1970; J. J. RODRÍGUEZ MEDINA, *Teología pastoral de la Palabra de Dios*, Madrid, PCC, 1978; H. SCHLIER, *La parola di Dio. Teologia della predicazione secondo il NT*, Roma, Ed. Paoline, 1963; O. SEMMELROTH, *Teologia della parola*, Bari, Ed. Paoline, 1968.

CESARE BISSOLI

PARROCCHIA

La P. è la cellula della diocesi. Essa costituisce la prima e insostituibile forma di comunità ecclesiale. È comunità di *fede*, illu-

minata e sorretta dalla Parola di Dio; è comunità di *culto*, per l'azione dei sacramenti che vi si celebrano; è comunità di *carità*, dove la realtà della comunione è vissuta nel servizio, nell'aiuto reciproco, nella testimonianza (*Comunione e Comunità*, 44).

La P. è il « luogo privilegiato della C. » (CT 67), il luogo concreto per l'inserimento dei singoli fedeli nella Chiesa particolare e universale, l'ambito in cui si realizza la piena presentazione della Parola di Dio e in cui il credente deve poter vivere la vita cristiana in tutte le sue dimensioni.

1. *Il servizio profetico nella P.* Nell'adempimento del suo servizio profetico, la P. si avvale di molteplici risorse educative, di vari « canali cat. » e del collegamento con il territorio.

a) La P. è il luogo dove i battezzati prendono coscienza di essere « popolo di Dio » e crescono nella vita cristiana grazie al radicamento nella realtà culturale e nella tradizione religiosa dell'ambiente, alla prossimità di persone e di famiglie credenti, alle varie forme di vita associativa che in essa si sviluppano, alle celebrazioni cristiane e in particolare all'eucaristia domenicale, alle feste dell'anno liturgico, all'esercizio della carità che in essa si promuove.

b) Per annunciare la Parola di Dio e per promuovere la vita di fede nei battezzati la P. ha la possibilità di avvalersi dell'apporto convergente delle aggregazioni che in essa sono nate o possono nascere: gruppi di famiglie, associazioni e piccole comunità che riuniscono persone per affinità di interessi e di sensibilità, o per carismi particolari, o per compiti specifici di evangelizzazione e di promozione umana.

c) La C. in P., più che altrove, può arricchirsi mediante il riferimento costante ai segni vivi della fede, i sacramenti; il confronto con testimonianze tangibili di carità e di impegno sociale; l'esperienza diretta della comunione ecclesiale con tutta la varietà dei suoi membri; l'impatto con i problemi umani, le situazioni sociali e gli avvenimenti di attualità che coinvolgono la comunità.

d) La C. in P. si caratterizza anche come iniziazione all'apostolato. In P. si aprono gli spazi per la partecipazione attiva dei battezzati alla vita ecclesiale e le vie dell'impegno operativo nella società. Ad essa possono sempre fare riferimento anche coloro che hanno

smarrito o non hanno mai conosciuto la fede cristiana.

2. *Le scelte pastorali per il servizio profetico della P.* La P., per diventare sempre più comunità profetica e missionaria e per poter adempiere efficacemente tale compito, deve far proprie alcune scelte pastorali.

a) Anzitutto deve mettersi in *ascolto* permanente della Parola di Dio e dei « segni del tempo », per convertirsi dalle possibili infedeltà alla sua missione e per restare aperta e accogliente verso le nuove istanze e i problemi che sorgono in essa e attorno a essa.

b) La P. è chiamata a promuovere in tutti i suoi membri il senso della *comune responsabilità* nei confronti dell'annuncio del Vangelo e dell'educazione della vita di fede. In tal modo ogni problema educativo diviene ansia per tutti, e tutti collaborano per il bene comune secondo le proprie competenze (cf RdC 148).

c) Una cura particolare deve essere rivolta dalla P. alla formazione degli *operatori* della C. sistematica, offrendo loro la possibilità di vivere una costruttiva esperienza di gruppo, di partecipare alle scuole e ai corsi di qualificazione, di mantenere un rapporto dinamico con tutta la realtà parrocchiale.

d) Per promuovere una C. organica e sistematica, la P. è tenuta anche a delineare la necessaria programmazione cat., che consiste nella scelta organica e razionale di una serie di interventi pastorali, orientati al raggiungimento di alcuni obiettivi preordinati di formazione.

e) È necessario che la P. coordini e dia unità ai contributi cat. delle varie « *agenzie educative* » cristiane: famiglia, associazioni, incontri vari, vita della comunità parrocchiale e IR nella scuola. Inoltre è necessario che essa crei *strutture* adeguate per l'evangelizzazione e « *luoghi* » di C.: itinerari di iniziazione cristiana per l'età evolutiva, occasioni di evangelizzazione per gli indifferenti e i non credenti, itinerari di formazione cristiana permanente per giovani e adulti credenti.

Lungo il suo itinerario di crescita e in questo servizio per l'educazione della vita cristiana la comunità par. si esprime secondo modalità che variano da luogo a luogo, in corrispondenza alla situazione locale, ma sempre in comunione con il vescovo e con l'intera Chiesa particolare.

Bibliografia

V. Bo, *Parrocchia tra passato e futuro*, Assisi, Cittadella, 1977 (bibl. 190-198); A. MAZZOLENI, *L'evangelizzazione nella comunità parrocchiale*, Alba, Ed. Paoline, 1975; L. SORAVITO, *La programmazione catechistica della comunità parrocchiale*, nel vol. *Formare i catechisti in Italia negli anni '80*, Leumann-Torino, LDC, 1982, 146-159.

LUCIO SORAVITO

PASTORALE CATECHISTICA

La CT, nella esposizione che fa della C., osserva che questa « mantiene l'ottica tutta pastorale, sotto la quale il Sinodo (1977) ha voluto considerarla. Questo senso largo della C. non contraddice, ma comprende, oltrepassandolo, il senso più stretto, una volta impiegato più comunemente nelle esposizioni didattiche: il semplice insegnamento delle formule che esprimono la fede » (n. 25). Del radicamento della C. in una pastorale più vasta si era andato prendendo coscienza negli anni immediatamente precedenti il Concilio. La rivista « Vérité et Vie » iniziò nel 1959, con articoli di J. Colomb, la rubrica « Pastorale catéchétique ». L'Istituto Superiore di Catechistica di Parigi, nel suo secondo periodo, 1958-1968, cambiò il nome in Istituto Superiore di Pastorale Catechistica, e la rivista « Catéchèse » apparve, verso la fine del 1960, come « Revue de Pastorale Catéchétique », così come il Direttorio francese del 1964 nacque come « Directoire de Pastorale Catéchétique ».

La rivista « Catechesi », assumendo lo stesso sottotitolo nel gennaio 1970 (come faranno altri Centri e riviste), così lo giustificava: « Se la C. è insegnamento, lo è non in vista di un nozionismo religioso, ma in vista di una vera e propria mentalità di fede, per la vita di fede nelle concrete situazioni dell'esistenza individuale e sociale. Così la C. è necessariamente iniziazione alla vita liturgico-sacramentale, nella quale si celebrano i sacramenti della fede, perché tutta la vita, innestata nel mistero della salvezza, sia santificata in radice e in ogni suo atto, mettendola in contatto col mistero pasquale di Cristo. Ed è formazione alla vita ecclesiale, che fa della comunità dei credenti in Cristo una comunione di vita, di amore, di verità ».

Così l'Istituto di Catechistica dell'Università Pontificia Salesiana, caratterizzato dalla sua collocazione in una Facoltà di Scienze dell'Educazione, ha cercato, a partire dal 1981,

anche un collegamento più stretto con la Pastorale, entrando a formare una Struttura Dipartimentale con l'Istituto di Pastorale Giovanile della Facoltà di Teologia della stessa Università.

Bibliografia

« Catechesi » rivista di Pastorale Catechistica, in « Catechesi » 39 (1970) 1, 1-3; *Directorium Catecheticum Generale*, Roma, Ed. Vaticana, 1971, Parte II, cap. II: *La catechesi nella missione pastorale della Chiesa*, nn. 17-35.

UBALDO GIANETTO

PATRISTICA (Catechesi)

1. *Premessa*. Attualmente non possediamo ancora opere consistenti e aggiornate sulla storia della CP che siano paragonabili ai manuali di B. Altaner o di J. Quasten per la patrologia, forse anche perché questo genere di studi comporta notevoli difficoltà. Anzitutto la stretta parentela esistente tra la CP e tutti gli altri generi di predicazione dei Padri già di per sé impone un allargamento notevole della ricerca. Inoltre un buon numero di settori dell'attività pastorale della Chiesa antica sono collegati direttamente o indirettamente con quelli della predicazione e della C., per cui notizie spesso molto importanti per la CP si trovano soltanto in studi di storia delle missioni cristiane o di storia della liturgia. Lo storico della CP deve pertanto tenere presenti i seguenti settori: storia delle attività e delle istituzioni pastorali; storia dei concili e dei sinodi; storia dei dogmi e della teologia; storia dell'educazione e della formazione cristiana; storia della spiritualità, ecc., per non parlare del contesto più vasto, rappresentato dalla storia della letteratura cristiana antica all'interno della storia generale della Chiesa. Infine non si deve mai dimenticare che quasi tutte le riviste che si occupano di antichità cristiane possono contenere contributi che interessano la storia della CP.

2. *La C. come forma particolare della predicazione dei Padri*. Il termine → « catechesi » assume il suo significato specificamente cristiano solo alla fine del II sec., principalmente all'interno della prassi catecumenale. Però la C. come *res* precede l'istituzione del → catecumenato, ed esiste fin dalle origini stesse della Chiesa come una delle forme di predi-

cazione cristiana (→ Predicazione apostolica). Si caratterizza o come primo annuncio (kerygma o predicazione missionaria o prima evangelizzazione) o come istruzione-esortazione ulteriore con funzione integrativa del primo annuncio per coloro che si sono convertiti e hanno creduto. Quest'ultima a sua volta si differenzia gradualmente in ulteriori forme o tipi di predicazione: omelia o predicazione liturgica, C. ai catecumeni prima del battesimo e C. mistagogica ai neofiti. Con la scomparsa del catecumenato come istituzione pastorale, avvenuta nel VI sec., la funzione dei due tipi di C. sarà assunta dalla predicazione liturgica (omelie e sermones). Caratteri fondamentali della CP, soprattutto quella realizzata all'interno dell'istituzione del catecumenato, sono i seguenti: a) è una forma intermedia di predicazione cristiana che si colloca tra l'annuncio missionario e la predicazione ordinaria ai battezzati nell'assemblea liturgica; b) è in stretta relazione coi sacramenti dell'iniziazione cristiana (battesimo-confermazione ed eucaristia); c) ha una funzione di iniziazione del neoconvertito ai contenuti fondamentali della fede, della morale e della vita sacramentale, e alla prassi cristiana.

Va notato tuttavia che nel II sec., durante i tre anni di catecumenato, le C. ai catecumeni semplici consistevano essenzialmente in commenti omiletici ai libri dell'AT e avevano come uditori assieme ai catecumeni anche i fedeli. Un esempio caratteristico di questa situazione è costituito dalle C. di → Origene a Cesarea. Quando nel IV sec. il catecumenato come istituzione pastorale si ridusse alla durata di una quaresima e le C. ai *competentes* consistevano essenzialmente nella spiegazione del *Simbolo* e del *Pater*, queste ultime avevano come uditori generalmente solo i catecumeni. La stessa cosa si deve dire delle C. mistagogiche della settimana dopo Pasqua.

3. *Panorama della CP.* I limiti di spazio non consentono altro che un abbozzo o schema di trattazione, nella quale indicare molto sommariamente sia la periodizzazione che le principali linee di ricerca della storia della CP.

A) *La periodizzazione della CP.* Viene assunto generalmente come *terminus a quo* il kerygma di Pietro nella Pentecoste dell'anno 30 (?) e come *terminus ante quem* la fine del pontificato di Gregorio Magno (604). Secondo alcuni invece sarebbe più corretto

— almeno dal punto di vista della storia delle istituzioni ecclesiastiche — far terminare l'epoca antica col pontificato di papa Gelasio (496), perché con questa data si chiuderebbe un periodo importante per la Chiesa antica, quello della Chiesa imperiale, e se ne aprirebbe un altro non meno importante: quello delle Chiese nazionali nei differenti regni barbarici, caratterizzato da una notevole evoluzione anche per quanto riguarda le istituzioni pastorali.

Seguendo tuttavia la prassi comune di tutte le storie della Chiesa, noi chiuderemo l'epoca antica con la fine del VI sec.

a) *La prima predicazione cristiana (30-70).* Viene detta anche → predicazione apostolica. Si presenta suddivisa in due momenti principali: la predicazione missionaria ai giudei e ai pagani, che annuncia il grande evento della risurrezione del Cristo e l'esistenza dell'unico Dio (ai pagani), e invita alla conversione; l'istruzione-esortazione ai neoconvertiti sia per prepararli al battesimo che per aiutarli, una volta battezzati e facenti parte della comunità cristiana, a vivere in modo conforme alla nuova fede. All'interno di questo secondo momento della prima predicazione cristiana si svilupperà gradualmente quella forma che verrà poi detta C. o predicazione ai neoconvertiti ma non ancora battezzati, unitamente all'altra forma, l'omelia o predicazione liturgica.

Sono stati fatti diversi tentativi per la ricostruzione di questa predicazione cristiana primitiva sia per quanto riguarda le sue forme che per i suoi contenuti.

b) *Predicazione e C. in un cristianesimo in transizione (70-150 ca).* Il periodo che va dalla caduta di Gerusalemme alla seconda metà del II sec., può considerarsi come un periodo di transizione, nel quale forme di pensiero e istituzioni di tipo giudaico-cristiano sopravvivono in concorrenza col cristianesimo ellenistico, che con i Padri apologeti fa i primi tentativi di utilizzare le categorie della cultura greca per esprimere il messaggio cristiano e difenderlo contro gli attacchi e le incomprensioni della società pagana e dell'autorità romana.

È stato appunto riconosciuto alla prima apologetica cristiana uno spirito missionario e un carattere propagandistico, protrettico e didascalico, anche se si può dubitare dell'efficacia « apostolica » di questi scritti e delle « scuole cristiane » del tipo di quella di Giustino a Roma. Forse aveva una maggiore efficacia

l'apostolato individuale, esercitato dalla gente minuta, poco colta (cf *Contra Celsum*, III, 55) o da predicatori itineranti.

Una cosa sicuramente attestata in questo periodo è la riunione liturgica domenicale (*Didaché*, 14,1; Ignazio di Antiochia, *Ad Magn.* 9,1; Giustino, *I Apol.*, 67, 3-7), nella quale letture bibliche dell'AT e del NT sono accompagnate da un commento esortativo che più tardi assumerà il nome di omelia. Il più antico esempio di tale tipo di predicazione sarebbe la II Epistola di Clemente, in realtà un discorso esortatorio a schema tripartito (teologico, etico ed escatologico), costruito secondo i canoni della retorica ellenistica.

Agli inizi della seconda metà del II sec. non si può ancora parlare di una vera organizzazione delle istruzioni che venivano fatte ai neoconvertiti per prepararli al battesimo. Questo avverrà più tardi verso la fine del II sec. con l'affermarsi della prassi catecumenale. Comunque la testimonianza di Giustino (*I Apol.*, 61) ci assicura dell'esistenza di istruzioni e di altre pratiche (digiuno) messe in opera dalla comunità cristiana per preparare al battesimo coloro che si erano convertiti. Coll'affermarsi del catecumenato queste istruzioni assumeranno il nome di C. prebattesimali o postbattesimali. L'omelia pasquale di Melitone di Sardi (ca. 190), che ora possediamo nel suo testo completo, si può considerare un esempio importante di tali C. e un'anticipazione delle C. mistagogiche del IV secolo.

c) *Predicazione e C. dalla fine del II sec. alla pace costantiniana: l'organizzazione del catecumenato.* Il sec. III segna una tappa importante nella storia della Chiesa e in particolare nella storia della predicazione e della C. È il secolo nel quale si afferma il → catecumenato inizialmente come prassi e poi come istituzione in tutte le comunità cristiane e la predicazione ai catecumeni assume il nome ufficiale di C. Sul catecumenato in questo periodo possediamo un'ampia documentazione; il documento però più sistematico e più noto è certamente la *Tradizione Apostolica* di → Ippolito di Roma. Da questo veniamo a sapere che la durata del catecumenato è di tre anni e si colloca tra due esami dei candidati al battesimo: il primo di ammissione alle C. e a una specie di tirocinio della vita cristiana, e il secondo di ammissione al sacramento. Nell'uno e nell'altro caso si richiede la testimonianza di coloro che hanno presentato il candidato alla comunità e garantiscono la serietà della conver-

sione (sono i « padrini »). Il catecumenato e le C. ai catecumeni sono concepiti solo per gli adulti. Non esiste in questo periodo una C. ai fanciulli delle famiglie cristiane, battezzati in tenera età; a questa devono pensare le famiglie che li hanno fatti battezzare. Con il diffondersi, nella seconda metà del III sec., di edifici cristiani destinati al culto, le riunioni dei catecumeni e dei fedeli sono facilitate, e i « doctores audientium », cioè i catechisti (che sono generalmente membri del clero, anche se i laici non sono esclusi da questa funzione), hanno la possibilità di offrire al popolo cristiano C. quotidiane. Queste non sono altro che omelie, cioè commenti didascalico-parenetici dei testi biblici, letti secondo un ordine sistematico nell'assemblea liturgica, alla quale partecipano catecumeni e fedeli.

Le fonti principali per la ricostruzione di queste C. e di tutta la prassi catecumenale sono, oltre la già citata *Tradizione Apostolica* di Ippolito, → Tertulliano, → Clemente di Alessandria, Origene, Cipriano, un certo numero di Atti apocrifi degli apostoli, le Pseudo-Clementine, la *Didascalia*, ecc.

d) *Predicazione e C. nei secoli IV e V.* Il periodo che va dalla pace costantiniana (313) a papa Gelasio (492-496) costituisce un'unità soprattutto dal punto di vista della storia delle istituzioni pastorali, in particolare della predicazione e della C. La Chiesa resta fondamentalmente nel quadro dell'impero romano, però, diversamente da prima, non solo non è più perseguitata, ma nel giro di pochi anni viene ad occupare all'interno dell'impero un posto ufficiale e molto presto anche privilegiato. L'evangelizzazione diviene più facile; le conversioni sono più numerose, ma anche molto spesso interessate.

In questo nuovo contesto politico, sociale e culturale si ha uno scadimento qualitativo dei cristiani, conseguenza dei vantaggi della conversione. Ci si iscrive al catecumenato (il catecumeni poteva già chiamarsi cristiano), ma poi si differisce *sine die* il battesimo, anche a causa del rigore della prassi penitenziale per i fedeli che cadevano in gravi peccati. Il catecumenato effettivo si riduce alla durata di una quaresima: una vera conversione è richiesta solo all'inizio di questo secondo periodo.

Comunque è questo il periodo che ci ha lasciato il maggior numero di raccolte di C. (prebattesimali e mistagogiche) come pure di omelie o *tractatus* e di sermoni vari. Le omelie e i sermoni rappresentavano per i fedeli

quella che oggi si chiamerebbe una forma di C. permanente a un pubblico di adulti.

Il libro IV del *De Doctrina Christiana* e il *De catechizandis rudibus* di → Agostino rappresentano invece le prime riflessioni metodologiche sulla predicazione e sulla C.

e) *Predicazione e C. nelle Chiese nazionali e nei regni barbarici del VI sec.* L'importanza di questo secolo per la storia della predicazione e della C. deriva dal fatto che è proprio durante il sec. VI che si consuma lo stacco tra mondo antico e mondo medievale, tra Chiesa d'Oriente e Chiesa d'Occidente; nello stesso tempo però gli avvenimenti di questo periodo, che si chiude con la morte di Gregorio Magno (604), costituiscono come un ponte che collega le istituzioni della Chiesa antica a quelle della Chiesa medievale.

Mentre i regni barbarici si impiantano definitivamente in Europa durante il sec. VI, l'universalismo della Chiesa imperiale, ancora presente nel V sec., viene sostituito dal frazionamento delle Chiese nazionali. È in questo contesto socio-politico che va collocata la storia della predicazione e della C.

Il catecumenato cessa gradualmente come istituzione pastorale per restare quasi unicamente come complesso di pratiche rituali. La formazione cristiana dei fedeli è affidata quasi esclusivamente alla predicazione liturgica. Il battesimo viene amministrato in proporzioni sempre maggiori ai bambini delle famiglie cristiane non solo a Pasqua ma anche nelle altre solennità e nelle feste dei santi. Il periodo di preparazione al battesimo è assai ridotto (eccetto quando viene amministrato a Pasqua); nasce una nuova figura di « padrino ». Questi non è più colui che garantisce della conversione del battezzando, ma la persona che si preoccuperà della sua educazione cristiana. Perciò si esige dal padrino la conoscenza del « Credo », del « Padre » e delle virtù cristiane.

In questo secolo inizia in modo massiccio il processo di conversione delle popolazioni barbariche. Purtroppo di quest'azione missionaria, che continuerà in forme diverse lungo i secoli seguenti, abbiamo una scarsa documentazione.

La predicazione, che per i laici cristiani, fatte poche eccezioni, costituisce l'unica forma di C., diviene assai popolare, sviluppa ampiamente tematiche morali (il peccato, la virtù), fa leva sull'esempio dei santi, utilizza la Bibbia soprattutto come fonte di esempi

edificanti. I primi secoli del medioevo continueranno su questa strada.

B) *Linee di ricerca per una storia della CP.* Vi accenneremo solo molto brevemente.

a) Una prima linea di ricerca riguarda i criteri di classificazione della predicazione patristica, in modo da delimitare chiaramente quella forma particolare che noi abbiamo chiamato C. Questo comporta uno studio della tipologia della predicazione cristiana nell'epoca patristica.

b) Una seconda linea di ricerca riguarda l'istituzione dalla quale la C. ha desunto la sua denominazione specifica, cioè il catecumenato. La storia della CP si identifica in larga parte con quella del catecumenato.

c) Altre linee di ricerca possono essere le seguenti: rapporto tra C. orale e testo scritto tramandatici; lingua nella quale le C. furono effettivamente tenute; tecniche di composizione, sussidi e strumenti di lavoro dei predicatori; status o condizione dei predicatori e dei catecheti nella Chiesa (vescovi, presbiteri o laici) e tipologia dell'uditorio; infine, luoghi e tempi della predicazione e della C.

Bibliografia

G. BARDY, *La conversione al cristianesimo durante i primi secoli*, Milano, Jaca Book, 1975; H. G. J. BECK, *The pastoral care of souls in south-east France during the sixth century*, Roma, Pont. Univ. Gregoriana, 1950; J. DANÉLOU, *La catechesi nei primi secoli*, Leumann-Torino, LDC, 1982; P. DE PUNET, *Catéchuménat*, in DACL, vol. 2, 1925, coll. 2579-2621; M. DUJARTIER, *Breve storia del catecumenato*, Leumann-Torino, LDC, 1984; V. MONACHINO, *S. Ambrogio e la cura pastorale a Milano nel quarto secolo*, Milano, Centro Ambrosiano, 1973; J. B. SCHNEIDER, *Geschichte der katholischen Predigt*, Freiburg, Seelsorge Verlag, 1969, 15-95.

GIUSEPPE GROPPA

PAVANELLI mons. Lorenzo

Nato a Brescia il 31-1-1876, fece esperienze, come chierico, di educazione della gioventù negli oratori che don Pintoni, caratteristica figura di sacerdote bresciano, professore in seminario, teneva per i ragazzi « abbandonati e discoli ». Sotto la guida di don Emilio Bongiorno, suo professore di filosofia, si impegnò fin da seminarista nel movimento dell'« Opera della conservazione della fede nelle scuole d'Italia », collaborando alla rivista « Fede e Scuola ». Ordinato sacerdote a 22

anni, il 14-8-1898, fu inviato come vice-parroco nella parrocchia di S. Alessandro, diventando direttore di quell'Oratorio, e interessandosi sempre più degli Oratori, dei Catechismi e dell'Azione Cattolica, che egli vedeva come un insieme unitario di opere destinate all'educazione e all'azione giovanile, non di alcuni gruppi soltanto, ma di tutta la gioventù. Nel 1900 fonda le « Opere giovanili » di S. Alessandro e nel 1902 propone una « Federazione giovanile Leone XIII », approvata nel 1904 e poi ufficialmente lanciata nel 1906. Essa aderì in seguito alla Gioventù Cattolica Italiana e raggruppò Oratori, Catechismi e Azione Cattolica, sotto un'unica presidenza diocesana. Segretario e animatore ne fu sempre don P.

Nel 1907 gli Oratori federati erano 50 e nel 1913 le Associazioni aderenti salivano a 120. La Federazione preparò nel 1912 un Congresso Cat. Diocesano in cui venne lanciato il metodo del catechismo in forma di vera scuola, con programma ciclico e metodo intuitivo. Don P., con l'aiuto di L. → Vigna, redige i testi didattici conformi a questo programma, che vengono pubblicati dalla LICET di Torino con il titolo: *Fede mia, vita mia!*, corredati da *Guide didattiche* per i catechisti, a partire dal 1912.

Si trattava di 6 testi per le classi elementari, 3 per le complementari e 4 per le quattro secondarie parrocchiali. Don P. promuove la diffusione del metodo e dei testi relativi in tutta l'Italia, attraverso Convegni, Congressi, Settimane Cat. e con una intensa collaborazione con la rivista « Il Catechista Cattolico ». I suoi testi si basavano sulla distinzione tra catechismo ufficiale (a domande e risposte) e testi didattici. Questi ultimi partivano, in modo intuitivo, da illustrazioni e fatti, a cui seguiva una spiegazione che inglobava la stessa risposta del catechismo, contraddistinta dal carattere neretto. Per programma ciclico si intendeva il fatto che il primo testo toccava già tutti gli aspetti della materia cat., mentre i successivi ne allargavano progressivamente la esposizione.

Divenuto canonico della Cattedrale di Brescia (1914) e Direttore dell'Ufficio Cat. Diocesano, promosse lo sviluppo degli Oratori e dell'Azione Cattolica, l'organizzazione cat. nella diocesi, la formazione dei catechisti, la preparazione cat. del clero. Si occupò anche di teatro e di musica, ma fu soprattutto un organizzatore infaticabile, sulla scia di san Carlo Borromeo e della tradizione cat. lombarda, rinnovata in chiave moderna. Fu fau-

tore della creazione di un Ufficio Cat. Centrale presso la S. Sede e della istituzione di una direzione diocesana della C. pedagogicamente avvertita ed esecutivamente efficace. Quando, nel 1929, furono istituiti gli → Uffici Cat. diocesani in Italia, egli venne chiamato a fare la relazione-base nell'incontro dei delegati cat. di ogni diocesi a Roma, sul tema: « La natura dell'U.C.D. e suoi rapporti coll'Uff. Cat. istituito presso la S. Congregazione del Concilio ». Si occupò anche spesso della formazione cat. dei seminaristi in varie diocesi e seminari regionali, con corsi, conferenze e libri.

Morì a Muscoline (presso il Lago di Garda) dove si era ritirato per sfuggire ai bombardamenti aerei e curare la malferma salute, il 4-3-1945.

Bibliografia

1. *Opere*
L'insegnamento del catechismo in forma di vera scuola, secondo il metodo ciclico e il sistema intuitivo, Torino, Berruti, 1914, pp. 78; *Vetera et ... nova*. Da S. Carlo ai nostri giorni. L'organizzazione del catechismo in forma di vera scuola, Torino, LICET, 1923; *Manuale di religione per gli Istituti Magistrali*. Vol. 4: *Pedagogia catechistica*, Torino, SEI, 1924 (in collaborazione con L. Vigna); *Euntes docete*. Cenni di Pedagogia cattolica per il Clero e i Catechisti Italiani, Torino, LICET, 1924, 1939² (in collaborazione con L. Vigna); *De Catechizandis... Italis*, secondo la legislazione ecclesiastica, Torino, LICE, 1938 (commento all'enc. *Acerbo nimis* e al decreto *Provido Sane*); *Opus fac evangelistae*. Binari di formazione dei catechisti secondo la Scuola educativa cattolica, Torino, LICE, 1941.
P. scrisse anche numerosissimi articoli sulla rivista « Il Catechista Cattolico », e altri sul periodico « Federazione Leone XIII », su « Fede e Scuola » e « Scuola Italiana Moderna ».

2. Studi

A. FAPPANI, *Lorenzo Pavanelli, pioniere del rinnovamento catechistico*, Brescia, Ed. CCIP, 1979; U. GIANETTO, *Il contributo di Mons. Lorenzo Pavanelli al movimento catechistico italiano e mondiale*, Brescia, Uff. Cat. Dioc., 1975; S. RIVA, *La pedagogia religiosa del novecento in Italia*, Roma-Brescia, Antonianum-La Scuola, 1972, 178-186.

UBALDO GIANETTO

PECCATO

1. Il P. è una libera scelta dell'uomo, difforme dalla norma etica, e quindi distruttiva di quei valori che costituiscono l'uomo nella sua umanità.

Nella concezione biblica, il P. unisce insieme la negatività etica con quella religiosa:

peccatore infatti è colui che fa il male « agli occhi di Dio ». Nell'AT la nozione di P. ha lo stesso spessore semantico di quella di legge: il P. è disobbedienza a Dio ma insieme rottura del Patto, tradimento dell'amore filiale e della fedeltà sponsale dovuta a Dio, ritorno colpevole alla schiavitù e rifiuto di entrare in comunione con la santità di Dio. Nel NT, il P. si attua nel rifiuto di Cristo, sia diretto, attraverso l'incredulità colpevole, sia indiretto, attraverso una vita difforme dal suo messaggio di amore.

Del resto, la realtà del P., per quanto attuata in una scelta categoriale che ha come oggetto diretto l'uomo e il suo mondo, è, nella sua dimensione più vera, una scelta di fondo con cui l'uomo, rifiutando di fare di Dio il centro e il senso della propria vita, ricusa di entrare nella logica del progetto divino di salvezza e si autoesclude dall'amore di Dio.

2. Il rifiuto di Dio, incluso nel P., non può essere concepito, nella luce della rivelazione dell'amore misericordioso di Dio, alla maniera di una ribellione alla signoria divina, che nella nostra cultura potrebbe rivestire addirittura l'aspetto di una nobile emancipazione. Il rifiuto di Dio è il rifiuto di vivere nel suo amore, di accogliere la sua proposta di salvezza.

Tale rifiuto è normalmente implicito nella distruzione dei valori morali costitutivi dell'uomo, in cui consiste il categoriale del P. Il P. è il male di Dio proprio in quanto male dell'uomo, oggetto dell'amore di Dio. Offende Dio perché frustra i suoi propositi di amore, impedisce a questo amore di raggiungere l'uomo e di farlo essere nella pienezza di vita e di felicità cui è destinato.

3. A questo aspetto della concezione cristiana del negativo etico non è stato dato il dovuto risalto in certa catechesi tradizionale del P., legata in modo gretto a una impostazione comandamentistica della morale (a quello che B. Schüller chiama « positivismo morale teonomo ») e a una generale interpretazione giuridica del rapporto tra Dio e l'uomo. Valga a questo proposito, come esempio di positivismo teonomo e di giuridismo teologico, la definizione infelice del P. contenuta nel catechismo di Pio X (« Il P. è un'offesa fatta a Dio, disubbidendo alla sua legge »), una definizione da cui restano esclusi troppi aspetti importanti della concezione biblica e teologica del P., e che sembra aval-

lare l'idea di un Dio autocrate, offeso nel suo onore dalla ribellione umana.

4. Accanto al P. individuale o formale, frutto di un atto particolare della libertà personale, decisivo per il rapporto di questa libertà con Dio e per la salvezza del singolo, esiste il P. in una dimensione oggettivata, come forza storica di schiavitù e di distruzione: è il « P. del mondo » che segna di sé, « usque ab exordio », tutta quanta la storia dell'uomo e, di riflesso, la storia personale di ogni essere umano, che sta sotto il dominio della forza del P., prima ancora di ogni sua decisione personale. È la visione cupamente pessimistica della storia (*Rm* 5,15-17), della società (*Rm* 1,18-2,12) e della psicologia individuale (*Rm* 7,14-24) che emerge da certe pagine di san Paolo, che affermano la radicale impotenza dell'uomo e l'inutilità di ogni sforzo puramente umano di autosalvazione.

Va però tenuto presente che tale quadro fa solo da sfondo, nella teologia paolina, all'annuncio liberatore della universalità della redenzione di Cristo: Dio ha racchiuso tutto nel P. solo per avere misericordia di tutti (*Rm* 11,32). L'universalità del P. e la radicalità dell'impotenza umana di salvarsi, attraverso un impegno morale orgogliosamente teso alla scelta della perfezione etica, è pari soltanto all'universalità della salvezza operata da Dio in Cristo. L'impotenza dell'uomo, schiavo del P., è solo lo stato ipotetico di un'umanità, considerata prescindendo dall'evento Cristo.

Ma in un'umanità, qual è l'unica storicamente esistente, che ha in Cristo il suo centro e il suo capo vittorioso, solo un rifiuto libero e pertinacemente colpevole potrebbe escludere qualcuno dal suo influsso redentore.

5. Anche la C. ha bisogno di riscoprire la realtà del P. alla luce della redenzione di Cristo, come sfondo per la comprensione di questa redenzione e come appello a una libera collaborazione, che si faccia → conversione permanente e lotta radicale contro la forza del P.

La C. deve evitare il rischio di limitarsi a una visione moralista del P., magari rapportato più a una minacciosa dottrina della retribuzione che a un liberante annuncio della redenzione. Ma essa può incorrere anche nel pericolo opposto di presentare una visione idilliaca della vita cristiana, che ignora la pesante eredità del P., la forza del P. che re-

sta « ad agonem » anche nel battezzato, solo germinalmente partecipa della vittoria di Cristo sul P., ma ancora segnato dalla costituzionale debolezza, che gli viene dalla sua solidarietà con una storia di P.

6. In questa luce deve essere recuperato il carattere di *lotta*, tipico della vita morale cristiana e quindi anche della pedagogia morale cristiana, che rischia di essere dimenticato in certe presentazioni della vita e dello sviluppo morale, ispirate a una ingiustificata e illusoria fiducia nelle buone forze della natura umana.

Un altro aspetto della dottrina cristiana sul P., di un certo rilievo per la C., è la distinzione tra P. veniale e P. mortale. Fondata sulla ovvia consapevolezza della diversa profondità e radicalità del negativo etico, essa è stata unilateralmente cosificata nella manualistica e di riflesso nella C., che la riferivano quasi esclusivamente alla diversa rilevanza della « materia ». Un rimando alla concezione dell' → opzione fondamentale permette alla teologia e alla C. più recente di superare tale « cosismo » e di ricomprendere la diversa fundamentalità della decisione etica negativa, come causa specifica della diversa gravità della colpa.

7. Un ultimo aspetto specificamente moderno del discorso teologico e cat. sul P. riguarda la sua oggettivazione nelle strutture sociali, che ha per conseguenza una visione dell'impegno politico e sociale come momento collettivo di lotta contro il P. del mondo. Nella misura in cui non ci si dimentica che, in senso proprio, P. è solo quello che nasce da una libera e responsabile scelta dell'uomo, e che è ultimamente nel cuore dell'uomo che esso deve essere combattuto e vinto, attraverso la conversione personale, sorgente e motore di ogni autentica trasformazione sociale, questo allargamento della concezione del P. è in linea con la visione biblica del P. del mondo, risponde a un'esperienza specifica dell'uomo di oggi (a cui deve fare comunque riferimento la C. per essere fedele all'uomo) e permette di vedere meglio la portata della liberazione cristiana.

Bibliografia

R. BLOMME, *L'uomo peccatore*, Bologna, EDB, 1971; PH. DELHAYE, *Théologie du péché et pastorale du péché*, Tournai, Desclée, 1960-1961; B. HAERING, *Il peccato in un'epoca di secolarizzazione*, Bari, Ed. Paoline, 1974²; J. B. LIBANTO, *Peccato e opzione fondamentale*, Assisi, Cittadella, 1977; L. MONDEN, *La coscienza del peccato*, Torino, Borla, 1968; D. MON-

GILLO, *L'esistenza cristiana, peccato, conversione*, in T. GOFFI - G. PIANA (ed.), *Corso di morale*, vol. I, Brescia, Queriniana, 1983, 491-552; Id., *Peccato*, in *Dizionario Enciclopedico di teologia morale*, Roma, Ed. Paoline, 1973, 733-741; P. RICOEUR, *Finitudine e colpa*, Bologna, Il Mulino, 1960; L. SCHEFFCZYK, *Peccato*, in *Dizionario teologico*, vol. II, Brescia, Queriniana, 1969; P. SCHOONENBERG, *La potenza del peccato*, Brescia, Queriniana, 1971.

GUIDO GATTI

PECCATO ORIGINALE

Durante il Conc. Vat. II e immediatamente dopo ebbero luogo vivaci discussioni sul PO, dovute da una parte a *motivi biblico-teologici* (progressi dell'esegesi biblica, insufficienza delle elaborazioni teologiche in questo campo) e suggerite dall'altra da *ragioni pastorali* (progressi delle scienze naturali nello studio dell'origine dell'uomo, che causano difficoltà a numerosi fedeli; insoddisfazione per certe interpretazioni teologiche che finiscono per presentare una immagine di Dio ingiusta e inaccettabile, ecc.). Nel luglio 1966 ebbe luogo a Roma un simposio di teologi interamente dedicato a questo tema. Il papa Paolo VI li esortò a dare « una definizione e una presentazione del PO ... più moderna, cioè più soddisfacente le esigenze della fede e della ragione, quali sono sentite e manifestate dagli uomini della nostra epoca » (cf AAS 58 [1966] 652). Da quell'anno sono apparsi numerosi studi teologici sui vari aspetti del problema (dati biblici e patristici; esegesi biblica; dati, storia ed esegesi del magistero; relazioni con il peccato del mondo e il peccato attuale; il PO in noi; la prospettiva personalistica, ecc.; cf un buon Dizionario Teologico o G. Gozzelino, in bibliografia). Tratteremo qui prevalentemente l'aspetto cat. del problema: storia, criteri, attuazione concreta della C. del PO.

1. *Storia*. Il → *Catechismo Romano* (1565) parla della « ruina » (rovina, caduta) da quel « felicissimo stato in cui Dio collocò i primi uomini », nel secondo articolo del Credo (« Credo ... in Gesù Cristo, suo unico Figlio, nostro Signore »), per mettere in luce la grandezza del beneficio realizzato in Cristo salvatore. Si dice quindi che « essendosi Adamo allontanato dall'obbedienza a Dio ed avendo violato la divina proibizione ... cadde in quella somma sventura di perdere la santità e la giustizia in cui era stato costituito, e subì gli altri mali che il Conc. di Trento ha più

a lungo descritto». Il parroco poi «dovrà ricordare che il peccato e la pena di esso non si sono limitati al solo Adamo, ma sono passati a tutta la sua posterità» (parte I, cap. III, n. 2). Parlando poi del battesimo (parte II, cap. II, n. 5) si dice che «per natura nasciamo da Adamo come figli dell'ira, ma per il Battesimo rinasciamo in Cristo come figli della misericordia». Tuttavia «rimangono in noi le debolezze del corpo, le malattie, la sofferenza, la concupiscenza» (*ibid.*, n. 48).

In modo analogo trattano il tema il *Catechismo maggiore* del → Canisio (1555), più ampio però su questo punto nell'edizione post-conciliare (1566), e dell'→ Astete (1597). Questi catechismi furono diffusi fino al sec. XIX. Per prendere un solo esempio degli inizi del sec. XX, il → *Catechismo della Dottrina Cristiana* di san Pio X (1912) dà alla trattazione della dottrina del PO un certo spazio. Ne tratta parlando della creazione del mondo (caduta dell'uomo: dom. 70-75), della remissione dei peccati (dom. 138-139) e del battesimo (dom. 295). In sostanza, questo catechismo sostiene che il PO «consiste nella privazione della grazia originale, che secondo la disposizione di Dio dovremmo avere ma non abbiamo, perché il capo dell'umanità con la sua disubbidienza ne privò sé e noi tutti, suoi discendenti»; esso è «volontario per noi solo perché volontariamente lo commise Adamo quale capo dell'umanità; e perciò Dio non premia col paradiso, ma neppure castiga con tormenti chi abbia solo il PO»; a causa del PO, «l'uomo doveva rimanere escluso per sempre dal paradiso se Dio, per salvarlo, non avesse promesso e mandato dal cielo il proprio Figliuolo, cioè Gesù Cristo»; «da Adamo ogni uomo (lo) contrae per natural discendenza»; ne fu preservata «solo Maria santissima»; si cancella «col santo Battesimo».

2. Criteri per la C. La C. non si avventura nell'ipotetico e nell'opinabile (eccetto forse in alcune forme di C. agli adulti), ma segue dottrine sicure, sotto la guida del magistero. Tuttavia ha un duplice dovere pastorale verso i catechizzati:

a) Rispettare l'importanza relativa dei dati della rivelazione, non mettendo in risalto ciò che è secondario e lasciando in seconda linea ciò che è essenziale. La dottrina del PO può essere riassunta in tre affermazioni: 1) Tutti gli uomini sono destinati alla salvezza e alla vita in Cristo. Per giungervi, debbono rina-

scere in lui. Senza Cristo, infatti, non hanno accesso al Padre, sono schiavi del peccato e destinati alla morte, senza speranza di risurrezione gloriosa. 2) L'infelicità della condizione umana è entrata nel mondo, creato buono da Dio, a causa del peccato. 3) Il peccato che ha dato origine a tutti questi mali è la ribellione dei primi uomini, all'inizio della storia.

La prima affermazione ha un valore essenziale per la nostra vita cristiana. La seconda è assai importante per il nostro atteggiamento religioso. La terza è una spiegazione storica delle due prime. Le prime due affermazioni sono naturalmente più importanti che la terza (e dovrebbero essere più accentuate nella C.). Questo non dice, di per sé, che anche la terza non sia stata rivelata e non abbia la sua importanza. Ci sono però oggi molti teologi ed esegeti che negano o almeno dubitano che tutti gli elementi in essa inclusi (per es.: unicità della colpa originale, Adamo progenitore fisico di tutta la razza umana) facciano parte del vero contenuto della rivelazione.

b) Tener conto delle difficoltà dei catechizzandi, come, per es.: Perché soffriamo per colpa di altri? Come potevano i primi uomini, in condizioni primitive, essere così coscienti e responsabili da commettere una colpa di tale portata? Conviene ancora usare l'espressione «PO», ignota prima del IV-V secolo, date le ambiguità ad essa connesse (è peccato solo per analogia; è più importante il «PO in noi» che il PO delle origini o PO originante)? Non bisogna imporre ai fedeli l'ossequio a dottrine che ripugnano alla loro visione del mondo e dell'uomo se non si è certi che facciano veramente parte del deposito rivelato; e anche in questo caso, cercare che non sia il nostro modo di presentarle (unilaterale, inadeguato, incompleto) a renderle ripugnanti e inaccettabili. Per quanto riguarda Gn 2-3, ad esempio, il p. Flick fa notare che in questo racconto «dato il genere letterario "sapienziale" usato dall'autore sacro (che ha una qualche somiglianza con quello delle parabole), è assai difficile andare oltre l'affermazione che il dilagare del male, specialmente morale, nel mondo, ha origine da una resistenza peccaminosa alla volontà divina, commessa all'inizio della storia». Sono quasi le stesse parole della GS 13. Una maggior precisazione ci viene da san Paolo (soprattutto in Rm 5) e dalla sua contrapposizione Adamo-Cristo, in cui però Cri-

sto è certo l'oggetto principale e l'insegnamento su Adamo è secondario.

3. *Attuazione concreta della C. sul PO.* Nell'attuazione concreta della C., occorre tener conto anche dell'età e delle capacità di comprensione dei catechizzandi. È opportuno, per es., presentare il racconto biblico della caduta originale nella prima infanzia, quando non vi sono le capacità di afferrare il significato del genere letterario usato, col rischio di trasmettere qualcosa che venga equiparato a una favola, o ritenuto il punto essenziale, che più tardi verrà respinto? Il *Fonds obligatoire* francese del 1967 (per fanciulli di 9-11 anni; → Francia) suggerisce di non farlo, e di parlare del PO in primo luogo, indirettamente, trattando della « relazione di alleanza » tra l'uomo e Dio (pp. 97-98) e poi, più direttamente, sottolineando il « valore universale della morte di Gesù » (pp. 123-124). Il fanciullo scopre il peccato in sé e attorno a sé, lo scopre nel NT e nell'AT; così si arriva a dire che « fin dall'origine dell'umanità, fin dal primo uomo, il peccato è presente nel mondo », e che se noi siamo stati solidali nell'atteggiamento di rifiuto dell'appello di Dio, ora lo siamo nell'accettare Cristo e la sua vittoria sul peccato e sulla morte. Se Cristo è morto per tutti, vuol dire che tutti ne avevano bisogno, tutti erano peccatori. Il Catechismo italiano dei fanciulli, nel 3° vol. *Sarete miei testimoni* (1976: per i 10-11 anni), presenta il terzo cap. della Gn, ma con l'accortezza di metterlo sulla sinistra della pagina, quasi per dire: « La Bibbia racconta così », affiancato da un testo parallelo interpretativo, come se si dicesse: « per insegnarci che ». Non altrettanto significativa è, in questi testi, la presentazione del « PO in noi ».

Quando poi si viene alla C. dei giovani e degli adulti, non sembra possibile che questa significatività si possa ottenere senza inquadrare il PO in tutto il problema più vasto dell'offerta dell'alleanza da parte di Dio Padre in Cristo (fatto primario) e del suo rifiuto da parte dell'uomo, che include il PO, il « peccato del mondo » e il → peccato attuale. Occorre ricordare che il « PO originato (il PO in noi) consiste in uno stato (non puramente sociologico, ossia condizionato dall'esterno, ma anche ontologico, e cioè determinato dall'interno) di rottura con Dio che contrassegna i singoli e le comunità. Esso è la condizione di peccato in cui concretamente si trova l'umanità (= peccato del

mondo come stato), causata dai peccati degli uomini, dai primi ai contemporanei (= peccato del mondo come atto), in quanto coinvolge nel male tutto e tutti, fin dal loro primo apparire » (G. Gozzelino). Più precisamente, il PO consisterebbe nell'incapacità, in cui ogni uomo nasce, di stabilire un rapporto retto e ordinato con Dio e con gli altri uomini e quindi l'incapacità di raggiungere il suo ultimo fine nella costruzione del Corpo di Cristo. È una incapacità di sottrarsi alla schiavitù del peccato che domina nel mondo. Il battesimo sottrae a questa incapacità. È la radice e l'inizio della salvezza. Espone all'influsso di Cristo e della sua Chiesa (attraverso tutte le « funzioni di salvezza » affidate da Cristo: la parola, la liturgia, la comunità, il servizio), ristabilisce il dialogo, permettendo — anche in un mondo segnato dal male — di riconoscere Dio come salvatore, come bene supremo, come amore capace di ridestarci all'amore superando la soggezione all'egoismo e alla chiusura in se stessi che porta alla morte.

Un tentativo impegnato fu quello fatto dal *Nuovo* → *Catechismo Olandese* (1966) nel capitolo « La potenza del peccato » (pp. 311-324 dell'ediz. ital.). In esso si mette bene in rilievo il ruolo del « peccato del mondo ». Questo, in un certo senso, fa da legame tra il PO originante e i peccati attuali, creando un quadro coerente, realistico e significativo. Si osservò che il *Catechismo olandese* dava troppo poca importanza, nell'insieme, al PO originante; ma è anche vero che una certa teologia e C. erano inclini a dargli un rilievo esagerato, isolato, fino a diventare assurdo e incomprensibile. A questo capitolo, il *Catechismo olandese* ne fa seguire un altro su « La redenzione », e cioè sulla potenza ancora più grande della grazia e dell'amore di Dio. Si deve infatti « interpretare il PO non come qualcosa di isolato, ma in connessione con la predestinazione storica dell'uomo in Gesù e con la realtà della sua grazia redentiva preveniente: Adamo va visto alla luce di Cristo, e non Cristo, come accade nella presentazione che mette il peccato al centro, alla luce di Adamo e dipendentemente da lui. E la potenza del peccato va subordinata allo strapotere della Grazia » (G. Gozzelino).

Bibliografia

Z. ALSZEGHY - M. FLICK, *Il peccato originale in prospettiva evoluzionistica*, in « Gregorianum » 47 (1966) 201-225; Id., *Il peccato originale in prospettiva per-*

sonalistica, ibidem 46 (1965) 705-732; A. M. DUBARLE, *Le péché originel dans l'Écriture*, Paris, Cerf, 1967; Id., *Le péché originel*. Perspectives théologiques, Paris, Cerf, 1983; A. FERMET, *Faut-il encore parler du péché originel?*, in « *Catéchistes* » 22 (1971) 87, 263-282; U. GIANETTO (ed.), *La catechesi del peccato originale*, in « *Catechesi* » 37 (1968) 431, 1-24; G. GOZZELINO, *Vocazione e destino dell'uomo in Cristo*. Saggio di antropologia teologica fondamentale, Leumann-Torino, LDC, 1985, 421-522; L. LE-TOURNEAU, *Difficoltà e ricerche sulla catechesi del peccato originale*, in « *Rivista di Pastorale Liturgica* » 8 (1970) 42, 430-446; C. MESTERS, *Paradiso terrestre: nostalgia o speranza?*, Leumann-Torino, LDC, 1972; K. RAHNER, *Il peccato di Adamo*, in *Nuovi saggi IV*, Roma, Ed. Paoline, 1973, 335-357; M. VAN CASTER, *La catéchèse du péché originel*, in « *Lumen Vitae* » 21 (1966) 705-725; G. VANDERVELDE, *Original Sin. Two Major Trends in Contemporary Roman Catholic Reinterpretation*, Amsterdam, Rodopi, 1975; A. VANNESTE, *Le décret du Concile de Trente sur le péché originel*, in « *Nouvelle Revue Théologique* » 87 (1965) 688-726 e 88 (1966) 581-602; H. K. WEGER, *Theologie der Erbsünde*, Freiburg, Herder, 1970.

UBALDO GIANETTO

PEDAGOGIA DELLA RELIGIONE (Religionspädagogik)

1. Concetti quali → religione, educazione religiosa, pedagogia religiosa si usano in significati diversi, e soltanto in un determinato contesto socio-culturale ricevono la loro « precisa identità » (E. Alberich). Di conseguenza, a mo' d'introduzione, si dovrà parlare dello sviluppo della PR sulla base di una sub-cultura ecclesiale nella società. Per la PR è fondamentale che sul piano dell'educazione sia riconosciuta l'esistenza di una « dimensione religiosa » non identica con la fede cristiana. Pertanto si può dire fin d'ora che ha poco senso usare come sinonimi i concetti di PR e di → catechetica, oppure collocare una di queste discipline sotto la competenza dell'altra.
2. Già → J. Göttler definisce la PR come scienza della « educazione religioso-etica », senza specificare i suoi confini rispetto alla catechetica. Il fatto però di collocare questa educazione nell'ambito della pedagogia (F. W. Förster; O. Willmann), di cui deve essere il « capitolo centrale », è ricco di conseguenze. Si tratta di « valori », cioè di Dio e della « sua volontà »; l'educazione dei valori si realizza sulla base di esempi (→ agire etico; esperienza dei valori, intuizione; cf metodo di → Monaco), sulla base dell'agire e sulla base della « interpretazione del senso » per opera dell'intelligenza. Nel contesto della pedagogia scolastica, al quale Göttler si riferisce, nasce la richiesta di un → IR inter-confessionale inteso come insegnamento dell'etica e della storia delle religioni (= Bibbia). Essa è sostenuta soprattutto da parte delle associazioni di insegnanti. La possibilità di un « orientamento religioso-etico » per « giovani privi di educ. rel. » è già presa in considerazione da Göttler. Egli è però convinto che la PR deve restare *collegata* con il Dio della teologia (non già con il « numinosum » della fenomenologia della religione); inoltre non deve essere *dedotta* dalla dogmatica e dalla teologia morale. Bisogna toglierla dalla teologia pastorale che è già « sovraccarica » e ricollegarla con la « pedagogia ».
3. Dopo Göttler viene un intervallo dominato dalla C. → kerygmatica sulla base della teologia dell'annuncio (→ J. A. Jungmann, F. X. Arnold, Th. Kampmann, K. Tilmann e al.). H. Schilling ha cercato di giustificarla: la PR è una « sotto-disciplina della catechetica » (p. 360); la « escursione nella regione della « pedagogia cristiana » deve considerarsi terminata » (p. 350). Si parla di PR soprattutto quando ci si riferisce alla formazione degli insegnanti di religione per le scuole.
4. In un paese pluralistico, in cui l'IR avviene nella scuola pubblica, la C. kerygmatica è una teoria troppo ideale non realizzabile nella pratica. La scuola in cui ha luogo l'IR non si lascia « kerymatizzare ». La conferenza di K. E. Nipkow (1968) all'AKK (cf *Religionspädagogik und Religionsunterricht in der Gegenwart*, in « *Katechetische Blätter* » 94 [1969] 23-43) veniva realizzata quasi spontaneamente negli anni successivi. La « PR nuovo stile », basata sul duplice fondamento della teologia e della pedagogia, è concepita come teoria dell'educ. rel. L'IR viene concepito a partire dalla scuola e caratterizzato piuttosto come servizio della Chiesa alla scuola (cf *Erklärung zum Religionsunterricht*, della Conferenza Episcopale tedesca, 17-12-1970; Sinodo della Germania, *L'IR nella scuola*, 1974).
5. La preoccupazione per l'IR si concretizza in seguito, secondo un parallelismo ecumenico, come « Fachdidaktik "Religion" » (didattica della materia « religione »). I compiti della C. nella parrocchia e nei gruppi parrocchiali (che vengono studiati dalla catechetica) come pure l'educ. rel. e l'iniziazione alla fede

cristiana nelle famiglie (studiati nella collaborazione di catechistica e di PR) pur essendo compiti molto importanti, ovviamente non vengono esaminati dalla suddetta disciplina. Come reazione contro questa insufficiente valutazione della C. alcuni richiedono una C. dall'infanzia fino alla vecchiaia (A. Exeler), e si viene a interferire con l'azione pastorale (cf → evangelizzazione). Tale concezione è anche assunta da → CT. Da parte nostra affermiamo il ruolo limitato della PR: la PR non rende superflua la catechistica; in ogni caso, non si lascia colonizzare da essa.

6. A. Stock (1975) ha proposto che «l'intero campo dell'educ. rel.-etica sia considerato come ambito materiale» della PR, quindi anche l'educazione di studenti non credenti. Poiché la PR ha un «campo di azione sociale e comunicativa», è necessario che sulla base di teologia e di scienze umane e sociali si realizzino contributi per una «teoria di questa prassi». Per Stock, come già per Göttler, si tratta di una PR concepita come «disciplina teologica», che ha come «subiectum» Dio: «Si tratta del futuro della fede, della speranza e della carità, e del futuro di Dio» (p. 27).

7. La PR è quindi concepita come disciplina teologico-ped. che studia l'educ. rel. e l'istruzione rel. (van der Ven) con lo scopo di condurre alla prassi sia la religiosità che l'etica e l'estetica; tale prassi si esprime effettivamente nella → spiritualità e nella solidarietà liberatrice. In questa prospettiva la dimensione rel. poggia sulla base della dimensione dell'umano e la trascende nella direzione della fede. Dal punto di vista della cat. l'educ. rel. e l'istruzione rel. sono considerati → «precatechesi». Dal punto di vista dell'umano la religione postula l'«incondizionato» (P. Tillich), il «futuro assoluto» (H. Schrödter), il «più di tutto il resto» (G. Lange).

8. L'IR come materia obbligatoria nella scuola, quale esiste nella Germania di Weimar (1920) e nella repubblica federale (anche in → Austria e in alcuni cantoni della → Svizzera; in forma analoga in Italia) conduce a una situazione di fatto che è diversa rispetto ai paesi in cui la separazione di Chiesa e Stato (per es. → Francia, → Stati Uniti) è un dato di fatto. Un «IR ecclesiale pubblico» può suscitare l'impressione che si tratti di trasmissione della fede e (apparentemente) può rendere superflua l'azione cat.

Di fatto però nella → Germania non vi è una adeguata C. nelle parrocchie (eccezione: prima comunione; confermazione) e manca la C. familiare. La mancanza di sacerdoti ha effetti disastrosi su questo terreno. Anche la «pastorale della scuola», che integra l'IR con attività cat., deve essere realizzata nella collaborazione con laici.

Da un altro lato però questa situazione fa capire che Dio non si serve soltanto dell'annuncio ecclesiale per chiamare l'uomo alla fede, e che anche tramite la religione (le religioni) ha aperto una via legittima della salvezza: vale a dire (sulla base della religione) agire secondo la propria coscienza e ubbidire alla volontà di Dio. Anche il Messale tridentino prega: «Inserere... religionis augmentum, ut, quae sunt bona, nutrias, ac pietatis studio, quae sunt nutrita custodias» (6^a dom. dopo la Pentecoste).

La religione ha a che fare con la prassi del bene. In questo senso la religione «si realizza» in ogni momento; «essa è tutto» (M. Buber). La religione è basata su una particolare osservazione, «un regard» (S. Weil). Attraverso i simboli sensitivi e la loro espressione discorsiva si ha di mira la «présence de Dieu» e l'esigenza di «amore radicale del prossimo» (S. Weil).

I fondamenti di tale atteggiamento rel. vengono posti nell'intimità del piccolo gruppo (famiglia) ed è possibile svilupparlo ulteriormente in un IR educativo e liberante (van der Ven).

Occorre evitare il pericolo di impostare l'educ. rel. in chiave unilateralmente politica. Vanno pure evitati i tentativi di concepire l'IR come corso di critica della religione, come «insegnamento sulla religione» (accumulare nozioni sulle religioni), come insegnamento superconfessionale/acconfessionale sulla base delle scienze della religione. Si tratta assai più di condurre a concreta unità (→ correlazione) la realtà umana e sociale e la «realtà della fede». PR e IR hanno a che fare con domande dell'uomo e risposte da parte di Dio, come pure con domande che Dio pone all'uomo e la loro messa in pratica. Le concezioni dell'educ. rel. devono orientarsi sull'accettazione di valori (atteggiamenti, virtù) e su un risoluto consenso alla spiritualità (cf → meditazione). I programmi di studio e i libri di religione devono avere finalità e contenuti (→ curriculum) che sono rilevanti sul piano dell'antropologia come su quello della teologia. I metodi vanno determinati in modo tale che attraverso la interiorizzazio-

ne (cognitiva ed affettiva) di valori si dia inizio alla prassi.

Di conseguenza l'educ. rel. e l'insegnamento rel. hanno bisogno del gruppo come luogo della prassi e come verifica di una corretta prassi. L'efficacia della PR dipende dalla realtà della società e della Chiesa, che ha ricevuto da Dio il compito di servire l'umanità.

Bibliografia

E. ALBERICH, *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982; K. DIENST, *Glauben - religiöse Erfahrung - Erziehung. Religionspädagogische Beiträge*, Gütersloh, G. Mohn, 1979; E. FEIFEL, *Grundlegung*, in Id. et al. (ed.), *Handbuch der Religionspädagogik*, vol. I, Zürich, Benziger, 1973, 34-48; J. GÖTTLER, *Religion- und Moralpädagogik. Grundriss einer zeitgemässen Katechetik*, Münster, 1923; GRUPPO ITALIANO CATECHETI, *La catechetica: identità e compiti*, Udine, 1977; Id., *Teologia e catechesi in dialogo*, Bologna, EDB, 1979; H. HALBFAS, *Aufklärung und Widerstand. Beiträge zur Reform des Religionsunterrichts und der Kirche*, Düsseldorf, Patmos, 1971; U. HEMEL, *Theorie der Religionspädagogik*, München, Kaffke, 1984; H. SCHILLING, *Teologia e scienze dell'educazione*, Roma, Armando, 1974; G. STACHEL - W. G. ESSER (ed.), *Was ist Religionspädagogik?*, Zürich, Benziger, 1971 (contributi di E. Feifel, E. Paul); G. STACHEL, *Religionsunterricht und Katechese. Aufgabe und Forschungsfeld der Religionspädagogik/Katechetik*, in Id., *Erfahrung interpretieren*, Zürich, Benziger, 1982; Id., *L'educazione religiosa e i suoi obiettivi*, in «Orientamenti Pedagogici» 30 (1983) 199-214; A. STOCK (ed.), *Religionspädagogik als Wissenschaft*, Zürich, Benziger, 1975; J. A. VAN DER VEN, *Kritische godsdienstdidactiek*, Kampen, Kok, 1982.

GÜNTER STACHEL

PEDAGOGIA DI DIO

1. L'evidente rilevanza educativa che per la fede riveste ogni forma di C. ha portato a interessarsi se e come nelle fonti della rivelazione esistano delle indicazioni pedagogiche, sinteticamente una PdD, tali da qualificare e garantire l'intervento umano del catechista in un processo di maturazione per sua natura radicalmente soprannaturale. In ciò sembra di essere giustificati dal fatto che la Scrittura prima, e poi i Padri (Ireneo, → Clemente Alessandrino) e i documenti del Magistero parlano di una « pedagogia di Dio », mentre il Magistero cat. recente collega strettamente la C., quale pedagogia della fede, alla pedagogia stessa di Dio (CT 58).

La questione si è fatta particolarmente acuta a partire dal secolo scorso, quando la nascita della moderna pedagogia pose, nell'ambito dei credenti, il problema del rapporto

fra → scienze dell'educazione e necessaria ispirazione cristiana (→ teologia dell'educ.). Allora, specie in area tedesca, si ebbero ricerche di una pedagogia rivelata, nel tentativo di inquadrare in un sistema di pensiero i dati delle fonti (cf H. Schilling, G. Gropo, C. Bissoli). Motivi pedagogici particolarmente studiati sono stati e sono: la PdD o Dio come educatore; Gesù come educatore e maestro, la Chiesa come maestra ed educatrice. Altri motivi analoghi diversamente valorizzati in nome della PdD sono: l'imitazione e sequela di Cristo (di Dio, di Paolo: *Mt* 19,16-22; 5,48; *Col* 3,13; *Gv* 13,1-7; *Fil* 3,17); la relazione di Gesù con i bambini (*Mc* 10,13-16 e par.); la realtà dell'uomo come immagine di Dio (*Gn* 1,26); il comando della perfezione su misura dell'uomo nuovo Gesù Cristo (*Mt* 5,48; *Ef* 4,13; *Eb* 5,11-14).

Il problema che è subito emerso con vivacità si pone almeno a tre livelli: *esetico*: difficoltà di realizzare un sistema organico di idee tenuto conto della frammentarietà e qualità kerygmatica delle fonti; *ermeneutico*: necessità di distinguere rivestimento culturale da affermazione di fede (si pensi al concetto di musar/paideia vincolato nel mondo biblico a una prassi di severità e di castighi, *Prv* 3,12); *teologico*: doveroso rispetto dell'autonomia delle scienze umane in educazione.

2. I problemi stimolano a una più attenta lettura delle fonti. Riferendoci qui soltanto alla nozione di PdD in senso stretto (per le altre, cf Bissoli), dal punto di vista biblico, noteremo:

a) Il motivo della PdD (musar Iahvè, paideia Theou) è ben presente specie in Geremia e nei profeti (J. A. Sanders) e con senso simile nel NT (*Eb* 12,7ss).

b) In partenza appare come una formula di fede che interpreta l'altrimenti incomprensibile esperienza della correzione e del castigo, nell'area dunque di un mistero di luce risolutore dell'enigma del male. Organicamente presa, è PdD l'azione programmata di Dio (una economia) che fa crescere Israele nella tribolazione per renderlo santo e disposto alla misericordia che salva (*Eb* 12,8s; cf *1 Cor* 10,1-11).

c) Che ciò non sia per sé rivelativo di un sistema pedagogico, lo si ricava dal fervore educativo, familiarmente e scolasticamente ben attrezzato già nell'antico Israele, grazie

ai Saggi soprattutto, con l'emergenza evidente di una pedagogia che nasce dall'esperienza, le cui lezioni sono da apprendere nel « timore del Signore » (*Prv* 15,33; G. von Rad).

d) Come luminosamente si esprime il NT, sia con la *paideia Kyriou* (*Ef* 6,1-4) sia con la *karis paideousa* (*Tt* 2,12), la PdD è certamente intervento educativo di Dio, ma secondo tutto il suo « mistero » di Padre in prospettiva prima e ultima di salvezza, e non quindi immediatamente trasferibile in pensieri e sistemi umani, tanto meno alternativi o competitivi con quanto la saggezza dell'esperienza e della riflessione ci vengono a dire. Ce lo certifica, oltre l'esempio dei saggi ebrei, quello della prima prassi cristiana come appare dalle Tavole domestiche (*Ef* 5,22-6,9; *Col* 3,18-4,6). Di conseguenza lo sviluppo del tema di PdD, ad es. in → Clemente Alessandrino, in → Agostino e nella tradizione cristiana, va accolto e mantenuto nel suo significato soteriologico e soprannaturale e meno come un arsenale di obiettivi, contenuti, metodi già prefissati.

3. A livello di C. si porrà una molteplice attenzione: a) A pensare, ad intendere e a realizzare l'atto cat. seriamente come partecipazione alla PdD, esposto quindi all'influsso della sua grazia e in fedeltà alle esigenze rivelate, evitando di restringere la portata educativa della C. a modalità semplicemente umana (CT 58). b) D'altra parte si assumeranno criticamente le indicazioni pedagogiche della Bibbia, cogliendo le motivazioni di fondo che le ispirano, e non come fossero ricette immutabili, si tratti pure del modo di fare e di insegnare di Gesù (J. T. Dillon). In questo senso diventano discutibili tanti tentativi di ricavare metodologie rivelate dalla Scrittura (J. Cantinat, G. Nosenko et al.). c) Si riconosca piuttosto come grazia di partecipazione alla PdD e sua esplicazione, quella C. che, saldamente ispirata dalla fede, con competenza studia e pratica ciò che dicono le scienze dell'educazione, su questo mai finito compito di far crescere il cristiano, che essendo così importante è lecitamente sigillato dal prestigioso nome di PdD. Non dunque per svuotare la nostra umana responsabilità, quanto per sostenerla e indicarle i fini ultimi e le ragioni più che umane per farlo.

Bibliografia

C. BISSOLI, *Bibbia ed educazione*, Roma, LAS, 1981; Id., *Bibbia ed educazione*, in « *Orientamenti Pedago-*

gici » 30 (1983) 647-664; 839-855; J. CANTINAT, *La pedagogia di Dio nella Bibbia*, Leumann-Torino, LDC, 1965; G. GROPPA, *Educazione cristiana e catechesi*, ivi, 1972; CH. SALDANHA, *Divine Pedagogy. A Patristic View of Non-Christian Religions*, Roma, LAS, 1984; H. SCHILLING, *Teologia e scienze dell'educazione. Problemi epistemologici*, Roma, Armand, 1974.

CESARE BISSOLI

PELLEGRINAGGIO

1. Il significato etimologico del termine e il suo uso nell'ambito religioso richiamano la condizione particolare di chi si allontana dall'ambiente abituale di vita, interrompe le attività quotidiane e si reca in un luogo sacro. Il P. ha una grande portata simbolica perché esprime la condizione itinerante dell'uomo e concretizza un suo bisogno naturale: incontro e comunicazione con il divino. Nell'ambito cristiano cattolico, ha assunto caratteristiche diverse nel tempo. Nei primi secoli ebbe soprattutto un carattere devozionale-culturale; nel medioevo divenne una pratica penitenziale-ascetica molto diffusa; in tempi più recenti ha acquistato sempre più valore propiziatorio-penitenziale. Questi diversi caratteri possono risultare compresenti negli odierni P., a seconda delle motivazioni che animano le diverse esperienze e i singoli protagonisti.

2. Attualmente si assiste a una grande ripresa dei P. Sembrano assolvere a una funzione storica particolare: consentire un'esperienza di Dio per l'uomo di oggi. Mete ambite sono soprattutto i moltissimi santuari mariani, i luoghi santi e il centro della cattolicità: Roma. Vi sono anche forme originali, quale per esempio il P. mondiale della Riconciliazione dei giovani a Taizé: essi, portando la croce e l'icona della risurrezione, vogliono far giungere in ogni continente il messaggio della riconciliazione e della pace.

3. Il valore simbolico del P., le disponibilità e gli atteggiamenti personali, la liberazione dal peso e dai condizionamenti del quotidiano, la riflessione a cui porta il cammino, l'intenso contatto con il sacro, fanno di questa esperienza un luogo privilegiato di C. Preparato, illuminato e animato da un annuncio adeguato, valorizzato in tutta la sua portata di esperienza fraterna e comunitaria, il P. può acquistare un notevole potenziale di trasformazione e far diventare « altra » la vita del pellegrino, segnando un rinnovamen-

to di identità di fede e di appartenenza alla Chiesa.

Bibliografia

S. DE FIORES, *I Pellegrinaggi ai Santuari: Analisi del fenomeno e problemi pastorali*, in R. FALSINI (ed.), *Liturgia e forme di pietà*, Milano, Ed. O.R., 1979; P. LIPPERT, *I pellegrinaggi*, nel vol. *Il culto di Maria oggi*, Roma, Ed. Paoline, 1978; P. OURSEL, *Pèlerinage del Medioevo*, Milano, Jaca Book, 1979; *Pèlerinage et formation religieuse*. Numero monografico di « *Lumen Vitae* » 13 (1958) n. 2; *Pèlerins: la foi sur les routes*. Numero monografico di « *Lumen Vitae* » 39 (1984) n. 2; *Permanence et renouveau du pèlerinage*, Lyon, ed. du Chalet, 1976; CH. SPICQ, *Vie chrétienne et pèlerinage selon le NT*, Paris, Cerf, 1972.

VITO ORLANDO

PENITENZA (Sacramento della)

1. Il sacramento della P. o Riconciliazione è oggetto di particolare interesse da parte del catecheta, sia in quanto contenuto notevole della C., sia in quanto occasione importante di essa (l'iniziazione al sacramento della P. — coincida cronologicamente o meno con l'iniziazione all'eucaristia — è infatti uno dei momenti decisivi dell'iniziazione alla vita cristiana e dell'educazione della fede), sia infine in quanto occasione e momento privilegiato per l'educazione di quella dimensione essenziale della fede che è la → conversione permanente.

2. Per quanto riguarda i contenuti si deve dire che la C. della P. ha risentito come e più ancora di quella del → peccato di una cattiva utilizzazione delle categorie forensi, che una teologia legalistica e una concezione troppo giuridica del rapporto Dio-uomo le fornivano. Così sono stati interpretati in passato in chiave forense tanto i concetti di offesa di Dio che quelli di espiatione-riparazione, così come la natura giudiziale del sacramento stesso (cf DS 1709).

La conversione con i suoi atti è stata spesso vista come una condizione positivamente esigita da Dio per la concessione di un perdono-condono che sembrava produrre soprattutto gli effetti giuridici della remissione o cancellazione di un debito (*debitum culpae* e *debitum poenae*). Restavano così occultati da un lato il carattere assolutamente preveniente dell'iniziativa dell'amore misericordioso di

Dio che ci perdona convertendoci, cioè cambiandoci dentro, operando in noi una redenzione che è nuova creazione e nuova nascita, e dall'altro il carattere ontologico della negatività del peccato e della positività della redenzione.

Ma anche il carattere profondamente personale delle opzioni fondamentali di rifiuto di Dio e ritorno a lui, inerenti, secondo la concezione biblica, sia al peccato che alla conversione, passavano in secondo piano di fronte a una dottrina del peccato e delle « cose necessarie per ben confessarsi » che si prestava troppo a essere intesa in senso giuridico e cosistico. È probabilmente un po' anche a questa presentazione inadeguata (almeno a livello di linguaggio) che si deve l'attuale crisi del sacramento, così profonda e diffusa, che fa seguito peraltro a molti decenni di prassi penitenziale sempre più segnati dalla routine e dal moralismo.

La ripresa del discorso biblico e del suo linguaggio vigorosamente personalistico ha portato alla rivalutazione del carattere interpersonale della conversione; il movimento liturgico ha portato invece a una rivalutazione della dimensione comunitario-ecclesiale del rito sacramentale. Purtroppo non sembra facile dare al rito un giusto equilibrio tra la dimensione personale (che non può essere soppressa) e quella comunitaria. La storia stessa del sacramento presenta d'altronde un passato di sconcertante pendolarismo nella accentuazione di queste due dimensioni (con una sopravvalutazione prima, con un certo occultamento poi, della dimensione comunitaria).

3. Ma più ancora che al problema della trasmissione dei contenuti, la C. è interessata al problema dell'educazione degli atteggiamenti costitutivi della conversione cristiana, tanto più importante nell'attuale crisi della prassi sacramentale in quanto l'atteggiamento della conversione interiore non è soltanto condizione per la significatività ed efficacia salvifica del sacramento, ma anche retroterra psicologico imprescindibile per una ripresa della prassi sacramentale stessa.

Atteggiamento di conversione significa anzitutto coscienza realistica e matura del peccato. Il sentimento del peccato è il risvolto negativo di una coscienza morale vigile e delicata: esso inizia con quella particolare forma di disagio psichico che si chiama rimorso. Il rimorso non si limita a procurare angoscia e bisogno di autopunizione, ma diventa

uno stimolo al ripensamento della propria posizione di fronte a Dio e quindi una piattaforma di conversione. Per questo il senso di colpa è sempre stato valutato positivamente dalla tradizione pedagogica cristiana, ritenuto voce di Dio che chiama il peccatore alla conversione.

Ma da Freud in poi, la pedagogia morale cristiana ha dovuto rimettere in questione tale valutazione e calibrare meglio il suo discorso. Freud ha collegato anche il senso di colpa alle esorbitanti pretese del super-ego e ne ha fatto quindi l'espressione di una coscienza morale immatura. Non solo ha smascherato il carattere irrazionale e autopunitivo del «senso patologico di colpa», ma ha gettato il sospetto dell'autodistruttività su tutto l'universo della colpeabilità. Anche se non sempre ascrivito al campo della psicopatologia e della nevrosi, il sentimento di colpa è guardato oggi con diffidenza; ci si vede più un pericolo che un'occasione educativa.

Va detto peraltro che la consapevolezza del carattere ambiguo del senso di colpa è presente da sempre alla riflessione di fede. Già san Paolo distingueva tra una tristezza che è secondo Dio, e perciò opera salvezza, e una tristezza che produce morte (2 Cor 7,9-10). Il senso di colpa è quindi soggetto a una educazione e a uno sviluppo graduale, che lo porta a una vera maturità umana e cristiana, ma è anche esposto al pericolo di deviazioni patologiche, o almeno di una fissazione a livelli infantili o adolescenziali. Immaturato è quel sentimento di colpa che è risolto negativamente di una coscienza infantile, cioè eteronoma e irrazionale, una coscienza che si identifica con il super-ego freudiano o con gli ideali narcisistici dell'adolescente.

4. La maturazione del senso di colpa si muove quindi dall'eteronomia, che lo nutre con la paura della punizione, verso un'autonoma sensibilità ai valori, in coerenza con le proprie scelte di vita. Va dall'irrazionalità e dalla fallacia delle valutazioni materialistiche del bambino, verso una valutazione realistica e attenta al valore dell'intenzione soggettiva e degli atteggiamenti interiori. Va infine dal carattere magico e autopunitivo dei riti di espiatione dell'immaturato, verso atteggiamenti di autentico autorinnovamento morale e di conversione vera.

Sentimenti immaturi di colpa e perfino una vera patologia del senso di colpa possono del resto coesistere con il sentimento religioso e con la fede (soprattutto se anch'essa

caratterizzata da tratti di infantilismo e di inautenticità). Questo non esclude che la fede sia per sé un elemento educativo del senso di colpa e che il credente trovi nella maturazione di una fede autentica la base più idonea per la maturazione di un senso di colpa anche umanamente maturo.

La fede aiuta il credente a vivere la coscienza del peccato, non nella disperazione della solitudine, ma nella serena certezza del perdono e di una inesauribile possibilità di ripresa e di ricominciamento. Per questa maturazione uno strumento educativo prezioso è proprio il sacramento della riconciliazione: attraverso la verbalizzazione, il dialogo confidenziale, la certezza del perdono, esso opera nella direzione di rendere più razionale, meno narcisistico e più costruttivo il senso di colpa. Il dialogo penitenziale può svolgere un'opera preziosa di chiarificazione, coscientizzazione e rasserenamento, facendo del senso di colpa una forza di rinnovamento.

5. Ma la conversione include oltre alla coscienza del peccato la libera e profonda decisione di riorientare la totalità della persona al bene e a Dio. È una scelta di anti-peccato. Non si può scegliere Dio senza scegliere contro il peccato: il convertirsi è contestuale al credere, e convertirsi è combattere contro il peccato una lotta che dura tutta la vita: nuovi cedimenti, debolezze, compromessi danno a questa lotta l'aspetto di un continuo ritorno a Dio.

Questa lotta contro il peccato include necessariamente quella forma di onesto riconoscimento della propria colpa che è la confessione dei peccati. Io non prendo veramente posizione contro il mio peccato fin che non ho il coraggio di chiamarlo per nome, di usare contro di esso l'arma della parola che dà corpo alla mia volontà di rinnegamento e di conversione. Naturalmente la conversione è principalmente un fatto interiore che mette in gioco gli strati più profondi della mia libertà. Detestare vuol dire revocare la decisione peccaminosa, operare una decisione altrettanto profonda ma in direzione opposta, dalla menzogna alla verità, dall'egoismo all'amore, dal male a Dio.

Poi c'è il proposito, cioè la progettazione della lotta futura contro il peccato, per sradicarlo totalmente dal nostro cuore e dalle strutture della nostra personalità; e questo esige naturalmente una certa ascesi, un autorinnegamento liberante.

6. L'educazione di questi atteggiamenti è

qualcosa di difficile e di graduale, che l'educatore affronta mettendosi in sintonia con l'iniziativa educatrice di Dio. I dinamismi educativi in gioco sono in fondo gli stessi di ogni altra forma di educazione morale e di educazione della fede.

Il primo resta quello di un amore accogliente e incondizionato. La comunità ecclesiale è chiamata per questo a farsi sacramento dell'amore incondizionato di Dio, amore che è all'origine della consapevolezza della negatività del peccato ma anche della fiducia nel perdono. La comunità ecclesiale, in quanto educatrice della conversione, mentre annuncia questo amore lo deve rendere in qualche modo sperimentabile. La confessione e prima ancora la C. che la prepara devono essere perciò un incontro con l'amore del Padre visibile nell'amore dei fratelli di fede.

Un altro dinamismo educativo è la testimonianza leale della verità morale. L'educatore della fede deve avere il coraggio di testimoniare umilmente ma fedelmente quella verità da cui egli stesso è giudicato, naturalmente con la gradualità imposta non solo dai ritmi di crescita del soggetto, ma anche dal rispetto della gerarchia interna delle verità.

L'impegno di testimoniare fedelmente una verità di cui non è padrone non esime l'educatore dal dialogo. Un dialogo vero, creativo e non puramente rituale, un dialogo di natura educativa entra a far parte dell'essenza di questo solo sacramento, quasi a sottolineare il carattere specificamente educativo della grazia sacramentale della P. Naturalmente, dialogare vuol dire accostare senza prevenzioni, ascoltare, insegnare, ma anche imparare e lasciarsi mettere in questione.

Un ultimo dinamismo educativo importante per l'educazione della conversione permanente e della penitenza interiore è quello della responsabilizzazione, intesa come il rendere consapevoli della oggettiva e ontologica negatività del peccato, della sua distruttività umana, personale e sociale. In ognuno di questi dinamismi, la gradualità e l'appello alle reali energie di bene dell'educando sono attenzioni generali assolutamente necessarie a una pedagogia della conversione che voglia ispirarsi alla pedagogia di Dio.

Bibliografia

F. BOECKLE et al., *Matrimonio, Penitenza e Unzione*, Roma-Brescia, Herder-Morcelliana, 1971; B. HAERING, *Shalom, pace. Il sacramento della riconciliazione*,

Roma, Ed. Paoline, 1969; B. HAERING et al., *Pédagogie de la confession*, Mulhouse, Salvator, 1967; *La Penitenza. Dottrina, storia, catechesi, pastorale*, Leumann-Torino, LDC, 1967; J. RAMOS-REGIDOR, *Il sacramento della Penitenza*, ivi, 1972; A. SNOECK, *Confessione e Psicanalisi*, Torino, Borla, 1965; A. VON SPEYR, *La confessione*, Milano, Jaca Book, 1977; K. TILMANN, *La catechesi della confessione*, Brescia, La Scuola, 1963; *Verso una rinnovata prassi penitenziale*, Brescia, Queriniana, 1983.

GUIDO GATTI

PFLIEGLER Michael

Nacque il 26-1-1891 a Guttenbrunn in Austria. Studiò teologia nel 1911-1915 a Vienna, fu ordinato sacerdote nel 1915, esercitò il ministero come vicario a Kirchberg dal 1915 al 1919, come catechista e addetto alla pastorale giovanile a Vienna dal 1915 al 1935. Nel 1935 ottenne il dottorato in teologia e da quell'anno insegnò teologia pastorale e catechetica nella Facoltà Teologica dell'Univ. di Vienna; nel 1938 divenne professore ordinario di teologia morale e dal 1946 di teologia pastorale, fino al 1961. Morì a Vienna l'11-10-1972.

Appartenne in modo molto creativo al movimento cat. austriaco del tempo fra le due guerre, esercitando un vasto influsso non solo in Austria, ma in tutta l'Europa. Scrisse 33 libri e circa 160 articoli, quasi tutti dedicati a problemi cat. e pedagogici. Questi problemi si possono distinguere in quattro gruppi, che caratterizzano anche lo sviluppo del suo pensiero pedagogico-cat.

1. *La situazione dell'IR nella scuola*. P. raccolse gli scritti sorti dal suo impegno cat. e pastorale con i giovani in *Die pädagogische Situation* (Innsbruck, Tyrolia, 1932). Poiché dalla situazione pedagogica scaturisce l'inefficacia dell'IR scolastico, secondo P., essa deve essere studiata dall'insegnante di religione.

2. *L'educazione attraverso la liturgia*. Frutto del suo pensiero in questo campo è il vol. *Heilige Bildung* (Salzburg, Pustet, 1933), sulla vita di grazia nutrita con i sacramenti e la partecipazione all'anno liturgico.

3. *L'educ. rel.* È il tema che compare in tutte le opere di P., e in particolare nei tre volumi del suo lavoro di abilitazione *Der Religionsunterricht* (Innsbruck, Tyrolia, 1935), che costituisce la sua più importante opera cat. È una piccola somma di pedagogia cristiana, che tiene conto della riflessione psico-

logica, pedagogica, didattica e teologica dei trent'anni precedenti. Ne completa la riflessione il vol. *Religion und Erziehung* (Wien, Herder, 1949), in cui P. sottolinea la posizione centrale della religione nel processo globale dell'educazione.

4. *Lo sviluppo religioso*. È un tema che compare in molte opere di P., e in particolare nel volumetto *Der rechte Augenblick* (Salzburg, Müller, 1938, 1960⁸). In esso si sostiene che vi sono momenti nello sviluppo umano che hanno particolare significato per il raggiungimento di determinate mete educative. Ogni educatore li deve conoscere per servirsi nel processo dell'educazione dei ragazzi e dei giovani. Nel sec. XIX e XX si è sviluppata una tendenza alla pedagogizzazione della C. La corrente pedagogica dominante nella seconda metà del sec. XIX era quella herbartiana, mentre negli anni '20 del nostro secolo predominavano la pedagogia dei valori e della cultura. Tra gli autori di questa tendenza è da annoverare anche P. Ciò appare chiaramente nelle sue opere principali, mentre un punto di vista interamente diverso è presente nel volumetto *Heilige Bildung* (cit.), in cui P. si avvicina a un concetto personalistico-esistenziale dell'educazione e della C.

Bibliografia

1. Altre opere importanti di P. sono:

Der Weg. Lese- und Arbeitsbuch zum Unterricht in der katholischen Sittenlehre für die 7. Klasse der österreichischen Mittelschulen, Innsbruck, Tyrolia, 1927, 1963⁹; *Erfüllung. Lese- und Arbeitsbuch zum Unterricht in der Offenbarungsgeschichte des Neuen Bundes für die 4. Klasse der österreichischen Mittelschulen*, Innsbruck, Tyrolia, 1929, 1961⁶; *Vor der Entscheidung*, Salzburg, Pustet, 1936, 1947⁶; *Der lebendige Christ vor der wirklichen Welt*, Innsbruck, Tyrolia, 1937, 1955⁵; *Dokumente zur Geschichte der Kirche*, Innsbruck, Tyrolia, 1938, 1957²; *Pastoraltheologie*, Wien, Herder, 1962, 1965².

2. Studi

H. FISCHER, *Pfiegler Michael*, in *Lexikon der Pädagogik*, tom. 3, Freiburg, Herder, 1954, 860-861; F. M. KAPHAMMER, *Michael Pfiegler*, in *Neue Österreichische Biographie*, tom. 19, Wien, Amalthea, 1977, 88-98; L. LENTNER, *Pfiegler Michael*, in Id. (ed.), *Katechetisches Wörterbuch*, Freiburg, Herder, 1961, 619-620; R. MURAWSKI, *Michael Pfiegler pädagoga*, in «Orientamenti Pedagogici» 19 (1972) 85-120; Id., *Michael Pfiegler als Katechet*, in «Collectanea Theologica», Warszawa 47 (1977) fasc. spec., 209-227; K. RUDOLF (ed.), *Aus christlichem Denken in der Neuzeit der Tage*. Festschrift zum 50. Geburtstag M. Pfieglers, Freiburg, Herder, 1941; Id. - L. LENTNER (ed.), *Custos quid de nocte?* Michael Pfiegler zum 70. Geburtstag, Wien, Herder, 1961.

ROMAN MURAWSKI

PICCOLE COMUNITÀ

Il rapido moltiplicarsi di « comunità ecclesiali di base » (→ comunità di base) nel periodo postconciliare, specialmente nei paesi del Terzo Mondo, ha sconvolto decisamente la pastorale tradizionale, dando luogo a un vivere cristiano di stile assai nuovo, con varie forme di ministero laicale, creando anche problemi di carattere ecclesologico. Da una pastorale di conservazione, di tipo sacramentalistico individuale, si è passati a una pastorale di comunione (koinonia); dalla paura dell'obbligo costringente, si è arrivati alla gioia di vivere nell'amore di Gesù nella vita quotidiana e nei rapporti sociali.

Nelle Missioni queste comunità di base sono ben distinte da certi gruppi spontanei sorti qua e là in Occidente sotto il segno della contestazione della Chiesa-istituzione e spesso con atteggiamento filomarxista. Nelle Missioni queste comunità sono strutturate nella pastorale d'insieme, in quanto gruppi di tipo familiare, nei quali vige la collaborazione responsabile di tutti nel campo della vita ecclesiale e anche spesso in quello sociale della promozione umana comunitaria.

Anche la C. — per neofiti, bambini o adolescenti — è diventata un compito solidale della comunità di base, secondo le possibilità, disponibilità e capacità di ciascun membro, pienamente conscio della sua qualità di battezzato, senza nessun istituzionalismo se non quello di rispondere il meglio possibile ai programmi di formazione cristiana emanati dal vescovo.

Già Paolo VI aveva visto in tali piccole comunità un luogo privilegiato per l'evangelizzazione (EN 58). Il Documento di Puebla (marzo 1979) della Conf. Episc. Latinoamericana accennava a una nuova impostazione della C. nelle comunità ecclesiali di base: « Con questi gruppi, la Chiesa si mostra in pieno processo di rinnovamento della vita parrocchiale e diocesana, mediante una nuova C., non solo nella sua metodologia e nell'uso dei metodi moderni, ma anche nella presentazione dei contenuti che si orientano vigorosamente ad introdurre nella vita delle motivazioni evangeliche per una crescita in Cristo » (n. 100); e vedeva in loro dei « focolari di evangelizzazione » (n. 96). E Giovanni Paolo II: « È motivo di grande speranza il vedere moltiplicarsi nel mondo piccole comunità cristiane, dinamiche e aperte, le quali hanno compreso la propria responsabilità nell'annuncio del Vangelo » (*Messaggio*

per la Giornata Missionaria Mondiale 1981: AAS 1981, 555).

Bibliografia

P. A. KALILOMBE, *Construire des communautés chrétiennes*, in « Lumen Vitae » 32 (1977) 39-62; J. M. KUSIELE DABIRE, *Les communautés chrétiennes de base. Nouveau visage de l'Eglise* (Haute Volta), in « Mission de l'Eglise » (1980) 50, 28-36; F. A. PASTOR, *Evangelización y comunidades de base*, nel vol. *La formazione del missionario oggi*, Brescia, Paideia, 1978, 187-202; A. SEUMOIS, *Comunità ecclesiali di base e Missioni*, nel vol. *L'annuncio del Vangelo oggi*. Commento alla « Evangelii nuntiandi », Roma, Univ. Urbaniana, 1977, 343-363.

ANDRÉ SEUMOIS

POLONIA

Dal termine della guerra (1939-1945), la C. polacca si è fatta strada fra difficoltà molto consistenti. Non è possibile comprenderne le caratteristiche senza prendere in considerazione i nuovi condizionamenti socio-politici e culturali della nazione. È una C. strettamente legata con la Chiesa e con la società. Pur esprimendosi in diverse tendenze, essa possiede una organizzazione omogenea, con formule differenziate.

1. Passata dalla scuola alla parrocchia, tornata per un breve periodo nell'ambito della scuola, la C. ha di nuovo lasciato la scuola e si è stabilmente inserita nella famiglia, nella parrocchia e nei movimenti ecclesiali. Nell'immediato dopoguerra, la base legale dell'insegnamento cat. erano i principi del Concordato del 1925. L'art. 13 del Concordato affermava: a) L'IR avrà luogo in tutte le scuole e sarà obbligatorio per tutti gli allievi, eccetto gli studenti universitari. b) Gli insegnanti di religione, presentati dall'ordinario del luogo, saranno nominati dalle autorità scolastiche.

Nel 1945 il Concordato venne abolito. Non essendovi altra base legale, l'IR fu alla mercé di provvedimenti particolari occasionali. Già nello stesso anno apparve una disposizione che dichiarava non più obbligatorio l'IR nella scuola. Gli allievi potevano ottenere l'esonero, se i genitori lo richiedevano. La nuova Costituzione dello Stato, proclamata nel 1952, conteneva il principio della separazione fra Chiesa e Stato. In virtù di essa, l'IR nella scuola fu abolito. La C. si trovò di fronte all'alternativa: lottare per il ricupero della posizione perduta, oppure cercare un nuovo luogo. Fu scelta la seconda soluzione. Al-

l'inizio la C. assunse la forma di incontri pastorali in chiesa, durante i quali, sotto la forma di qualche funzione paraliturgica, si faceva una certa C. per gruppi di fanciulli o di adolescenti. Con l'andar del tempo si organizzò una pastorale cat. più sistematica, fatta nell'ambito della parrocchia, strettamente collegata con la Chiesa, e condotta particolarmente con la Parola di Dio e con la liturgia. Questa C. conservava in larga misura le forme del lavoro didattico e pedagogico, anche se modificate e adeguate alla nuova situazione.

La C. polacca partecipa alle tensioni fra l'atteggiamento ateo dello Stato e quello religioso del popolo. Essendo una forma di servizio della Parola nella Chiesa, essa educa l'atteggiamento personale e sociale dei giovani, che vivono sotto il sistema socialista, il quale si presenta come ateo. Nel togliere la religione dalla scuola e nei tentativi di controllare la C. parrocchiale, si cercava di diminuire l'influsso della C., di minarne la buona organizzazione e di giungere gradualmente alla sua totale liquidazione. L'unanime e coerente atteggiamento dei catechisti e della società ha fatto sì che tutti questi tentativi siano falliti. La C. attraverso queste difficoltà si è rafforzata ed è diventata maggiormente influente. Nel 1956 si riottenne, per breve tempo, l'IR nella scuola, con carattere facoltativo, ma esso venne nuovamente soffocato da provvedimenti amministrativi. Così nel 1981, quando apparvero nuove possibilità, si preferì rinunciarvi, e mantenere la C. nella sua attuale collocazione, in forme ormai fiorienti e positive.

2. La C. polacca, pure essendo aperta alle nuove esperienze e riflessioni, si difende dalle divagazioni e si tiene nell'aurea via di mezzo. Partecipando ai problemi dei vari ambienti sociali, aderendo allo sviluppo della cultura, essa si concentra sulla formazione dell'atteggiamento religioso. Il principio della fedeltà a Dio e all'uomo, un moderato progresso e l'equilibrio dei fattori sembrano essenziali nel creare i concetti, nel programmare i contenuti e nell'elaborare i metodi. Essa è attenta alla trasformazione del popolo e della cultura. Nello stesso tempo contribuisce alla formazione dei cristiani, a farli cioè buoni polacchi e buoni cristiani. Ha anche una portata politica, nel senso che completa le opinioni diffuse dai mass-media, o forma le linee principali del pensiero e delle attività sia a livello dei singoli che dei gruppi sociali.

Nella storia della Polonia del dopoguerra sono sorte tre tendenze cat., ciascuna con la sua fondazione teoretica (che si rispecchia nella bibliografia annessa all'articolo) e le sue attuazioni pratiche: teologico-didattica, biblico-liturgica e antropologica. I partigiani della prima insistevano sulla trasmissione sistematica del deposito di fede, sull'analisi teologica delle formule e sull'assimilazione delle definizioni essenziali. I rappresentanti della seconda mettevano in rilievo l'importanza della Bibbia e della liturgia nella C., e trattavano la C. come una predicazione della Parola di Dio e una introduzione dei catechizzati alla vita liturgica della Chiesa. Secondo loro un contatto personale e comunitario con Cristo, creato attraverso i valori biblico-liturgici, è più importante che una trasmissione delle verità rivelate. I fautori della terza tendenza aprono la C. al catechizzato e al suo ambiente per concentrarsi sui problemi esistenziali dell'uomo e per contribuire, risolvendoli, alla formazione di un atteggiamento maturo di fede.

Oggi la C. integrale gode di un notevole successo. Essa si fa strada nella Chiesa e nel mondo, forma una identità della persona e una comunione interpersonale, trasmette la Rivelazione divina e l'esperienza dell'uomo, sviluppa la cultura e approfondisce la fede, sostiene la continuità e intensifica la pluralità delle forme e dei metodi di influsso. La Commissione Episcopale per la C. suggerisce le linee generali dell'organizzazione, prepara i programmi e approva i manuali. Vigeva finora il programma del 1971, fatto in due versioni, e rivolto ai fanciulli e ai giovani. Le due versioni del programma permettono di optare per una di esse, ma nel medesimo tempo, specialmente per i catechisti che cambiano diocesi, creano non poche difficoltà. La sezione cat. della Curia vescovile è responsabile per lo stato e l'organizzazione della C. sul territorio della diocesi. Nelle grandi parrocchie, il controllo della C. e la formazione permanente dei catechisti sono affidati a un sacerdote direttore della C.; in quelle piccole questa funzione è affidata al parroco.

I catechisti provengono dal clero diocesano e religioso, dalle religiose e dai laici, e la loro distribuzione nelle singole diocesi è varia, ma in generale gli ecclesiastici sono più numerosi dei laici. Questi ultimi tendono alla definizione di un loro adeguato statuto, ma per ora sono in linea di massima dipendenti dal parroco del luogo. I catechisti ri-

cevano la loro formazione cat. nei grandi seminari, in centri per la formazione di catechisti e nelle facoltà teologiche. La formazione a livello di specializzazione si ha nell'Università Cattolica di Lublino e nell'Accademia di Teologia Cattolica a Varsavia. Le confessioni non cattoliche hanno i propri centri di formazione dei catechisti.

La C. ha luogo nei locali parrocchiali; dove non c'è la chiesa, essa si svolge nelle case private. I fanciulli e i giovani vengono alla C. prima o dopo la scuola o in un altro tempo conveniente. Prevala la forma della C. sistematica (due ore alla settimana per i fanciulli e un'ora settimanale per i giovani). Inoltre, ci sono incontri cat. per gruppi minori (biblici, liturgici, caritativi), la C. per gli studenti universitari e quella familiare, il neocatecumenato, il movimento delle Oasi e quello dei pellegrinaggi. La partecipazione alla C. dei bambini di scuola materna, dei genitori, degli adolescenti, dei giovani, degli studenti e degli adulti è abbastanza grande, però è difficile fornire dati precisi. In media, più del 90% degli adolescenti viene alla catechesi, e il 60-80% dei giovani. Gli altri gruppi non sono ancora stati studiati sotto questo aspetto.

Bibliografia

- J. BAGROWICZ, *Katecheza przedszkolna w Polsce*, in « Ateneum Kapłańskie » 70 (1978) 71, 119-132; P. BEDNARCYK (ed.), *Katechizm Religii Katolickie*, Paris, 1977; F. BLACHNICKI, *Katechetyka fundamentalna*, Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski, 1970; J. CHARYTAŃSKI, *Elementy treściowe programu katechez dla dzieci i młodzieży*, in « Collectanea Theologica » 42 (1972) 3, 75-87; M. FINKE, *Odnowa katechetyczna*, in *Pod tchnieniem Ducha Świętego*, Poznań, 1964, 557-590; W. KUBIK, *Podręcznik do katechizacji dzieci najmłodszych*, Warszawa, Akademia Teologii Katolickiej, 1983; M. MAJEWSKI, *Propozycja katechez integralnej*, Łódź, Wydawnictwo Salezjańskie, 1978; R. MURAWSKI, *Katecheza wierna Bogu i człowiekowi*, in « Katecheta » 18 (1974) 18, 196-201; *Polonia*, in *Scuola e religione*, vol. 1: *Una ricerca internazionale*, Leumann-Torino, LDC, 1971, 353-370; H. SCHULTZE - H. KIRCHHOFF (ed.), *Christliche Erziehung in Europa*, vol. 5: *Polen*, Stuttgart, Calwer, 1977; J. TARŃSKI, *Prekatecheza egzystencjalna*, Katowice, 1983.

MIECZYSLAW MAJEWSKI

POPOLARE (Catechesi)

Per C. « popolare » o C. « al popolo » si è intesa, da Trento in poi, l'istruzione cat. data a tutti i fedeli in chiesa, la domenica e nei giorni festivi, da parte del parroco, ad un'ora

conveniente per i fedeli. Il conc. di Trento (sess. 5^a, 17 giugno 1546) trattò dell'*istruzione religiosa del popolo cristiano*, prescrivendo che i parroci « nutrissero il popolo loro affidato, secondo la propria e la loro capacità, con le parole della salvezza, insegnando ciò che a tutti è necessario sapere per salvarsi, spiegando con brevità e facilità di discorso quali sono i vizi da evitare e le virtù da seguire, perché possano sfuggire al castigo eterno e raggiungere la gloria celeste ». Ciò venne fatto quasi sempre attraverso una predicazione pomeridiana che attingeva di solito al → *Catechismo Romano* (1566). In alcune diocesi tuttavia venne prescritto che la predicazione indirizzata a tutti concludesse la riunione, ma che essa fosse preceduta da una vera e propria lezione cat., anche per il gruppo degli adulti.

L'enc. *Acerbo nimis* di Pio X (15 aprile 1905) riprese questa legislazione, precisandola come segue: « Tutti i parroci e chi ha cura d'anime, oltre la consueta omelia sul Vangelo, ... spiegheranno il catechismo ai fedeli adulti, in modo facile e adatto all'intelligenza degli uditori, in quell'ora che ciascuno stimerà più opportuna per la frequenza del popolo, fuori però del tempo in cui si ammaestrano i fanciulli. In questo dovranno fare uso del catechismo tridentino e procederanno con tale ordine che, nello spazio di un quadriennio o quinquennio, trattino tutta la materia del Simbolo, dei Sacramenti, del Decalogo, dell'Orazione domenicale e dei Precetti della Chiesa ». Si veda pure il CJC del 1917, can. 1332.

La prescrizione ritorna nel decreto « Provido Sane Consilio » del 12 gen. del 1935, ma non nel CJC del 1983. Quest'ultimo insiste molto sull'omelia e invita, per la C. vera e propria, a trovare iniziative adatte secondo la Chiesa locale, a motivo delle mutate circostanze di vita (domenica impegnata nella distensione dopo una settimana di lavoro; dissolversi della realtà generica « popolo dei fedeli » e prevalere delle differenziazioni sociali, ecc.) per cui, dalla fine degli anni '50, in Italia come in altri paesi, questo tipo di C. non venne più frequentato. Non erano mancate, nel periodo precedente, numerose iniziative editoriali in aiuto al predicatore-catechista, come pure programmi dettagliati stabiliti da numerose diocesi ed esperimenti nuovi, come ad es. quello dell' → Azione Cattolica in Italia, e di altri pionieri isolati, che avevano tentato in vario modo di ravvivare questa C. popolare.

Bibliografia

A. DEL MONTE, *La catechesi in azione cattolica e l'azione cattolica nella pastorale della catechesi*, in « Presenza Pastorale » 40 (1970) 5-6, 405-424; A. MURARI, *Le stagioni catechistiche di Ostuni*, Torino, LDC, 1959; L. PIGNATIELLO, *Per un rinnovamento della catechesi agli adulti*, Roma, Ed. Paoline, 1962.

UBALDO GIANETTO

PORTOGALLO

Gli avvenimenti ecclesiali degli ultimi decenni e la pubblicazione di alcuni documenti sono stati di grande importanza per il movimento cat. nel Portogallo. Là si trovano in gran parte i fattori e gli elementi del rinnovamento operato e ancora in corso, tanto a livello di idee come delle strutture e delle attività svolte, che caratterizzano la situazione cat. attuale nel paese.

1. *L'evoluzione del movimento cat. in Portogallo: principali fattori e elementi di rinnovamento*. In una breve *panoramica retrospettiva*, fino al 1950, sono da ricordare per la loro importanza: il Concilio plenario portoghese (1926), che concretizzò per il paese gli orientamenti del Codice di Diritto Canonico e i documenti pontifici; gli influssi dei movimenti cat. di altri paesi; la nascita della Congregazione delle Missionarie Riparatrici del S. Cuore di Gesù, che hanno la C. come proprio carisma; l'azione delle « Noelistas », dell'Azione Cattolica portoghese e del Seminario di Cristo Rei dos Olivais, a Lisbona. Nei *decenni seguenti* meritano menzione particolare: a) 1950-1960: la creazione del Segretariato Naz. di C. (1950) e l'organizzazione dei relativi Segretariati diocesani; l'introduzione della scuola di catechistica nei seminari; la pubblicazione del Catechismo nazionale (1953-1956); l'apparizione di altre pubblicazioni di appoggio alla C. in diverse diocesi. b) 1960-1970: la pubblicazione, da parte dell'episcopato, delle basi per la C. elementare in Portogallo (1961); la prima grande inchiesta cat. nazionale (1962); una maggiore attenzione alla formazione cristiana dei fanciulli e degli adolescenti nella scuola; lo spirito rinnovatore del Conc. Vat. II; l'organizzazione di corsi di formazione di catechisti e la preparazione di nuovi catechismi (1967-1970); la specializzazione di agenti di pastorale cat., negli Istituti superiori dei principali centri europei. c) 1970-1980: un nuovo dinamismo, a partire dalla pubblicazione del DCG (1971);

una maggiore attenzione alla formazione cristiana e alla C. degli adolescenti e dei giovani, grazie alla creazione dei Segretariati Nazionali dell'educazione cristiana della gioventù (1973) e dell'insegnamento della Chiesa nelle scuole (1976); l'analisi della situazione cat. e un nuovo impulso rinnovatore, a partire dal Sinodo della C. (1977) e dalla CT (1979) di Giovanni Paolo II. d) *Dopo il 1980* sono da sottolineare: gli sforzi per la preparazione delle basi di un progetto globale di C.; la dinamizzazione pastorale delle scuole cattoliche per lo studio e l'applicazione degli ideali e progetti educativi propri; l'opzione dell'episcopato « per il primato della pastorale della fede come linea di forza del movimento rinnovatore conciliare della Chiesa portoghese nei prossimi anni ». Così, lungo questi decenni, c'è stato un rinnovamento nella concezione della C. e dei suoi metodi (un nuovo modello); nella formazione degli educatori; nell'attenzione al soggetto, secondo le diverse età e luoghi dove vive; nei materiali e strutture di appoggio. Da sottolineare: a) il passaggio da una C. dottrinale e nozionistica a una C. più kerigmatica, biblica e liturgica, orientata al nucleo fondamentale dell'esperienza cristiana; b) un maggiore adattamento al soggetto, che tiene conto della sua esperienza e stabilisce programmi per una formazione progressiva, continua, vissuta e partecipata; c) la riscoperta della C. come processo permanente che deve accompagnare la persona in tutte le età e fasi della vita, nella complementarità delle sue diverse forme (familiare, parrocchiale, scolastica).

2. *Insegnamento della religione nella scuola.* La Chiesa in Portogallo ha fatto un notevole sforzo perché la scuola sia luogo di evangelizzazione e approfondimento della fede per le nuove generazioni, specialmente per mezzo dell'insegnamento della religione e morale cattolica (IR).

— *Statuto giuridico e organizzazione scolastica.* L'IR è impartito nelle scuole pubbliche in forza del Concordato tra il Portogallo e la Santa Sede (7-5-1940), confermato nel Protocollo Addizionale del 15-2-1975. Sintetizzando la legislazione vigente, il decreto-legge 323/83 del 5 luglio stabilisce i seguenti principi generali: a) L'orientamento della materia (programmi, testi, presentazione e formazione degli insegnanti) è di esclusiva competenza della Chiesa. b) L'insegnamento è

curricolare, con un'ora settimanale, nelle scuole di grado primario (cf Portaria 1077/80), preparatorio, secondario e di formazione degli insegnanti del ciclo primario e medio. È impartita agli alunni i cui genitori, tutori, o essi stessi, se hanno già compiuto 16 anni, non dichiarano niente in contrario. Il voto non può avere mai effetti negativi in ordine al passaggio alla classe superiore.

— *Finalità e idee sull'IR scolastico*, nella recente evoluzione. Si è sperimentata una certa evoluzione nel modo di concepire e realizzare gli obiettivi dell'IR: inizialmente, l'IR costituiva una forma di C. simile a quella parrocchiale, anzi spesso al posto di questa. Poi, specialmente in alcuni ambienti, è diventato uno spazio di formazione umana, vista alla luce della fede cristiana. Finalmente si è arrivati a una sintesi, che sta alla base degli attuali programmi e testi di insegnamento. La Commissione Episc. di Educazione Cristiana così sintetizza questa nuova visione nella Nota Pastorale del 2-6-1980: « L'IR non punta direttamente ad una C. sistematica. Suo scopo è soprattutto illuminare col messaggio cristiano le scoperte che gli alunni vanno facendo, per mezzo delle diverse discipline, sull'uomo, la vita e il mondo; e fornire così una sintesi tra fede e cultura, tra fede e vita. Deve facilitare un maggior apprezzamento dei valori morali e svegliare una maggiore coscienza e impegno nella promozione di una società più armonica e più fraterna ». Nello stesso anno, l'Episcopato stabilì che i programmi dell'IR comprendessero « i punti fondamentali del mistero cristiano, i valori morali che ne derivano e le prospettive cristiane, sia delle questioni fondamentali trattate nelle diverse discipline, sia degli avvenimenti che toccano più da vicino la vita degli alunni ».

3. Organizzazione della catechesi.

— *A livello nazionale.* Il Segretariato Nazionale di Educazione Cristiana (SNEC), creato dall'Episcopato nel dicembre 1980, è l'organo esecutivo della relativa Commissione Episcopale, per lo stimolo e coordinamento dell'educazione della fede nei diversi ambiti ed età. Lo SNEC comprende 5 dipartimenti: infanzia e adolescenza, gioventù, adulti, insegnamento della Chiesa nelle scuole (pubbliche), e scuola cattolica. I Segretariati Nazionali esistenti finora diventano così dipartimenti specializzati nel nuovo Segretariato unificato.

— *A livello diocesano.* La Conf. Episc. ha

raccomandato, nelle diverse diocesi, la creazione di forme adeguate corrispondenti alla struttura nazionale, in modo da assicurare un vero coordinamento della pastorale cat. Ordinariamente le diocesi sono raggruppate in zone o *regioni*, con incontri e attività proprie. Queste strutture intermedie e gli incontri nazionali assicurano uno stretto collegamento con lo SNEC.

— *A livello parrocchiale.* Ogni parrocchia, secondo le sue possibilità e con l'aiuto dei rispettivi servizi diocesani, organizza le diverse forme di C. (fanciulli, adolescenti, giovani e adulti) e promuove la formazione degli educatori della fede (genitori e catechisti) per i diversi gruppi di età. Anche se ancora domina la C. dei fanciulli, cominciano a moltiplicarsi in molte parrocchie i gruppi di preparazione alla confermazione e di C. sistematica per adolescenti, giovani e adulti.

Bibliografia

Catequese para o Homen de Hoje, Lisboa, SNEC, 1980; CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Mensagem dos Bispos ao Povo de Deus no aniversário da visita do Santo Padre*, Lisboa, Secretariado Geral, 1983; Id., *Carta Pastoral sobre a renovação da Igreja em Portugal*, ivi, 1984; *Igreja-Educação-Escola*, Lisboa, SNEC, 1981; « *A mensagem* », rivista bimensile, Segretariato Diocesano di Porto, dal 1956; « *Voz da Catequese* », rivista mensile, Segretariato Diocesano di Lisbona, dal 1954.

ANTONIO JOSÉ CAVACO CARRILHO

PREADOLESCENTI (Catechesi dei)

1. *Teoria e prassi della CdP.* La CdP costituisce un fatto recente nella storia della C., connesso con lo sviluppo della società, soprattutto occidentale, e con la nuova situazione di Chiesa in un mondo secolarizzato. Le prime significative teorizzazioni sulla CdP hanno origine in Francia nel periodo successivo alla seconda guerra mondiale (J. Colomb 1957, Babin-Bagot 1962, J. Bournique 1963). A partire dallo stesso periodo si sviluppa anche in altri paesi l'interesse per la C. di questa età (L. Csonka 1964), si moltiplicano esperienze e si approntano sussidi, fino ad arrivare a catechismi nazionali per i preadolescenti (Germania, Spagna, Italia). Tutta questa attenzione per la CdP ha trovato un'autorevole conferma nel DCG del 1971: « È necessario che i direttori nazionali distinguano la preadolescenza, l'adolescenza e la giovinezza » (n. 183).

L'arco di età alla quale si rivolge la CdP non ha la stessa ampiezza nelle varie nazioni: alle volte è riferita alla « scuola media » (11-14 anni in Italia e Spagna; 10-14 anni in Germania), altre volte alla fase dei cambiamenti biopsicologici che seguono la fanciullezza (10-13 anni nel Direttorio USA del 1977, n. 179); oppure alla tradizione cat. locale (il periodo successivo alla C. della → « Comunione solenne » in Francia, 12-14 anni).

Quando si tengono presenti i fattori biologici e psicologici dello sviluppo, si riconosce un evidente anticipo delle ragazze sui ragazzi.

2. *Motivazioni e significato della CdP.* Le ragioni a favore della CdP sono molteplici. Si tratta di un'età da evangelizzare e catechizzare. Sempre più si incontrano nei paesi occidentali ragazzi che non hanno ricevuto una seria evangelizzazione. Anche per i ragazzi « evangelizzati » si fa urgente la necessità di una adeguata C. Il « vestito » confezionato per l'età precedente è divenuto « troppo stretto ». Il preadolescente, infatti, allarga le proprie conoscenze e interessi « in tutte le direzioni », si fa un'idea propria sulle cose, si interroga sul senso della vita, comincia a ragionare e a voler decidere autonomamente. Scuola e mass-media riversano su di lui una quantità di informazioni mai prima conosciute, suscitano interrogativi e stimolano atteggiamenti critici e realistici, offrono occasioni di esplorazione e di confronto.

Le nuove conoscenze e le nuove esperienze (gruppo dei coetanei, identificazione con persone adulte « significative ») favoriscono il sorgere di un proprio « progetto di vita ». « Nasce la soggettività » (DCG 83). Che sia un « progetto con Dio dentro », che non allontani il ragazzo dalla comunità ecclesiale (anzi favorisca un nuovo « protagonismo »), che « si apra alla crescita in lui di tutto ciò che egli è per natura e per grazia » (Gianetto-Giannatelli 1972), che si formi una nuova base per il sistema dei valori, precedentemente identificato con le persone per lui significative, a partire dall'ambiente familiare, questi appaiono i *compiti prioritari* della CdP.

La C. di questa età è per larga parte connessa con i problemi di carattere educativo. C. ed educazione, nella preadolescenza, devono saper « camminare insieme » (cf RdC 188; CT 58).

3. *Forme e realizzazioni della CdP.* Il pre-

adolescente è generalmente invitato a varie forme di C.: nella scuola riceve un insegnamento religioso (almeno come proposta facoltativa), le associazioni e i movimenti sono sollecitati ad offrirgli un'esperienza di fede, le parrocchie estendono, almeno nelle intenzioni, la C. a tutti i ragazzi battezzati, come preparazione al sacramento della confermazione, oppure come itinerario post-crismale (cf CEI, *Evangelizzazione e sacramenti*, nn. 86-92). Un problema chiaramente avvertito è quello del coordinamento di queste differenti forme di C. e della loro caratterizzazione (RdC 158).

L'IR nella scuola si caratterizza in riferimento alle mete e ai metodi propri dell'ambiente scolastico e si qualifica per un particolare impegno culturale; è aperto al confronto e al dialogo con altri saperi e visioni della vita (RdC 154).

In Italia, i nuovi programmi di religione per la scuola media (DPR, 6-2-1979) propongono una scansione annuale dei contenuti (1° anno: la riscoperta del progetto cristiano, incentrato sulla persona di Gesù Cristo; 2° anno: gli elementi costitutivi dell'esistenza cristiana: parola, sacramenti, comunità; 3° anno: l'agire cristiano come «vita nello Spirito Santo»), secondo una linea antropologica e cristocentrica, cognitiva e documentaria (ricorso alle fonti bibliche e postbibliche), appellante e partecipativa. Tale «proposta» di IR vuole coinvolgere l'attivismo del preadolescente e aiutarlo a formulare il suo «progetto di vita».

La CdP nella comunità ecclesiale si pone problemi antichi e nuovi. Già J. Colomb aveva indicato (1957) alcune *piste* per la programmazione della CdP: pista biblica e dottrinale, storica (storia della Chiesa), parrocchiale (la Chiesa d'oggi), dell'attualità. Le esperienze successive hanno sottolineato altre dimensioni della CdP, come quella antropologica ed educativa (ad es., il catechismo spagnolo «Con vosotros está», 1976). Negli ultimi anni si è avvertito chiaramente il problema dei «luoghi» dove realizzare la CdP (cf *Texte de référence...*, 1980), e del suo carattere «catecumenale» (Gianetto 1983). Si riprende così una proposta che J. Colomb aveva fatto già nel 1948: in una società scristianizzata, la C. ecclesiale deve essere riorganizzata come un autentico catecumenato per i tempi moderni (*Pour un catéchisme efficace*, 1948, 23-27).

Le associazioni e i movimenti accolgono il piano di C. proposto dalla Chiesa a livello

nazionale (Direttori, catechismi), e lo integrano nel proprio progetto educativo unitario, come momento di scoperta e di espressione della fede, secondo obiettivi coerenti e metodi congeniali all'associazione (per l'Italia: ACR, Agesci, ecc.).

4. *Per una metodologia della CdP.* La metodologia raccoglie in sintesi i diversi elementi emersi dall'esperienza cat., li organizza in uno schema coerente e capace di orientare l'azione, rende ragione delle scelte compiute, alla luce delle conoscenze scientifiche in gioco e delle sperimentazioni che si sono poste in atto per verificare la validità delle ipotesi formulate (DCG 112c; → Catechetica).

Gli elementi da considerare nella metodologia della CdP sono: lo studio del *soggetto* nel suo ambiente (i fattori di tipo psicologico e sociologico che influiscono su di loro); l'approfondimento dei *fini* e degli *obiettivi*; la determinazione dei *procedimenti* in coerenza con la situazione dei soggetti e il perseguimento dei fini, nonché i criteri per un *controllo* costante dei risultati (valutazione). Uno sviluppo particolare hanno i problemi connessi con il *linguaggio* della fede, la scelta e l'organizzazione dei suoi *contenuti*.

a) *Lo studio del preadolescente* non è sufficientemente tematizzato nella ricerca scientifica attuale di carattere psicologico e sociologico. Generalmente il preadolescente viene considerato nell'ambito della pubertà (Jersild 1971, Quadrio 1982³). Elementi utili per lo studio del preadolescente si ricavano dalle ricerche sullo sviluppo morale (Arto 1984) e di psicologia della religione (Milanesi-Aletti 1974²).

Negli ultimi anni sono state condotte alcune ricerche empiriche sulla preadolescenza (Giannatelli-Gianetto 1972 e Rivista «Note di pastorale giovanile», 1983-1984), limitate però a problemi settoriali. L'universalizzazione e validità dei risultati è fortemente condizionata al tempo e alle modalità della loro realizzazione.

b) *Finalità e obiettivi della CdP.* Si tratta di finalità e mete di tipo globale, a lunga scadenza, e di obiettivi più concreti, prossimi nella realizzazione, collegati tra loro «a catena condizionale» fino al conseguimento delle finalità più remote e generali. Sono considerate *mete* della CdP: le conoscenze religiose da allargare e approfondire, gli atteggiamenti di fede da interiorizzare, i comportamenti coerenti da assumere (CEI, *Itinerario per la vita cristiana*, 1984).

Mete di « conoscenza »: scoperta del concetto di sé, del mondo e degli altri « con Dio dentro »; prima sistemazione delle conoscenze religiose « attorno a un centro vivo, ben assimilato e operante » (RdC 56), Gesù Cristo; accostamento alle fonti e ai segni della fede (Bibbia, liturgia, testimonianza della Chiesa).

Mete di « atteggiamento »: personalizzazione della vita cristiana (vita di preghiera e partecipazione liturgica, ecc.), senso di appartenenza ecclesiale (generalmente in crisi in questa età) e di partecipazione attiva alla vita della comunità (« protagonismo » dei ragazzi nella comunità).

Mete di « comportamento »: critica dei valori inconsciamente assunti nell'età precedente, educazione alle prime scelte personali e della coscienza morale, promozione di un comportamento coerente e responsabile in un clima di fiducia e speranza, nel quale comincia a prendere forma un « progetto di vita » personale, « con Dio dentro », non centrato su di sé, ma di tipo oblativo (Gatti 1985).

c) *Il linguaggio e l'organizzazione dei contenuti della CdP.* Il catechismo tedesco del 1955 si era posto esemplarmente il problema del principio unificante e della strutturazione organica dei contenuti della fede per i preadolescenti in ambiente scolastico.

Il catechismo spagnolo del 1976 compie un interessante tentativo di coniugare insieme i temi di carattere biblico-teologico con quelli di tipo psicologico-esistenziale (ricerca di identità, esperienza di relazione con gli altri e del cambiamento). Non sembra però che si sia giunti a fissare una criteriologia generale che adotti quella del DCG del 1971 (nn. 37-46) per la CdP. Gli sforzi compiuti nei catechismi nazionali e nei testi didattici non mancano di originalità e di un sincero sforzo di adattamento. Ciò che è deficitario, è l'elaborazione scientifica. Un'analoga considerazione va fatta per il problema del linguaggio cat. Si sono sottolineate le esigenze della pluralità dei linguaggi (verbali e non verbali), le opportunità offerte dal linguaggio biblico e liturgico, la suggestione e la concretezza della comunicazione audiovisiva e delle forme narrative e simboliche (*Texte de référence*, 1980), ecc. Tuttavia mancano verifiche scientifiche e sufficientemente estese nei vari paesi.

d) *Procedimenti e metodi.* Alcune opzioni metodologiche per la CdP sembrano conso-

lidate da una più che decennale esperienza (Metodo di Monaco) e dagli orientamenti assunti dai progetti educativi e dalla legislazione scolastica nelle nazioni europee. Il metodo induttivo e l'attivismo risultano particolarmente adatti per questa età. Si sono poi valorizzati il lavoro di gruppo, le varie forme di creatività, la « pedagogia dell'eroe » o dei « modelli viventi ». Nei recenti catechismi nazionali per i preadolescenti si cerca di operare una sintesi dei vari metodi: cognitivi ed educativi, di partecipazione ecclesiale e di promozione umana. Si è introdotto il metodo curricolare, la pedagogia per obiettivi, la didattica dei documenti, ecc., in considerazione degli aspetti cognitivi della C., le tecniche di animazione e dinamica di gruppo, per favorire una relazione positiva tra i catechizzati e l'educatore, e nel gruppo stesso dei preadolescenti. Si propongono itinerari di educazione alla fede, considerando la CdP come un momento decisivo per l'iniziazione cristiana (cf CEI, *Itinerario per la vita cristiana*, p. 103).

Una nuova attenzione viene rivolta alle formule cat. della fede (cf *Messaggio Sinodo 1977*, n. 9; CT 55).

Bibliografia

AGESCI, *Dalla promessa alla partenza. Progetto unitario di catechesi*, Milano, Ancora 1983; A. ARTO, *Crescita e maturazione morale. Contributi psicologici per una impostazione evolutiva e applicativa*, Roma, LAS, 1984; AZIONE CATTOLICA RAGAZZI, *Progetto ACR*, Roma, AVE, 1981; P. BABIN - J. P. BAGOT, *Orientations pédagogiques pour une catéchèse de préadolescents de milieu scolaire*, Paris, Mame, 1962; J. BOURNIQUE et al., *La pedagogia dell'eroe*, Leumann-Torino, LDC, 1964; CEI, *Vi ho chiamato amici. Il Catechismo dei ragazzi/1*, Roma, CEI, 1982; J. COLOMB, *Au souffle de l'Esprit. Pour l'enseignement religieux des jeunes de 12-15 ans*, Paris, 1957; CONFÉRENCE EPISCOPALE FRANÇAISE, *La catéchèse des enfants. Texte de référence...*, Paris, Centurion, 1980. Trad. ital.: *Direttive per l'iniziazione cristiana dei fanciulli*, Leumann-Torino, LDC, 1981; G. COSTI et al., *La catechesi dei preadolescenti. Problemi e indicazioni*, Bologna, EDB, 1979; L. CSONKA, *Catechesi ai preadolescenti*, in P. BRAIDO (ed.), *Educare*, vol. III, Zürich, PAS-Verlag, 1964, 396-434; DKV, *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan*, München, DKV, 1984; G. GATTI, *L'educazione morale e l'educazione alla fede*, Leumann-Torino, LDC, 1985; U. GIANETTO, *Il catechismo dei ragazzi. Riflessioni e indicazioni per l'uso pratico*, ivi, 1983; Id. - R. GIANNATELLI, *La Catechesi dei ragazzi. 1. Psicopsicologia, mete, contenuti, opzioni metodologiche*, ivi, 1973; G. MILANESI - M. ALETTI, *Psicologia della religione*, Leumann-Torino, LDC, 1974; G. PETTER, *Problemi psicologici della preadolescenza e*

dell'adolescenza, Firenze, Nuova Italia, 1971³; A. QUADRI, *Psicologia dell'età evolutiva*, Milano, Vita e Pensiero, 1982³; *Religione nella scuola media*, Leumann-Torino, LDC, 1979; UCN, *Itinerario per la vita cristiana. Linee e contenuti del progetto catechistico italiano*, ivi, 1984.

ROBERTO GIANNATELLI

PRECATECHESI

Il termine P. indica, genericamente, l'insieme degli interventi pastorali ed educativi che dispongono il soggetto alla C. propriamente detta: l'iter da percorrere, ritenuto necessario o conveniente, per poter arrivare alla C., vale a dire all'annuncio esplicito del messaggio cristiano.

1. Il *contesto storico* che ha visto sorgere soprattutto l'interesse per la P. è stato, da una parte, il movimento pastorale e cat. francese del secondo dopoguerra, specialmente in riferimento all'ambiente cristianizzato e al ripristino dell'istituto del catecumenato; e dall'altra, lo sviluppo della C. missionaria, a partire dalla Settimana Internazionale di Eichstätt (1960). Pur nell'unità sostanziale della sua identità, il termine P. riceve sfumature e contenuti diversificati a seconda degli autori e delle esperienze concrete cui fanno riferimento.

2. Nel contesto dell'*esperienza pastorale e catecumenale francese*, la P. è un elemento integrante la tappa del *pre-catecumenato*, il periodo cioè dell'iter catecumenale che tende a provocare o favorire la conversione. In questo senso, la P. include anche nuove movenze e temi propri dell'annuncio missionario (cf F. Coudreau 1961, cap. III). In questa stessa linea si muovono altri autori ed esperienze pastorali (cf ad es. C. Floristán 1976, cap. III; W. Nastainczyk 1983, 78-84: «Missionarische Präkatechese für Glaubensnahe und Glaubensferne»).

3. In rapporto all'*attività missionaria*, la P. fa riferimento agli atti preparatori all'accoglienza del Vangelo: superamento degli ostacoli, approfondimento dell'esperienza, apertura al trascendente, ecc. Spesso coincide con la *pre-evangelizzazione* o ne costituisce un momento integrante. Uno dei suoi più decisi propugnatori, Alfonso M. Nebreda, distingue nel cammino verso la fede e il battesimo tre tappe: pre-evangelizzazione, evangelizzazione e catechesi propriamente detta. Le due prime formano il «pre-catecumenato», e al suo

interno viene svolta la *pre-catechesi* (cf A. M. Nebreda 1969, 48).

4. Nell'*ambito più propriamente cat.* si è anche parlato di P. in risposta al bisogno di prestare più attenzione all'uomo concreto, allo stato in cui si trova, e di preparare il terreno — cioè le domande, atteggiamenti e interessi — «per non seminare la parola di Dio in un terreno non preparato ad accoglierla e a farla fruttificare» (RdC 31). Ciò acquista particolare urgenza in ambienti cristianizzati, nel mondo operaio, e per tante persone, giovani o adulti, ancora lontane da una vera e personale adesione di fede (cf J. Colomb 1969). Nel rinnovamento postconciliare della C. e nel contesto dell'istanza *antropologica o esperienziale*, si è anche parlato di P. come approfondimento del tessuto umano, in vista di un'accoglienza e ricettività per il messaggio cristiano. La P. diventa così per l'uomo un invito «a interrogarsi sul senso di una esperienza umana particolarmente densa in questo momento della sua vita», «una specie di approfondimento nell'esistenza; una seconda lettura di un vissuto particolarmente ricco» (J. Le Du 1965, 403).

5. Come è facile vedere, nelle sue diverse accezioni la P. raccoglie una importante serie di *istanze fondamentali* da non dimenticare nell'opera di evangelizzazione e di C., come: il rispetto della durata e del ritmo personale di crescita nella fede; la necessità dell'accoglienza, della comprensione, dello sforzo di incarnazione e partecipazione in vista di un cammino di fede; l'importanza dei valori umani e dei condizionamenti essenziali per avvicinarsi al Vangelo. D'altro canto però, oggi si ritiene in parte superato il termine P., perché può essere chiamato già *catechesi*, anche se in senso parziale, quel tratto di cammino che prepara immediatamente all'annuncio esplicito di Cristo. Così come c'è vera evangelizzazione, anche se incompleta, in ogni autentica testimonianza dei valori evangelici, pur senza parlare di Cristo (EN 21), così è anche vera C. — anche se *parziale* — ogni passo avanti in un itinerario di fede che, pur non arrivando a chiamare Cristo per nome, cerca di approfondire esperienze e situazioni che ne preparano l'annuncio e il riconoscimento. L'essenziale è prestare la dovuta attenzione a tutto il complesso dinamismo della preparazione all'accoglienza del Vangelo e, dal punto di vista degli operatori pastorali, prendere sul serio l'urgenza odierna del primato dell'evangelizzazione nella prassi della Chiesa.

Bibliografia

J. COLOMB, *Al servizio della fede*, vol. II, Leumann-Torino, LDC, 1970, 567-572; F. COUDREAU, *Le catéchuménat*, Paris, Service Diocésain du Catéchuménat, 1961, cap. III; C. FLORISTÁN, *Il catecumenato*, Alba, Ed. Paoline, 1976², cap. III; J. LE DU, *Catéchèse, pré-catéchèse*, in « Catéchèse » 5 (1965) 395-414; W. NASTAINCZYK, *Katechese: Grundfragen und Grundformen*, Paderborn, F. Schöningh, 1983, 78-84; A. M. NEBREA, *La préparation du message. Recherche scripturaire sur la nécessité d'une pré-évangélisation*, in « Lumen Vitae » 16 (1961) 419-436; Id., *Kerygma in crisis?*, Chicago, Loyola University Press, 1965; Id., *Catechesis fundamental: precathechesis*, in: SEMANA INTERNACIONAL DE CATEQUESIS, *Catechesis y promoción humana*, Salamanca, Sígueme, 1969, 43-70.

EMILIO ALBERICH

PREDICAZIONE APOSTOLICA

1. Con il termine predicazione (= P.) apostolica si indica generalmente la prima predicazione cristiana (= PC), che vien detta anche *kerygma* o *C. apostolica*. Collocandone gli inizi nella Pentecoste dell'anno 30 (?) d.C. con il kerygma di Pietro (*At* 2,14-36), si intende dare a questo evento un significato più che altro simbolico: si vuole affermare cioè che la prima presentazione del cristianesimo al mondo antico avvenne sotto forma di P. o annuncio. Parlando poi di prima PC, vogliamo significare che l'annuncio missionario delle origini e tutte le altre forme primitive di P. dell'evento e del messaggio cristiano superano ampiamente la cerchia dei Dodici.

La PC primitiva nelle sue varie forme si potrebbe considerare già idealmente conclusa con la caduta di Gerusalemme (70 d.C.) e la diaspora di Israele, nel senso che questo evento costituisce in qualche modo il momento di stacco definitivo del cristianesimo dal giudaismo e dalle pressioni che quest'ultimo esercitava sulle sue istituzioni originali. Inoltre è da questo momento che le comunità giudaico-cristiane di Palestina (la cosiddetta « Chiesa della circoncisione ») iniziano un progressivo e rapido processo di involuzione, mentre quelle ellenistico-cristiane, sparse ormai per tutto l'Impero, crescono e si sviluppano in modo sempre più consistente, inaugurando tra l'altro nuovi tipi di PC. Tuttavia la maggior parte degli autori colloca il *terminus ante quem* della prima PC alla fine del I secolo.

2. Sono stati fatti molti tentativi per ricostruire le forme principali e le linee fonda-

mentali di questa prima PC. Oggi gli studiosi si mostrano piuttosto cauti di fronte alle differenti ipotesi formulate in passato, a causa dei molteplici problemi rimasti insoluti e riguardanti principalmente le fonti, sia quelle neotestamentarie (soprattutto gli *Atti degli apostoli*) sia gli scritti apocrifi vetero e neotestamentari coevi o di poco posteriori, e altri scritti quali la → *Didaché*, l'*Epistola dello Pseudo-Barnaba*, ecc. Una cosa tuttavia è generalmente ammessa senza contestazioni, ed è che la P. primitiva comprendeva sempre due momenti, distinti ma nello stesso tempo collegati tra loro: il momento dell'annuncio o della P. missionaria e il momento ulteriore delle istruzioni-esortazioni a coloro che, avendo dato ascolto alla Parola dell'annuncio, si erano convertiti ed avevano ricevuto il battesimo.

Il primo momento è quello dell'annuncio della risurrezione di Cristo, della sua approvazione da parte di Dio, della salvezza del popolo ebraico e di tutti gli uomini per mezzo di Gesù e del conseguente invito alla conversione (*At* 2,38-40). È una *testimonianza* fatta pubblicamente e solennemente (*At* 2,14-41; 3,12-26; 4,9-12; 5,29-32) al popolo o al Sinedrio, ma anche privatamente di casa in casa (*At* 5,42), del grande evento cristiano. Questo primo annuncio è rivolto anzitutto ai giudei, ma poi gradualmente anche ai pagani. È soprattutto con l'inizio delle sistematiche missioni in Asia Minore e in Grecia per opera dell'apostolo Paolo che la predicazione del Vangelo si rivolge in modo massiccio ai pagani. Qui il tema del monoteismo e della conoscenza dell'unico Dio — tema comune alla propaganda giudaica — entra a far parte di questo primo momento della predicazione cristiana assieme all'annuncio del Cristo e della sua risurrezione (*At* 14,15-17; 17,16-34).

La P. apostolica conosce però anche un secondo momento, nel quale colui che ha creduto e si è convertito riceve un supplemento di istruzioni ed esortazioni in funzione della nuova vita che dovrà condurre come cristiano. Quest'ulteriore P. assume nomi diversi, anche perché utilizza forme letterarie diverse: insegnamento, discorso esortativo, racconto (dei fatti e dei detti di Gesù o della « storia sacra » dell'AT), ecc. Mediante gli *Atti degli apostoli*, con le cautele dovute, è forse possibile ricostruire qualche schema di kerygma arcaico; non sembra invece possibile farlo, col solo ausilio degli *Atti*, per quanto riguarda la P. ulteriore ai neoconver-

titi; bisogna ricorrere ad altre fonti (Vangeli, Lettere, ecc.) come hanno tentato di fare diversi studiosi, a partire da A. Seeberg (1903) fino a C. H. Dodd (1972⁴). Senza voler analizzare i singoli tentativi, diremo soltanto che, allo stato attuale degli studi, i contenuti della PC in questo suo secondo momento dovevano riguardare prevalentemente la prassi, non però esclusivamente; erano cioè in gran parte insegnamenti morali, strettamente connessi però con contenuti dottrinali, il cui tema fondamentale era la → storia della salvezza, quale si poteva ricavare dall'AT, letto alla luce dell'evento-Cristo e del suo insegnamento.

Gli insegnamenti etici, raccolti originariamente attorno allo schema delle *due vie*, ereditato dal giudaismo palestinese (*Didaché*, 1-6; *Epistola dello Pseudo-Barnaba*, 18-20), sono stati integrati in seguito con dottrine morali, mutate dal giudaismo ellenizzato. Caratteristici sono gli elenchi dei vizi e delle virtù nelle epistole pastorali; oppure le cosiddette « tavole domestiche » di *Ef* 5,22-6,9; *Col* 3,18-4,6, ecc. Il tutto, però, era sicuramente arricchito e permeato dai « logia » di Gesù conservati nelle comunità primitive, nei quali si esprimevano gli ideali etici del Vangelo. Gli insegnamenti dottrinali invece gravitavano probabilmente attorno alle primitive *formule di fede* (i → *simboli* cristologico-trinitari), strutturate però secondo lo schema della storia della salvezza.

Buona parte dei Vangeli e delle Lettere degli apostoli possono considerarsi una fonte valida per la ricostruzione di questi contenuti dottrinali del secondo momento della PC primitiva. Tuttavia non sembra possibile ricostruire quello che potrebbe chiamarsi il catechismo-tipo della Chiesa primitiva, quasi fosse esistito un unico schema fisso di istruzione-esortazione ai neoconvertiti. È assai più probabile invece l'esistenza di più schemi dell'unica « Tradizione », reperibili negli scritti neotestamentari, ma anche probabilmente in scritti posteriori, come ad es. nella *Dimostrazione della predicazione apostolica* di sant' → Ireneo.

3. Il costituirsi, in questi primi anni di vita della Chiesa, di nuove comunità cristiane al di fuori di quella di Gerusalemme deve certamente aver influito sull'evolversi della PC nel suo duplice momento di annuncio missionario e di istruzione ulteriore ai neoconvertiti. Così quando Paolo si converte (38 d.C.) e arriva a Damasco, trova in questa

città una comunità cristiana (*At* 9), la quale probabilmente ha rapporti con un ambiente sadochita esseno (*At* 22,12-16); la comunità stessa potrebbe essere costituita in parte di sadochiti convertiti e sviluppare un insegnamento cristiano che utilizza anche temi religiosi e morali del giudaismo qumranico (*At* 22,12-16).

Ad Antiochia invece, dove per la prima volta i discepoli di Gesù furono detti cristiani (*At* 11,26), sembra siano coesistite due comunità: una fatta di giudeo-cristiani, l'altra di pagano-cristiani. Dal racconto di *Gal* 2,11-14 risulta chiaro che le due comunità erano separate e mantenevano osservanze rituali differenti, con tutti i problemi pastorali che tale situazione creava. Tutto fa supporre che la P. alle due comunità seguisse schemi differenti.

La crisi e le divisioni della Chiesa di Corinto (*1 Cor* 1,12s) inducono a pensare che all'epoca in cui Paolo scrive la lettera (57 d.C.) esistano tipi diversi di P. del Vangelo. Quelli che si richiamano a Pietro forse rispecchiano una forma ortodossa di cristianesimo giudaico, che tenta di unire la fedeltà alla Legge con la fedeltà al Vangelo (*Gal* 1,11-14); mentre coloro che aderiscono a Paolo pensano, in base al suo insegnamento, che ormai per chi ha la fede in Cristo non sia più necessario osservare la Legge mosaica. Apollo invece, giudeo colto di Alessandria divenuto cristiano, probabilmente ha formulato il messaggio evangelico ricorrendo alla speculazione giudaico-ellenistica alessandrina (*1 Cor* 2,6-11). Le lettere di Paolo (*1 Cor* 12-14; *Ef* 2,20; 3,5) testimoniano nella Chiesa primitiva anche la presenza di altre forme di P. Si tratta di istruzioni ed esortazioni fatte da carismatici: glossolali, interpreti, profeti, dottori, ecc., che dovevano avere un peso notevole nella vita della comunità.

Infine, oltre alla forma orale, propria delle varie forme di P., l'annuncio cristiano si diffondeva e si consolidava tra i credenti anche mediante gli scritti (cf *Prologo* al Vangelo di Luca). Gli scritti neotestamentari pertanto si possono considerare come l'eco cristallizzata della primitiva PC. Visti sotto questa luce ci fanno intravedere un aspetto caratteristico dei contenuti di questa P. primitiva, l'uso cioè dell'AT, letto e compreso in chiave cristiana come conferma della fede in Gesù. Già in questi scritti, come pure in un altro di poco posteriore, l'*Epistola dello Pseudo-Barnaba* (capp. 1-18), appaiono infatti degli elenchi o raccolte di citazioni bibliche veterote-

stamentarie (i cosiddetti « Testimonia ») in funzione di commento o di conferma di determinati temi cristiani.

4. Con la caduta di Gerusalemme il cristianesimo si stacca sociologicamente dalla matrice giudaica. La Chiesa tuttavia era troppo inserita nel contesto giudaico perché questo distacco potesse avvenire repentinamente; inoltre le comunità cristiane non erano ancora in grado di trovare un nuovo equilibrio nell'ambito della cultura ellenistica. Si ha quindi un periodo di transizione (che va dal 70 d.C. alla prima metà del II sec.) nel quale coesistono istituzioni e forme di pensiero di tipo giudaico-cristiano con i primi tentativi di assunzione della cultura ellenistica quale strumento espressivo e comunicativo dei contenuti della fede cristiana. È questo anche il periodo durante il quale si originano i primi gruppi eterodossi (gnostici, ebioniti, ecc.) nelle comunità cristiane, e il potere romano entra in conflitto con il cristianesimo, oggetto del resto di grandi incomprensioni e di accuse infamanti da parte della società pagana, popolo e classe colta. Forse è proprio in questo periodo che compare una forma nuova di kerygma ai pagani: è un kerygma scritto, che troverà nelle « Apologie » del II sec. la sua espressione più dotata ed evoluta. Così pure sembra si sia sviluppata molto presto, sia nell'ambiente giudaico-cristiano che in quello ellenista-cristiano, tutta una letteratura di tipo edificante, fatta di racconti romanzati (si pensi a tutta la letteratura apocrifa sia vetero che neotestamentaria di questo periodo) oppure di raccolte di massime morali (analoghe a quella posteriore che va sotto il titolo di *Sentenze di Sesto*), di cui si nutrirà abbondantemente il popolo cristiano. L'importanza di questa letteratura per la formazione di una certa mentalità e religiosità popolare è notevolissima, per cui essa può considerarsi un complemento, anche se non sempre ortodosso, della P. ufficiale.

5. Una cosa sicuramente attestata fin dalle origini è la riunione liturgica domenicale, nella quale è presente sempre l'*omelia*, cioè un commento a sfondo morale dei testi biblici, letti nell'assemblea. La *II lett. di Clemente* ne è la testimonianza più antica; però anche *At* 20,7-12 e *1 Cor* 16,2 sono significativi a questo proposito, testimoniando l'antichità di questa istituzione liturgica. Durante questo primo periodo di storia della PC non si può ancora parlare della presenza

dell'istituzione catecumenale e di C. propriamente dette in preparazione al battesimo. Tuttavia lo studio del contesto giudaico, in cui fu istituito e compreso dai cristiani il battesimo, ha orientato parecchi studiosi a formulare l'ipotesi della presenza nella prassi delle comunità cristiane primitive di istruzioni preparatorie al battesimo, sull'esempio di quelle che accompagnavano il « battesimo dei proseliti » nel giudaismo. Forse qualche testo del NT (per es. *Ef* 5,25s), letto in questa prospettiva, assume un significato più ampio di quello che solitamente gli si attribuisce.

Bibliografia

C. H. DODD, *La predicazione apostolica e il suo sviluppo*, Brescia, Paideia, 1973 (1ª ed. inglese 1936; ultima 1972); J. J. H. McDONALD, *Kerygma and Didache. The articulation and structure of the earliest Christian Message*, Cambridge, « Monograph Series. Society for New Testament Studies », n. 37, 1979; B. MAGGIONI, *La vita delle prime comunità cristiane*, Roma, Borla, 1983; J. SCHMITT, *Prédication Apostolique*, in *Dict. de la Bible. Suppl.*, 8, 1972, coll. 246-273 (ampia bibl.); A. SEEBERG, *Der Katechismus der Urchristenheit*, Leipzig, 1903 (ristampa anast., München, Kaiser, 1966); A. TURCK, *Évangélisation et Catéchèse aux deux premiers siècles*, Paris, Cerf, 1962.

GIUSEPPE GROPPA

PRE-EVANGELIZZAZIONE

Col nome di PE, « ma che è già, a dire il vero, l'evangelizzazione, benché al suo stadio iniziale e ancora incompleto » (EN 51), viene indicato un insieme articolato e complesso di azioni e di segni, previo o concomitante alla predicazione missionaria, al fine di aprire strade in un mondo chiuso a Cristo e rendere possibile l'incontro dei non credenti col Vangelo, disponendo il loro cuore perché accolgano il messaggio e si convertano. Così viene descritta nel Vat. II: « Come Cristo stesso penetrò nel cuore degli uomini per portarli attraverso un contatto veramente umano alla luce divina, così i suoi discepoli, animati intimamente dallo Spirito di Cristo, debbono conoscere gli uomini in mezzo ai quali vivono, ed improntare le relazioni con essi ad un dialogo sincero e comprensivo, dimostrando tutte le ricchezze che Dio nella sua munificenza ha dato ai popoli, ed insieme tentando di illuminare queste ricchezze alla luce del Vangelo, e di liberarle e di riferirle al dominio di Dio Salvatore » (AG 11).

Prima di annunciare il Vangelo è necessario rimuovere ostacoli, eliminare condizionamenti che impediscono l'accesso alla fede, suscitare atteggiamenti di attesa, apertura e ricerca, rendere le persone capaci a creare le necessarie condizioni perché possano ascoltare il Vangelo, desiderarlo, aspettarlo, riceverlo. Occorre preparare il terreno dove possa germogliare il seme evangelico e superare tutte le difficoltà — personali e sociali — che ne possono ostacolare l'accoglienza e lo sviluppo. Occorre cercare e disporre dei luoghi di incontro, personale e collettivo, tra l'uomo e il Vangelo, spazi e contesti esperienziali dove la parola di Dio e su Dio — il Vangelo di Gesù Cristo — abbia senso e possa essere creduta e accolta come capace di colmare la sete di senso e di speranza. Tutto ciò che risponde in forma adeguata a questi bisogni e attese e facilita l'accesso alla fede può essere considerato come PE.

L'evangelizzazione è al servizio dell'incontro con Dio, e quest'incontro si realizza nel centro più profondo dell'uomo. L'evangelizzazione costituisce un appello energico alla conversione che raggiunge le zone più profonde dell'uomo e riguarda le aspirazioni e i bisogni di coloro cui è rivolta. Per evangelizzare occorre quindi far riferimento alla realtà in cui gli uomini vivono e dove fanno le più profonde esperienze. Perché possa venire accolta e seguita come incremento della propria umanità, la Buona Novella deve essere ascoltata soltanto nell'uomo e a partire dall'uomo. E tutto ciò che, dalla fede, prepara la situazione e abilita all'apertura, ascolto e accoglienza del Vangelo, è opera di PE.

La PE tiene conto delle reali possibilità della fede in un determinato contesto storico e sociale e suscita situazioni e esperienze per tali possibilità. Attenta alle concrete manifestazioni del profondo dell'uomo e della ricerca di senso dove si radica la fede, fa in modo che niente o nessuno minacci tale centro profondo attraverso, per es., situazioni disumanizzanti, o per l'ansia di possedere, o per la dispersione operativa...; ed è nelle stesse manifestazioni del profondo, del senso, dell'uomo, dove si attua il dialogo missionario. La PE cerca spazi di credibilità e di comunicazione della fede in un mondo, in una cultura e in uomini concreti, senza rinunciare alle esigenze della fede e della situazione, senza confondersi né perdersi in quest'ultima. Si attua attraverso segni evangelici testimoniali, personali e comunitari che mostrano la cre-

dibilità del Vangelo e provocano interrogativi irresistibili a chiunque li osserva (EN 21). Ciò implica rendere ragione della speranza del Vangelo (1 Pt 3,15), mostrarne la ragionevolezza e coerenza, e proclamarne pubblicamente la verità davanti a tutti i tribunali umani. Essa rende inoltre la fede « significativa », sia da parte dell'uomo che del linguaggio della fede; si incarna in tutte le culture e fa vedere la correlazione della fede con la ricerca di senso che c'è in ogni uomo.

La PE tende a creare un clima di simpatia, di comprensione, di interrogazione, di « estraniamento » e di verità; di qui nasce l'apertura al messaggio cristiano. È un compito personale e comunitario. Come compito personale, prende sul serio la persona del non credente e del lontano; e qui acquistano vigore l'atteggiamento e la realtà fondamentale del dialogo, così com'è stato inteso e descritto da Paolo VI in *Ecclesiam suam*. La PE è opera di dialogo, e quindi opera di frontiera. L'evangelizzazione appare condizionata da diversi fattori e predisposizioni sfavorevoli: la PE ha appunto il compito di far superare questi condizionamenti, pregiudizi o predisposizioni che impediscono la via e l'accesso alla fede. Allo stesso tempo crea o favorisce quegli antecedenti o preamboli che guidano verso la fede o nella fede. L'opera della PE intende perciò lavorare la realtà umana per aprirla all'annuncio evangelico. È un compito lento, paziente, modesto, gioioso e martirizzante.

Bibliografia

- C. FLORISTÁN - M. USEROS, *Teologia dell'azione pastorale*, Roma, Ed. Paoline, 1970, 443-453; D. GRASSO, *Il kerygma e la predicazione*, in « Gregorianum » 41 (1960) 424-450; A. M. NEBREA, *La préparation du message*, in « Lumen Vitae » 16 (1961) 419-436; Id., *Catechesis fundamental: Precatechesis*, in SEMANA INTERNACIONAL DE CATEQUESTS, *Catequesis y promoción humana*, Salamanca, Sígueme, 1969, 43-70; K. RAHNER, *La predicazione missionaria*, in Id. et al., *Funzioni della Chiesa*, Brescia, Morcelliana, 1971, 13-24.

ANTONIO CAÑIZARES

PREGHIERA (Educazione alla)

Ogni generazione ha da riscrivere, insieme al suo « quinto evangelio » (M. Pomilio), anche la sua P. Educare alla P. significa abilitare a fare propria l'esperienza della tradizione cristiana e dare vita a nuove forme di P. Come non c'è educazione alla P. senza radicamento nell'esperienza secolare dei cristiani,

così non c'è educazione alla P. senza creazione di nuove modalità e stili per le nuove generazioni.

Per salvare « radicamento » e « creatività » è necessario affrontare due ordini di riflessioni per rintracciare anzitutto un *terreno* comune alla tradizione cristiana e ai giovani d'oggi, in cui sia possibile uno scambio significativo e arricchente nelle due direzioni. Un *primo ordine di riflessioni* riguarda gli elementi che la tradizione ecclesiale ritiene irrinunciabili per pregare « secondo Gesù ». Come pregare da cristiani? Qual è lo specifico della P. cristiana? Nella tradizione sono presenti due impostazioni. Secondo la prima, il mondo, la vita, la storia sono essenzialmente luoghi di assenza di Dio che si fa presente in determinati spazi, tempi, azioni, riti che diventano così privilegiati (sacri) rispetto agli altri (profani) per incontrare Dio. In questa concezione è facile individuare il ruolo e il compito della P. e della celebrazione liturgica.

Nella seconda impostazione il mondo, la storia, la vita delle persone sono percepiti a livello di offerta, e quindi con la possibilità tragica di rifiuto, come luogo della comunicazione immediata di Dio all'uomo. Tutto diventa luogo di misterioso incontro con Dio. La preghiera e la celebrazione non sono allora l'unico o il principale luogo dell'incontro con Dio, ma piuttosto il luogo della « esplosione » di quel misterioso incontro. Ovviamente il momento della esplosione è un momento di originale e decisiva esperienza di Dio, non in opposizione all'assenza di Dio nel quotidiano, ma in continuità con tale evento misterioso. La P. è « memoriale » e « sacramento » dell'incontro con Dio nel quotidiano.

Entrambe le impostazioni sono presenti nella tradizione cristiana. La prima è più diffusa. La seconda, per molti versi, sembra più « evangelica », cioè legata alla « rivoluzione » di Gesù nell'ambito dei rapporti tra uomo e Dio. Per Gesù infatti la preghiera è un appuntamento importante solo dopo aver affermato che ogni uomo si decide a favore o contro Dio quando si pone a servizio del prossimo o rifiuta di « fare compagnia » ad ogni uomo, soprattutto ai poveri, agli ultimi e agli emarginati (Mt 25).

Se entrambe le concezioni sono possibili, si pone una ulteriore domanda: qual è la più significativa oggi? Non bisogna rispondere in astratto, ma cercando di comprendere il modo con cui l'uomo e, nel nostro caso, i gio-

vani d'oggi, tendono a vivere il dialogo con Dio.

Così facendo entriamo nel *secondo ordine di riflessioni* a cui è necessario rispondere per individuare il terreno su cui è possibile costruire con i giovani il nuovo edificio della P. Da questo punto di vista si possono raccogliere *alcune affermazioni*.

Pur essendo passati gli anni di una *secolarizzazione* esasperata, per i giovani d'oggi il luogo di appuntamento con Dio rimane il modo complessivo di vivere la vita. Il modo di vivere, preso in senso morale ma soprattutto esistenziale, è il luogo del misterioso dialogo. Il giovane d'oggi tende a vivere un « rapporto diffuso » con Dio: per lui Dio è presente ovunque, e ovunque l'uomo può « incontrarlo ».

Questa consapevolezza, più o meno esplicita, porta a distaccarsi sensibilmente dalle pratiche religiose e a ricercare nuove modalità di rapporto con Dio.

L'esito purtroppo è sconcertante. Assieme alla crisi delle pratiche sopravviene spesso la crisi della stessa religiosità come atteggiamento di dialogo con Dio. Senza una fedeltà o una riscoperta del ruolo delle pratiche religiose nella vita, la fede stessa rischia facilmente di avvizzire e morire. D'altra parte indietro non si può tornare, facendo finta che la secolarizzazione non sia avvenuta o non sia in atto.

Siamo al nodo centrale del problema: può un giovane secolarizzato pregare? Tre considerazioni si impongono a questo punto per superare l'impasse.

La *prima* è che, nonostante tutto, non è morta la domanda religiosa e la stessa *domanda di P.* Nell'insieme siamo di fronte a una *domanda di vita* che lascia intravedere diversi spazi di apertura e ricerca di un'esperienza religiosa della vita.

Proprio le modalità con cui la domanda di vita si esprime tra i giovani fino a diventare domanda religiosa, sono il terreno su cui è possibile radicare una proposta di P., e, prima ancora, una proposta di fede, attivando uno scambio fra tradizione e cultura giovanile.

Per educare alla P. è allora importante muoversi in due direzioni: abilitare a vivere religiosamente e abilitare a vivere in modo nuovo la P. Non è nostro compito indicare come educare « a vivere religiosamente ». Ci limitiamo ad affermare che la P., nella maggior parte dei casi, può nascere solo dalla riscoperta che la vita ha un senso, che questo

senso è dono dall'alto e insieme conquista, che il quotidiano va vissuto continuamente in uno « sguardo di fede » dentro cui si fa visibile l'invisibile intendersi del rapporto personale con Dio. Man mano che questo cammino procede sarà possibile proporre la P. non come alternativa, ma come espressione, esplosione, comprensione profonda di tale incontro con Dio.

A questa considerazione ne va però aggiunta una *seconda*. Il decantamento della secolarizzazione sta portando a scoprire, accanto all'importanza dell'*azione* o impegno per affrontare i problemi della vita e della *riflessione* scientifica per collocare le proprie esperienze nel più vasto divenire sociale e culturale, l'importanza della *contemplazione*, intesa come « distaccarsi » dalle cose della vita non per rendersene assenti, come in certe religiosità orientalizzanti, ma per comprenderla, giudicarla, progettarla a partire da un valore, una scommessa esistenziale, una fede che riconosca a loro una direzione, un senso, una via alla salvezza. Tale esigenza contemplativa è insita nel modo di vivere l'insieme della giornata, ma sembra sempre più comportare il ritagliarsi spazi e tempi in cui preservare l'intimità della propria persona e in cui lasciar esplodere la ricchezza misteriosa delle cose che si vivono. Non siamo ancora alla P., ma certamente alla disponibilità ad un certo modo di pregare; anche tra i giovani.

Veniamo a una *terza* considerazione, in continuità con le cose dette. La secolarizzazione non è di per sé, come si è visto, morte della P., ma solo esigenza di riformulazione. Abbiamo verificato l'esistenza di una domanda religiosa e di una domanda di contemplazione. Forse è possibile un altro passo in avanti, dicendo che sembra oggi importante riscoprire il *ruolo delle pratiche religiose* nella vita dell'uomo e, in particolare, dei giovani.

Una volta affermato che Dio lo si può incontrare dovunque, ed è questa una lezione positiva della secolarizzazione, si intuisce sempre più che il pregare e celebrare sono richiesti dalla struttura fondamentale dell'uomo, il quale, senza momenti concreti in cui tematizzare l'incontro con Dio nel quotidiano, rischia di disperdere nel vento la sua religiosità. Se la religiosità odierna rifiuta le pratiche sacrali come monopolio dell'incontro con Dio, ha tuttavia bisogno di luoghi, tempi, spazi, personali e comunitari, in cui contemplare, meditare con calma, celebrare con

la comunità. Ha bisogno di gesti e parole, di riti e miti, né più né meno di come l'amore tra un uomo e una donna vissuto nel quotidiano, dal lavoro al mangiare, ha bisogno di gesti simbolici che lo attualizzino.

Quale può essere, a questo punto, la *pratica di P.* significativa per i giovani oggi? A quale « modello » o « scuola » di P. fare riferimento? E, più ancora, verso quale stile di P. incamminarsi per il futuro?

Oggi siamo in presenza di *tre grandi modelli*. Il primo è quello più tradizionale imperniato sulla Messa domenicale e sulle P. del buon cristiano. Il secondo è il tipo liturgico-monacale, con diverse possibilità di espressione. Il terzo è di tipo carismatico-popolare.

Il modello più organico e trainante nella Chiesa oggi sembra quello liturgico-monacale. In esso sembra raccogliersi la grande lezione del Concilio con la riscoperta della parola di Dio, della liturgia, di Lodi e Vespro, della comunità che celebra. L'impressione tuttavia è che questo modello sia poco significativo e, per molti versi, improponibile alla grande maggioranza dei cristiani e dei giovani. Del resto, mentre valorizza alcuni insegnamenti del Concilio, rischia di vanificare altri valori non meno importanti, riassumibili nella riscoperta della figura del *laico* e della *laicità* come modo originale di esperienza di Dio, diverso da quello monacale o clericale.

Se c'è una fatica educativa da fare oggi non è di allargare ai laici modalità di P. clericali e monacali, ma piuttosto individuare con pazienza come il laico e quindi il giovane possono pregare « da laici ». Non è sufficiente una riduzione della P. monacale ad uso dei laici. Basti pensare al linguaggio che si usa nella P., al modo di leggere la parola di Dio, alla lettura della vita che offrono certi canti, all'uso indiscriminato di salmi per tanti versi incomprensibili ai giovani, e non solo a loro, al voler radunare i giovani in chiesa per Lodi e Vespro alla maniera dei monaci...

Il problema non va semplificato quasi si volesse sostituire una serie di pratiche con un'altra. Il problema è piuttosto ripensare globalmente il dialogo tra fede e cultura oggi, in modo che lentamente si dia vita a modi nuovi di vivere la tradizione e insieme a nuovi linguaggi e nuovi gesti di P. Linguaggi e gesti che si inventano soltanto sperimentando il gioco del « dare » e « ricevere » tra tradizione e giovani oggi.

Educare i giovani alla P. vuole dire, a questo punto, accettare che i giovani, e più in generale l'uomo, il laico oggi, educino la P. della Chiesa, aiutandola a interrogarsi con calma su come divenire contemplativi « dentro » la vita quotidiana, come apprendere a meditare le cose della vita in uno sguardo di fede senza avere a disposizione troppi tempi di silenzio o di solitudine personale, come fare di un'ora di celebrazione domenicale un grande appuntamento dentro i tanti appuntamenti della settimana per certi versi non meno importanti e decisivi per incontrare Dio... Solo un attento riconoscimento e una concreta valorizzazione della vita laicale può portare a uno stile di P. significativo per i giovani, nella direzione di quella che nella esperienza di Charles de Foucauld è « la preghiera della povera gente » con le sue « scorciatoie » per arrivare a Dio.

Dopo esserci soffermati sulla domanda: « A quale P. educare le nuove generazioni? », concludiamo offrendo alcune *piste* relative al *come educare* alla P.

La *prima* indicazione educativa è la *valorizzazione dei germi* umanissimi di P. in molti giovani. Anche se non lo manifestano, esiste in molti un bisogno e una disponibilità alla P., come pure esistono alcune intuizioni per un nuovo modello di P. Da questo punto bisogna apprendere a leggere in profondità dentro il vissuto giovanile.

La *seconda* indicazione educativa è di preoccuparsi, più che dei comportamenti immediati, di abilitare ad una serie di *atteggiamenti* umani che possano nel futuro rendere significativo e interiore il pregare: la gratuità e la consapevolezza che la vita è sensata per dono, il porsi domande profonde sulla vita, la partecipazione alla sofferenza e alla gioia, il ritirarsi di tanto in tanto negli spazi più intimi della propria persona, il dialogo con gli altri per scambiare le intuizioni sul senso della vita...

La *terza* indicazione riguarda il *luogo* dove apprendere a pregare. Per la maggior parte dei giovani questo è il *gruppo*. Altrimenti le intuizioni personali rischiano di vanificarsi e, soprattutto, di non incontrarsi e arricchirsi della tradizione cristiana. Oggi è difficile mantenersi fedeli, almeno da giovani, alla P. senza un gruppo.

La *quarta* indicazione è che il giovane normalmente apprende a pregare in un *ambiente educativo* capace di chiedergli, perché lo percepisce a servizio della sua vita, di partecipare alla sua P. e di prendere parte ad

esperienze che lo provocano — senza stor-dirlo — a ripensare il proprio incontro con Dio. È però necessario un paziente lavoro di decodificazione e riflessione in vista della utilizzazione del positivo, lasciando cadere il negativo che ogni esperienza porta con sé. Ed è nel contesto delle esperienze che vanno date alcune *informazioni* sulla P. cristiana. La *quinta* indicazione è l'educazione ad una corretta interpretazione della *parola di Dio* nella P., in modo da rispondere a due domande: che significa comprendere la vita alla luce della parola di Dio? Che significa leggere la parola di Dio alla luce della vita? Troppe volte ci si trova di fronte a letture fondamentaliste, emotive, privatizzate e dunque non rispettose del testo biblico. Solo una educazione a interpretare correttamente la parola può permettere di considerare realizzato il compito del Concilio di dare una Bibbia in mano alla gente. E solo da una corretta interpretazione nasce una P. corretta. La *sesta* e ultima indicazione è di abilitare ad un equilibrio tra P. *personale*, P. *di gruppo* e P. *della comunità*. Se il gruppo è per noi il luogo dell'educazione alla P., è innegabile che la laicità comporta che esso abiliti alla P. personale, oggi soprattutto nel ritmo vorticoso della vita, e alla P. con la comunità più vasta dei credenti, riconoscendovi un segno della presenza di Dio.

Una riflessione, prima di concludere, su *come valutare* il comportamento di ognuno nella P. Educare è mettersi dalla parte della crescita delle persone e dei passi da fare per crescere. Fin che non si individuano questi passi l'educatore non può porsi in atteggiamento di giudizio. Una volta poi individuati i passi da compiere, come gruppo o come persona, l'educatore apprende a valutare le persone e il proprio lavoro, sapendo che dove si è fatto l'unico passo in avanti possibile e praticabile, là si è compiuto « tutto » dell'uomo, della fede e della P. Dove l'uomo in situazione ha compiuto la sua parte, per quanto piccola, là — nella povertà — si è compiuta per intero l'umanità, la fede, la P. È con questo atteggiamento da educatore e da credente che va valutato il cammino dei giovani. Anche dei giovani che faticano a pregare.

Bibliografia

1. Sulla preghiera in generale

CH. BERNARD, *La preghiera cristiana*, Roma, LAS, 1976; E. BIANCHI, *Il corvo di Elia. Una introduzione alla preghiera*, Torino, Gribaudi, 1972; L. Bo-

ROS, *Sulla preghiera cristiana*, Brescia, Queriniana, 1975; A. ZARRI, *Nostro Signore del deserto. Teologia e antropologia della Preghiera*, Assisi, Cittadella, 1978.

2. *Sulla preghiera in un tempo di secolarizzazione*
L. BOFF, *La preghiera nel mondo secolarizzato: sfida e occasione*, nel vol. *Quale preghiera?*, Assisi, Cittadella, 1976, 10-54; *La preghiera*, in «Concilium» 8 (1972) n. 9; *Pregare oggi*, ibid. 6 (1970) n. 2; K. RAHNER, *La preghiera oggi*, in Id., *Frammenti di spiritualità per il nostro tempo*, Brescia, Queriniana, 1973; Id., *Sulla teologia del culto divino*, in Id., *Sollecitudine per la Chiesa*, Nuovi Saggi, vol. VIII, Roma, Ed. Paoline, 1982, 271-283; Ph. ROQUEPLO, *Esperienza del mondo: esperienza di Dio?*, Leumann-Torino, LDC, 1971; M. THURIAN, *L'uomo moderno e la vita spirituale*, Brescia, Morcelliana, 1966.

3. *Sui vari «modelli» di preghiera oggi*
F. BETTO, *La preghiera nell'azione. Contributi per una spiritualità della liberazione*, Bologna, EDB, 1980; E. BIANCHI, *Pregare la parola. Introduzione alla «lectio divina»*, Torino, Gribaudi, 1974; P. E. BONAVIA RODRÍGUEZ, *La prassi nella teologia della liberazione*, Roma, «Quaderni Asal» 30, 1977; E. CARDENAL, *Dalla rivoluzione alla contemplazione politica*, Assisi, Cittadella, 1974; C. CARRETTO (ed.), *Racconti di un pellegrino russo*, ivi, 1974; A. DE MELLO, *Un cammino verso Dio (Sādhana)*, Roma, Ed. La Parola, 1980; M. MAGRASSI, *Sacrificio di lode*, Milano, Ancora, 1973; *Riscoprire la preghiera*, Leumann-Torino, LDC, 1984.

4. *Sulla educazione alla preghiera*
F. FLORIS, *Giovani e preghiera: un obiettivo ed una proposta educativa*, in «Note di pastorale giovanile» 16 (1982) 3, 3-45; Id., *Giovani e preghiera: strategie e interventi educativi*, ibid. 16 (1982) 6, 3-38; *I giovani cercano la preghiera*, ibid. 6 (1972) 12, 3-93; *La preghiera del preadolescente*, ibid. 10 (1976) 6, 38-43; P. ROVEDA, *L'educazione alla preghiera nel dibattito pedagogico italiano. Valutazione e prospettive*, nel vol. *La ricerca della preghiera cristiana oggi*, Brescia, La Scuola, 1980, 121-135 (bibl.); R. TONELLI - A. MARTINELLI, *Educare a vivere la «spiritualità dell'Incarnazione» nel quotidiano*, in «Note di pastorale giovanile» 17 (1983) 5, 3-39.

FRANCO FLORIS

PRIMA COMUNIONE

Studieremo la storia della PC prima del XX sec., gli sviluppi assunti dopo il decreto *Quam singulari*, i problemi e le difficoltà d'oggi.

1. *La storia: prima del XX sec.* Abbiamo numerose testimonianze, che si fanno poi esplicite nel sec. IV, attestanti che nei primi cinque secoli della nostra era l'Eucaristia veniva data anche ai bambini appena battezzati, qualunque fosse la loro età. Da altri documenti appare che venivano ammessi alla comunione anche in seguito, ogni volta che erano presenti alla celebrazione dell'Eucaristia. Si continuò fino alla metà del sec. XII, ma essendosi la comunione dei fedeli (e quin-

di dei fanciulli) fatta sempre più rara, la legislazione ecclesiastica dovette intervenire per imporre la comunione almeno a Natale, a Pasqua e a Pentecoste. Quando poi il Concilio Lateranense IV (1215) stabilì nel can. 21 che l'obbligo della confessione e comunione pasquale iniziava all'«età della discrezione», pose fine (in pratica, senza che lo si intendesse direttamente) alla prassi della comunione battesimale (e di quelle successive) dei bambini. Essa rimase solo in Oriente.

Per «età della discrezione» si intendevano, quasi unanimemente, i sette anni. Ma la prassi successiva tende a protrarre questo termine, e in numerosi sinodi del XIII e XIV secolo si parla concordemente dei *quattordici anni*, mentre altri sinodi proibiscono di amministrare l'Eucaristia prima dei sette anni, insistendo invece sull'obbligo della confessione a partire da quella età. La tendenza dei teologi era di ammettere i fanciulli all'Eucaristia verso i 10-11 anni.

Il Concilio di Trento, nella sessione XIII (1551), ripropone l'obbligo della comunione pasquale, senza precisare quale sia l'età della discrezione. Il *Catechismo Romano* (1565) nella parte II, cap. IV, n. 63, lascia al padre e al confessore il giudizio per l'ammissione dei fanciulli all'Eucaristia. I sinodi locali successivi stabiliscono l'età intorno ai 10-14 anni, con qualche rara eccezione in cui si accetta anche una età inferiore. Con l'avvento del Giansenismo, soprattutto in Francia, si giunge a ritardare la comunione fino ai 19-20 o anche ai 27-28 anni. È stato detto che alla vigilia della rivoluzione francese la comunione dei fanciulli era quasi scomparsa. Ne parlavano solo i Sinodi o i libri di morale, che rimanevano lettera morta. Nel sec. XIX, durante la Restaurazione, si ritorna alle posizioni dei secoli precedenti.

Quanto alla celebrazione della PC (sembra che il termine non sia anteriore al XVII secolo), essa si confondeva nei primi secoli con quella del battesimo.

Poi per molti secoli la PC dei fanciulli o adolescenti si fece dovunque senza particolari cerimonie. Essa veniva ricevuta privatamente o nell'ambito della «comunione pasquale» della parrocchia. Una solennizzazione collettiva sembra avere inizio solo verso la fine del sec. XVII o all'inizio del XVIII, per prendere sempre maggior rilievo verso la metà del XVIII e soprattutto nel XIX secolo (→ Comunione solenne). Per ciò che riguarda la preparazione dottrinale, molti catechismi, du-

rante questi secoli, tendono a suddividersi in tre manuali (di cui il secondo è destinato a chi si prepara alla prima comunione): così è del catechismo del Casati (1765), che conserva ancora questa tripartizione nella sua trasformazione in quello di Pio X del 1905. Una descrizione impressionante dei catechismi e del ritiro di PC, come venivano attuati nei primi decenni dopo la rivoluzione francese, ci è conservata nel 2° volume de *L'opera per eccellenza* di mons. Dupanloup (ediz. italiana, Parma, Facciadori, 1870, 65-242). Egli parla di « catecumenato dell'Eucaristia ».

2. *La prima metà del sec. XX.* Facendo seguito ad alcune risposte già date dalla S. Sede nella seconda metà del sec. XIX, il papa Pio X, agli inizi del XX, emanò attraverso le SS. Congregazioni rispettivamente del Concilio e dei Sacramenti, il decreto *Sacra Tridentina Synodus* (20-12-1905) sulla comunione frequente e anche quotidiana, e il decreto *Quam singularem* (8-8-1910) sull'ammissione dei fanciulli alla PC fin dall'inizio dell'uso di ragione, e cioè « poco su poco giù, circa i 7 anni ». Essi vennero riconfermati dal CJC del 1917 (can. 854) e dai papi seguenti. Il 20-12-1928, Pio XI distribuì in S. Pietro la PC a più di cento bambini dai 5 agli 8 anni. Veniva richiesta una « preparazione conveniente », che però dal punto di vista delle conoscenze richiedeva un minimo: « Apprendere, secondo la capacità, i misteri necessari di necessità di mezzo, e saper distinguere il pane eucaristico dal pane comune che nutre il corpo ». Questa preparazione dottrinale si poteva dare, secondo alcune risposte ufficiose (per es. de « Il Monitore Ecclesiastico » di Roma 23 [1911-1912] 83-84), anche oralmente, in un giorno solo, senza bisogno di particolari testi cat.

L'educazione religiosa dei bambini già comunicati doveva poi continuare con la formazione cat. e la frequenza alla penitenza e all'Eucaristia. Alle diocesi di Francia, e poi anche a quelle di Germania, venne concesso di organizzare una « Comunione solenne » verso i 12-14 o 9-10 anni, permettendo però che i fanciulli accedessero all'Eucaristia fin dall'inizio dell'uso di ragione, « in forma privata » (risposte della S. Congregazione dei Sacramenti del 7-12-1910, n. 1857, e del Papa nell'udienza del 17-11-1910 all'Arciv. di Colonia). Il Sinodo diocesano milanese XLV, del 1951, prescriveva, al n. 289, par. 1, un'istruzione della durata di un intero mese, o meglio di tutta la Quaresima, e consigliava, al n. 146, par. 4, di « far precedere

a questa pia festa, come a conclusione di un Catecumenato, un breve corso di Esercizi Spirituali e la rinnovazione dei Voti Battesimali, insieme con la promessa di frequentare, pure dopo, le spiegazioni del catechismo ».

Il Sinodo Romano I, del 1960, riafferma, nel can. 418, che « i fanciulli, appena raggiunto l'uso di ragione, sono tenuti a ricevere la S. Comunione » e prescrive, nel can. 423: « I fanciulli siano convenientemente preparati alla PC. Questa preparazione si compirà in tre periodi. Nel primo periodo, della durata di sei mesi, i fanciulli comunicandi vengono iniziati nella pratica della vita cristiana, con la recita delle preghiere, l'assistenza alla Messa festiva, la Confessione e l'esercizio di quelle virtù che sono particolarmente necessarie alla loro età. Nel secondo periodo si tenga un corso speciale di istruzione cat. quotidiana di almeno due mesi. Nel terzo periodo, cioè immediatamente prima del giorno della S. Comunione, si faccia un ritiro spirituale, possibilmente chiuso, per la durata di almeno tre giorni ».

Attorno alla PC e alla comunione frequente dei fanciulli si sviluppò tutta una serie di iniziative per l'educazione eucaristica dei fanciulli stessi. Pioniere in questo campo fu, tra gli altri, il sacerdote belga E. Poppe, propugnatore del « metodo educativo eucaristico ».

3. *Sviluppi più recenti.* Con il progredire del movimento liturgico, si venne a sottolineare di più sia il collegamento della PC con il sacrificio eucaristico (mutando il nome di « prima comunione » con « Messa di prima comunione »; cf Della Torre 1962), sia il suo nesso con gli altri sacramenti della iniziazione cristiana, facendola precedere da una specie di catecumenato. In altri casi si sottolineò la responsabilità dei genitori, con iniziative per la « preparazione della PC in famiglia ». In Germania all'inizio degli anni '60 una serie di articoli della rivista « Katechetische Blätter », da cui sorse poi un libro curato da A. Exeler (cf bibl.), riprende la storia dell'ammissione all'Eucaristia (che anche in Germania si cominciò a festeggiare verso l'inizio del XVIII sec. per influsso delle missioni popolari e fu portata, per ragioni pedagogiche, al termine dell'obbligo scolastico) per insistere sulla comunione precoce e sulla sua preparazione nella famiglia, con l'aiuto degli insegnanti.

Una sperimentazione e un orientamento, diffusi dopo il Conc. Vat. II, che tendevano a spostare la prima confessione dopo la PC,

venne considerata conclusa da un *addendum* aggiunto al DCG del 1971, in cui si affermava: « La Santa Sede giudica doversi conservare la vigente consuetudine della Chiesa di premettere la confessione alla PC » (DCG, *Addendum*, n. 5). Il CJC del 1983 ribadisce questa presa di posizione (can. 914), sottolineando insieme sia l'età precoce della PC (che però si proibisce di dare ai bambini che non hanno raggiunto l'uso di ragione), sia lo stretto legame con gli altri sacramenti dell'iniziazione (can. 842, par. 2, mentre poi dimentica di farlo parlando separatamente della C. ad essi preparatoria nel can. 777).

Nelle riviste a indirizzo pastorale si discute animatamente sull'abito della PC e in genere sugli sviluppi profani che la festa di PC tende ad assumere, svisandone il genuino carattere religioso nella mentalità dei fanciulli e delle famiglie.

4. *Difficoltà e problemi attuali.* Da un'inchiesta attuata nelle diocesi di Roma e del Lazio nel 1984 è risultato che si tende oggi, in queste Chiese locali (come in molte altre) a far precedere una preparazione biennale alla PC e altri due anni per la confermazione. Diversi pastoralisti osservano però che in tal modo si finalizza ancora troppo la C. alla ricezione del sacramento, invece di evidenziare che ambedue (C. e sacramenti) sono finalizzati alla « vita cristiana » (come è detto nel sottotitolo dei nuovi Catechismi per l'Italia) in un processo unitario di iniziazione cristiana che comprende elementi cat., sacramentali, comunitari e comportamentali.

C'è anche chi propone di superare il termine « prima comunione »: la C. e l'educazione cristiana non preparino a una « prima comunione » ma a una « vita di comunione », sostenuta e potenziata dalla frequente e convinta ricezione del sacramento dell'Eucaristia. Si tende anche superare l'ammissione alla PC in gruppo ad una età prefissata uguale per tutti. Si tratterebbe di istituire una « catechesi permanente », indirizzata alla « vita cristiana », lungo la quale i fanciulli a piccoli gruppi, man mano che si ritengono preparati, vengono ammessi ai sacramenti della penitenza, confermazione ed Eucaristia, salvo poi ad organizzare anche una festa, una specie di comunione solenne, ogni anno nel periodo pasquale.

Bibliografia

L. ANDRIEUX, *La première Communion. Histoire et discipline, des origines au XX^e siècle*, Paris, Beau-

chesne, 1911; L. BADINO, *L'età della Prima Comunione e una esperienza parrocchiale di comunione « privata »*, in « Catechesi » 35 (1966) fasc. 310, 21-24; M. COLOMBO (ed.), *L'Eucarestia ai fanciulli*. Studio storico, giuridico, pedagogico, pastorale ed ascetico, Milano, Ancora, 1958; L. DELLA TORRE - V. GAMBINO, *La Prima Comunione in una visione liturgico-teologica*, in « Rivista Liturgica » 49 (1962) 4, 251-257; A. EXELER, *Rechtzeitige Erstkommunion und Pfarrseelsorge*, Düsseldorf, Patmos, 1964; H. FISCHER, *Catechesi eucaristica e rinnovamento liturgico*, Alba, Ed. Paoline, 1961; V. GAMBINO, *Iniziazione dei fanciulli alla Messa*, Leumann-Torino, LDC, 1964; *Genitori in cammino per scoprire la fede e preparare i figli all'Eucaristia*, Roma, Parrocchia della Trasfigurazione, in « Via Verità e Vita » 23 (1974) 48, 75-87; e anche: 24 (1975) 51, 80-90; 25 (1976) 56, 42-55; U. GIANETTO, *Il mistero eucaristico presentato ai fanciulli. Le linee centrali di un metodo esemplare di preparazione alla PC*, in « Catechesi » 38 (1969) fasc. 446, 10-18; *La pastorale della prima comunione*, in « Orientamenti pastorali » 7 (1959) 1, 7-49; E. J. M. POPPE, *Metodo educativo eucaristico*, Roma, Arnoldo, 1942 (2^a ed., Milano, Ancora, 1948); W. SARIS, *Together we communicate*. English ed. adapted by G. Gallagher, London, Collins, 1984; Id., *Towards a Living Church*. Family and Community Catechesis, London, Collins, 1980.

UBALDO GIANETTO

PRIMA CONFESSIONE

Con l'espressione PC si intende la prima ricezione del perdono sacramentale da parte del fanciullo battezzato (cf il decr. di Pio X *Quam singulari*, 1910). Nel 1971 la Congr. per il Clero richiamò fortemente all'osservanza tradizionale, di far precedere cioè la PC alla Prima Comunione, e si oppose, pur tollerando qualche sperimentazione in atto, a tutte le richieste di ritardare la PC collocandola in un'età posteriore a quella della Prima Comunione (DCG, *Addendum*). Le motivazioni addotte per tale richiesta da alcuni ambienti americani ed europei erano di carattere teologico (il ricupero dell'originaria successione dei sacramenti dell'iniziazione cristiana), etico (il riconoscimento dell'incapacità responsabile di colpa nel fanciullo) e psicologico (il timore che la ripetibilità dell'atto penitenziale ingenerasse in lui frustrazioni repressive). Dopo due anni di tolleranza verso le sperimentazioni, le Congregazioni dei Sacramenti e del Clero emanarono una dichiarazione che prescriveva di ritornare alla pratica tradizionale (AAS 65 [1973] 410). Tale provvedimento trova la sua giustificazione in motivazioni di carattere storico, teologico e psico-pedagogico.

1. L'analisi della tradizione della Chiesa e dei catechismi dei fanciulli, apparsi dal sec.

XVI in poi, testimoniano l'assoluta mancanza di una prassi cat.-sacramentale che preveda la recezione dell'Eucaristia senza la previa celebrazione della penitenza (cf Conc. Lateranense IV, 1215). Teologicamente si è approfondito che la vita cristiana, la quale trova il suo apice nell'Eucaristia, ha una dimensione penitenziale, dalla quale nessun battezzato può essere esentato. La psicologia e la pedagogia affermano che proprio nella prima età infantile vengono poste le basi essenziali della vita umana e cristiana, di cui fa parte anche l'esperienza del bene e del male. Il rischio dei complessi di colpevolezza, dei traumi, delle angosce o del successivo rifiuto della riconciliazione non dipendono dal sacramento in se stesso ma da una C. inadeguata e da un'errata iniziazione dei fanciulli alla penitenza. Al can. 989 il nuovo Codice di Diritto Canonico conferma la prassi tradizionale della Chiesa.

2. Il *Catechismo dei fanciulli* (Italia) nei suoi tre momenti presenta la vita cristiana come un cammino continuo, e mai perfettamente compiuto, di conversione. L'itinerario cat., annunciando l'amore del Padre, l'opera salvifica di Cristo e la comunione dei credenti nello Spirito, conduce i catechizzandi ad accogliere il dono della Riconciliazione e della vita nuova. In questa « pedagogia » della fede, il sacramento appare il momento culminante e significativo, ma mai unico o esaustivo, della C. penitenziale. Le caratteristiche dell'itinerario penitenziale proposto dal CdF, soprattutto nell'unità 10 del primo volume, sono le seguenti: a) *Gradualità*: l'iniziazione penitenziale è progressiva e attenta contemporaneamente alle esigenze della sequela a Gesù e agli aspetti tipici della personalità del fanciullo; b) *Integralità*: i temi dell'amore di Dio e del peccato, del perdono e della conversione, della fedeltà e della crescita interiore non sono riducibili a livello infantile o intimistico; c) *Cristocentrismo*: il perdono è l'incontro con Gesù che accoglie e libera, rafforza e invia a lavorare per il suo Regno. Nella sequela sempre più personalizzata di Gesù vivente, si impara prima ad ascoltare, a pregare, a pentirsi e poi a confessarsi; d) *Ecclesialità*: si diventa penitenti vivendo l'appartenenza alla Chiesa, peccatrice ma continuamente perdonata dal Signore. Nella e con la Chiesa si invoca il perdono e si espia, si ripara e si canta la liberazione (famiglia, gruppo di catechismo, comunità); e) *Esperienza*: occorre far scoprire i « segni » del perdono e della riconciliazione nel proprio am-

biente quotidiano: revisione di vita nel gruppo, correzione fraterna e perdono reciproco, sincerità e riparazione, richiesta di scusa e rinnovazione della fiducia anche dopo il peccato, il proposito assunto con impegno e i gesti di pace, i segni del pentimento reale; f) *Celebrazione*: in essa si fa realmente esperienza di perdono, di preghiera e di novità di vita perché la grazia previene e oltrepassa ogni sforzo personale di conversione. Poiché la liturgia è la prima scuola di riconciliazione, integrando la C., vanno curati con attenzione la preparazione del luogo dove si celebra il sacramento, i segni di luce e di festa, la scelta delle letture della Parola, i gesti da proporre, la parte spettante al catechista e al sacerdote, l'armonizzazione del silenzio con le preghiere corali e i canti. Le celebrazioni penitenziali, vissute con una certa frequenza, aiutano i fanciulli ad acquisire gradualmente la consapevolezza del peccato, a celebrare con gioia la bontà del Signore e a scegliere poi di vivere anche personalmente il sacramento.

3. *I frutti del perdono*. Il sacramento della Penitenza va presentato al fanciullo non come un obbligo ma come un dono, un modo privilegiato con cui Gesù aiuta il singolo e la comunità a convertirsi e a costruire se stessi in modo autentico, passando dall'egoismo e dalla schiavitù degli idoli all'amore e alla vera liberazione. Per dare unitarietà e continuità all'iniziazione penitenziale dei fanciulli è bene sottolineare la stretta relazione che intercorre tra il Battesimo e la penitenza, e tra questa e l'Eucaristia. Questa è un richiamo alla conversione individuale e comunitaria, è dichiarazione del perdono di Dio per le mancanze non gravi, è verifica dell'impegno assunto nell'ultima riconciliazione, è invito ad accostarsi nuovamente alla penitenza. Il recupero del battesimo fa scoprire il volto del Padre buono, che gioisce per il ritorno del figlio smarrito, superando quindi l'immagine di Dio soprattutto come giudice-controllore. La proposta morale cristiana si colloca sempre dentro al rapporto Dio-uomo, chiamata-risposta, ed è resa possibile dall'azione dello Spirito.

Pur non essendo finalizzata anzitutto e unicamente all'educazione morale del fanciullo, la penitenza offre ad essa un prezioso contributo: ad es. genera nel fanciullo il senso della « gratuità », da cui nasce l'atteggiamento di lode-meraviglia-ringraziamento; permette una vera esperienza di libertà interiore e di pacifica accoglienza dei propri limiti, di

corresponsabilità e di solidarietà nel male; educa ad avere precisi punti di riferimento per il proprio operare, scegliendo il bene ed evitando il male; invita a ricominciare sempre di nuovo con speranza; assicura di essere accettati da Dio, favorendo il senso di sicurezza; precisa la missione positiva di ciascuno nella Chiesa e nel mondo; permette di formarsi una coscienza retta; fa superare il distacco tra fede e vita, chiesa e casa, rito e quotidianità.

Il contesto socio-culturale-ecclesiale attuale, caratterizzato dall'assolutizzazione della libertà e dal relativismo, dal secolarismo e dalla massificazione e soprattutto dalla non compromissione dei genitori nella vita cristiana, non aiuta l'iniziazione dei fanciulli alla penitenza. Dell'oggi si possono invece valorizzare positivamente: lo spiccato senso della propria personalità individuale irripetibile, il primato della coscienza, l'interiorizzazione della norma morale, la disponibilità al dialogo e al confronto, la disponibilità alla verifica delle proprie scelte nella vasta gamma di possibilità offerte...

Il vero problema non è tanto l'età della PC o i criteri per ammettere i fanciulli a questa tappa sacramentale, ma l'impegno di iniziarli alla virtù della penitenza-riconciliazione e di guidarli all'esperienza cristiana, in sintonia con Gesù risorto e con la Chiesa. Oltre che preparare con cura la PC, è necessario ricercare « come » presentare e far celebrare la riconciliazione ai fanciulli che diventano preadolescenti e adolescenti. L'iniziazione precoce alla penitenza da sola non basta, senza una permanente educazione alla penitenza come virtù e come sacramento, in sintonia con gli stadi di sviluppo del fanciullo e del preadolescente. La penitenza sacramentale deve sempre ritradursi in riconciliazione quotidiana, cioè fraternità, perdono e condivisione.

Bibliografia

M. T. BELLENZIER GARUTTI, *Riconciliazione e Penitenza nella vita dei nostri figli*, Roma, AVE, 1974; *Celebrare la Riconciliazione con i fanciulli*, Leumann-Torino, LDC, 1977; G. FRUMENTO, *Iniziazione dei fanciulli alla Penitenza*, ivi, 1973; L. GUGLIELMONI, *L'iniziazione penitenziale dei fanciulli*, ivi, 1984 (ampia bibl.); L. KOCKEROLS, *I fanciulli e la penitenza*, ivi, 1971.

LUIGI GUGLIELMONI

PROFESSIONE DI FEDE

Più la conoscenza della storia della Chiesa e delle religioni ci rende consapevoli che la

formula sacra appartiene a ogni comunità religiosa (come testo del patto, della verifica, della continuità, dell'ortodossia), più dobbiamo preoccuparci del fatto che le vecchie PdF cristiana (anche il Credo apostolico) non possono più essere « realizzate » dai giovani. Questa « non-realizzazione » indica che il testo sacro non suscita più un coinvolgimento personale, poiché non interpreta più la vita dei giovani con i suoi alti e bassi.

Questa deficienza è in parte connessa con il linguaggio antiquato delle vecchie PdF (per es. carne, santa Chiesa); e in parte con l'immagine mitologica del mondo (cf cielo, inferno) e con gli schemi di valori che in modo implicito sono contenuti nelle PdF cristiane. La distanza tra giovani e Chiesa è inoltre causata dal fatto che la fede cristiana, quale emerge dalle formule di fede, non è in grado di interpretare la vita. Questa situazione viene caratterizzata bene dalla parola di un teologo, il quale afferma: « I nostri padri hanno professato la loro fede; noi invece ci sforziamo di credere la loro professione ». L'emergere di questa situazione ha sfidato la Chiesa nei suoi teologi e nei suoi catecheti. Domandiamoci perciò che cosa è capitato a partire dalla metà degli anni '60.

1. *Reazioni sulla situazione di fede.* Le reazioni che a partire dalla metà degli anni '60 hanno tentato di rimediare alle deficienze nell'utilizzazione della PdF, oltre che presentare un interesse storico, possono anche servire per tracciarne un quadro teorico.

Un tentativo per recuperare la pienezza della fede nei confronti di molte formule riduttive fu il « Credo del popolo cristiano », pubblicato il 10-8-1968 da papa Paolo VI. La buona finalità del testo, vale a dire il mantenimento di tutta l'ampiezza delle formulazioni (anche storicamente determinate) della fede, non deve certamente essere sottovalutata. Tuttavia non si deve ignorare il fatto che il « Credo del popolo cristiano » non ha raggiunto i destinatari, i giovani cristiani, e non solo loro.

Dal lato opposto si è cercato una soluzione del problema nella formula di fede orientata sull'attività politica, quale risulta per es. nel « Credo aus dem politischen Nachtgebet » (Credo della preghiera politica notturna) di D. Sölle (1969). Questo testo della fede coinvolge il destinatario; esprime pure la comunità attraverso la chiara formulazione dell'indirizzo sociale-cristiano; e raggiunge i giovani. Ma è gravemente carente: la teolo-

gia sottostante lascia il fedele nell'incertezza se, per es., vi sia ancora la trascendenza e se Gesù Cristo sia realmente risuscitato dai morti. Di conseguenza, il fondamento di un simile testo della fede è inconsistente.

Le considerazioni che K. Rahner, a partire dal 1965, ha proposto sotto il termine « formula breve della fede », miravano precisamente a realizzare un vero testo della fede (precisamente una formula breve). In forza della sua teologia trascendentale, K. Rahner prese lo spunto dalle esperienze fondamentali dell'uomo, cercò di approfondirle facendo emergere le loro condizioni di possibilità, e finì con il riconoscere in Gesù Cristo la vicinanza vitale-corporea e storica di Dio, il quale dona all'uomo amore e libertà. La « formula breve della fede » era uno studio programmatico per la concreta situazione della fede. La difficoltà di accogliere questa proposta fu probabilmente in primo luogo l'impostazione teologica e il linguaggio molto ermetico di K. Rahner. Nell'insieme però egli ha dato un contributo rilevante per la ped. rel.

2. *Le formule di PdF dei giovani.* Quasi contemporaneamente ai suddetti progetti nascevano in comunità studentesche e in gruppi ecclesiali giovanili altre formule di PdF, che venivano recitate nelle messe per giovani o conservate come risultato di giornate di approfondimento della fede o di formazione religiosa. Le caratteristiche di queste formule di PdF dei giovani sono: il testo inizia spesso con una professione in favore dell'uomo (L'uomo non è solo. Dio è vicino a noi. La mia vita ha senso. Dio è in grado di salvare una vita sbagliata); si parla soprattutto di Dio Padre, e anche del mistero della creazione, a spese però delle formulazioni trinitarie; il punto gravitazionale del testo è situato in una cristologia ascendente, quindi in un Cristo fraterno, che tornando al Padre libera l'umanità (« *captivam duxit captivitatem* »); l'affermazione sullo Spirito Santo è piuttosto imprecisa, anche se è attesa una « nuova pentecoste »; enunciati escatologici e soprattutto ecclesiologici — in primo luogo una comunità fraterna — si incontrano.

Accanto a questi punti essenziali bisogna anche sottolineare che molti enunciati della fede sono formulati in riferimento al loro significato per la vita quotidiana (quindi in vista dell'azione).

Come è facile constatare, le accentuazioni in queste formule di PdF si riferiscono specificamente alla situazione giovanile e a gruppi

particolari. Nel linguaggio e nei quadri dei valori si cerca di venir incontro ai giovani. Il risultato positivo è che questi testi furono prodotti come PdF. In essi si pone il problema fondamentale di un annuncio specifico per una determinata età e conseguentemente anche il problema di una concentrazione della fede.

3. *Problemi di natura catechetica.* L'annuncio della fede si rivolge sempre a un « uditor della parola ». Prima di annunciare occorre assumersi tutto l'impegno per studiare, con l'aiuto di metodi propri alle scienze umane, la situazione interiore ed esteriore dell'ascoltatore, per essere poi in grado di dare risposte a domande che realmente si pongono, di parlare un linguaggio che viene compreso, e di ricollegarsi con quadri di valori che (in questo caso) sorreggono la vita dei giovani. Accettata la legittimità di tale analisi (è ovvio che essa è anche sempre inquadrata nei principi di una antropologia cristiana), la trasmissione della fede può mettere consapevolmente quegli accenti che rispondono alla situazione di vita dei giovani (cosa che d'altronde ha sempre fatto inconsapevolmente). L'adattamento dell'annuncio cristiano all'età assicura da un lato l'accoglienza della fede, da un altro introduce nell'esistenza cristiana una progressiva dinamica: il giovane potrà sempre di nuovo scoprire la forza vitale della verità cristiana.

Di fronte a queste accentuazioni dell'annuncio, in corrispondenza con l'età, si pone un interrogativo: Dove mettere gli accenti, se non si tratta soltanto di annunciare ai giovani, ma anche di annunciare la verità cristiana come tale? È proprio legittima una simile concentrazione? Per chiarire subito: non si tratta affatto di ridurre la fede ad alcuni punti cardinali, scelti arbitrariamente (o magari con un fondamento metodico), ma di una « ristrutturazione della fede » (Y. Congar), in cui l'essenziale diventa visibile come centro della fede e in cui le altre verità della fede si organizzano attorno a questo centro (e quindi non vengono scartate come « non-essenziali »).

Una simile concentrazione della fede corrisponde in pieno alle affermazioni del Conc. Vat. II, il quale afferma nel decreto sull'ecumenismo (n. 11): « Nel mettere a confronto le dottrine si ricordino [i teologi catt.] che esiste un ordine o "gerarchia" nelle verità della dottrina cattolica, essendo diverso il loro nesso col fondamento della fede cristiana; così si preparerà la via nella quale, per

mezzo di questa fraterna emulazione, tutti saranno spinti verso una più profonda cognizione e più chiara manifestazione delle insondabili ricchezze di Cristo ».

Questa gerarchia delle verità non introduce soltanto un ordine oggettivo delle verità rivelate secondo la maggiore o minore vicinanza all'agire salvifico di Dio in Gesù Cristo; essa permette anche di annunciare con priorità le verità che costituiscono il centro della fede e che nello stesso tempo interessano maggiormente la situazione di vita del giovane. La paura che il giovane si fermi a questa « fede concentrata » può essere vinta pensando al fatto che, sia la fede che la verità, sono realtà dinamiche. Vale a dire: il concetto statico di fede, finora presente, viene sostituito con un concetto dinamico, che interpreta tutte le fasi di sviluppo della vita alla luce del messaggio di Cristo; la verità è dinamica nel senso che ogni volta introduce nella nuova profondità della verità.

Da queste considerazioni risulta la legittimità di una concentrazione della fede e di una formula di PdF per giovani. Con ciò non vengono in nessun modo abolite o sottovalutate le vecchie PdF. Al contrario: esse rimangono sempre come valida norma della fede per i giovani, come istanza critica e come esigenza di verità della fede.

4. *Concretizzazione catechetica.* Nell'ambito della C. non si devono proporre false alternative tra formule moderne della PdF e la « vecchia » PdF. La formula della PdF deriva dal Credo, e viene sempre riportata ad esso. Tuttavia, proprio sotto l'aspetto cat. si devono accogliere le possibilità positive di queste formule di PdF: possibilità a) di mettere in rapporto con la fede la situazione di vita del giovane e di interpretarla con aspetti concreti del messaggio cristiano. (Lo si può anche fare tenendo conto delle fasi dell'età, della professione, dei rapporti interpersonali, dei problemi sociali, della pace, ecc.); b) di esprimere l'aspetto missionario della fede, anche come provocazione dei giovani indecisi o vacillanti; c) di focalizzare in un testo l'esperienza vitale della fede, o eventualmente l'esperienza di un tempo religioso passato insieme; d) di promuovere la coesione di un gruppo, con una formula di PdF in cui si riflettono anche il livello di sviluppo, la provenienza, i problemi, i compiti di un gruppo; e) di manifestare in una liturgia la ricerca interiore di un gruppo, verificata antecedentemente sul suo valore fattivo, per es. in un'azione sociale (o anche politica).

Queste diverse possibilità manifestano chiaramente che una moderna formula di PdF indica soltanto una via della fede, e quindi può sempre essere superata, ma questa non è una ragione per considerarla insignificante. Infatti la fede esteriorizzata nella formula di professione si consolida e si ricollega con altri. Essa permette di fare l'esperienza che anche la fede è un processo, ovviamente un processo in cui l'attività dell'uomo e la grazia di Dio costituiscono una inseparabile unità.

Bibliografia

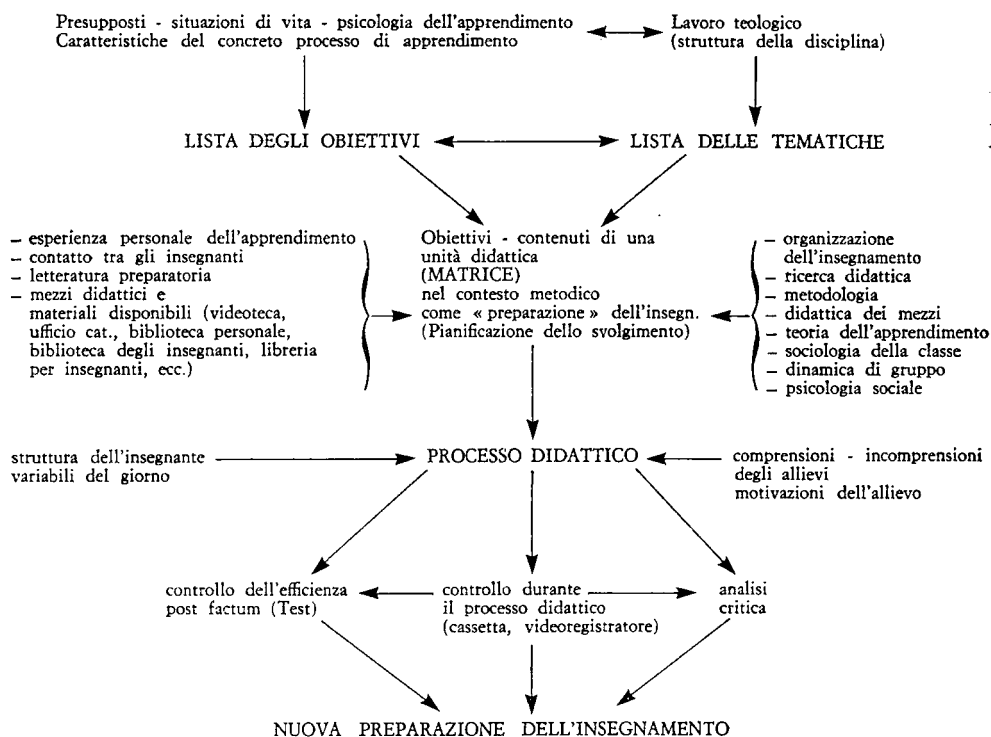
R. BLEISTEIN, *Kurzformel des Glaubens I und II*. Würzburg, Echter Verlag, 1971 (Band 2: *Texte der modernen Bekenntnisformeln*); P. BRUNNER et al., *Un credo invecchiato?*, Assisi, Cittadella, 1971; *La confession de foi*, in « *Catéchèse* » 17 (1977) n. 67; A. EXELER - J. B. METZ - K. RAHNER, *Hilfe zum Glauben*, Zürich, Benziger, 1971; E. FEIFFEL, *Die altersspezifische Funktion einer Kurzformel des Glaubens*, nel vol. O. KNOCH et al., *Das Evangelium auf dem Weg zum Menschen*, Frankfurt, Knecht, 1973, 231-243; L. GUGLIELMONI, *La professione di fede*, in « *Catechesi* » 50 (1981) 13, 55-65; L. KARRER, *Der Glaube in Kurzformeln*. Zur theologischen und sprachtheoretischen Problematik und zur religionspädagogischen Verwendung der Kurzformeln des Glaubens, Mainz, Grünewald, 1978; W. NASTAINCZYK, *Das alte Credo und die Glaubensunterweisung heute*, Freiburg, Herder, 1970; G. RUHBACH et al., *Bekenntnis in Bewegung*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1969; Id. (ed.), *Glaubensbekenntnisse für unsere Zeit*, Gütersloh, G. Mohn, 1971; W. SCHAUBE, *Glaubensgerüst. Basistexte zum Christsein*, Freiburg, Herder, 1984; J. SCHULTE (ed.), *Glaube elementar*, Essen, 1971; G. VAN LEEUWEN, *Observations regarding the Proclamation of the Traditional Creeds*, in « *Word and Worship* » 15 (1982) 117-122; D. ZAGARA, *Il Credo nel catechismo dei giovani*, in « *Via, Verità e Vita* » 32 (1983) 94, 38-43.

ROMAN BLEISTEIN

PROGRAMMAZIONE

1. La P. dell'IR riguarda la prestrutturazione dei processi di apprendimento religioso. La sua necessità non scaturisce soltanto dalla responsabilità nei confronti degli studenti, ma anche da compiti delegati. In molti sistemi scolastici la P. è prescritta dalla legge. La P. si realizza a diversi livelli e in diverse fasi, dalla P. globale (P. annuale, → programmi), passando attraverso la P. di sequenze didattiche più ampie, sequenze formative, aree di tematiche, fino alla preparazione della singola → unità didattica con le sue sequenze di apprendimento. Occorre però

MODELLO DELLA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA DELL'IR



(da E. FEIFEL [ed.], *Handbuch der Religionspädagogik*, vol. 2, Zürich, Benziger, 1974, 137).

che essa rimanga aperta a elementi non prevedibili e non programmabili, che caratterizzano ogni processo di apprendimento. Secondo il principio della responsabilità stratificata (CT 16), con modalità diverse da un paese all'altro, la P. dell'IR è gestita dalle seguenti istanze: i *responsabili* della Chiesa (diocesi, commissione cat.) e del sistema scolastico, gli *autori* di libri di religione, manuali per gli insegnanti, modelli e mezzi didattici, i singoli *insegnanti* e anche gli *allievi* che, a seconda dei loro presupposti e possibilità, vengono coinvolti nella P. di un moderno IR (collaborazione di rappresentanti degli studenti nell'elaborazione di programmi, partecipazione di studenti più maturi nella scelta e nell'organizzazione di tematiche, P. cooperativa, insegnamento per mezzo di progetti, ecc.). I programmi e i testi di religione liberano in parte l'insegnante dalla P. Questo però non lo esonera dal dovere di una verifica critica e di un adattamento alle situa-

zioni concrete degli allievi. Non si devono mai puramente imitare modelli e schemi didattici. Essi dovrebbero servire come stimoli ispiratori per programmare e organizzare creativamente l'insegnamento.

2. Per realizzare la P. *annuale* è necessario stabilire quali saranno i punti gravitazionali e le finalità orientative dell'insegnamento e dell'educazione; determinare i contenuti, articolati e divisi secondo il tempo disponibile; programmare la cooperazione con altre materie d'insegnamento e con istituzioni extrascolastiche (parrocchie, comunità giovanili, escursioni); prevedere una molteplicità di metodi; esaminare, ed eventualmente mettere a disposizione i necessari mezzi didattici (tra i quali anche i → libri di religione). In tutto ciò bisogna inoltre mettere in conto la situazione antropologica e socio-culturale degli allievi, come pure il fine che bisogna raggiungere.

La P. di grandi unità didattiche (aree di tematiche) e la preparazione di *singole ore di insegnamento* richiedono riflessioni e decisioni che riguardano tutti gli elementi costitutivi dell'insegnamento: → variabili didattiche. Vi appartiene anche, fra l'altro, la creazione di condizioni positive per l'apprendimento (motivazione), la determinazione di microobiettivi e passi elementari, la strutturazione dei contenuti, l'utilizzazione di mezzi didattici, la P. — in conformità con i principi della psicologia dell'apprendimento — dello svolgimento, della fissazione e del consolidamento dell'apprendimento, e infine il controllo dell'efficienza. Inoltre va tenuto presente che l'insegnamento è un processo complesso in cui confluiscono molti fattori. Esso richiede che si tenga conto delle dimensioni della fede, e delle conoscenze nel campo della teologia, della psicologia, della sociologia, della didattica e della ped. rel. La loro mediazione nella formazione e nell'aggiornamento è un presupposto per una P. moderna dell'insegnamento.

Come regola pratica possono servire le seguenti domande: 1) Che cosa deve e può essere raggiunto (*obiettivo*)? 2) Quali presupposti, esperienze, bisogni, difficoltà portano con sé gli allievi (*situazione dell'allievo*)? 3) Quali sono le istanze contenutistiche del tema, del testo, del problema (*analisi dell'oggetto*)? 4) Quali procedimenti e metodi sono confacenti all'allievo, al contenuto, all'obiettivo, all'insegnante, e sono di conseguenza utilizzabili? 5) Quali mezzi didattici sono a disposizione? Come utilizzarli correttamente? 6) In che modo e in che senso questa unità didattica arricchisce la vita presente e futura dell'allievo (applicato all'IR: *quale significato ha per la fede e la vita*)?

3. La P. e la preparazione variano non poco secondo le scuole cat. e didattiche, gli elementi strutturali, i luoghi (IR-tipologia; pedagogia gestaltistica; → dinamica di gruppo; interazione incentrata su temi; concezioni tradizionali, ecc.). Le istanze di cui sopra non dovrebbero però restar senza esplicita attenzione in nessun tipo di preparazione dell'insegnamento. Ricerche differenziate (cf G. Stachel, *Die Religionsstunde beobachtet und analysiert*, Zürich, 1975; Id., *Bibelunterricht dokumentiert und analysiert*, Zürich, 1976) hanno messo in luce quanti fattori inconsci e non riflessi interferiscono nella P. e nell'organizzazione dell'insegnamento. Perciò appare di grande significato che anche l'insegnante di religione abbia una consape-

volezza critica delle possibilità positive, dei presupposti e dei limiti (provenienza, preferenze, pregiudizi) insiti nella sua persona, come pure della sua collocazione sempre diversa nella struttura sociale di una classe (gruppo), e faccia anche entrare il risultato di questa riflessione critica nella P. dell'insegnamento.

Bibliografia

1. In generale

L. BELLOMO (ed.), *La programmazione curricolare nella scuola dell'obbligo. Ricerca comparativa*, Bologna, Il Mulino, 1981; F. DE BARTOLOMEIS, *Programmazione e sperimentazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1982; M. PELLERREY, *Progettazione didattica. Metodologia della programmazione educativa scolastica*, Torino, SEI, 1979; L. TARTAROTTI, *La programmazione didattica: fasi, criteri e metodi*, Teramo, Lisciani e Giunti, 1981; D. TINELLI (ed.), *La programmazione curricolare: idee, metodi e materiali*, Milano, Fabbri, 1978; R. C. WHITFIELD, *Programmazione del curricolo e discipline d'insegnamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

2. Programmazione della C. e dell'IR

L. BORELLO, *La programmazione curricolare tra utopia e realtà*, in « Religione e Scuola » 10 (1981) 1, 29-32; R. GIANNATELLI, *Religione nelle medie inferiori*, in « Catechesi » 49 (1980) 1, 69-76; *Insegnare la religione oggi*, 2 vol., Leumann-Torino, LDC, 1977; A. KNOCKAERT - CH. VAN DER PLANCKE, *Comment programmer un cours de religion*, in « Lumen Vitae » 36 (1981) 1, 43-56; L. SORAVITO, *Programmare la catechesi*, in « Evangelizzare » 6 (1981) 7, 387-412.

EDGAR J. KORHERR

PROGRAMMI (curricoli)

1. Per P. s'intende la determinazione di obiettivi, compiti, contenuti (spesso anche metodi e mezzi) dell'insegnamento. In quanto « progetti per l'attività didattica » i P. rendono possibile un processo di comunicazione, « concepito per essere proseguito da insegnanti e allievi » (Deutscher Bildungsrat, *Zur Förderung praxisnaher curriculumentwicklung*, Stuttgart, 1974, A 24). Il carattere vincolante dei P. può variare da una semplice offerta fino all'obbligatorietà (ecclesiale e/o statale). I P. dell'IR dipendono anche dalla legislazione scolastica nei diversi paesi.

2. Tipi di P. 1) *P. contenutistico* (= contenuti dell'insegnamento più eventualmente la loro successione). 2) *P.-quadro* (= determinazione di obiettivi e di contenuti didattici, che sul piano contenutistico rimane abbastanza sul generale, ed è legata a orientamen-

ti didattico-pastorali e a finalità formative acquisite per via deduttiva). 3) *Curricolo chiuso* (= curricolo normativo nell'ambito di una determinata materia, fissato fino nel dettaglio anche per ciò che riguarda metodi e mezzi didattici da adoperare; non lascia nulla o assai poco alla fantasia creativa del singolo; W. S. Nicklis, *Handwörterbuch der Schulpädagogik*, Bad Heilbrunn, 1973, 197). 4) *Curricolo aperto* (= curricolo « che si limita a fissare le strutture [generali] in vista della selezione e della strutturazione. È compito dell'insegnante riempirlo con contenuti, secondo un procedimento didattico da lui scelto, restando tuttavia nell'ambito della sua materia »; W. S. Nicklis, *loc. cit.*).

I P. *curricolari* cominciano dalla « situazione di partenza dell'allievo », verificata in modo scientifico; essi sono finalizzati all'acquisizione di qualifiche da parte dell'allievo (= l'obiettivo è il comportamento terminale dell'allievo). Gli *Zielfelderpläne* (Piani di aree di obiettivi) sono curricoli aperti in cui i contenuti vengono raggruppati in unità maggiori (aree di tematiche) appartenenti a diversi ambiti esperienziali e collegati con obiettivi da raggiungere. Il P. *delle lezioni* è la divisione dei contenuti richiesti dal P. di una materia, attribuendoli a unità didattiche (ore settimanali, anno scolastico).

3. Il *significato* di P. è valorizzato e fondato in modi diversi. Sono strumenti di una → programmazione responsabile; fondano l'unità (da non confondere con l'uniformità!) dell'insegnamento in un determinato ambito (paese, diocesi, tipo di scuola); servono a sgrovare gli insegnanti; rendono possibile l'elaborazione di sussidi didattici, e vengono anche utilizzati come mezzi per realizzare una riforma. Per ciò che riguarda l'IR i P. documentano la sua uguale dignità con le altre materie scolastiche. I P. cat. sono anche determinati dalla preoccupazione di garantire l'integrità dell'annuncio ecclesiale.

4. Secondo W. Albrecht (*Vom Lehrplan zum Unterricht*, in « Christlich-pädagogische Blätter » 93 [1980] 306ss) ogni P. è « sopra le persone e staccato dalla situazione »; esso articola l'insegnamento in modo lineare attraverso il tempo, senza tener conto delle diverse strutture dell'esperienza, dei disturbi, dell'imprevedibile, ecc. Il suo carattere di « predeterminazione » lo costituisce modello di comunicazione a senso unico. Le sue indicazioni (anche quelle riguardanti obiettivi, pro-

cedimenti e provvedimenti) sono, dal punto di vista della comunicazione, « indicazioni contenutistiche ». L'insegnamento al contrario è sempre concreto, caso individuale, singolo, modello di una interazione tra insegnante e allievo. Il livello relazionale che gli è essenziale sfugge per principio ai P. didattici.

5. L'*elaborazione* di P. richiede l'applicazione di molteplici criteri. È praticamente impossibile che il singolo insegnante possa avere una visione globale della loro complessa convergenza. Ogni elaborazione di P. si fa in collaborazione con molti specialisti (commissioni), generalmente attraverso diverse fasi, secondo strategie scientifiche di elaborazione, comprendenti anche la valutazione e controlli dell'efficienza. Come strumento ci si serve spesso delle cosiddette griglie didattiche. L'elaborazione di P. implica sempre scelte previe sul piano oggettivo e ideologico. Perciò occorre star attenti a non strumentalizzare un P. per il raggiungimento di finalità che non gli competono (ideologizzazione). Accanto alla solidità didattica e scientifica è necessario badare alla « apertura » di un P. didattico. Tale apertura viene compromessa quando una troppo rigida programmazione limita la creatività di insegnanti e di allievi, invece di renderla possibile e di sollecitarla. P. contemporanei cercano anche di garantire all'allievo una parte di decisionalità e di collaborazione personale.

Perciò l'elaborazione di P. deve cercare di tenere il giusto mezzo tra prescrizioni vincolanti (fondate dal punto di vista logico, teologico, antropologico, psicologico, didattico-cat.) e la necessaria « apertura » ai diversi bisogni e alle diverse situazioni di insegnanti e di allievi.

Bibliografia

U. BECKER - F. JOHANNSEN (ed.), *Lehrplan kontrovers. Fachdidaktische Ansätze in der Religionspädagogik*, Frankfurt, 1979; G. BIEMER - D. KNAB (ed.), *Lehrplanarbeit im Prozess. Religionspädagogische Lehrplanreform*, Freiburg, 1982; J. DOLCH, *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*, Ratingen, 1965² (1959); E. FEIFEL et al. (ed.), *Handbuch der Religionspädagogik*, vol. 2, Gütersloh 1974 (A. EXELER 90-118; G. STACHEL 34-72); U. HAMEYER - K. FREY - H. HAFT (ed.), *Handbuch der Curriculumforschung*, Weinheim, 1982; R. HANUSCH, *Der Streit um die Lehrpläne*, München, 1983; G. HILGER, *Religionsunterricht als offener Lernprozess*, München, 1975 (25-82; 271-291; ampia bibl.); D. IZZO - G. MANCASSOLA, *Il curricolo: programmazione educativa e organizzazione didattica*, Firenze, Le Monnier, 1977; R. OTT - G. MILLER, *Zielfelderplan. Dialog mit den Wissenschaften*, München,

1976; M. PELLERER, *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1979 (bibl.); S. B. ROBINSON, *Curricoli scolastici come fondamento di ogni riforma*, Roma, Armando, 1976; G. STACHEL, *Curriculum und Religionsunterricht*, Zürich, 1971; L. STENHOUSE, *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Roma, Armando, 1977; H. STOCK, *Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden*, 2 vol., Münster, 1975-1977; J. A. VAN DER VEN, *Katechetische leerplanontwikkeling*, Den Bosch, 1973; K. WEGENAST, *Curriculumtheorie und Religionsunterricht*, Gütersloh, 1972; D. C. WYKOFF, *Theorie und Design of Christian Education-Curriculum*, Philadelphia, Westminster Press, 1961.

Per ulteriore bibliografia, cf → curricolare (metodo), → programmazione, → variabili didattiche.

EDGAR J. KORHERR

PSICOLOGIA DELLA RELIGIONE

1. *Storia*. Dal 1960 in poi le pubblicazioni di Ps. nell'ambito della religione hanno avuto un rapido aumento. Fra quelle elencate nell'anno 1958 in *Psychological Abstracts* (USA, Gran Bretagna, Canada anglofono) si contavano 46 studi di Ps. sulla religione, cioè lo 0,7%. Nel 1970 ve ne erano 327, cioè l'1,51%. Nel 1979: 541, ossia il 2,03%. Uno sviluppo altrettanto rapido si è prodotto nella maggior parte dei paesi sulle due rive dell'Atlantico del nord (comprese la Svezia e la Germania) e lungo il bacino del Mediterraneo (nord e ovest, ivi compresa la Svizzera). Questi paesi sono culturalmente caratterizzati da esigenze scientifiche e da tradizioni giudeo-cristiane. Le altre religioni non hanno, o non hanno ancora questo incontro.

Anche se l'approccio della Ps. ai fenomeni religiosi risale all'inizio del secolo (1902: Th. Flournoy, W. James), esso dovette liberarsi da due limitazioni che ostacolarono i suoi inizi: la ricerca dell'eccezionale (conversioni, stati mistici: Starbück, Pacheu, Maréchal, Leuba) e la predilezione per il metodo introspettivo (osservazione sistematica di stati provocati della coscienza: Girgensohn, Gruehn, Gemelli, Canesi). A parte le ricerche di alcuni pionieri (A. Welford, G. Allport, L. Thurstone, G. Castiglioni, G. Nosengo), si dovettero aspettare gli anni '60 per vedere l'affermarsi della fecondità di due convinzioni: a) l'ipotesi della specificità di un « bisogno religioso » non illumina i risultati dell'osservazione; b) i metodi convalidati nel campo della Ps. umana (empirica, sociale, clinica) possono utilmente diventare operazionali nell'ambito religioso.

Parallelamente l'incontro della Ps., in quanto scienza umana, con la C. e la pastorale do-

vette vincere la diffidenza (la psicanalisi rischiò di essere condannata dalla Chiesa nel 1950), superare le delusioni dovute ad applicazioni ingannevoli (tests psicometrici, valutazione delle vocazioni) prima di giungere alla situazione attuale. Certi risultati di ricerche ben fatte precisano e illuminano il confine tra Ps. e teologia (cf → esperienza religiosa). Esse svelano anche le relazioni complesse, assai più conflittuali di quanto certi discorsi a tendenza idealizzante vorrebbero far credere, tra il simbolismo cristiano e i desideri umani durante il periodo della crescita psichica (cf → sviluppo religioso). La discussione di questi risultati diventa perciò sempre più importante per formare a una pastorale illuminata e per una C. desiderosa di comprendere le ragioni delle sue riuscite e dei suoi fallimenti.

2. *Ps. scientifica*. Come scienza dei comportamenti la Ps. osserva i comportamenti e cerca di comprenderne il significato. Il motivo di un comportamento (per es. arrossire) può essere indicato dal linguaggio del soggetto (« Mi sento indisposto »). Questo linguaggio però può nascondere volutamente un significato che si preferisce non manifestare (« Mi sento irritato dalla vostra domanda »), oppure un significato inconscio (il soggetto arrossisce solitamente in presenza di una persona in posizione dominante). Il chiarimento di questi significati, senza cedere all'interpretazione arbitraria, è il compito più difficile della Ps.

Una motivazione, sinceramente indicata come causa nel linguaggio (parlato o scritto), non esaurisce i significati e le molteplici determinazioni di un comportamento o di un testo. Anzi, il linguaggio esplicativo ed espressivo di un soggetto dipende fortemente dal discorso che domina nei gruppi di cui fa parte, nel suo ambiente sociale, nella sua cultura. Tutto il lavoro psicologico è *relazionale*. Esso deve essere accompagnato da una costante autocritica delle ipotesi formulate (mai totalmente neutre) e delle interpretazioni del ricercatore, sia per quanto riguarda la costruzione di un dispositivo di ricerca, sia per la ricezione personale del linguaggio dei soggetti, dei documenti o dei gruppi esaminati.

3. *Ps. della religione*. Che cos'è un comportamento religioso? Con ogni rigore uno psicologo dovrebbe rispondere: qualsiasi comportamento riconosciuto come « religioso » dal soggetto o dal gruppo di cui si occupa,

sia che essi lo accolgano in quanto credenti (o almeno come desiderabile), sia che lo rigettino come non credenti. In pratica numerose ricerche sono state confezionate sulla base di parametri molto diversi, senza adeguata critica (A. Godin, *Le problème des paramètres*, in « Archiv für Religionspsychologie » 8 [1964] 52-63), però con risultati spesso interessanti o imprevisti, sia che questi lavori partano da una certa idea (filosofica) di ciò che è « la » religione (per es. come relazione a « Dio »: ma quale Dio?), sia da concetti provenienti dal discorso recepito in una determinata religione (concetti teologici) che oppongono tra loro per es. « magia e sacramento », evocazione « paterna » o « materna » della divinità, « altruismo » o « carità » nei comportamenti esistenziali. Scegliendo di essere caratterizzati come psicologi « della religione » o meglio « delle religioni » (J. P. Deconchy, *Psychologie des faits religieux*. Introduction aux sciences humaines des religions, Paris, Cujas, 1970, 145-174), alcuni ricercatori hanno voluto distanziarsi dal linguaggio religioso istituzionale, accettando però, senza pronunciarsi sul suo carattere di oggettività, il termine di « riferimento » (per es. Dio) a cui l'intenzionalità del linguaggio dei soggetti esaminati si riferisce. In questo caso l'oggetto delle ricerche diventa « lo studio di ciò che è psichico nella religione », oppure « l'uomo che, attraverso processi psichici, diventa religioso o meno rispondendo a sollecitazioni che provengono dai simboli religiosi » (A. Vergote, *Religion, incroyance, foi*, Bruxelles, Mardaga, 1983, 15 e 29).

In altre parole, questi psicologi studiano i comportamenti religiosi sollevando la questione sul come la religione parla al desiderio e a quali desideri essa parla. Cercando di comprendere la genesi, il funzionamento e le interazioni dei comportamenti religiosi, la Ps. della religione rinuncia a una spiegazione riduttiva della genesi della religione (causalmente prodotta dall'uomo). Identificandola come entità culturale, di cui i desideri umani assimilano frammenti per un loro profitto, la Ps. della religione non afferma che ogni religione è funzionale. Misurando in che modo le coesioni sociali assicurano o rinforzano il suo sistema di autorità, in quanto ideologia, la Ps. della religione non fa da arbitro nel conflitto con i meccanismi della contestazione profetica che conducono periodicamente alla sua esplosione o assicurano il suo rinnovamento. D'altra parte, voler spiegare modi-

ficazioni psichiche con il ricorso a precisi interventi causali di Dio sarebbe un procedimento non scientifico. Inoltre questo genere di spiegazione causale, esattamente come il ricorso al « bisogno religioso », non serve alla comprensione psicologica.

4. *Diversità delle ricerche.* Per ordinare il campo relativo agli studi dei fenomeni religiosi secondo il loro aspetto relazionale, due sociologi (C. Y. Glock e R. Stark, *Religion and Society in Tension*, Chicago, Rand McNally, 1965) hanno proposto di considerarli secondo cinque dimensioni: ideologica, rituale, intellettuale, esperienziale, consequenziale (effetti su altri ambiti della vita). Ulteriori analisi fattoriali hanno confermato l'interesse di questa classificazione. Questionari costruiti secondo queste analisi hanno rivelato una forte correlazione tra la dimensione rituale e quella intellettuale (contenuto delle credenze), cosa che non deve sorprendere, ed una correlazione più debole tra la dimensione esperienziale e quella consequenziale, che può illuminare la polarizzazione tra due tipi di credenti-praticanti: coloro che ricercano l'esperienza religiosa (Erlebnis) nella linea mistica di una devozione interiorizzata, e coloro che privilegiano le forme etiche dell'impegno religioso. Non è forse la medesima polarizzazione che si ritrova globalmente nei due modelli attuali di « rinnovamento » del cristianesimo. Di queste due famiglie spirituali, gruppi carismatici e comunità di base, rimane problematica l'unione, dato il loro antagonismo psicologico (A. Godin, *Psicologia delle esperienze religiose*, Brescia, Queriniana, 1983, cap. IV e V).

Alcuni psicologi (per es. A. Vergote, *op. cit.*) accentuano le distinzioni tra motivazioni (le situazioni umane che conducono alla religione), esperienze (di ciò che viene incontro all'uomo come segni del divino), fede (assenso al patto relazionale) e comportamenti espressivi (preghiera, rito, etica derivata dalla prassi del Cristo). Altri invece (come C. D. Batson - W. L. Ventis, *The Religious Experience*, New York, Oxford U. Press, 1982) studiano l'esperienza in una prospettiva psico-sociale e, su base empirica, vi vedono apparire tre orientamenti: nella linea di una religiosità estrinseca i soggetti si servono della religione per soddisfare i loro desideri (religione chiamata talvolta « funzionale »); nella linea di una religiosità interiorizzata, i soggetti trasformano i loro desideri con l'aiuto della fede incontrando l'insieme oggettivo della religione istituzionalizzata; nella

linea di una religiosità dell'interazione i soggetti vivono l'esperienza di una ricerca, in tensione permanente, tra le questioni che essi si pongono riguardo a se stessi o al mondo e i significati potenziali che vengono aperti dalla loro religione. Questa via « interazionale », combinando insieme la ricerca, la positività del dubbio e la fede, assicura una sintesi che è allo stesso tempo vincolante, a causa del vincolo di appartenenza, e liberante. I soggetti impegnati in questa terza via integrano positivamente la prova della « dissonanza cognitiva » nelle credenze, che è stata ottimamente osservata e concettualizzata da L. Festinger (*When Prophecy Fails*, Minneapolis, Univ. of Minnesota Press; Id., *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, 1957).

5. *Psicologia-teologia*. Autorevoli ricerche recenti invitano il pensiero teologico a tener conto dei loro risultati per mettere in questione o per rivedere la sua concettualizzazione tradizionale. Studiando il funzionamento dell'ortodossia sulla base di sperimentazioni in gruppi sociali naturali, J. P. Deconchy (*Orthodoxie religieuse*, Paris, Ed. Ouvrières, 1971; Id., *Orthodoxie religieuse et sciences humaines*, La Haye, Mouton, 1980) attribuisce a questo termine un significato molto preciso (controllo del sistema simbolico di una ideologia), e fa vedere fino a che punto la regolazione sociale (effetto dell'appartenenza alle Chiese) operi per proteggere le informazioni acquisite assai più che per arricchire i loro significati. Studiando in diversi ambiti culturali gli influssi incrociati della figura materna e di quella paterna, A. Vergote, in collaborazione con una dozzina di ricercatori (A. Vergote - A. Tamayo, *Parental Figures and the Representation of God*, La Haye, Mouton, 1981), mette seriamente in dubbio la loro funzione simbolica e mediatrice per la rappresentazione di Dio. Se il cristianesimo intende continuare ad annunciarsi nello Spirito, secondo il Figlio e « nel nome del Padre », la teologia può ignorare che questo vocabolo essenziale per l'annuncio del messaggio trinitario è recepito diversamente nella Ps.? Rappresentazione idealizzata di figure parentali « secondo la carne », oppure evocazione, sulla base del Vangelo, di un Padre che si rivela molto diverso da ciò che si aspetterebbe il desiderio religioso?

Affinché la pastorale e la C. possano approfittare di queste due ricerche che abbiamo

preso come esempi, è richiesta una riflessione teologica appropriata. Lo stesso vale per altri settori produttivi nell'ambito della Ps.: conversioni, manifestazioni della cosiddetta religiosità « popolare », vocazioni. Le fonti bibliografiche permetteranno di esplorarle.

Bibliografia

1. Generale

M. ARGYLE - B. BEIT-HALLAMAY, *Social Psychology of Religion*, London, Routledge-Kegan, 1975; L. B. BROWN, *Psychology and Religion*, Harmondsworth (Inghil.), Penguin Books, 1973; F. D'ARCAIS (ed.), *Religione e cultura*, Roma, Edindustria, 1980; H. N. MALONY, *Current Perspectives in the Psychology of Religion*, Grand Rapids (Mich.), Eerdmans, 1977; G. MILANESI - M. ALETTI, *Psicologia della religione*, Leumann-Torino, LDC, 1973; R. F. PALOUTZIAN, *Invitation to the Psychology of Religion*, Glenview (Ill.), Scott-Foresman, 1983; W. PÖLL, *Religionspsychologie*, München, Kösel, 1965; P. W. PRUYSER, *A Dynamic Psychology of Religion*, New York, Harper and Row, 1968; O. STRUNK (Jr. ed.), *Psychology of Religion: Historical and Interpretative Readings*, New York, Abingdon, 1971; H. SUNDÉN, *Die Religion und die Rollen*, Berlin, Töpelmann, 1973; A. VERGOTE, *Psicologia religiosa*, Roma, Borla, 1979.

2. Psicologia e teologia

M. MICHEL (ed.), *La théologie à l'épreuve de la vérité* (Deconchy, Geffré, Sublon, Vergote, Wackenheim et al.), Paris, Cerf, 1984; J. M. POHIER, *Psychologie et théologie*, Paris, Cerf, 1967; H. VANDE KEMP, *Psychology and Theology in Western Thought 1672-1975*. A Historical and Annotated Bibliography, Milwood (N.Y.), Kraus, 1984.

3. Conversione

A. BILLETTE, *Récits et réalités d'une conversion*, Montréal, Presses de l'Univ., 1975; M. DELESPESE, *La conversione cristiana: cambiamenti di rapporti*, Milano, Jaca Book, 1971; J. C. SAGNE, *Conflit, changement, conversion*, Paris, Cerf, 1974.

4. Ateismo

G. GIRARDI (ed.), *L'ateismo contemporaneo*, vol. I (Godin, Milanese, Robert, Hourdin, Vergote), Torino, SEI, 1967; M. HÉRAUD, *Croyances d'incroyants*, Paris, Centurion, 1977.

5. Psicologia pastorale

P. ZAVALLONI, *Psicologia pastorale*, Torino, Marietti, 1965.

6. Religione popolare

F. FERRAROTTI - M. MACIOTI et al., *Studi sulla produzione sociale del sacro*, vol. I, Napoli, Liguori, 1978; *Religion populaire et réforme liturgique*, in « La Maison-Dieu » 31 (1975) n. 122; *Religione e religiosità popolare*, in « Ricerche di storia sociale e religiosa » 6 (1977) n. 11.

7. Vocazione

A. GODIN, *Psychologie de la vocation* (Un bilan: 1965-1975), Paris, Centurion, 1975; L. M. RULLA - F. IMODA - J. RIDICK, *Psicologia e vocazione*, Torino, Marietti, 1977.

ANDRÉ GODIN

Q

QUINET Camille

Nato a Sedan l'1-11-1879. Ordinato sacerdote a Reims nel 1904. Lavora nell'apostolato parrocchiale, specie nella C. dei fanciulli. Dopo la prima guerra mondiale viene trasferito alla diocesi di Parigi e nominato parroco a Clamart, dove inaugura un nuovo tipo di C. sul modello dell'insegnamento scolastico. Nel 1922 è nominato canonico e ispettore dell'insegnamento religioso nella diocesi di Parigi. Fu tra i principali redattori dei catechismi nazionali del 1937 e 1947. Dal 1942 al 1954 è Segretario Generale della Commissione Naz. del catechismo e dal 1947 Segretario amministrativo del Centro Cat. Naz. Morì a Parigi il 27-9-1961.

1. Q. fu uno dei più grandi animatori del movimento cat. francese nella prima metà del sec. XX. Fin dal 1910 cominciò a pubblicare i risultati delle sue esperienze cat., stimolate soprattutto dai due fatti che rendevano attuale il problema della formazione cristiana: l'abbandono progressivo della religione da parte delle masse e il rinnovamento pedagogico dell'insegnamento profano. Nella prefazione al suo primo libro: *Exercices pratiques de catéchisme* (Paris, Tolra, 1910; già alla 22ª ed. nel 1926) Q. afferma: « Questo libro contiene "esercizi di catechismo" redatti conformemente ai metodi pedagogici usati nell'insegnamento profano ». « La riunione di catechismo può diventare una scuola di catechismo — sostiene —, pur essendo essa ben diversa da una scuola ». Egli ritiene che « lo studio parola per parola è necessario: occorre molta precisione nelle nozioni religiose date ai fanciulli. Ma la memoria sarà presto infedele, se il fanciullo ha ritenuto senza ben comprendere, se egli non ha agi-

tato in ogni senso nel suo animo e con un lavoro personale le nozioni religiose ». Non basta quindi la spiegazione del catechismo. Occorre che il ragazzo lavori, scriva e sviluppi così la sua intelligenza e riflessione.

Nel suo secondo libro *Pédagogie du catéchisme* (Paris, Tolra, 1912; stampato nel 1913), scritto in collaborazione con Lucien Hénin (a cui si deve principalmente la prima parte, più sistematico-teorica, mentre a Q. è dovuta la seconda, di applicazione pratica), si cerca di raccogliere in un sistema le indicazioni sparse date da molti catecheti (da sant'Agostino a Dupanloup) nelle loro opere, « completati dai lavori degli psicologi dell'infanzia » e dalle « osservazioni personali che la pratica stessa del catechismo non manca di dare a ciascuno ». « È opportuno — vi si afferma — far beneficiare l'insegnamento religioso dei progressi della pedagogia generale, fondata parzialmente sulla psicologia del fanciullo ». Nonostante che egli provenga dalla scuola di → St.-Sulpice (che prevedeva come luogo di C. la cappella, in ambiente sacro, con il catechista sacerdote rivestito della cotta, ecc.: cf p. 111), Q. sostiene che l'ambiente deve essere un'aula, con cattedra, banchi e lavagna, gioiosa, con muri bianchi e molta luce: un luogo dove il fanciullo si senta a suo agio e dove sia facile l'impiego di tutti i sussidi didattici (pp. 99-110). Il libro presenta programmi di catechismo, di storia sacra, di storia della Chiesa, di vita cristiana e liturgica (pp. 148-173) e anche modelli di impiego del tempo durante un'ora di catechismo e la giornata del giovedì. Vi è quindi una lunga sezione sui metodi: intuitivo (esempi, allegorie, parabole, fatti storici, lezioni di cose), espositivo, dialogico, e sui « mezzi per attrarre l'attenzione », e infine un lungo capitolo sull'educazione e sul-

la formazione alle virtù: educazione della volontà, sussidi per l'impegno, come: punti di lode, quadro d'onore, esami, diplomi, feste, punizioni e la formazione del carattere.

2. Nominato nel 1922 ispettore dell'insegnamento religioso nella diocesi di Parigi, si preoccupò della preparazione adeguata dei catechisti nell'ambito dell'Arciconfraternita della Dottrina Cristiana e per mezzo delle sue lezioni svolte e pubblicate prima sulla rivista « L'Ecole » e poi nei volumi del « *Carnet de Préparation* ». Nel 1932 Q. fondò, insieme con i canonici Houbart e Charles, la rivista « *Cahiers Catéchistiques* », che divenne l'organo ufficiale della stessa arciconfraternita. Tra il 1927 e il 1938 Q. pubblicherà tutta una serie di volumi pratici di preparazione delle lezioni da parte dei catechisti, dalle scuole d'infanzia fino ai preadolescenti. Ebbero vastissima diffusione soprattutto i 3 voll. di lezioni svolte col metodo intuitivo, per i catechisti: *Carnet de préparation d'un catéchiste*. Livre du maître (Paris, Spes, per i 10-12 anni, editi tra il 1927 e il 1930) e altri volumetti corrispondenti, per i 6-9 anni. Sono rimaste famose le edizioni del catechismo nazionale del 1937 e di quello del 1947, preparate insieme con il can. → Boyer e ordinate per lezioni a tema unico, introdotte da passi biblici e concluse con preghiere, propositi per la vita, indicazioni bibliche e liturgiche (Tours, Mame, 1938 e 1948).

Q. affrontò il problema metodologico « con

tale serietà e senso pratico che il suo metodo può dirsi completo in tutte le sue parti (preparazione spirituale e dottrinale, svolgimento didattico, educazione religiosa, testo, attività di fanciulli, sussidi) e le sue guide costituirono un vero contributo per l'adempimento coscienzioso del mandato cat. » (L. Csonka). Q. forse peccò di formalismo metodologico, denunciando una certa mancanza di elasticità e variabilità. Inoltre alcune tecniche e mezzi della didattica moderna vennero da lui inseriti nel metodo tradizionale come aggiunte che rimasero estrinseche, a motivo della mancanza di un ripensamento profondo di tutto il procedimento seguito. Per lui la C. ebbe sempre come programma soprattutto la dottrina sistematica, presentata nella forma tradizionale.

Bibliografia

1. Opere

Oltre quelle già citate, ricordiamo numerosi piccoli testi per fanciulli, cartelloni murali, articoli sulla rivista « *Cahiers Catéchistiques* ». Un elenco accurato delle sue opere si trova nello studio di L. Csonka, citato sotto.

2. Studi

G. ADLER - G. VOGELISEN, *Un siècle de catéchèse en France*, Paris, Beauchesne, 1981, 158-166; A. BOYER, *Pédagogie chrétienne*, Paris, Lethielleux, 1947, 258-261; L. CSONKA, *L'organizzazione della catechesi parrocchiale « in forma di vera scuola »*: Can. Camille Quinet, in « *Orientamenti Pedagogici* » 10 (1963) 1, 81-111.

UBALDO GIANETTO

R

RADIO

Il binomio radio-catechesi indica un settore di attività e di studio che merita una attenzione maggiore di quanto non gliene venga concessa abitualmente. Perché la situazione cambi è indispensabile lavorare su due fronti: operare nel concreto con coraggio ed efficacia; compiere studi specifici per elaborare criteri capaci di guidare progetti e programmi.

1. *La comunicazione radiofonica.* La R. è nata all'inizio di questo secolo. Gli scienziati e i tecnici che misero a punto i primi apparecchi pensavano ad un rivoluzionario miglioramento del telegrafo, un *telegrafo senza fili* per l'appunto. Lo si pensava come uno strumento di comunicazione a due vie, capace cioè di collegare due emittenti tra loro. La sua utilità venne subito intuita e sfruttata dalle società commerciali, dai governi, dai comandi militari. L'idea che potesse esserci una potente stazione emittente con cui si collegavano molti apparecchi *soltanto* riceventi (*comunicazione unidirezionale*) è venuta vent'anni dopo. Fu sfruttata come metodo per convincere la gente ad acquistare i ricevitori: ci si riuscì così bene (nel 1921 c'erano in USA 5.000 apparecchi; erano 10.000.000 nel 1929) che l'industria si impadronì della R. come ottimo veicolo pubblicitario. Le emittenti organizzarono i programmi in modo tale da avere un numero massimo di ascoltatori: in base a questo numero potevano contare su un budget proporzionalmente grande dovuto alla pubblicità. I contenuti erano notizie politiche di particolare rilevanza, sport, soprattutto varietà e musica di gusto popolare. La R. serviva per sentirsi in contatto con ciò che stava avvenendo (bisog-

no di informazione) e per divertire: alla dimensione più strettamente culturale non si offriva che uno spazio minimo.

Questa struttura è rimasta invariata fino ai nostri giorni: al posto dell'industria e della pubblicità ci poté essere un dittatore o una oligarchia, o un padrone, ma la R. è stata sempre pensata come un'emittente centrale che si rivolge ad un pubblico considerato massa di ascoltatori, non reale interlocutore. Gli sviluppi tecnologici, la miniaturizzazione degli apparecchi, il crollo dei prezzi, il perfezionamento delle trasmissioni con il conseguente aumento di canali disponibili, la relativa semplicità di gestione di una stazione hanno diffuso la R. in ogni paese del mondo, tanto che i nove decimi dell'umanità è in grado oggi di ascoltare messaggi R.

La situazione attuale è segnata da un doppio fenomeno:

— *nei paesi sviluppati*, dopo una flessione dovuta all'avvento della TV, si osserva un ritorno all'ascolto R. su livelli pretelevisivi: la R. ha ridefinito spazi e funzione;

— *ovunque* c'è la tendenza a volere una R. a dimensioni locali. Contrariamente a quanto si era profetizzato a proposito del « villaggio globale », le singole comunità difendono gelosamente la loro originalità, la loro storia, e nella ricerca di spazi di comunicazione hanno trovato nella R. uno strumento duttile e accessibile. Da parte di alcuni osservatori questa è ritenuta la vera « idea nuova » da cinquant'anni a questa parte.

2. *Radio e programmi religiosi.* Può essere interessante ricordare che il primo esperimento riuscito di trasmissione della voce umana via R. fu quello del canadese Fessenden nel 1906: si trattava di una celebrazione religiosa dedicata al Natale. La R. divenne accessibile a un numero più largo di utenti dopo

la prima guerra mondiale. Non soltanto programmi di contenuto religioso vennero inseriti nei palinsesti delle varie emittenti; sorsero anche parecchie stazioni R. dedicate esclusivamente a questo tipo di trasmissione. Non ebbero vita facile e molte dovettero chiudere a causa dei gravi costi e della concorrenza fortissima.

Attraverso gli anni e nei diversi paesi le emittenti religiose hanno avuto storie diverse. Oggi ci sono stazioni R. a scopo dichiaratamente religioso dotate di emittenti di grandissima potenza, le quali puntano a raggiungere un pubblico quanto mai diversificato (varie lingue), concretamente non ben valutabile nella sua consistenza numerica (esempi possono essere Radio Vaticana a Roma e Radio Veritas a Manila); ci sono poi R. di piccola e media potenza, legate a un territorio più ristretto, le quali privilegiano la parola di chi nella comunità è ufficialmente delegato alla C. e alla presentazione della Parola di Dio: queste di solito riescono anche ad essere — con varia efficacia — « voce » della popolazione che vive in quel territorio; in fine — come si è già detto — in molte nazioni si osserva la tendenza a far nascere R. che siano espressione della comunità concreta a servizio di tutte le esigenze umane più vere: *R. della comunità cristiana*, non solo strumento di diffusione di un messaggio religioso. In tutti questi casi la Chiesa rende un grande servizio: educazione religiosa, senso di appartenenza, cultura, informazione sanitaria; in alcuni casi poi — non troppo infrequenti — la Chiesa, grazie alla sua organizzazione e ai suoi contatti internazionali, diventa una specie di « santuario » dove trovano possibilità di vita forze innovatrici e feconde, a cui ben poco spazio verrebbe riconosciuto dalle autorità politiche locali.

Quanto poi alla presenza nelle R. commerciali o statali, i programmi religiosi possono andare in onda su iniziativa della R. stessa, oppure su iniziativa di gruppi religiosi che utilizzano per questo tempi garantiti loro dalla legge (in alcuni stati una percentuale delle ore di trasmissione deve essere destinata a programmi di utilità pubblica); è tuttavia regola costante che tali programmi finiscano in fasce orarie assai infelici, sotto la pressione degli inserzionisti pubblicitari che esigono altri programmi per le ore di maggior ascolto.

3. *Catechesi e radio*. In un tempo in cui il 90% dell'umanità utilizza la R. per sen-

tirsi in contatto con la comunità e con gli avvenimenti in cui vive, è evidente che la radio fa cultura, partecipa cioè alla definizione del contesto di idee, fatti, comportamenti entro cui ciascuno di noi costruisce il suo vivere. La comunità cristiana non può rimanere estranea a quest'area di comunicazione, anche perché ha un preciso servizio da rendere: *ri-dire oggi* la Buona Notizia di Cristo. A questo proposito si possono proporre alcune osservazioni basilari.

a) Sembra un errore trasferire alla R. le forme di comunicazione religiosa sviluppatesi in strutture di comunicazione dove elemento caratteristico è la partecipazione fisica e la possibilità di interazione diretta: il pubblico di una R. non è il pubblico che ha scelto di andare in chiesa, a una determinata funzione; diversa è la forma di partecipazione e attenzione, diversa la modalità di fruizione (si sta guidando un camion, cuocendo un dolce, manovrando una gru...). Se invece la trasmissione R. di tipo religioso si fissa su moduli tipo « preghiera » o tipo « predica », « lezione universitaria », il pubblico si autoseleziona in modo drastico: non si raggiungerà nessuno che non sia già ultramotivato a questo tipo di messaggio. E così si continuerà a contare le pecore rimaste nell'ovile, piuttosto che andare a cercare le altre.

b) Fare comunicazione religiosa alla R., con il progetto di rivolgersi al grande pubblico, è una sfida vera e propria. La R. infatti è utilizzata dal pubblico come colonna sonora che ritma il tempo che trascorre, come sfondo entro cui si colloca la consapevolezza di quanto si sta facendo; a meno che non ci siano informazioni che si è motivati ad ascoltare con attenzione, i programmi si seguono con lo stesso impegno e la stessa concentrazione con cui si parla del più e del meno con un amico. È possibile fare C. accettando di incontrare un pubblico simile? A parte il fatto che non ci sono alternative (o si accetta il pubblico che c'è, o non si parla a nessuno), alcune esperienze positive dimostrano che il messaggio religioso può realmente essere accolto come la Buona Notizia, come la risposta che molti degli ascoltatori si aspettano da tempo di ascoltare per le domande che conservano nel fondo del cuore. L'elemento determinante sembra essere il rispetto dello strumento che si sta usando (si prende sul serio il tipo particolare di comunicazione entro cui ci si colloca) e il rispetto del pubblico che sta in ascolto.

Come esempi — non certo esclusivi — si possono ricordare le trasmissioni curate dal gruppo SERPAL per l'America Latina (scelta del genere radio-dramma, come la forma più adatta per motivare l'attenzione e la partecipazione del pubblico); oppure le conversazioni di G. Pristland alla BBC: un giornalista, laico, con una ricca e travagliata esperienza di vita, che in forma di conversazione parla delle verità religiose, ma come scoprendole all'interno del quotidiano, evitando sia il rischio di apparire « voce ufficiale », sia la pretesa di costituirsi « osservatore-giudice ». A proposito di questo secondo caso vale la pena toccare un problema che meriterebbe di essere dibattuto: è bene, è giusto affidare un ruolo speciale di « comunicatore » a una persona non appartenente alla gerarchia, libera di parlare a nome proprio e per di più diventata personaggio? A un attento esame di come funziona la comunicazione R. infatti sembrerebbe che questa sia l'unica via da percorrere: nessuno è disposto ad ascoltare qualcuno che gli parli del modo con cui si possa e si debba vivere, se questo « qualcuno » non ha una faccia familiare e non gode stima di persona autentica e libera (non è un portavoce ufficiale).

c) Impegnarsi a raggiungere il grande pubblico è un servizio che va garantito, ma non è l'esclusivo. È doveroso pensare anche a programmi rivolti a pubblici più ristretti, motivati ad un approfondimento della problematica religiosa. È il caso dell'insegnamento a distanza. Al riguardo ci sono realizzazioni e progetti troppo riusciti per pretendere di inventare tutto da capo.

d) La risposta alla sfida che la comunicazione R. pone all'operatore « religioso » oggi passa anche attraverso opzioni di tipo strutturale. Non basta cioè garantirsi uno spazio all'interno della programmazione della R. nazionale (commerciale o statale non importa); è necessario — per essere autentici e credibili — favorire modelli di comunicazione che rispettino il valore della persona, della comunità, della partecipazione. Spesso infatti la struttura dei media, la loro organizzazione, le finalità perseguite dal gruppo gestore non possono dirsi in nessun modo *cristiani*. In tal caso una eventuale collaborazione non può che apparire fortemente contraddittoria.

e) Favorire poi la creazione di piccole R. a misura di comunità significa anche optare per un certo tipo di comunicazione all'interno della comunità cristiana, dove la corrispon-

sabilità deve essere valore effettivamente riconosciuto. Ciò porterà forse ad un cammino di fede apparentemente più lento, espresso in un linguaggio meno formale, ma si avrà il vantaggio di far crescere cristiani capaci di dire la loro fede e di collaborare come adulti alla vita della comunità.

Bibliografia

P. BORGOMEO et al., *La Chiesa dell'aria. La radio come canale di presenza cristiana*, Roma, Ed. Paoline, 1981; G. COACCI, *Radio e tv locali. Una nuova frontiera per la cultura*, Brescia, La Scuola, 1978; G. GAMALERI, *Un posto nell'etere. Le radio locali in Italia*, Roma, Ed. Paoline, 1978; M. KAPLUN, *Producción de programas de radio. El Guión. La realización*, CIESPAL, 1978; *Local radio. How communities can participate*, numero monografico di « Media Development » 3 (1983); N. I. SCHWERTZ, *Análise metodológico-contenutística de «Un tal Jesus»*. *Modelo SERPAL de catequese para adultos*, Roma, Università Pontificia Salesiana (tesi di licenza), 1984; L. WALTERMANN, *La radio come pulpito*, in « Concilium » 4 (1968) 3, 116-131.

FRANCO LEVER

RANWEZ Pierre

Padre P. R., SJ, nato a Namur il 30-8-1905, morto a Bruxelles il 7-4-1973, ha collaborato nel 1934-1935 alla fondazione del « Centre International Lumen Vitae ». La sua C. era incentrata sull'importanza decisiva del risveglio e dello sviluppo dell'atteggiamento religioso nell'ambito familiare. Egli sosteneva che l'educazione religiosa nella famiglia è all'origine di una autentica crescita umana e cristiana del fanciullo; per i genitori, acuendo il loro senso di responsabilità, è una via privilegiata per approfondire la propria fede. Da questa intuizione è nato il volume *Ensemble vers le Seigneur*, che P. R. scrisse con l'ausilio di famiglie e di educatori.

A partire dal 1955 P. R. organizzò un corso superiore di cultura religiosa per gli insegnanti di religione delle scuole primarie e secondarie nella parte francofona del Belgio. Il 3-10-1959 fondò la « École Supérieure de Catéchétique LUMEN VITAE ». Tenne il corso di catechesi familiare nel « Centre de Recherche Catéchétique » dell'università cattolica di Lovanio. Fu professore invitato all'Institut de Catéchèse dell'università Laval (Canada), professore all'Istituto internazionale di catechesi e di pastorale « Lumen Vitae », direttore della École Supérieure de Catéchétique « Lumen Vitae » e membro di diverse

Commissioni interdiocesane riguardanti la C. P. R. aveva una straordinaria comprensione dell'infanzia. Il suo volume *À l'aube de la vie chrétienne* ne è riprova. Aveva pure una predilezione per l'infanzia con handicap mentale. Durante oltre 20 anni ha cercato, secondo modalità sempre rinnovate, di adattarsi alle loro capacità di comprensione, nell'ambito di un istituto medico-pedagogico.

Bibliografia

Principali pubblicazioni di P.R.:

À l'aube de la vie chrétienne, Bruxelles, Ed. Lumen Vitae, 1967. Trad. ital.: *L'alba della vita cristiana*, Leumann-Torino, LDC, 1968; *Ensemble vers le Seigneur*, ivi, 1959. Trad. ital.: *Insieme verso il Signore*, Roma, Ed. Paoline, 1961; *Écoute, mon fils*, ivi, 1963. Trad. ital.: *Mamma, parlami di Gesù*, Leumann-Torino, LDC, 1964; *Enfant*, in *Dictionnaire de Spiritualité*, vol. 4/1, Paris, Beauchesne, 1960, 714-727.

Scrisse numerosi articoli sulla rivista «Lumen Vitae» e su altre riviste sul tema della formazione religiosa nell'ambito della famiglia.

ANDRÉ KNOCKAERT

RAPPORTO INTERPERSONALE

1. La C. si svolge sempre attraverso un processo di comunicazione. La comunicazione interpersonale è, in genere, il medio preferito per il processo cat. Nella C., come nelle forme della comunicazione interpersonale, occorre distinguere due dimensioni: quella *contenutistica*, che riguarda gli aspetti intenzionali della comunicazione cat. (per es. le mete da raggiungere, i contenuti, i materiali didattici, ecc.), e quella *relazionale*, che comprende il comportamento di contatto delle persone in interazione.

Circa quest'ultimo aspetto della comunicazione cat., va osservato anzitutto che il comportamento di contatto costituisce la situazione sociale o la piattaforma comunicativa. Questa, a sua volta, deriva dalla vicendevole interazione delle persone in comunicazione. Le esperienze delle persone, nel contesto della comunicazione cat., non soltanto influiscono sull'andamento dell'interazione reciproca, ma incidono anche sulla percezione e la valutazione degli aspetti contenutistici della C. Questo ci induce a considerare la necessità, da parte dei responsabili della C., di curare, oltre gli aspetti contenutistici, anche il comportamento intersoggettivo dei partecipanti,

al fine di permettere sia uno svolgimento ottimale della comunicazione cat. nel medio interpersonale, sia la creazione di una piattaforma comunicativa che consenta autentiche relazioni personali.

La cura del comportamento interpersonale, in funzione della piattaforma comunicativa, segue i criteri dell'opportunità e dell'efficienza psicologica e delle vicendevoli relazioni. Le trattazioni degli argomenti circa la cura dei comportamenti interpersonali sono comprese nelle diverse categorie pedagogiche: rapporto interpersonale, interazione personale, piattaforma comunicativa, relazioni reciproche.

Sebbene i singoli catechisti facciano quotidianamente l'esperienza che la riuscita della loro attività dipende in prevalenza dal grado in cui riescono a stabilire contatti significativi con le persone in interazione, e nonostante si postuli da tempo, nel campo della C., la necessità di far riferimento a una teoria del comportamento interpersonale, finora possiamo disporre soltanto di singoli contributi (per es. circa la personalità del catechista, il suo atteggiamento) riguardo la creazione di una piattaforma comunicativa positiva per un ottimale svolgimento della C.

Tali contributi sono validi per facilitare autentiche relazioni personali nella comunicazione cat., tuttavia riteniamo che l'aspetto relazionale di questo tipo di interazione debba comprendere l'intero medio interpersonale nella sua pluridimensionalità. In questo senso viene superata la visione abbastanza consueta secondo la quale le relazioni sociali nella comunicazione cat. dipendono prevalentemente dalla personalità del catechista, e si viene a conoscere più facilmente la totalità sociale dell'interazione.

2. In questa totalità del rapporto interpersonale possiamo, fondamentalmente, distinguere tre strutture comunicative: a) le relazioni del catechista con i gruppi di riferimento; b) il rapporto del catechista con le persone alle quali si indirizza la sua attività; c) le relazioni interpersonali all'interno del gruppo dei partecipanti. Queste tre strutture comunicative non sono isolate tra loro, ma interdependono e vengono a costituire la piattaforma comunicativa nel processo della comunicazione cat.

Riferendoci alla prima struttura comunicativa, che riguarda il rapporto personale del catechista con i gruppi di riferimento (per es. scuola, parrocchia, gruppo dei genitori) e coi colleghi, c'è da dire che quanto più l'in-

terazione e i contenuti della C. sono concordati tra il catechista e i gruppi di riferimento e quanto più egli stabilisce un contatto di cooperazione (per es. aiuti vicendevoli, scambio di idee) con gli altri catechisti con i quali collabora, tanto più si crea un rapporto collegiale che meglio dispone il catechista a corrispondere alle aspettative di ruolo, fornendogli sostegno ad una interazione più soddisfacente nello svolgimento del proprio compito.

La seconda struttura comunicativa catechista-partecipanti costituisce la dimensione più importante nel processo della comunicazione cat.

La creazione di relazioni interpersonali significative dipende, anzitutto, da come il gruppo percepisce il catechista nei confronti dei contenuti da lui esposti.

Le persone in interazione sperimentano, verso il catechista, apertura e fiducia nella sua comunicazione quando percepiscono che egli stesso si impegna a comprendere il messaggio cristiano e a trasmetterlo nel rispetto degli altri. Qualora il catechista manifestasse atteggiamenti autoritari, di indifferenza (per es. moralizzando, diagnosticizzando, persuadendo), sorgerebbero facilmente disturbi comunicativi nel gruppo e diverrebbe difficile creare una positiva piattaforma comunicativa.

Tuttavia il rapporto tra catechista e partecipanti dipende fondamentalmente da come il catechista stabilisce il suo contatto con le persone alle quali si indirizza la sua attività cat.

Il contatto diventa significativo da parte del catechista se egli riesce a controllare le sue dinamiche inconscie (per es. essere libero dalle proiezioni ed evitare di entrare in controtransfert), se è capace di avere una percezione interpersonale discreta (per es. non è soggetto a percezione stereotipa), se è in grado di nutrire positivi atteggiamenti umani (calore umano autentico, cordialità, comprensione), se dispone di sufficienti competenze comunicative (per es. essere capace di comunicare in modo diretto, percepire i conflitti e trattarli in modo cooperativo), se riesce a gestire la comunicazione regolativa o la disciplina, in collaborazione con le persone in interazione e, infine, se partecipa in modo attivo e autentico all'interazione stessa. Circa quest'ultimo aspetto c'è da dire che l'impegno autentico non soltanto metacomunica l'interesse del catechista per i partecipanti alla C., ma fornisce anche una testimonianza vissuta della sua relazione esperienziale con

Dio. Per cui le qualità processuali sopraindicate che caratterizzano il contatto personale del catechista con gli alunni, facilitano non soltanto la comunicazione circa Dio e il mondo, ma aiutano a creare le condizioni perché si costituisca anche un rapporto tra i partecipanti alla C. e Dio.

La terza struttura comunicativa riguarda le relazioni interpersonali tra i membri del gruppo, ai quali è indirizzata la C. Quando, per es., in questo gruppo esistono dei « cliques » o sottogruppi che interagiscono per raggiungere un loro interesse, quando gli alunni stabiliscono degli standards e delle norme sulla comunicazione in divergenza con quelli concordati nel gruppo catechista-partecipanti, allora facilmente sorgono dei disturbi comunicativi nello svolgimento del processo cat.

Di fronte all'importanza delle reciproche relazioni nel gruppo dei partecipanti, può accadere che il catechista debba curare l'interazione nel gruppo per facilitare la comunicazione cat. Le reciproche relazioni nella comunicazione cat., in cui il medio è la comunicazione interpersonale, interdipendono, quindi, con le strutture comunicative del catechista verso i suoi gruppi di riferimento e con le relazioni interpersonali nel gruppo dei partecipanti.

Resta infine da osservare che la teoria circa le relazioni interpersonali per la comunicazione cat. dovrebbe basarsi sui contributi della comunicazione pragmatica (intesi qui come contributi sull'opportunità ed efficienza psicologica del comportamento relazionale delle persone), relativi alle singole qualità processuali al fine di costituire una significativa piattaforma comunicativa; il modo con cui quest'ultima viene impostata riguarda, comunque, la disciplina della catechesi stessa. Soltanto in questo caso si verrà a creare una teoria che da un lato si fonda sulle leggi del comportamento interpersonale, e dall'altro rispecchia l'interpretazione dell'intersoggettività nel senso cristiano, cioè quello comune che ha come principio il rapporto con Dio stesso.

Bibliografia

H. DRESMANN, *Unterrichtsklima*, Weinheim, Beltz, 1982; A. EXELER, *Der Religionslehrer als Zeuge*, in « Katechetische Blätter » 106 (1981) 3-14; H. FRANTA, *Atmosfera scolastica, relazioni sociali nella classe*, Roma, LAS, 1985; H. FRANTA - G. SALONIA, *Comunicazione interpersonale, teoria e pratica*, Roma, LAS,

1979; R. TAUSCH - A. TAUSCH, *Erziehungspsychologie*, Göttingen, C. J. Hogrefe, 1977°.

HERBERT FRANTA

REGNO DI DIO

1. La riconosciuta centralità del RdD nella missione di Gesù ha influenzato la C. di ogni tempo, sia pure con diversa validità, con oscuramenti, dimenticanze, riprese del tema, intendendolo sovente come contenuto fra gli altri, ma anche come chiave di lettura del resto e categoria unificante dei catechismi. Lo fa notare Th. Filthaut in un'ampia rassegna storica da cui si ricava che la C. del RdD risente dei diversi contesti teologici e culturali: dalla presenza nella C. agli adulti nei primi quattro secoli, e in particolare nel *De catechizandis rudibus* di → Agostino, e poi nel → *Catechismo Romano* (1566), si va al suo pratico abbandono nei catechismi fra il sec. XVI e XIX con le importanti eccezioni di B. Galura e J. B. v. → Hirscher. Anche se non sviluppato in tutta la sua pienezza, il RdD appare centrale nel → *Catechismo Cattolico* tedesco (1955), al seguito della C. → kerygmatica (in Italia, *La scoperta del Regno di Dio*, 1962).

La storia dimostra pure il diverso significato dato a RdD: in termini nazionalistici e teocratici (nel medioevo), in una prospettiva millenaristica (diverse sette di ogni tempo), come regno della libertà e delle virtù umane (Lessing, Kant, Hegel); nelle scuole cattoliche si è giunti talvolta alla pratica coincidenza fra RdD e Chiesa. Si avverte la necessità che la C. si mantenga a contatto con le fonti, e tenga ben presente il mondo dei significati e delle rappresentazioni che il tema del RdD riecheggia presso i diversi uditori e all'interno delle diverse teologie (ad es. nella teologia della liberazione).

2. L'annuncio del RdD ha costituito il compito di Gesù (J. Jeremias). Le radici sono nell'AT, nella simbolizzazione che nasce per demistificare da ogni divinizzazione la figura del re, per cui il suo regno è segno dell'unico regno che è di Iahvè (*1 Sam* 12,13ss; *Sal* 5, 24, 48, 68...). Certi profeti usano questa ideologia per dire il futuro regno messianico (*Is* 7-12; *2 Sam* 7). Ma mentre nel profetismo il RdD conserva una specifica incidenza nella storia già di questo tempo, con il giudaismo tardivo si afferma una concezione apocalittica dove confluiscono attese nazionali-

stiche, rappresentazioni di totale rottura e trascendenza, e insieme tentativi di periodizzazione e collocazione privilegiata del popolo di Israele all'interno del RdD (cf *Mt* 20,21 e par.; *At* 1,6). In Gesù di Nazaret l'annuncio del RdD assume dei tratti originali e decisivi, così raggruppabili:

a) Il RdD è avvenimento di → salvezza. Gesù l'annuncia (*Mc* 1,14-15; le parabole del Regno, *Mt* 13 e par.) e insieme lo mostra all'opera nei segni e nella globalità della sua persona (*Lc* 11,20). In tal modo il RdD prende significato nella concretezza della presenza e dell'azione di Gesù verso le persone.

b) Viene perciò a significare l'irruzione → escatologica di Dio, ossia ultima e decisiva, come è la venuta di Gesù. Il che comporta una singolare ed essenziale bipolarità: il RdD è futuro, per quanto in Gesù vi è di futuro (il RdD è quindi legato alla sua parusia come compimento definitivo, *Mt* 25,31-46; *1 Cor* 15,28); ma è anche già presente nella potenza delle opere di Gesù verso gli spiriti e verso i corpi malati e morti, malgrado le tante contraddizioni e conflitti (cf parabole della crescita, *Mt* 13). In particolare ha nella → risurrezione di Gesù l'anticipo più clamoroso e convincente (il che giustifica la centralità di essa nella → predicazione apostolica quale sacramento del RdD, *1 Cor* 15,20ss).

c) Il RdD contro ogni pretesa di merito è opera di Dio, dono senza frontiere a partire dai poveri (*Mt* 5,1-12). E d'altra parte coinvolge attivamente l'uomo portandolo alla decisione della radicale adesione alla volontà di Dio secondo la sequela di Gesù (parabole della vigilanza, *Mc* 8,34-38; *Lc* 14,26s). Fonda l'etica cristiana del già e non ancora che investe tutti i settori della vita in un atteggiamento di conversione, di fede, di amore illimitato, ma anche di vigilanza e rinuncia.

d) La → Chiesa non è identica al RdD, ma vi è ordinata come un sacramento efficace. È l'assemblea (ecclesia) voluta da Gesù (*Mc* 3,12-19; *Mt* 16,16-19) che raduna i discepoli di Gesù e li fa entrare nel RdD.

3. Come è facilmente intuibile, RdD rappresenta il crocevia forse più denso di dimensioni dell'avvenimento cristiano: teologica, cristologica, ecclesiologica, escatologica, etica, e quindi la sintesi del rapporto fra temporale e definitivo, fra spirituale e materiale, fra iniziativa di Dio e azione dell'uomo, fra illimitata area di salvezza e strutturazione ordi-

nata e visibile della Chiesa. In una parola, come bene mise in luce la teologia cattolica della scuola di Tubinga, RdD rappresenta l'economia della salvezza come tale, e merita di fare da principio-guida della teologia, della morale e della pastorale cattolica. È quindi anche della C.

4. Eppure non si può dire che nei documenti cat. ufficiali recenti si insista molto sul motivo del RdD (salvo in EN 8-14). Forse si è voluto evitare di imporre una categoria rigida che difficilmente potrebbe armonicamente comporre tutto il contenuto della C., e anche perché la preferita prospettiva cristocentrica della C. attuale è vista assumere in se stessa i motivi del RdD (→ cristocentrismo). Tuttavia dovrebbe far pensare il fatto che negli stessi Sinottici, *Mt* in particolare, l'annuncio del Regno giunge a noi redatto come C. (*Mt* 5-9; 13). Quello che conta, comunque, è che ogni C., qualunque sia il suo principio ordinatore, esprima la potenza di significato del RdD. Ciò: a) Esige l'esplicita trattazione del tema, come il novum di Gesù e l'evento decisivo all'interno della → storia della salvezza. Ben lo riconoscono diversi Catechismi recenti, come l'italiano *Catechismo degli adulti* (mentre sembra piuttosto carente nei diversi catechismi dedicati ai fanciulli e ai ragazzi). b) Ciò richiede pure che tutti i contenuti siano espressi nel clima della rivelazione del RdD, quindi nella loro realtà di avvenimenti di grazia e non come teoremi dottrinali, carichi quindi dell'appello escatologico, sempre esigenti la decisione della conversione, la radicalità di adesione alla sequela di Gesù e di appartenenza alla sua comunità, nella vigilanza e nella militanza dell'ultima ora. Nel perimetro del RdD deve radicarsi ogni inizio di educazione etica del cristiano, pena la decadenza in una morale manipolata (Th. Filt-haut). c) Infine, la qualità della C. come annuncio del RdD dovrebbe esprimersi con la forza della « prima volta » (cf *Mc* 1,14-15) e la dinamica anche esteriore di un cammino di iniziazione e di crescita progressiva, così come avviene in certi movimenti cristiani oggi.

Bibliografia

P. BALESTRO, *Dialogo o ideologia?* J. B. Hirscher: *L'idea del « Regno di Dio » tra Illuminismo e Romanticismo*, Torino, Borla, 1971; T. FILTHAUT, *Il Regno di Dio nell'insegnamento catechistico*, Alba, Ed. Paoline, 1963; J. JEREMIAS, *Teologia del Nuovo Testamento*, Brescia, Paideia, 1976; R. SCHNACKEN-

BURG, *Signoria e Regno di Dio*, Bologna, Il Mulino, 1971.

CESARE BISSOLI

RELIGIONE - RELIGIOSITÀ

1. Si deve parlare di religione (R.) e di religiosità (RA) quando si cercano i presupposti umani che abilitano l'uomo a sentire l'appello della fede e a rispondergli. I concetti di R. e di RA descrivono lo stesso fenomeno, però da angolature diverse: R. indica i presupposti sul piano socio-culturale, mentre RA indica i presupposti sul piano individuale. Va però tenuto presente che la R. concreta non può essere vitale che attraverso la mediazione biografico-individuale, e che la RA concreta non si dà senza configurazione e mediazione socio-culturale. Di conseguenza nell'educazione religiosa vanno di pari passo due realtà: sviluppare una possibilità insita nell'uomo e allo stesso tempo far scoprire una possibilità che viene dall'esterno.

2. Nel corso della storia sono state proposte diverse definizioni che fino a oggi trovano seguito.

a) Tommaso d'Aquino definisce « religio » come il corretto orientamento dell'uomo verso Dio (« ordo hominis ad Deum », *S. Th.* II, II, 81, 1). La R. cristiana è « vera religio ». Questo modo di comprendere la R. si riflette storicamente nell'impostazione classica dell'apologetica cattolica, che prende lo spunto dal desiderio fondamentale dell'uomo verso il compimento del senso della vita (desiderium naturale in Deum) e dalla fondamentale apertura dell'uomo verso la fede (potentia oboedientialis).

b) Di fronte ai tentativi dell'Illuminismo che ha cercato di definire la R. « entro i confini della sola ragione » (I. Kant), si trovano singoli teologi protestanti e filosofi della religione che rivendicano l'autonomia e il carattere particolare dell'approccio religioso alla realtà. R. è basata sul « sentimento della radicale dipendenza » (F. E. D. Schleiermacher). Essa è « incontro con il sacro » (R. Otto). Questa concezione della R. determina anche gli approcci della fenomenologia della R., la quale cerca di cogliere la molteplicità dei fenomeni religiosi (simboli, miti, riti) attraverso la descrizione e il paragone (G. van der Leeuw, G. Mensching, M. Eliade).

c) La discussione recente sulla pedagogia re-

ligiosa è fortemente influenzata da P. Tillich (cf. H. Halbfas, *Catechetica fondamentale*, Roma, 1970). Tillich descrive la R. come « essere afferrati da qualcosa che ci riguarda in assoluto e incondizionatamente (ultimamente concern) ». Nella R. si tratta dell'esperienza « di ciò che ci riguarda incondizionatamente ». Nella recezione di questo concetto di R. si è spesso dimenticato che Tillich sviluppa il suo concetto di R. in stretta connessione con il concetto cristiano di Dio. Per lui « il Dio che si è rivelato in Gesù Cristo, è il vero Dio... e conseguentemente il vero criterio di una ricerca assoluta e incondizionata » (P. Tillich, *Die religiöse Substanz der Kultur*, Stuttgart, 1967, 100). Quando però « ciò che ci riguarda incondizionatamente » è interpretato, in modo astratto e senza il suddetto riferimento teologico, come la ricerca del Vero, del Buono, del Senso, del Futuro (S. Vierzig), si è già di fronte a una lettura riduttiva.

3. La ped. rel. studia in modo riflesso i procedimenti concreti dell'educ. rel. Essa necessita di un concetto di R. con un contenuto concreto, che descriva e definisca adeguatamente il significato di R. nel contesto dei problemi della ped. rel.

a) Poco appropriato è un concetto di R. che propone una descrizione ontologica della R., presentandola come dimensione innegabile data necessariamente con l'uomo come tale. Questa definizione emerge laddove viene già definito « religioso » qualsiasi uomo che è alla ricerca del senso della vita, o è aperto di fronte al futuro, o si orienta su valori che trascendono l'esistenza individuale. Non si deve dimenticare che accanto ai progetti di vita in chiave religiosa, ve ne sono altri non religiosi (materialisti, positivisti, nichilisti). Per sua natura la R. presuppone consenso e scelta. Essa non è un dato naturale e ovvio. Pertanto anche nel suo concetto deve restar aperta la possibilità di negazione.

b) Anche un concetto di R. in chiave trascendentale può avere soltanto una validità ristretta. È vero che esso si basa sulle forme storiche della R. e si interroga sulle condizioni di possibilità, che devono essere presupposte, affinché esse possano essere comprese e realizzate. Però la RA che appare in questa cornice non può essere descritta che in modo formale-astratto: staccata dalla concretezza storica, essa rimane nell'ambito delle pure possibilità. Ora va sottolineato che la

RA concreta si incontra e si sviluppa soltanto attraverso la mediazione socio-culturale e nell'incontro con una religione storica.

c) Altri approcci pensano in primo luogo alla funzione che la R. può avere nei processi di scoperta dell'io e di socializzazione. Però questa caratterizzazione funzionale non è in grado di distinguere il religioso dal non religioso, che all'interno dei processi di individualizzazione e di socializzazione svolgono funzioni analoghe (integrazione, innovazione, critica, motivazione). Essa è neutra nei confronti dei contenuti di una R. concreta. Tale riduzione implica la rinuncia al problema della verità e della validità che appartiene necessariamente alla rivendicazione di R. concreta.

d) Un concetto di R. conforme alle esigenze della ped. rel. deve indicare, da un lato, che la R. assume e porta a ulteriore sviluppo una possibilità insita nell'uomo (fondamento antropologico). D'altro lato, deve pure rispondere alla R. concreta, la quale rivendica il carattere irriducibile della sua verità (rilevanza empirica di fronte a R. e RA di fatto esistenti). Partendo dall'esperienza della finitezza che sta a fondamento della R. e della RA, H. Schrödter formula un concetto di R. che corrisponde ai due criteri di cui sopra: « Intendiamo con "religione" l'insieme dei fenomeni in cui gli uomini esprimono la consapevolezza della radicale finitezza della loro esistenza e il suo reale superamento » (Schrödter 83).

4. L'educazione alla R. e alla RA è un compito complesso. Si devono assumere soprattutto i seguenti compiti parziali (G. Stachel): educare la capacità di percepire ciò che rimane sull'orizzonte, ciò che non è immediatamente davanti agli occhi e pertanto deve essere reso accessibile; educazione della capacità di linguaggio e della comprensione dei simboli (linguaggio metaforico, parabolico, mitico); educazione della capacità di vivere intensamente (feste e celebrazioni comunitarie); esercizi pratici di raccoglimento e di silenzio in tensione dialettica con l'attività impegnata (dedizione al prossimo, alla cultura, alla natura). Si tratta di acquisire una vigile sensibilità e apertura per « tutta » la realtà e per l'appello che da essa si può apprendere. Una educ. « religiosa » in questo senso è un momento indispensabile di ogni educazione della fede. Però essa ha senso e si giustifica anche là dove la situazione dei destinatari o i condizionamenti della situazione di

apprendimento (per es. IR nella scuola pubblica) non permettono una educazione della fede nel senso proprio del termine. Il suo compito, in questo caso, è promuovere una umanità aperta e matura che si tiene « religiosamente » aperta almeno per la possibilità della fede.

Bibliografia

E. FEIFEL, *Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff*, in Id. et al. (ed.), *Handbuch der Religionspädagogik*, vol. I, Zürich, 1973, 34-48; R. GOLDMAN, *Readiness for Religion*, London, Routledge and Kegan Paul, 1965; G. LANGE, *Religion und Glaube*, in « Katechetische Blätter » 99 (1974) 733-750; M. J. LANGEVELD, *Kind en religie*, Utrecht, 1956; G. MILANESI, *Sociologia della religione*, Leumann-Torino, LDC, 1973; Id. - M. ALETTI, *Psicologia della religione*, ivi, 1973; K. E. NIPKOW, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd 1, Gütersloh, 1976; I. T. RAMSEY, *Il linguaggio religioso*, Bologna, Il Mulino, 1957; W. H. RITTER, *Religion in nachchristlicher Zeit. Eine elementare Untersuchung zum Ansatz der neueren Religionspädagogik im Religionsbegriff*, Frankfurt, 1982; H. SCHRÖDTER, *Die Religion der Religionspädagogik*, Zürich, 1975; G. STACHEL, *Religiöse Erziehung und ihre Zielsetzung*, in « Religionspädagogische Beiträge » 6 (1983) 11, 92-113; P. TILLICH, *Die Frage nach dem Unbedingten*, Stuttgart, 1964.

WERNER SIMON

RELIGIONI NON CRISTIANE

1. Sguardo storico

1) Nella tradizione cat. le R. hanno avuto posto e approcci diversi. Nei kerygmi diretti ai non giudei Paolo non si rifà alla storia del popolo eletto, ma alla esperienza e alle categorie religiose dei suoi ascoltatori, come quando si rivolge agli Ateniesi (*At* 17,16-34) e ai Licaoni (*At* 14,8-18). L'esperienza religiosa di quei popoli è presentata come strumento della Provvidenza divina e preparazione all'avvento definitivo di Cristo.

2) Alcuni Padri nelle loro C. sottolineano i punti di preparazione e di contatto con la novità evangelica, attraverso la dottrina delle diverse epoche storiche e dei semi del Verbo, pur prevalendo la posizione pastorale di separazione con le R. dominanti.

3) Il contatto con i nuovi popoli dell'Asia spinse a considerare nuovamente il posto delle R. nella C. I grandi missionari dell'inculturazione del rinascimento, quali i gesuiti Ricci, Ruggeri, Valignano, Rhodes e altri, composero con l'aiuto di laici autoctoni dei catechismi originali con chiari riferimenti al-

le R. In tutti questi catechismi ci sono delle caratteristiche comuni che meritano di essere sottolineate.

— Vi è una parte apologetica e una kerygmatica. In quella apologetica ci si basa sulla ragione, per introdurre il messaggio cristiano.

— C'è una simpatia per la cultura locale, in particolare per la letteratura e la filosofia, alle quali si fa abbondantemente ricorso.

— Le R. sono considerate diversamente. Il confucianesimo, considerato una filosofia, è visto positivamente. Il buddhismo invece è giudicato negativamente a causa delle esperienze avute e delle diversità dottrinali. Si tiene conto delle religioni, delle loro dottrine e pratiche, per presentare quasi in controluce il messaggio cristiano, che è così « storicizzato ». Valignano ha un approccio soteriologico come nell'amidismo giapponese, Rhodes un approccio « medico » come nel buddhismo, Ruggeri un approccio dell'ordine e della legge come nel confucianesimo. Sarebbe impossibile capire questi catechismi senza conoscere le R. del posto.

— C'è una visione teologica comune nei confronti delle R., considerate false, o incomplete e incapaci di trasmettere la salvezza. Si vuole adottare la cultura, ma allo stesso tempo si rifiutano e si condannano le R. Questo atteggiamento e questa visione teologica avrebbero bloccato l'inculturazione, anche se non fosse intervenuta la diatriba dei riti.

Nel 1632, infatti, mons. Ingoli, segretario di Propaganda, per favorire l'unità ed evitare le diatribe tra gruppi missionari, impose alle missioni del Giappone l'adozione del catechismo romano di → Bellarmino. Questo catechismo « astorico » si diffuse rapidamente in Asia e favorì l'approfondirsi del ghetto psicologico oltre che sociale delle comunità cristiane del continente. Da allora i catechismi furono traduzioni letterali di testi pensati per altre situazioni culturali. Si composero invece dei libri apologetici, che mostravano gli errori del buddhismo e la verità del cristianesimo. In genere la presentazione del buddhismo era ben fatta, ma poi si demoliva tutto sistematicamente, senza coglierne il senso profondo e senza riconoscerne i valori. Comunque il metodo non favorì né le conversioni, né l'integrazione dei cristiani nella cultura rispettiva.

2. Svolta conciliare e conseguenze cat.

1) Il Conc. Vat. II segna una svolta decisiva, avvalorata dai Sinodi e dal magistero di

Paolo VI e Giovanni Paolo II, in quanto riconosce la possibilità di salvezza per i non cristiani, ammette la presenza di valori nelle R. non cristiane e chiama tutti i cristiani non solo alla evangelizzazione e alla testimonianza, ma anche al rispetto, alla comprensione e al dialogo con gli altri credenti.

2) Le scienze umane poi hanno sottolineato lo stretto rapporto tra cultura e R., soprattutto nelle società integrate. Non è quindi possibile relegare al solo fatto culturale l'inculturazione, di cui la Chiesa sente un bisogno urgente per ragioni non solo pastorali e metodologiche, ma anche per l'esigenza intrinseca di essere segno e strumento.

3) Questa nuova visione teologica e antropologica ha favorito il rinnovamento della C. in diversi paesi. Anche se in generale si è più attenti al fatto culturale e alla situazione socio-economica, non mancano i tentativi riusciti di una presentazione del dato religioso. Nei nuovi catechismi indiani curati dal Centro Nazionale di Bangalore, per esempio, si tiene conto del contesto religioso e si adottano anche forme di preghiera indù.

3. Criteri e orientamenti

1) Il posto delle R. nella C. si diversifica secondo le situazioni in cui si trovano i catechizzandi. Ci sono infatti società pluraliste a maggioranza non cristiana, società pluraliste a tradizione più o meno cristiana, società integrate in cui cultura e religione si identificano, società marxiste e antireligiose. Ci sono poi diversi tipi di presentazione del messaggio e della fede cristiana, quali la presentazione del cristianesimo a credenti di altre R. per una conoscenza oggettiva, il kerygma come interpellazione alla conversione, l'iniziazione catecumenale, la C. di approfondimento in tutte le sue fasi. I seguenti orientamenti valgono per l'iniziazione e la C., che non possono ignorare le altre R., soprattutto quelle dominanti la società in cui si vive.

2) I riferimenti alle R. devono proporsi tre obiettivi: a) eliminare i pregiudizi esistenti e possibili; b) favorire la comprensione, la collaborazione e il dialogo per una convivenza costruttiva; c) facilitare l'approfondimento e l'incarnazione della propria identità cristiana.

3) Per realizzare questo triplice scopo in ogni contesto socio-religioso occorre rispettare i seguenti criteri fondamentali:

a) Riconoscere la *Provvidenza salvifica di Dio*

nei confronti di ogni individuo anche attraverso le realtà storiche, e quindi attraverso le R. stesse. Il senso religioso dell'uomo, che si coltiva e si esprime socialmente nelle religioni, non può capirsi al di fuori del piano provvidenziale di Dio.

b) Riconoscere il *senso positivo della multiforme ricerca religiosa*, anche se non priva di limiti e di ambiguità, verso la quale occorre rispetto e dialogo in una emulazione costruttiva. Devono quindi essere riconosciuti i valori, le attese, il cammino salvifico in atto.

c) Sottolineare l'*identità cristiana*: come proposta nuova ma anche come risposta alla multiforme ricerca religiosa; come rottura ma anche come compimento; come novità e anche come continuazione.

4) In ambienti a prevalenza non cristiana e soprattutto nelle società integrate musulmane, buddhiste, indù o altre, occorre inoltre rispettare alcuni criteri supplementari:

a) *Criterio ermeneutico*: occorre usare un linguaggio adatto e aperto che tenga conto non solo della comprensione del cristiano ma anche dell'aderente all'altra R. Spesso pur usando la stessa lingua si colgono significati diversi e persino opposti, per cui sorgono incomprensioni e distorsioni, e il messaggio perde il suo valore interpellante e missionario. La revisione del linguaggio cat. è particolarmente urgente negli ambienti buddhisti e islamici.

b) *Criterio apologetico e propedeutico*: occorre evidenziare il senso della ricerca religiosa in genere e della R. dominante in particolare in funzione del cristianesimo come compimento e novità. Questo può essere fatto anche per aspetti particolari riguardanti la concezione e l'esperienza di Dio, il culto, l'etica personale e sociale, i metodi di interiorità e preghiera, ecc. In questo occorre tener conto di tutte le dimensioni religiose, canoniche e popolari, perché tutte possono contenere valori e ambiguità.

c) *Criterio incarnazionale*: la C. può e deve essere via di → inculturazione non solo per l'espressione del messaggio, ma anche per l'esperienza cristiana e per la testimonianza missionaria. Se da una parte è opportuno assumere categorie e valori, forme e metodi della tradizione vivente soprattutto religiosa, dall'altra occorre integrare tutte le dimensioni umane e sociali. L'inculturazione infatti non è solo rivestimento o tecnica ma è anzitutto esperienza personale e comunitaria di Cristo in un ambiente particolare per trasfor-

marsi in lui e così testimoniare. Tale asunzione comporta anche rotture, proprio perché è esperienza del mistero pasquale.

d) *Criterio della fedeltà*: il contenuto del messaggio deve essere rispettato. Però le verità non hanno tutte la stessa importanza oggettiva ed esistenziale. La loro gerarchizzazione quindi è opportuna e necessaria proprio per l'educazione e la crescita nella fede. Tale gerarchizzazione poi può essere influenzata dal contesto socio-religioso e dai bisogni contingenti, come è evidente nella storia della C.

e) *Criterio pedagogico*: il posto delle R. nella C. è subordinato anche alla crescita integrale e progressiva della fede. Più che delle varie tappe della C., occorre tener conto della esperienza progressiva dei catechizzandi, consci che le R., specie asiatiche, danno priorità all'esperienza interiore e comunitaria. Occorre anche affermare le somiglianze e scoprire le differenze, per far emergere il cristianesimo come compimento e novità, come continuazione e rottura. La ricerca, l'esperienza, i simboli, le credenze delle R. possono essere considerati spesso come profezie e preparazioni alla fede cristiana. Il confronto deve favorire rispetto e collaborazione con gli altri credenti e nello stesso tempo deve stimolare l'emulazione spirituale. Occorre anche iniziare al discernimento dei valori e dei limiti presenti nelle R. non cristiane. In questo modo la C. non favorisce il ghetto come è accaduto spesso nella storia recente, ma costruisce comunità incarnate e testimonianti.

Bibliografia

C. BONIVENTO (ed.), *Andate e insegnate*. Commento alla « Catechesi Tradendae » di Giovanni Paolo II, Bologna, EMI, 1980 (in cui S. LOURDUSAMY, *Incarnazione del messaggio evangelico nelle culture dei vari popoli*, 519-540; D. S. AMALORPAVADASS, *Catechesi in ambiente indiano*, 553-565; M. ZAGO, *Catechesi in ambiente buddhista*, 566-582; M. BORMANS, *Prospettive e proposte per una catechesi in ambiente musulmano*, 583-599); P. GIGLIONI (ed.), *Catechisti per una Chiesa missionaria*, Bologna, EMI, 1982 (in cui M. ZAGO, *La catechesi nell'attività pastorale e missionaria della Chiesa*, 148-162; L. CHIARINELLI, *Catechesi e culture: unità e pluralismo*, 296-315); R. GIRAULT - J. VERNETTE, *Credere in dialogo. Il cristianesimo di fronte alle religioni, le chiese, le sette*, Bologna, EDB, 1980; M. LELONG, *L'Eglise nous parle de l'Islam*. Du Concile à Jean Paul II, Paris, Chalet, 1984; A. LUNEAU, *L'histoire du salut chez les Pères de l'Eglise*. La doctrine des âges du monde, Paris, Beauchesne, 1964; SECR. PRO NON CHRISTIANIS, *Religioni*. Temi fondamentali per una conoscenza dialogica, Roma, Ancora, 1970; Id., *L'atteggiamento*

della Chiesa di fronte ai seguaci di altre religioni. Riflessioni ed orientamenti su dialogo e missione, Roma, 1984 (disponibile in 6 lingue); Id., *Guide per la conoscenza e il dialogo colle varie religioni quali Buddismo, Islam, Induismo, Religioni Africane*, Roma, 1984 (in 3 lingue); M. ZAGO, *La Chiesa in Asia oggi*, Bologna, EMI, 1983, 25-91; Id., *The Proclamation of the Christian Message in a Buddhist Environment*. An Essay in Contemporary Evangelization and Catechesis, Hong Kong, FABC, 1977.

MARCELLO ZAGO

RELIGIOSI CATECHISTI

1. Caratteristica fondamentale dei R. è la « consacrazione », la « sequela Christi » (PC 5; LG 44) da cui scaturisce il « dovere di lavorare a radicare e consolidare negli animi il regno di Cristo e a dilatarlo in ogni parte della terra » (LG 44), secondo le forme e i carismi propri di ogni famiglia religiosa (CD 33).

2. Tra le forme fondamentali di apostolato per la costruzione del Regno che si aprono all'attività dei R. eccelle il « ministero della parola », perché « dalla parola di Dio la Chiesa viene adunata e i suoi figli rigenerati. La Chiesa dipende dalla parola di Dio » (RdC 11) e « in forza del loro stato, i R. e le R. sono chiamati a svolgere un'intensa azione cat. » (RdC 194) in stretto legame con la Chiesa e in prospettiva ecclesiale (CT 65).

3. Da un punto di vista generale, i R. hanno in comune con gli altri → catechisti che svolgono il ministero profetico nella Chiesa tutte le caratteristiche fondamentali (identità, formazione, compiti). Ma il loro particolare stato di vita ne qualifica e caratterizza l'azione per alcune specifiche peculiarità: a) per la consacrazione, il R. diviene « *segno tipico* » (RdC 194) della chiamata di Dio, delle scelte di Cristo, della comunione fraterna, delle prospettive escatologiche della vita cristiana; b) la sua C. è quindi sostanziata di una *testimonianza* particolare ai valori evangelici (cf i voti) e ai temi del discepolato e della sequela; c) l'esperienza di *vita comunitaria* abilita i R. ad essere costruttori di comunione, condizione previa per la vita delle comunità cristiane (religiosi animatori di comunità).

4. Oltre questi tratti, comuni a tutti i R. catechisti, peculiari qualificazioni, derivanti dal carisma proprio della famiglia religiosa di appartenenza, possono accentuarne e specificar-

ne l'impegno cat. Infatti diverse famiglie religiose maschili e femminili sono sorte per rispondere a un diretto bisogno di evangelizzazione: nella scuola (→ insegnante di religione), nella C. parrocchiale, nelle missioni (→ catechista missionario), nell'evangelizzazione di determinate categorie di persone secondo particolari bisogni propri di luoghi e tempi. Ne consegue la necessità di una *formazione cat. di base e specifica* da realizzare nel corso della preparazione alla vita religiosa e da aggiornare continuamente anche in vista delle articolate possibilità di impegno aperte ai R.; oltre alla C. diretta a fanciulli, giovani o adulti, infatti, il carisma cat. dei R. si esplica nella formazione dei catechisti, nell'editoria, nell'insegnamento della cat. a vari livelli, nell'animazione del movimento cat.; la storia di molte famiglie religiose è ricca di figure di grande rilievo anche per la storia della C.

5. L'apostolato cat. dei R. è fortemente ecclesiale. Da questo punto di vista, un problema pastorale abbastanza vivo e delicato è costituito dalla ricerca di un loro equilibrato rapporto con le Chiese locali; è necessario che esso si articoli in una doppia dinamica: a) disponibilità dei R. verso i bisogni della Chiesa, superando la visione ristretta del solo servizio alle proprie opere; b) più adeguata valorizzazione dei R. da parte delle Chiese, sempre nel rispetto dei carismi e della giusta autonomia delle famiglie religiose (CIC 678; *Mutuae Relationes*).

Bibliografia

CEI, *Il rinnovamento della Catechesi*, Roma, 1970; ID., *La formazione dei catechisti nella comunità cristiana*, Roma, 1982; S. CONGR. EDUC. CATTOLICA, *La Scuola Cattolica*, Roma, 1977; S. CONGR. DEI VESCOVI - S. CONGR. DEI RELIGIOSI, *Mutuae Relationes*, Roma, 1978; *Forza evangelizzatrice della vita religiosa*, Roma, CISM, 1974; *Per una presenza viva dei religiosi nella Chiesa e nel mondo*, Leumann-Torino, LDC, 1970 (bibl.); M. SAUVAGE, *Catéchèse et laïcité*. Participation des laïcs au ministère de la Parole et mission du Frère-enseignant dans l'Eglise, Paris, Ligel, 1962; R. VOILLAUME, *La vita religiosa nel mondo attuale*, Milano, Ancora, 1972.

MARIO PRESCIUTTINI

RELIGIOSITÀ POPOLARE

1. L'attenzione alla RP nella Chiesa non data da molto tempo, ma ha acquistato no-

tevole attualità e importanza, e potrebbe essere letta come un « segno dei tempi » che provoca la Chiesa del postconcilio. Questa attenzione è stata originata da riflessioni teologiche pastorali (America Latina e Spagna), da difficoltà pastorali (Francia), da resistenze al rinnovamento liturgico (Italia).

2. La RP si presenta in modi, forme e intensità diverse, e viene letta anche da prospettive differenti. Tutto ciò rende difficile la convergenza delle interpretazioni e delle stesse denominazioni. È studiata da storici, antropologi, sociologi, teologi, ecc., che, a seconda del proprio specifico approccio, parlano di « religione », « religiosità », « pietà », « fede », « cattolicesimo » popolare; e anche « religione di popolo », « religione delle classi subalterne », « religione del popolo », ecc. Nell'ambito ecclesiale si fa distinzione tra « religione ufficiale » e « religione popolare », tra « liturgia » e « forme di culto popolare ». Spesso questa contrapposizione nasconde una visione piuttosto manichea che porta a svalutare il vissuto religioso popolare.

3. Nella comprensione e nella scelta della denominazione bisogna evitare sia un atteggiamento riduttivo, identificandola con i residui folclorici o ritenendola propria soltanto dei ceti sociali subalterni, sia una valutazione puramente esteriore, limitata alle sue manifestazioni, o che ricorra a criteri razionalistici di autenticità e di ortodossia. L'ermeneutica teologica della RP non può ridursi a un confronto con canoni più o meno definiti di ortodossia, ma deve essere un vero discernimento fatto dal « di dentro », cioè dai suoi contenuti, significati e valori, dalle sue manifestazioni e funzioni e soprattutto dalle motivazioni dei suoi protagonisti. Queste esigenze ermeneutiche ci fanno preferire la denominazione « religione del popolo », spostando così l'attenzione direttamente sui soggetti e sulla loro vita, nelle loro esigenze e limiti umani e nelle loro aspirazioni e attese trascendenti. Bisogna tuttavia sottolineare che qualunque denominazione si usi non può essere ritenuta onnicomprensiva e deve essere usata sempre in modo critico, data l'ambivalenza e problematicità del fenomeno religioso popolare.

4. La religione « del popolo » è senza dubbio un modo di vivere e di dire la fede in relazione diretta con le condizioni di vita. La religione, per il popolo, è *orizzonte di significati e sistema culturale*, con i suoi simboli, i suoi linguaggi, le sue categorie, le sue

manifestazioni. La visione religioso-culturale, inoltre, costituiva un patrimonio comune in cui si combinavano esigenze religiose e di costume sociale; formava quindi un *sistema socio-religioso* che dava vita a manifestazioni che assumevano valore identificante per i singoli e per la collettività. L'insieme di questi elementi sottolinea la portata e la funzione della religione per l'orizzonte terreno, ma appare alquanto carente una vera dimensione trascendente e di portata salvifica. La fede popolare sembra piuttosto povera di significati e di valori trascendenti e poggia soprattutto sull'appartenenza ambientale; può risultare quindi anche fragile.

5. L'impegno di comprensione e di interpretazione della religione del popolo non deve pertanto far sorvolare sui suoi limiti e la sua attuale situazione problematica. I fattori disaggreganti a livello socio-culturale (emigrazione, mass-media, scolarizzazione di massa, turismo...) e le profonde trasformazioni ambientali hanno reso incerto l'orizzonte religioso di riferimento e fatto perdere rilevanza al patrimonio ambientale, disgregando così il sistema socio-religioso identificante.

6. Ciò che abbiamo detto finora consente un'adeguata apertura al fenomeno religioso popolare e può introdurre la riflessione sul suo rapporto con la C. Questo rapporto deve essere compreso nei due sensi: la religione del popolo come fonte della C., da valorizzare quindi per quello che può offrire; la C. come azione indispensabile per illuminare, arricchire, animare la religione del popolo.

a) La religione del popolo esprime una sua concezione di Dio e dell'uomo e del loro rapporto, una sua spiritualità. Con ragione può essere vista come autentico *luogo teologico*; i suoi contenuti e valori possono essere considerati come una « teologia complementare contestuale ». Tra i suoi contenuti e valori più significativi vanno ricordati certamente la particolare integrazione fede-vita, l'esperienza della vicinanza di Dio nella vita e la realistica comprensione della Incarnazione e della morte di Cristo, degli attributi di Dio, dello specifico ruolo di Maria, i molteplici atteggiamenti interiori che modellano la vita spirituale, ecc. Né deve essere dimenticata la spontaneità e creatività culturale-rituale.

b) La religione del popolo, tuttavia, ha bisogno di molta C. e offre significative occasioni di C. al popolo. È necessario e urgente riportare tutto il mondo del vissuto religio-

so popolare (credenze, manifestazioni, devozioni e atteggiamenti) al mistero centrale della salvezza, Cristo morto e risorto, perché sia veramente compreso come Salvatore e Redentore. Bisogna annunciare il Vangelo della speranza, della risurrezione, e aiutare a capire le modalità storiche e sacramentali della realizzazione della salvezza. Questa C. non si potrà fare se non partecipando e coinvolgendosi nel vissuto religioso popolare, animando, purificando e arricchendo dall'interno le sue diverse manifestazioni, per guidare il popolo a sentirsi Chiesa e la Chiesa vero « popolo di Dio ».

Bibliografia

EQUIPO SELADOC, *Religiosità popolare*, Roma, ASAL, 1977; *Feste, Devozioni e Religiosità*, Galatina (LE), Congedo, 1981; *Liturgia e religiosità popolare*, Bologna, EDB, 1979; V. ORLANDO, *La religione « del popolo »*, Bari, Ecumenica, 1980; R. PANNET, *Le catholicisme populaire*, Paris, Centurion, 1974; D. PIZZUTTI - P. GIANNONI, *Fede popolare*, Torino, Marietti, 1979; B. PLONGERON, *La religion populaire dans l'Occident Chrétien*, Paris, Beauchesne, 1976; C. PRANDI, *Religione e classi subalterne*, Roma, Coines, 1977; *Religione e morale popolare*, Bologna, EDB, 1980; L. SARTORI (ed.), *Religiosità popolare e cammino di liberazione*, ivi, 1978.

VITO ORLANDO

RELIGIOUS EDUCATION ASSOCIATION

La REA definisce se stessa come un'organizzazione interconfessionale e interdisciplinare. Fu fondata nel 1903 da un gruppo di educatori progressisti, che a questo fine si radunarono a Chicago. La finalità originaria, come risulta dal testo dell'accordo ratificato nel Convegno di Boston nel 1903, era triplice: « Ispirare le forze educative del nostro paese per mezzo di un ideale religioso; ispirare le forze religiose del nostro paese per mezzo di un ideale educativo; difendere sul piano pubblico l'ideale di Educazione Religiosa, il suo significato e il suo valore ». All'origine la REA aveva dipartimenti specifici per le università e i colleges; per i seminari; per le chiese e le scuole domenicali; per scuole private e pubbliche; per la formazione degli insegnanti; per comunità; per pensionati e biblioteche. Anche se i membri della REA sono stati prevalentemente protestanti, fondamentalisti e protestanti conservatori — poco simpatici a causa della loro filosofia dell'educazione e del loro scarso atteggiamen-

to ecumenico — non sono mai stati forze maggiori. Vi sono sempre stati piccoli gruppi di membri ebrei. I cattolici incominciarono a partecipare attivamente negli anni 1930, ma soltanto dopo il Conc. Vat. II si iscrissero in gran numero.

Durante le prime due decadi la REA ebbe un importante influsso sull'educ. rel. negli USA, promuovendo progetti di ricerca, richiedendo con insistenza che la educ. rel. fosse iscritta nel curriculum dei seminari, e incoraggiando le Chiese a creare uffici confessionali. La REA continua a pubblicare « Religious Education », una rivista che punta su temi di particolare interesse per educatori religiosi professionali. Negli anni recenti ha pubblicato « abstracts » di tesi dottorali nell'ambito dell'educ. rel., realizzate nelle università e nei seminari degli USA e del Canada. La REA organizza regolarmente convegni per lo scambio di idee e la discussione di temi che interessano i dirigenti in questo campo.

Nel 1972 il nome fu cambiato in « The Religious Education Association of the United States and Canada », come riconoscimento dei problemi comuni ai due paesi e nel rispetto del crescente numero di membri canadesi. L'indirizzo della sede principale della REA è: 409 Prospect Street, New Haven, Connecticut 06510.

Bibliografia

S. SCHMIDT, *A History of the Religious Education Association*, Birmingham, Al., Religious Education Press, 1983.

BERARD L. MARTHALER

RELIGIOUS EDUCATION (USA)

1. Negli Stati Uniti (USA) non vi è consenso sulla definizione di RE. Come termine generico RE include una varietà di attività pedagogiche associate in un modo o nell'altro con la religione, per es. istruzione formale e informale, studio della Bibbia, educazione morale, socializzazione, educazione teologica, e anche religione nell'educazione pubblica. Nelle scuole primarie e secondarie RE si riferisce a una o più delle suddette attività. Nei curriculum dei seminari e delle università RE è intesa come studio sistematico della teoria e della prassi di tali attività. In quest'ultimo senso RE è percepita come disciplina accademica che studia l'atto o il processo tra-

mite il quale individui acquisiscono l'identità religiosa e gruppi religiosi socializzano i nuovi membri.

Anche se non esiste un consenso circa finalità, significati e contenuti della RE, è tuttavia possibile identificare due approcci generali con diversa accentuazione: 1) accentua la dimensione religiosa; e 2) accentua la dimensione educativa. Il primo approccio, più tradizionale, pur non escludendo obiettivi pedagogici, è specifico per una particolare tradizione religiosa. In questo senso si parla di RE metodista, RE ebraica, RE cattolica, ecc. Si studiano i sacri testi, i sistemi di credenze e le teologie caratteristiche di una particolare tradizione. Il secondo approccio formula le finalità e gli obiettivi della RE in termini di una teoria dell'apprendimento, di psicologia evolutiva, di teoria curricolare e di metodi didattici.

2. La Costituzione degli USA proibisce la RE in scuole sovvenzionate dallo Stato. I cattolici romani, che costituiscono all'incirca un quarto della popolazione, creano e mantengono normalmente le proprie scuole con contributi volontari. Nella scuola primaria (1-8 grado, 6-14 anni) vi sono in prevalenza scuole parrocchiali. Le scuole secondarie, « high schools » (generalmente per i gradi 9-12, 14-18 anni), vanno di solito al di là dei confini delle parrocchie, e sono fondate e gestite da congregazioni religiose o diocesi. *The Official Catholic Directory* del 1984 indica che 2,1 milioni di studenti sono iscritti nelle scuole primarie, e circa mezzo milione nelle scuole secondarie. Altri 4 milioni sono inseriti in diverse forme della → Confraternity of Christian Doctrine, e da molti anche queste vengono riferite a programmi di RE.

In alcuni luoghi le Chiese protestanti, in particolare quelle luterane, mantengono scuole primarie. A partire dal 1954, quando la Suprema Corte degli USA dichiarò incostituzionale la segregazione razziale nelle scuole pubbliche, un certo numero di « Free Churches » hanno eretto scuole cristiane. In massima parte però le Chiese protestanti fanno affidamento sulle Sunday Schools (→ Scuola domenicale) come asse principale di RE. In alcune tradizioni le Sunday Schools sono ben organizzate e semiautonome; in altre sono amministrate da un → Director of RE, impiegato presso la Chiesa locale. Educatori progressisti sono stati spesso molto critici verso i metodi e il curriculum usati nelle Sunday Schools. Nel 1903 un certo numero di loro fondò la → Religious Education Associa-

tion, per introdurre nelle Sunday Schools metodi didattici basati su una teoria dell'apprendimento e sulla psicologia del fanciullo. Nel corso degli anni essi hanno esercitato un notevole influsso nelle principali Chiese protestanti. Nelle tradizioni più conservatrici e nelle Chiese indipendenti le Sunday Schools conservano classi con insegnamento essenzialmente biblico, fatto da volontari.

La RE ebraica fuori casa segue generalmente le seguenti forme: 1) Le classi ebraiche sono sponsorizzate da sinagoghe per fanciulli che frequentano le scuole pubbliche. In esse si insegna l'ebraico, la liturgia e le usanze ebraiche, la storia del popolo ebraico. 2) La Jewish Day School, esattamente come la scuola parrocchiale cattolica, insegna materie profane insieme con la RE nella tradizione ebraica. Queste Day Schools sono aumentate in modo impressionante a partire dalla fine della seconda guerra mondiale, inizialmente tra gli ebrei ortodossi, poi tra i conservatori e più recentemente anche tra gli ebrei riformati. Altre tradizioni religiose costituiscono meno dell'1% della popolazione. Il numero dei musulmani cresce costantemente con l'immigrazione dal Medio Oriente, dall'Asia e dall'Africa; il loro influsso però non ha ancora cambiato i modelli stabiliti di RE nel paese.

3. Una serie di decisioni della Suprema Corte degli USA restringe severamente la preghiera, la lettura della Bibbia e l'IR nelle scuole pubbliche. La Corte distingue tra insegnamento *della* (of) e insegnamento *circa* (about) la religione. La prima forma è illegale, la seconda è permessa. Nel decennio 1963-1973 gli educatori hanno concentrato l'attenzione sulla ricerca di vie per integrare la RE in curricoli che sono legittimi secondo la Costituzione e rivolti all'educazione nelle scuole pubbliche. In alcuni distretti scolastici (negli USA non c'è un organismo nazionale per regolare l'educazione scolastica) sono stati sviluppati corsi in cui la Bibbia è studiata come letteratura; in altri distretti lo studio delle tradizioni religiose è integrato nei corsi di storia e di scienze sociali. Ripetuti tentativi per cambiare la Costituzione per ciò che riguarda la preghiera e la lettura della Bibbia nelle scuole pubbliche sono falliti.

4. Negli USA la ricerca nel campo della RE è stata in gran parte sporadica e derivata. Studi storici hanno concentrato l'attenzione sui contributi di figure individuali e sullo sviluppo di istituzioni e movimenti. Molte

monografie che si occupano di questi temi sono dissertazioni dottorali. Inchieste empiriche e interviste sono state la base per alcune teorie di grande influsso, quali quelle di L. Kohlberg e di J. W. Fowler nell'ambito dello sviluppo morale e dei livelli di fede. Il loro lavoro però dipende dalle teorie evolutive di J. Piaget. La ricerca sperimentale è stata molto scarsa, intrapresa per lo più da psicologi e sociologi, i quali hanno soltanto un interesse indiretto per la RE. Ostacolano la ricerca nel campo della RE negli USA soprattutto la mancanza di fondi e la difficoltà di misurare atteggiamenti e sviluppo per mezzo di categorie quantitative, che sono essenziali per la ricerca empirica.

Bibliografia

K. R. BARKER, *Religious Education, Catechesis and Freedom*, Birmingham, Al., Religious Education Press, 1981; C. BISSOLI, *La pedagogia religiosa negli Stati Uniti*, in « Orientamenti Pedagogici » 29 (1982) 673-705; E. G. Bozzo, U.S.A., nel vol. *Scuola e religione*, vol. 1: *Una ricerca internazionale*, Leumann-Torino, LDC, 1971, 413-441; H. A. BUELOW, *Of Singular Benefit*, New York, Macmillan Co., 1970; J. C. CARPER - T. C. HUNT (ed.), *Religious Schooling in America*, Birmingham, Al., R.E.P., 1984; C. COX, *The Fourth R: What Can Be Thought About Religion in the Public Schools*, New York, Hawthorne Books, 1969; T. H. GROOME, *Christian Religious Education*, San Francisco, Harper & Row, 1980; R. W. LYNN - E. WRIGHT (ed.), *The Big Little School: 200 Years of the Sunday School*, Birmingham, Al., R.E.P., 1980; J. H. PEATLING, *Annual Review of Research, Religious Education*, Schenectady, NY, Character Research Press, 1980; D. B. SYME, *Reform Judaism and Day Schools: The Great Historical Dilemma*, in « Religious Education » 78 (1983) 153-181.

BERARD L. MARTHALER

REVISIONE DI VITA

1. *L'origine*. Il metodo della RdV, comunemente individuato dai tre verbi che ne fissano i passaggi metodologici: vedere-giudicare-agire, ha la sua origine negli anni '40 per opera dell'Abbé Cardijn, fondatore della JOC (Gioventù operaia cattolica a carattere internazionale). Nei Circoli di Studio della JOC la RdV è il momento consacrato dai militanti all'esame del loro cristianesimo nella vita di ogni giorno. Tale metodo si diffuse in molti Paesi, non solo di espressione francese, a causa dell'espansione mondiale della JOC e trovò larga udienza in altri Movimenti di Azione Cattolica. Anche in Italia ebbe una sua significativa attualizzazione ne-

gli anni '60, soprattutto perché fu reinterpretato con accentuazioni cat. (G. Negri 1962). In alcuni documenti anche la Gerarchia ecclesiastica ha fatto implicite allusioni alla funzionalità metodologica della RdV. Infatti, anche se nei documenti del Conc. Vat. II non s'incontra esplicitamente l'espressione « revisione di vita », vi sono però alcuni testi che parlano chiaramente di « vedere-giudicare-agire », mentre altri con l'affermazione « interpretare gli avvenimenti alla luce della fede » si riferiscono indirettamente alla RdV classica (AA 29). L'espressione « vedere-giudicare-agire » è ripresa anche dall'enciclica *Mater et Magistra* e dal *Messaggio ai giovani* di Paolo VI (8-12-1965). Non è fuori luogo, quindi, affermare che il metodo della RdV corrisponde agli orientamenti teologici e pastorali della Chiesa (cf GS; AA; RdC).

2. Presupposti teologici. La RdV è un *modo concreto di vivere la propria fede nella vita di ogni giorno*, cioè « un discernere negli avvenimenti, nelle richieste e nelle aspirazioni, cui (la Chiesa) prende parte assieme agli altri uomini del nostro tempo, quali siano i veri segni della presenza di Dio e del suo disegno » (GS 11); inoltre « sempre e dovunque riconoscere Dio nel quale viviamo, ci muoviamo e siamo, cercare in ogni avvenimento la sua volontà, vedere il Cristo in ogni uomo, giudicare rettamente del vero senso e valore dei fatti » (AA 4). In questa ottica lo scopo della RdV non è tanto quello di convertire gli altri, ma di *convertire noi stessi* all'autenticità della fede. Ora lo sguardo di fede vuol dire ricercare la presenza e l'intenzione di Dio nei fatti, nelle situazioni esistenziali, nelle persone. Fare questa ricerca significa in pratica fare della teologia dell'avvenimento o della storia, significa cioè cogliere in modo dinamico il piano di salvezza del Creatore e del Salvatore che si manifesta in una *presenza cosmica* di Dio nel tempio della natura; in una *presenza di Dio nell'uomo*, in ogni uomo, in quanto persona intelligente e libera, oggetto di conoscenza e di amore umano; in una *ulteriore presenza di Dio nella comunità* del suo popolo; e infine ancora in una *presenza di Dio per la grazia* nel singolo cristiano e nella Chiesa.

3. Presupposti metodologici. Il metodo della RdV può essere quindi collocato nei modelli cat. di tipo esistenziale o antropologico. Infatti il suo imprescindibile punto di partenza è la reale *situazione di vita*, vista però dinamicamente nell'intreccio di due dimen-

sioni tra loro compenetranti (GS 40): una dimensione di natura *esperienziale*, raggiungibile con i sensi, i sentimenti, la ragione; l'altra di natura *rivelata*, perché inavvertita dallo sguardo di fede, e che si identifica con Dio, presente e operante in noi e negli avvenimenti umani. Il metodo della RdV è correttamente applicabile in un piccolo gruppo e in un particolare clima di affiatamento comunitario. È indispensabile la presenza di un animatore che, oltre a orientare la « revisione » con discrezione e secondo le regole basilari della → dinamica di gruppo, abbia una buona capacità di « lettura sapienziale » della Bibbia (Antico e Nuovo Testamento). Tale capacità, anche se in grado minore, e una sufficiente dimestichezza nell'uso del Vangelo, è richiesta anche ai partecipanti al gruppo. I passaggi metodologici della RdV hanno assunto nell'esperienza cat. italiana varie denominazioni: vedere-giudicare-agire; vedere-capire-collaborare; incontro-verifica-impegno; realtà sperimentata - realtà trasfigurata nella fede - realtà trasformata nella carità. In ogni modo, anche nella differente denominazione dei momenti tecnici del metodo della RdV ciò che importa è di partire dal *concreto-visibile* (fatti e situazioni di vita...), interpretato alla luce del *concreto-invisibile* (Dio presente e operante nel fatto, Dio che propone il suo piano di salvezza e invita alla collaborazione...), reso operante nel *concreto-vissuto* (impegno alla conversione personale ed elaborazione comunitaria di progetti per modificare in positivo la situazione di partenza).

Bibliografia

P. BARRAU - G. MATAGRIN, *Agir en vérité*, Paris, Ed. Ouvrières, 1960; M. BELLET et al., *L'avvenimento*, Roma, AVE, 1967; J. BONDUÉLLE, *La revisione di vita. Situazione attuale*, ivi, 1967; A. MARÉCHAL, *La revisione di vita*, Milano, Nuova Favilla, 1963; G. NEGRI, *La « révision de vie » come metodo catechistico*, in « Orientamenti Pedagogici » 9 (1962) 66-82; G. NEGRI - R. TONELLI, *Linee per la revisione di vita*, Leumann-Torino, LDC, 1971; C. PERANI, *La revisione di vita strumento di evangelizzazione*, ivi, 1969; *La revisione di vita per sacerdoti*, Bologna, EDB, 1968.

CLAUDIO BUCCIARELLI

RIPALDA Jerónimo de

1. *Vita*. Nato a Teruel nel 1563; morto a Toledo il 21-4-1618. Entrò nella Compagnia di Gesù verso il 1581, dopo aver vinto la

dura opposizione di suo padre. Studiò a Alcalá de Henares. Nella Compagnia esercitò la carica di maestro dei novizi e fu rettore di Villargarcía, Salamanca, Burgos e Valladolid. Frutto della sua permanenza a Salamanca è il consiglio dato a Teresa di Gesù di scrivere il *Libro de las fundaciones*. Sono celebri i germogli di luteranesimo che nacquero nella sua epoca a Valladolid e Sevilla, e che furono duramente repressi.

2. *Opere*. Scrisse alcuni trattati di spiritualità. Ma l'opera che lo rese più celebre, come accadde anche ad → Astete, fu la *Doctrina Christiana con una exposición breve* (Burgos, Felipe de Junta, 1591). Il libro circolava già prima della pubblicazione, e il provinciale di Castilla, P. Villalba, scriveva (28-6-1586): « L'osservazione che si fa alla dottrina del P. Ripalda è di essere molto teologica, e che i fanciulli non necessitano di tanta teologia, e nemmeno gli adulti ». Nonostante tale giudizio, il catechismo incontrò un'ampia diffusione.

Il testo subì alcune manipolazioni. La più importante fu quella di Juan Antonio de la Riva (Murcia, 1800), il quale aggiunse 151 domande alle 336 originali, e ne sopprese altre, segnalando però sempre le sue aggiunte. Le edizioni posteriori attribuirono tutta la materia a R., introdussero nuove aggiunte e varianti spesso senza menzionare l'autore, riempiendo il testo con manipolazioni.

Il testo che risale a R. è diviso in quattro parti (credo, preghiera, comandamenti e sacramenti). Risulta semplice nello schema, pur presentando ampie lacune. Parte dalla questione, tanto approfondita tra i Gesuiti, del fine ultimo dell'uomo. Lo stile è marcatamente antiprotestante, sulla falsariga di numerosi passi dei riformatori che non vengono nominati esplicitamente. In alcuni casi include problemi difficilmente comprensibili per i fanciulli, ai quali il Catechismo è rivolto. Nella presentazione dei sacramenti domina un pronunciato accento spiritualista. Il correttore, Juan Antonio de la Riva, cercò di ampliare le questioni originarie con una esposizione completa della fede: nelle sue aggiunte si manifesta soprattutto l'ansia di formulare definizioni con uno stile segnatamente scolastico. Altre aggiunte anonime cercano di ritoccare alcune espressioni poco chiare. Il risultato finale è un testo che si va progressivamente complicando nella misura in cui si distanzia da quello originario.

3. *Importanza*. Come il Catechismo di Aste-

te, anche quello di R. è stato in vigore praticamente durante tre secoli e mezzo, e ha esteso il suo influsso nei paesi evangelizzati dalla Spagna, principalmente il Messico e le Filippine. Nella Spagna, con varie fluttuazioni, ha conservato il suo influsso nell'una o nell'altra diocesi a seconda dei vescovi o dei sinodi locali. Ha contribuito a creare uno stile di oggettivazione della fede, di sicurezza nelle risposte (prive di motivazioni per sostenerle), di tendenza a considerare il catechismo come autorità ultima in materia di fede (senza riferimenti alla Bibbia).

Bibliografia

A. ASTRAIN, *Historia de la Compañía de Jesús en la Asistencia de España*, vol. III, Madrid, 1902-1925, 377-380; D. LLORENTE, *Cartillas de doctrina. Catecismo de Ripalda y Astete*, in « Revista catequística » 16 (1925) 34-38; A. MÉNDEZ, *Dos textos catequísticos: el Ripalda frente al Gasparri*, México, 1951; L. RESINES, *Lectura crítica de los catecismos de Astete y Ripalda*, in « Estudio Agustiniiano » 16 (1981) 73-131, 141-197, 405-448; J. M. SÁNCHEZ, *Doctrina cristiana del P. Jerónimo de Ripalda e intento bibliográfico de la misma*, Madrid, 1909; C. SOMMERVOGEL, *Bibliothèque de la Compagnie de Jésus*, Nouv. éd. par Agustín et Aloys De Backer, Paris, 1890-1909, IV, 1864.

LUIS RESINES

RISURREZIONE DI CRISTO

1. Per scrivere una storia della R. di Cristo nella C. si dovrebbero annotare questi due punti: 1) una presenza certa e permanente del tema, essendo esso nel cuore del Simbolo Apostolico; 2) una presenza sicuramente diversificata sia quanto a validità e completezza del contenuto, sia quanto ad efficacia didattica nell'esposizione. Infatti la C., che rispecchia inevitabilmente le alterne vicende della riflessione teologica, poté talvolta trattare della R. di Cristo come un tema fra i tanti e non certo al centro della confessione di fede (es. i catechismi scolastici come quello di → Deharbe), o viceversa metterlo risolutamente al primo posto (es. → catecumenato antico; C. kerygmatica).

Altri aspetti storicamente appurabili: una spiccata valorizzazione apologetica (la R. come fatto), e non tanto — almeno nella C. preconciliare — nella sua rilevanza dogmatica (R. come mistero); e quanto alla prospettiva apologetica, va notata l'oscillazione fra posizioni massimaliste (fino a una particolareggiata ricostruzione degli avvenimenti) e posi-

zioni minimiste e negatrici (ad es. nella riflessione bultmanniana), in entrambi i casi in forza di un approccio non sufficientemente obiettivo ai dati biblici. Finalmente va sottolineato che, grazie al rinnovamento biblico, patristico, liturgico sancito dal Vat. II, oggi si concepisce la C. della R. di Cristo come parte indissolubile dell'unico evento articolato di passione, morte e R. (mistero pasquale) a sua volta visto come sorgente della fede, della preghiera e della prassi cristiana di vita. Non c'è dunque da stupirsi che a tale mistero i documenti cat. riservino un'attenzione primaria, sia come contenuto specifico, sia più ampiamente ancora, come evento strutturante la realtà cristiana (DCG 43.50.55; EN 22; CT 29; RdC 67.71.100).

2. Con ciò viene messa in primo piano l'esigenza di cogliere rettamente i dati reali delle fonti secondo un'adeguata lettura critica, per cui salvaguardando la sostanza della fede si tenga pure conto delle istanze della ragione. Dal punto di vista *biblico* tre sono i livelli di approccio, fra loro subordinati:

a) *A livello letterario* o testuale va riconosciuta una duplice area di testi: la più antica, che esprime la R. di Cristo in formula di fede (1 Cor 15,3-9; Rm 1,3s), in inni (Fil 2,6-11; Ef 5,14), in predicazioni (discorsi di Atti); più elaborata catechisticamente è la seconda area, che presenta i racconti di apparizione nel capitolo finale di tutti e quattro i Vangeli (apparizioni private e pubbliche [agli apostoli]). E dunque un vasto materiale eterogeneo, chiaramente influenzato nella sua formulazione dai bisogni della comunità: legittimazione missionaria (Mt 28,16-20); culto (scene di banchetto, fra cui Lc 24,30-31, inni, formule di fede); C. (come il racconto di Emmaus, Lc 24,13-35, e dell'incredulità di Tommaso, Gv 20,19-29). Ma innegabili sono le convergenze anzitutto verso un fatto che è accaduto e da cui prende il via la stessa varietà di espressione.

b) Ciò porta a considerare il *livello storico*, dove inevitabilmente svanisce ogni illusione di minuziosa e ineccepibile ricostruzione del decorso degli avvenimenti, ma dove pure resta una trama di elementi oggettivi, garantiti dai comuni criteri di verosimiglianza storica. La tradizione delle apparizioni è tale da raggiungere quasi il tempo dell'avvenimento stesso, secondo la testimonianza antichissima rappresentata da 1 Cor 15,3-9; subordinatamente va considerata la testimonianza della tom-

ba vuota, presente soprattutto nei racconti del Vangelo; in un altro ordine, indiretto, ma non meno impressionante, si ricorderà l'esplosione vitale del fenomeno cristiano nella stessa Gerusalemme, dopo la paralizzante conclusione apportata dalla crocifissione e morte di Gesù, con sviluppi clamorosi di espansione e di cambio profondo, tali da raggiungere, sempre in nome della R. di Cristo, i nostri giorni.

c) Evidentemente la comprensione di un fatto del genere non può ragionevolmente risolversi in significato puramente umano, per quanto profondo (Cristo risorto non è un Lazzaro redivivo). L'esperienza storica viene aperta a ordini di grandezze inaudite e inaccessibili alla sola speculazione umana. Qui si colloca necessariamente la terza area, quella *teologica o del messaggio*. La R. di Cristo diventa anzi il messaggio, il kerygma, l'evangelo per eccellenza. Ciò appare nel testo base già citato di 1 Cor 15, con i seguenti tratti essenziali: unità fra evento della R. con quello antecedente della morte e sepoltura nella persona del medesimo Gesù Cristo, prima umiliato e ora glorificato; « morì per i nostri peccati », ossia l'avvenimento di Pasqua è il centro radicale della salvezza dell'uomo; « secondo le Scritture », quindi come avvenimento non incidentale, lieto happy-end per la tribolazione di un uomo onesto, ma previsto e « programmato » da Dio nel contesto di tutta la → storia della salvezza, della quale la R. di Cristo si pone legittimamente al centro; « apparve a Cefa e quindi ai Dodici », dove si esprime la stretta connessione della R. di Cristo finalizzata alla missione della Chiesa, come sua legittimazione apologetica e insieme sostanza del suo annuncio e della sua vita (cf At 1 e 2). A questo punto già si configurano quelli che saranno i compiti di ogni approccio alla R. di Cristo: accertamento del fatto e insieme approfondimento del suo significato, ossia della rivelazione divina adesso immanente, per cui del fatto si parlerà degnamente sviluppando la fecondità del mistero.

3. La C. della R. di Cristo chiede oggi un approccio qualificato a due livelli: come contenuto e come orizzonte di ispirazione e strutturazione della C. stessa. Quale → *contenuto* di C., la R. di Cristo presenta una molteplice ricchezza i cui tratti distintivi, da considerare alla luce di quanto detto sopra, sono: presentazione criticamente fondata mediante i

tre approcci indispensabili letterario, storico e teologico (non invertendo i termini e senza confusione); percezione dell'indissolubile unità del fatto con il mistero di grazia in esso racchiuso, fatto-mistero, che ingloba sempre la bipolarità di morte e R. (Pasqua); necessaria contestualizzazione della R. di Cristo nella totalità dell'esistenza storica di Cristo, in particolare nella sua prassi di risurrezione; all'indietro, come a germe di rivelazione, nel mondo di credenze e di attese circa la morte e al di là della morte nell'AT e nel mondo giudaico; in avanti, comprensione della R. di Cristo nell'ambito delle comunità cristiane primitive, dove il mistero pasquale è fondamento dell'annuncio, del culto, della vita etica e della → speranza escatologica, giacché il Risorto è colui che deve venire a giudicare il mondo e a realizzare, per quanti credono in lui, la R. dai morti (1 Cor 15).

La R. di Cristo va considerata ancora di più come *orizzonte* della C. stessa e suo principio di strutturazione. Infatti, in quanto momento decisivo della stessa vita di Cristo e del progetto di salvezza di Dio per cui Gesù Cristo è a noi contemporaneo e sempre vivente ad intercedere per noi (Rm 8,34), porta a configurare la C. come cammino di fede indissolubilmente legato alla Pasqua di Gesù. È facile vedere che gli stessi racconti evangelici di Pasqua sono itinerari cat. (al sommo il racconto di Emmaus). Alla loro luce si comprende che la C. ha il suo punto di partenza proprio nel mistero pasquale ed ivi il suo traguardo, in una partecipazione sempre più crescente ad esso. Si comprende allora come il catecumenato antico, incentrato proprio sul mistero pasquale nei segni partecipativi del battesimo-confermazione, dell'eucaristia e della notte di Pasqua, trovi oggi una particolare attenzione per una radicale riconsiderazione della C. stessa come iniziazione o catecumenato.

Bibliografia

E. CHARPENTIER, *Cristo è risorto*, Torino, Gribaudo, 1979; E. GERMAIN, *Évolution de la catéchèse de la Résurrection*, in «Lumière et Vie» 21 (1972) 5-16; X. LÉON-DUFOUR, *Risurrezione di Cristo e mistero Pasquale*, Roma, Ed. Paoline, 1983; J. PONTROT et al., *La risurrezione di Cristo. Avvenimento, Mistero, Catechesi*, Bologna, EDB, 1970; J. STAHL, *Pour une typologie de la Résurrection du Christ en catéchèse*, in «Nouvelle Revue Théologique» 106 (1984) 204-221.

CESARE BISSOLI

RIVA Silvio

Silvio Riva (nato a Paina, Milano, 1913 - vivente), ancora laico, conseguita l'abilitazione magistrale e impegnato nella GIAC, specialmente nel Movimento Aspiranti, è ritenuto dal card. I. Schuster, arciv. di Milano, idoneo per l'IR nelle scuole pubbliche ed è incaricato di tale insegnamento nell'Istituto magistrale «Virgilio» in Milano. Le sue esperienze e le sue capacità si congiungono con la competenza scientifica, maturata nello studio dell' → attivismo e nella collaborazione con Mario Casotti e con Gesualdo → Nosengo.

Le «scuole nuove», dai primi decenni del XX sec., hanno dato luogo alla pedagogia della «scuola del lavoro» e della «scuola attiva»: una scuola capace di considerare il fanciullo come un organismo attivo, secondo la definizione di Bovet e di Ferrière (1917). Alcune «scuole nuove» hanno un senso cristiano, e successivamente non manca alla «scuola attiva» un apporto cristiano: pensiamo a → C. Quinet e → M. Fargues, in Francia. In Italia, R. con Nosengo fanno parte di un gruppo di lavoro, e provvedono alla traduzione di opere di pedagogisti ed educatori cristiani impegnati in questo «attivismo».

Mentre filosofi di scuola idealistica in Italia esprimono riserve su queste esperienze e su questi studi, e lo Stato si serve di alcuni aspetti dell'idealismo per chiudere pedagogia ed educazione in un regime autarchico, R. sviluppa insieme con Casotti e con Nosengo esperienze e studi aperti all'attivismo. R. partecipa a questa impresa, sia negli aspetti teologici e filosofici affidati specialmente a Casotti, sia negli aspetti pedagogici e didattici, affidati specialmente a Nosengo, ma soprattutto nella esperienza e nella riflessione cat. Si rivolge in special modo alle comunità parrocchiali e alle associazioni cattoliche, e dopo aver ascoltato la lezione di Quinet e della Fargues, di Casotti e di Nosengo, elabora la sua propria lezione.

La liturgia richiede la partecipazione attiva dei fedeli, richiede l'orazione. R. scrive *Ragazzi che meditano* (1939), *L'amico Gesù* (1939). Una squisita esperienza di educazione all'orazione si confronta con una riflessione pedagogica, non estranea ai criteri dell'attivismo: *L'educazione del ragazzo alla pietà* (1940); *Esperienze e indirizzi di pedagogia attiva religiosa* (1940); *Educazione sacramen-*

tale del ragazzo (1943); *La santa Messa nella scuola e nella vita del fanciullo* (1943).

Le Scritture richiedono uditori tali da essere nello stesso tempo ascoltatori e operatori della divina parola; si potrebbe dire che richiedono una lettura attiva, nella Chiesa. R. scrive *Il Vangelo come testo attivo* (1940), poi la *Catechesi biblica ai fanciulli* (1956), la *Catechesi evangelica ai fanciulli* (1956). Le parole del Signore sono presentate nel senso dell'appello, della vocazione capace di coinvolgere tutta la persona, con tutte le sue possibilità. *La vita di Gesù scritta da tre ragazzi* (1939) resta come documento persuasivo di una lettura attiva e di una risposta pronta. « Si deve riconoscere la responsabilità dell'intera Chiesa locale, in ordine alla C. Né va dimenticato che la Chiesa locale fa C. principalmente per quello che essa è, in progressiva, anche se imperfetta coerenza, con quello che dice » (RdC 145). Ma la Chiesa locale ha bisogno di sentire la propria responsabilità nel concreto della esperienza delle persone, nelle case e nelle scuole. R. per questo promuove il *Segretariato Informativo di Pedagogia Religiosa*, gruppo di lavoro adatto, negli anni della guerra, per informare sacerdoti e laici sui modelli di C. e di educazione e sulle prospettive, malgrado tutto, ancora aperte. Sempre a servizio di ogni Chiesa locale in Italia, R. dirige dal 1951 al 1957 la « Rivista del catechismo ». I suoi interventi in riunioni, convegni, corsi di sacerdoti e di laici, hanno un loro coronamento nella cattedra di catechetica dell'Università lateranense, e nella direzione dell'Istituto pastorale presso la medesima Università. Qui l'attività d'insegnamento di R. accentua la sua dimensione sopranazionale.

La Chiesa ascolta il mondo e risponde al mondo. Nelle scuole nuove ci sono gioie e speranze, tristezze e angosce. La Chiesa non è chiamata tanto per condannare scuole nuove alla scuola attiva, quanto per amare i protagonisti di queste scuole, leggendo dentro ai fenomeni umani, senza fermarsi ai titoli. *La contestazione nella catechesi* (1971) esprime tale lettura, dopo che per lunghi anni l'autore ha cercato di chiarire la relazione tra l'attività pastorale e cat. della Chiesa e l'attività educativa realizzata nel mondo contemporaneo.

Fino all'ultimo *Corso di catechetica* (1982), e oltre ancora, i titoli di queste pubblicazioni esprimono il pensiero e le opere dell'autore, e la sua autorevolissima posizione ne

La pedagogia religiosa del Novecento in Italia (1972).

Bibliografia

Opere

Elenchi delle opere di S. Riva sono contenuti nelle due seguenti pubblicazioni:

Testimonianza di una coscienza educativa. Bibliografia degli scritti educativi di Don Silvio Riva. Omaggio della Casa Editrice Marzocco a Don Silvio Riva nel 25° anno di insegnamento e di attività catechistica, Firenze, Marzocco, 1957; *Il dinamismo di un uomo della scuola e di un metodo catechetico*. Omaggio al Prof. Silvio Riva nel quarantennio di magistero pedagogico, Firenze, Giunti-Bemporad-Marzocco, 1973.

GIOVANNI CATTI

RIVELAZIONE

Non mette difficoltà neppure oggi cogliere l'importanza, per il seguace di Cristo, dell'evento e del mistero della Rivelazione (= R). Infatti questa, anzitutto, introduce nel mondo della fede. Getta così la base, per il cristiano, della sua opzione fondamentale nella vicenda umana, decidendo, all'interno di un multiforme pluralismo, del discorso sull'uomo. E, in secondo luogo, all'origine della Chiesa. Ne illumina gli aspetti essenziali. Ne orienta la missione evangelizzatrice. Ne sostiene l'attualità salvifica. Entra infine, in modo prioritario e determinante, nella riflessione sullo statuto critico della teologia: si impone come presenza decisiva laddove si parla di epistemologia e si discute di metodologia. Ciò appare particolarmente in questo periodo « postcritico » del pensiero filosofico, in questa epoca « postcristiana » e in quest'era postindustriale.

1. *Difficoltà e problemi circa la R.* Sono note le difficoltà, talora ricorrenti, intorno alla R trascendentale, generale e categoriale, particolare, ebraico-cristiana. Ad esempio, secondo le varie forme dell'agnosticismo, la nostra mente non è in grado di oltrepassare il fenomeno. Conoscitivamente, restiamo prigionieri di esso. Pertanto, come non è possibile, criticamente, fondare il Trascendente, così a maggior ragione non lo si può pensare Rivelatore. Nella lettura del Deismo, Dio, una volta creato l'uomo, si disinteressa di lui. Non esiste perciò alcun appello alla fede, in senso cristiano. Nel discorso che K. Jaspers ha affidato a *Der philosophische Glaube ange-*

sichts der Offenbarung (Piper, München, 1962), non solo, ci sembra, viene rifiutata una certa interpretazione della R ebraico-cristiana — ciò che l'Autore fa in opere successive —, ma la stessa possibilità del concetto cristiano di tale R. Lo richiederebbero la giusta autonomia della ragione e la corretta concezione della libertà umana. Riserve circa la R presenta la psicologia empirica. Quelle che sono interpretate come rivelazioni dall'Alto possono essere « voci » e/o allucinazioni dell'uomo. Non si è in grado di fissare una sicura linea di demarcazione fra le prime e le seconde. Obiezioni si hanno pure da studiosi dell'analisi linguistica. Secondo tali ermeneuti, la riflessione sulle categorie di linguaggio attribuite a Dio deve concludere al paradosso e al simbolo. Un paradosso e un simbolo vuoti di significati affidabili. Dunque, non si può introdurre un Dio che parla, che parla addirittura da amico. A sua volta, la sociologia scopre che il linguaggio religioso può venire attraversato dall'ideologia. Di fatto talora lo è. Così i contenuti della R ebraico-cristiana vengono spogliati del loro specifico messaggio. Questo non avrebbe più come Autore Dio rivelante. La R sarebbe pilotata da interessi particolaristici. Sarebbe l'esito di una grande mistificazione. Ricordiamo, infine, che anche la storia comparata delle religioni non si trova a suo agio con la categoria cristiana di R. Vi oppone il fatto che ciò che una religione dice rivelato, un'altra ritiene frutto di riflessione puramente umana.

La lista di posizioni di rifiuto radicale o di qualche aspetto della R non sarebbe finita. Quello che abbiamo detto, però, è sufficiente per mostrare la necessità di un discorso teologico che si lasci realmente interpellare sia dalla Parola sia dagli interrogativi dell'uomo. La posta è anche pratica. Infatti, senza una fede illuminata non si dà una fede impegnata nella storia. Né vale rinviare allo Spirito. Questi non può essere di per sé invocato a sostituire un cammino richiesto alla ragione. Senza la fatica di questa, neppure la prassi, intesa come luogo di promozione della fede, può risultare significativa.

2. *Dati sulla R.* È necessario, anzitutto, mettere in evidenza alcuni « dati » essenziali sulla R. Qui, come in seguito, ci limiteremo a brevi notazioni sintetiche. Recita la *Lettera agli Ebrei*: « Dio che aveva già parlato nei tempi antichi molte volte e in diversi modi ai padri per mezzo dei profeti, ultimamente, in questi giorni ha parlato a noi per mezzo

del Figlio che ha costituito erede di tutte le cose e per mezzo del quale ha fatto anche il mondo » (1,1-2). Questo passo accentua l'iniziativa di Dio nel comunicarsi all'uomo. Suggerisce la dimensione storica della R: attraverso un particolare accorgimento della retorica greca, denota la continuità e discontinuità fra AT e NT. Ravvisa la centralità e pienezza della R nel Cristo. Indica nella parola (*dabar*) il mezzo privilegiato di una rivelazione divina all'uomo (→ Parola di Dio). In effetti, già nell'AT la parola veicola sempre più una presenza rivelante di Dio. In particolare, esprime l'Alleanza del monte Sinai fra Dio e il popolo d'Israele: la formula nelle « dieci parole » (cf *Es* 20,1-17) e la precisa nelle prescrizioni del Codice dell'Alleanza (cf *Es* 20,22-23). Si configura come custode dell'ordine morale nelle tradizioni profetiche prima dell'esilio e fonda una teologia della legge nelle correnti deuteronomiche. Suscita, dirige e interpreta le vicende umane nella letteratura storica, e diventa portatrice di speranza durante l'esilio. Manifesta nel Secondo Isaia la sua efficacia ai livelli cosmico e storico e interpreta la sapienza umana secondo le esigenze iahvistiche, nei libri sapienziali. Dispiega la sua forza rivelatrice nei Salmi e vi offre itinerari di preghiera. Davanti alla Parola di Dio, il profeta si sente piccolo e debole. Si sente interpellato. Esclama: « Parla, o Signore, che il tuo servo ti ascolta » (1 *Sam* 3,10). Si fa suo interprete presso il popolo. Gli annuncia la giustizia, la misericordia e la provvidenza di Dio. Sostiene la speranza della comunità ebraica. Commentando e operando la storia, Dio parla al cuore dell'uomo. Mediante una divina pedagogia, lo conduce alla soglia del NT.

Quando, incarnandosi, il Verbo diventa, in Gesù di Nazaret, fratello di ogni uomo, la parola umana celebra la sua maggior dignità. Essa ci dona Dio. Ci dice la divina Parola. Apostoli del Signore e loro discepoli evangelizzano tale Parola e la esprimono per iscritto. Così noi possiamo farci contemporanei della Parola anche sulla base di documenti « storici ». Siamo in grado di avvertirne lo straordinario valore salvifico. Di cogliere l'entusiasmo dell'incontro con Gesù da parte di discepoli. Di vedere la loro difficoltà nel rileggere e attualizzare tale incontro per le loro comunità. Ci spieghiamo la pluralità di concettualizzazioni e forme letterarie, la diversità di dettagli e rilievi personali. Così i *Sinottici* ci portano all'incontro con il

Figlio rivelante il Padre (cf *Mt* 11,25-27), con il Profeta che proclama il Regno e con il Rabbi che istruisce intorno ad esso. Gli *Atti degli apostoli* presentano con vigore testimoni privilegiati del Risorto (cf 1,8). Dalla testimonianza apostolica sorretta dallo Spirito nascono le Chiese locali. In *Giovanni* avviene il passaggio dalla Parola lieto e buon Annuncio alla Parola-Logos di Dio. La Parola ha creato; ha parlato attraverso i profeti dell'AT; si è incarnata nel Cristo. In Cristo essa sta come grande testimone del Padre e per il Padre. Essa interPELLa gli uomini. Li provoca ad una scelta pro o contro la Luce-Vita che è il Cristo. Da essa vengono giudicati. Luogo del giudizio è il mondo. Luogo della loro salvezza, la fede. « Afferrato dal Cristo Gesù » (*Fil* 3,12), Paolo organizza la categoria R attorno alla categoria mistero (cf *Rm* 16,25-26). Tematizza questo mistero-piano salvifico di Dio per l'uomo. Ne mostra, fra l'altro, il rapporto con la rivelazione creaturale, cosmica. Ne individua il fine ultimo nella « lode di gloria della grazia di Dio » (*Ef* 1,6.12.14).

È questa la R-Parola offerta da Dio, per tutta l'umanità, alla Chiesa. Questa R-Parola, la Chiesa prega e vive. Medita ed evangelizza. In ciò tutta la comunità cristiana in quanto tale è impegnata. È coinvolto ogni singolo credente. Fra i credenti, in particolare, sulla base di un dono dello Spirito, Padri della Chiesa e teologi realizzano un'opera speciale di intelligenza e di ermeneutica attualizzante il Vangelo. Santi e dottori offrono alla comunità cristiana percorsi di sapienza e modelli di esistenza. Umili seguaci del Cristo, papà e mamme, giovani e vecchi, esprimono storie dello Spirito, loro Maestro interiore. Pastori delle Chiese in comunione con il Papa configurano un loro magistero vivente. Si tratta di pagine di ieri e di racconti d'oggi. Ad esempio, in relazione ad affermazioni del protestantesimo, questi pastori, a Trento, nel *Decretum de libris sacris et de traditionibus recipiendis* (8-4-1546), hanno rilevato il valore, oltre che dei Libri sacri, anche delle Tradizioni apostoliche (cf DS 1501). A fronte di forme di razionalismo e semirazionalismo, di fideismo e tradizionalismo, i Padri del Concilio Vaticano I, nella cost. dogmatica *Dei Filius* circa la Fede cattolica (24-4-1870), hanno presentato la dottrina ecclesiale su Dio, la R, la fede e i rapporti fra fede e ragione (cf DS 3000-3045). Nella enc. *Ecclesiam suam* (6-8-1964), Paolo VI ha mostrato la dimensione dialogale della R (cf *Enchiridion*

Vaticanum, II, Bologna 1977, n. 193). Infine, nella cost. dogmatica sulla divina R *Dei Verbum* (18-11-1965), i Padri del Conc. Vat. II hanno offerto alla comunità ecclesiale la *magna charta* del pensiero cattolico sulla R cristiana. Secondo l'ultimo Concilio, la R è parola che svela il mistero di Dio e il suo piano di salvezza per l'uomo. Ha la sua preparazione nella testimonianza della provvidenza divina e la sua pienezza nella persona del Cristo. Appella alla fede, postulando l'abbandono totale dell'uomo a Dio. Comporta una tradizione orale e scritta. Sollecita una progressiva intelligenza della divina Parola da parte della comunità cristiana sotto la guida dei Pastori della Chiesa. Questa ne costituisce la vivente memoria storicizzata. Nella storia della Chiesa, nessun intervento del Magistero ecclesiastico ha mai offerto finora una presentazione così compiuta sulla R come la *Dei Verbum*.

3. Per l'intelligenza di tematiche della R. Quanto abbiamo detto, merita in alcuni punti di essere sviluppato. Il primo « luogo » della nostra riflessione è Gesù Cristo. Non si può non ricordare, a proposito di lui, il n. 4 della DV. Questo testo conciliare lascia trasparire l'ammirazione dei Padri sinodali verso l'evento salvifico che è la persona di Cristo. Gesù di Nazaret è lo stesso Figlio di Dio che viene a dimorare fra noi. Che viene a parlarci del Padre suo. Che compie così l'opera affidatagli. Che la compie in pienezza. Egli rivela non solo con la parola, ma in ogni gesto e comportamento. Rivela durante tutta la vita, in particolare però sulla croce. Compie e perfeziona (*complendo perficit*) la R precedente. Sigilla la sua R con segni di credibilità. Gli uomini che l'hanno preceduto, i profeti, i saggi d'Israele, hanno preparato la sua parola. Quelli che verranno dopo dispiegheranno il suo Vangelo fino al suo ritorno. La riflessione sul Cristo scopre in lui la grande e, in certo qual modo, l'unica irripetibile Parola della storia. Scorgendo in essa altri percorsi religiosi e altre « rivelazioni », il seguace del Signore conserva a tutto la sua dignità e pone tutto sotto la croce e alla luce del messaggio della Pasqua. Il secondo « luogo » tematico è la Chiesa. Prefigurata nell'AT e preformata nei discepoli del Signore, la Chiesa sulla base della Parola viene giorno per giorno costituita dallo Spirito. Nelle Chiese particolari, la R diventa così stile di pensare e modo di agire. Detta oralmente e formulata per iscritto, configura gli schemi della preghiera e il gesto

della liturgia. Penetra sempre più in spazi di vita sociale e ispira espressioni culturali. Ogni giorno evangelizzata, si sforza di evangelizzare. Confortata dalla presenza di un carisma particolare, formula il proprio credo pubblico, si sforza di farsi carico di ogni povero e avanza, nella speranza, verso la seconda venuta del Signore.

Il terzo tema del nostro approccio è quello del binomio R-storia. Collegabile con esso è, almeno indirettamente, la triplice divisione della R. Si dà, infatti, la R naturale, la R soprannaturale ebraico-cristiana e, oltre la storia umana, la R dei beati del cielo. Rivelazione naturale o cosmica e R soprannaturale non vanno pensate come necessariamente esistenti in tempi differenti. Esse possono cronologicamente coesistere in spazi geografici o in orizzonti culturali diversi. Possono coesistere, a livelli diversi, nella stessa persona. Talora lo sono di fatto. È bene notare pure che ognuna delle tre R ha il suo valore, presuppone la R precedente ed è finalizzata alla seguente. Si può dunque dire che si procede di R in R e, pertanto, di fede in fede. R e fede sono categorie e realtà che vanno configurandosi un po' alla volta. Partendo dalla R donataci dal Cristo, riusciamo a comprendere realmente la R dell'AT, ad avere qualche idea di quella che speriamo di sperimentare in Patria, e a cogliere limiti e valori della R cosmica. Analogo è il discorso sulla fede. La fede cristiana-accoglimento del Signore ci permette di capire la fede-obbedienza e attesa dell'AT e di illuminare la « fede » fiducia nel Trascendente di religioni diverse dalla cristiana e della fede-amore-fiducia-senso della vita.

Altra pista di riflessione connessa con il binomio R-storia è quella relativa al significato, valore e funzione della storia nella R cristiana. Anzitutto, oggi un po' tutti i teologi, e non solo loro, mettono in evidenza che la R soprannaturale cala in una storia, incontra la storia, avviene in una storia. In secondo luogo, si afferma che essa è una storia: che, senza escludere l'elemento dottrinale veritativo, è fatta anche di gesti, di avvenimenti aventi tra loro un nesso significativo indicato dalla parola profetica. Si tratta di un « realismo » che va applicato pure alla Tradizione in quanto distinta dalla S. Scrittura e complementare di questa. Si aggiunge, in terzo luogo, che la R fa storia. La Parola di Dio è efficace. Realizza ciò che significa. Elemento noetico e dinamico vanno insieme. La Parola di Dio anticipa non raramente l'avve-

nimento; lo pone in atto e, una volta avvenuto, lo interpreta. Tutto questo avviene nel rispetto della libertà dell'uomo. Secondo la visione cattolica, l'azione con cui Dio dirige la storia è nello stesso tempo azione che crea la libertà umana e la sostiene. La sostiene sia quando l'uomo agisce nella storia sia allorché l'uomo aderisce interiormente all'intervento di Dio nella sua vicenda. La storia, pertanto, come è orizzonte in cui va pensato il dispiegarsi nel tempo dell'atto rivelativo di Dio, così è « luogo » in cui va compreso l'atto con cui l'uomo crede. Tale atto scopre un itinerario con i suoi tempi.

4. *Modelli di teologia sulla R.* Il valore e il limite del nostro discorso emergono facilmente non appena ci si rende conto che si danno vari « tipi » di teologia sulla R. Nella sua opera *Models of Revelation* (Doubleday and Co., Inc., Garden City, New York, 1983), A. Dulles ne presenta cinque. Essi sono il modello « proposizionale » e quello storico, il modello esperienziale e quelli della teologia dialettica e di una nuova decisiva consapevolezza nella propria esistenza. Ognuno di tali modelli ha il suo particolare modo di intendere la R. Per il primo modello la R « è un insieme di dottrine aventi autorità divina e proposte senza errore come Parola di Dio dalla Bibbia o dall'insegnamento ufficiale della Chiesa » (ivi, p. 115). Seppure in modo diverso — giacché i primi non accettano l'esistenza di un Magistero ecclesiastico —, evangelici conservatori e cattolici neoscolastici si muovono in tale direzione. Per il modello storico — si pensi ad esempio a O. Cullmann — la R è « la manifestazione della potenza salvifica di Dio tramite i suoi grandi interventi nella storia » (ivi). Per il terzo, essa è « l'automanifestazione di Dio attraverso la sua intima presenza nelle profondità dello spirito umano » (ivi). Ricordiamo a questo proposito, fra gli altri, A. Sabatier, G. Tyrrell e, inizialmente in certo qual modo, C. H. Dodd. Per il modello della teologia dialettica — si pensi a K. Barth, E. Brunner e R. Bultmann — la R è « l'appello di Dio a coloro che egli incontra nella Scrittura e nella predicazione (*proclamation*) cristiana » (ivi). Per l'ultimo modello, la R è « una irruzione (*break through*) in un più alto livello di consapevolezza in quanto l'umanità è attratta ad una più piena partecipazione alla creatività divina » (ivi). Rappresentanti di tale posizione teologica sono ad esempio, fatte le debite precisazioni, G. Baum, G. Moran; in parte anche P. Tillich e K. Rahner.

Ciascuno dei precedenti modelli di R privilegia una determinata categoria analogica. Il primo rileva l'insegnamento autoritativo; il secondo, gli avvenimenti di una comunità; il terzo, l'esperienza interiore; il quarto, la parola; l'ultimo, l'irruzione in una maggior consapevolezza. Ogni modello, ancora, presenta lati problematici e aspetti positivi. Così il modello proposizionale, se non procede in modo cauto, può più facilmente disattendere la pluralità delle forme letterarie della S. Scrittura; indulgere al letteralismo, sottovalutando la molteplicità di sensi della S. Scrittura; maggiore, nella comunicazione, la proposizione a scapito del gesto, dell'azione; cadere nell'autoritarismo e astrattismo, non prestando sufficiente attenzione ai singoli destinatari (cf *ivi*, 49-50). Positivamente, tale modello può appellarsi alla tradizione biblica secondo la quale Dio affida la sua parola a parole umane, e rilevare la sua fruttuosità anche pratica ai fini dell'unità della Chiesa (cf *ivi*, 46). Conseguentemente, è bene chiedersi come fare per evitare gli aspetti negativi di ciascun modello e valorizzare quelli positivi. A. Dulles organizza la risposta attorno alla categoria della mediazione simbolica.

La R — scrive Dulles — « è sempre mediata attraverso il simbolo, cioè attraverso un segno percepito esternamente che opera misteriosamente sulla coscienza umana in modo da suggerire più di quanto essa può chiaramente descrivere o definire » (*ivi*, 131). Dulles conduce un discorso applicativo. Per es., al modello storico della formula W. Pannenberg, secondo il quale la storia in quanto tale risulterebbe rivelatrice, fa presente che solo se le azioni della storia sono simboli della presenza di Dio, possono mediare valori e significati rivelati (cf *ivi*, 145).

Questi cenni su diverse teologie della R aiutano a intravedere la complessità del discorso teologico sull'argomento che ci occupa. Contribuiscono a mettere in evidenza la complementarità e, in certo modo, la provvisorietà di ogni brano teologico. Anche i modelli della R sono schemi che rinviano. Sono qualcosa di aperto. Ogni generazione umana trova lo spazio per la sua fatica teologica.

5. *Rivelazione e catechesi*. Sembrano utili ora, quasi a conclusione, alcuni rilievi fra R e C. Prima di tutto, si dà uno stretto legame fra l'una e l'altra. Esso è messo in evidenza, ad esempio, nella esortaz. ap. *Catechesi tradendae* (16-10-1979) di Giovanni

Paolo II. In questo documento, infatti, si legge: « È sulla rivelazione che la catechesi cercherà di regolarsi: la rivelazione quale la trasmette il magistero universale della Chiesa nella sua forma solenne o ordinaria » (CT 52). E altrove: « La catechesi autentica è sempre iniziazione ordinata e sistematica alla rivelazione che Dio ha fatto di se stesso all'uomo in Gesù Cristo, rivelazione custodita nella memoria profonda della Chiesa e nelle sue scritture e costantemente comunicata mediante una trasmissione vivente ed attiva da una generazione all'altra » (CT 22).

Secondo: l'approccio alla R da parte della C. è rivolto sia alla *fides qua* sia alla *fides quae*, cioè all'atto di fede e alle verità della fede. Suo traguardo è un permanente discepolato di Cristo in una comunità ecclesiale e in un segmento determinato della storia umana. Discepolato condotto nel rispetto e nella collaborazione con tutti gli uomini di buona volontà, ai fini pure di una comunità umana più giusta e fraterna.

Terzo: l'autocomunicazione di Dio all'uomo passa attraverso il simbolo. Il realismo simbolico è costitutivo di ogni discorso analogico su Dio. È presente nell'ermeneutica biblica. Risulta strumento logico, anche a nostro parere, per elaborare una « sintesi » delle varie teologie della R. È via per una lettura adorante della realtà cosmica e della storia umana. Si pone come irrinunciabile sussidio per una efficace catechesi.

Quarto: all'interno del realismo simbolico sembra meno difficile affrontare le obiezioni circa la R indicate sopra. Mostrare ad es. che, criticamente parlando, l'agnosticismo filosofico circoscrive indebitamente la conoscenza all'ambito del fenomeno. Che il criticismo biblico incorre in alcune secche proprio perché non valorizza sufficientemente lo strumento logico del simbolo. Ai fini della C. è senz'altro necessario conoscere e, in quanto è possibile, superare le difficoltà concernenti il concetto cristiano di R.

Quinto: la C. non deve neppure ignorare i paradossi della R, cioè le sue dimensioni di verità e, insieme, di evento salvifico, i suoi aspetti di immanenza e di trascendenza, il suo riferimento al passato e la sua doverosa significatività per il presente, la sua unità e la sua pluralità.

Sesto: luoghi rivelanti della Parola non sono solo la S. Scrittura, le testimonianze scritte della Tradizione e il vivente Magistero eccle-

siastico. Sono pure, a loro modo, le comunità cristiane. Queste, nei loro spazi di vita cristiana, pongono in atto la salvezza e rendono storia la rivelazione. Fanno ciò nella molteplicità delle loro vocazioni e nella sofferza e talora conflittuale ricerca della loro forma comunitaria, nel loro sforzo di evitare espressioni integralistiche o di ghetto e nella loro attenzione a non svilire, riduttivamente, il messaggio specifico del Signore Gesù.

Settimo: anche oggi la C. deve portare alla convinzione che la R non solo fonda la fede e decide dell'orizzonte essenziale ultimo dei significati dell'esistenza umana, non soltanto dirige la proposta cristiana nell'evangelizzazione e promozione dell'uomo, nel generoso ed efficace sostegno dei poveri, ma sollecita anche un impegno propriamente intellettuale. Vogliamo dire che la C. mostrerà pure l'importanza della teologia come scienza della fede, dalla fede e per la fede. Soprattutto in un mondo culturalmente pluralistico, è necessario rendersi realmente conto della speranza cristiana; cercare di penetrare e interpretare la propria esistenza secondo la Parola di Dio; attualizzare questa in rapporto alle stagioni della propria vita e alle situazioni sociali comunitarie, e confrontare la teologia con gli altri saperi scientifici. Il vero discepolo di Cristo ha bisogno anche di questo studio per essere responsabile di fronte alle esigenze dei poveri, agli interrogativi del movimento ecumenico e alla domanda di solidarietà con ogni uomo.

Ottavo: la C. deve pure farsi particolarmente contemporanea con quella attualizzazione di fede e teologia che è stato il Conc. Vat. II. Non può dire di amare la R del Cristo chi non intende accoglierne l'intelligenza ecclesiale. Ci sono sottolineature, nell'ultimo Concilio, o implicanze innovative da tenere presenti. Tali ci sembrano ad es. il Cristo sacramento universale di salvezza e, perciò, la necessità di rapportare il Cristo-simbolo con i simboli delle religioni non cristiane e con quelli delle « fedi » secolari, ai fini di comprendere meglio sia il Cristo sia le religioni non cristiane sia le « fedi » secolari; la corretta interpretazione della dimensione escatologica della R, per comporre meno inadeguatamente R compiuta in *Patria* e « rivelazione » presente in ogni segmento di autentica storia umana; la Chiesa locale e il « territorio umano » di ogni azione pastorale che si ispiri alla legge della carità e alla grazia della speranza.

La R e la sua C. debbono vivere nello spazio e percorrere la strada dell'uomo che interpellano. Specialmente presso i giovani, oggi occorrono schemi di linguaggio significativi. Non si tratta solo di terminologia. Se essi invocano certezze, occorre mostrare loro la certezza di una Parola eterna. Se sono affascinati dal gratuito, spalancare loro le porte della creatività dello Spirito. Se lo Spirito è il vero principale Rivelatore del Cristo, è pure il vero grande Catecheta. In lui giovani e non giovani incontrano la Parola nei giorni festivi e nei giorni feriali. Per mezzo suo sono in grado di testimoniare, nella speranza, la fatica di essere uomo e « un nuovo cielo e una nuova terra » (Ap 21,1; cf 2 Pt 3,13).

Bibliografia

A. DULLES, *Models of Revelation*, Garden City/New York, Doubleday and Co., 1983; FACOLTÀ TEOLOGICA INTERREGIONALE DI MILANO, *Libri Sacri e Rivelazione*, Brescia, La Scuola, 1975; R. LATOURELLE, *Teologia della Rivelazione*, Assisi, Cittadella Ed., 1968; G. MORAN, *Catechesis of Revelation*, New York, Herder and Herder, 1966; K. RAHNER - J. RATZINGER, *Offenbarung und Überlieferung*, Freiburg, Herder, 1965.

DONATO VALENTINI

RIVISTE CATECHETICHE

1. Risulta assai difficile tracciare una precisa linea di demarcazione tra riv. di tipo scientifico e riv. maggiormente orientate verso la divulgazione e il servizio didattico. La maggior parte sono ibride e le riv. con intenti unicamente scientifici sono praticamente inesistenti. Inoltre il livello scientifico più o meno esteso è una realtà assai precaria: molte riviste incominciano a un certo livello e dopo alcuni anni si orientano su finalità didattiche e pratiche. Non poche riviste nel corso degli anni escono dal terreno specificamente cat. e allargano l'interesse a problematiche pastorali in senso largo, oppure pubblicano con molta frequenza numeri tematici in cui la problematica cat. è soltanto marginalmente presente. Infine è tipico per le riv. cat. il frequente cambio di titolo, sottotitolo, indirizzo, impostazione, formato, ecc. La maggior parte delle riv. cat. sono patrocinate dai centri cat. nazionali oppure dalle grandi congregazioni religiose; alcune dipendono da organizzazioni di docenti universitari o di insegnanti di religione.

2. Tra le principali riv. cat. attualmente pubblicate, che offrono regolarmente almeno qualche articolo più impegnativo (anche se non sempre strettamente scientifico) si possono segnalare le seguenti:

Italiano: Catechesi (1932); Evangelizzare (1976); Religione e Scuola (1972); Via Verità e Vita (1952).

Francese: Catéchèse (1960); Lumen Vitae (1946).

Inglese: Lumen Vitae (1946); The Living Light (1964); The Sower (1919); The Irish Catechist (1977); Word in Life (1953); British Journal of Religious Education (1978); Religious Education (1906).

Spagnolo: Actualidad catequética (1960); Didascalia (1947); Síntesis (1960); Teología y catequesis (1982).

Tedesco: Christlich-pädagogische Blätter (1878); Katechetische Blätter (1876); Religionspädagogische Beiträge (1978); Religionsunterricht an höheren Schulen (1958); Religionsunterricht (1971); Theologia practica (1966); Zeitschrift für Religionspädagogik (1946); Religion heute (1969); Der Evangelische Erzieher (1949).

Olandese: Catechetische documentatie (1964); De Korrel (1979); School en godsdienst (1964); Verbum (1930).

Portoghese: Revista de Catequese (1977).

Lingue slave: Katecheta (Polonia, 1957); Kateheza (Jugoslavia, 1979).

3. Per gli studi di catechetica e la conoscenza del movimento cat. occorre inoltre consultare alcune riviste già estinte, ma comunque significative. Limitatamente al periodo dopo il 1945 si possono segnalare (selezione): Aggiornamenti catechistici (1964-1973); Catéchistes (1950-1974); Documentation catéchistique (1943-1960); Evangelische Unterweisung (1946-1970); Learning for Living (1961-1978); Le Souffle (1964-1975); Religion in Education (1934-1961); Sussidi per la catechesi (1936-1977); Teaching All Nations (1964-1970); Temps et Paroles (1975-1979); Vérité et Vie (1948-1978).

4. Oltre a queste esiste un numero rilevante di riv. destinate a singole categorie di persone (per es. bambini, catechisti, preadolescenti, handicappati, catecumeni, ecc.) come pure una quantità di bollettini di collegamento pubblicati dagli uffici cat. nazionali o diocesani, o da organizzazioni particolari (per es. catechisti, gruppi di insegnanti di religione, ecc.).

5. Infine va segnalato che molta letteratura cat. viene pubblicata in riviste teologiche, in riviste missionarie, in riviste generali per la scuola.

Bibliografia

J. GEVAERT, *Studiare catechetica*, Leumann-Torino, LDC, 1983.

JOSEPH GEVAERT