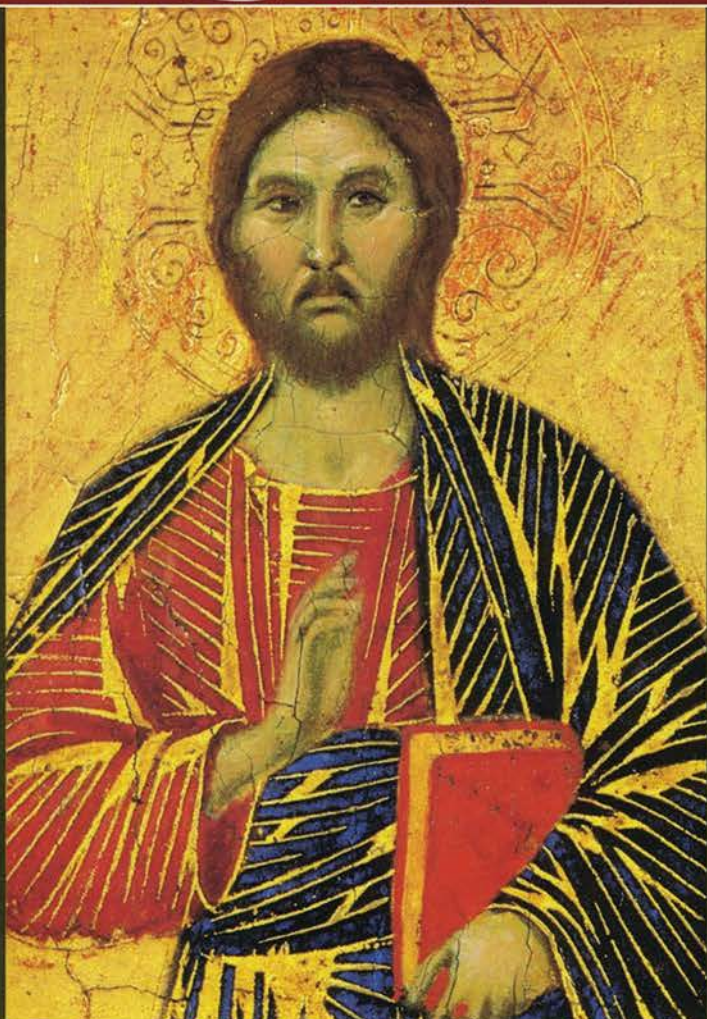


ISTITUTO DI CATECHETICA
UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA

DIZIONARIO DI CATECHETICA — S-Z —



EDITRICE ELLE DI CI

S

SACERDOTE (Formazione cat.)

1. Guardando alla storia degli ultimi secoli, non pare che la formazione cat. sia stata un capitolo forte della formazione sacerdotale nei seminari maggiori.

Il Conc. di Trento, istituendo i seminari, non ha parlato esplicitamente della formazione cat. dei seminaristi. Il decreto *De Reformatione* chiede ai vescovi di prendere a cuore la formazione dei sacerdoti e di assicurare che essi abbiano una adeguata conoscenza di ciò che il popolo cristiano deve sapere come indispensabile per la salvezza.

L'introduzione delle cattedre di pastorale-catechetica nelle facoltà di teologia a partire dal 1774 può essere considerato un passo positivo verso una formazione cat. del futuro clero, poiché diversi seminari seguirono l'esempio.

Il Codice di diritto canonico del 1917, orientativo per la formazione del clero in gran parte del XX secolo, richiede esplicitamente un corso di teologia pastorale insieme con esercitazioni pratiche « praesertim de ratione tradendi pueris aliisque catechismum » (can. 1365, § 3).

Che tale formazione non sia stata realizzata con molto spirito creativo risulta, fra l'altro, anche dai ripetuti richiami della Congregazione per i Seminari e le Università. Nella lettera *Ad Regnum Jesu Christi* (1926) i vescovi vengono richiamati al dovere di assicurare nei seminari il corso di catechetica. Nella lettera *Quod Catholicis* (1929) si richiede che in tutti i seminari venga istituita la cattedra di catechetica. Nel 1942 la stessa Congregazione precisa che il programma di formazione cat. deve essere esteso a considerare anche corsi di pedagogia e di didattica (durante

il biennio filosofico) e corsi di catechetica con esercitazioni guidate (durante il quadriennio teologico). Nella lettera del 3-9-1963, in occasione del 4° centenario dell'istituzione dei seminari, la Congregazione richiede che il futuro sacerdote sia un perfetto maestro della parola di Dio. L'intera parte seconda della lettera è dedicata all'impostazione teorica e pratica del corso di catechetica.

Il Conc. Vat. II ha insistito sul fatto che « le discipline teologiche siano insegnate in maniera che gli alunni possano attingere direttamente la dottrina cattolica dalla divina rivelazione (...) e siano in grado di annunziarla, esporla e difenderla nel ministero sacerdotale » (OT 16). Afferma inoltre che « quella preoccupazione pastorale, che deve permeare l'intera formazione degli alunni, richiede anche una intelligente istruzione nelle cose che riguardano in modo speciale il sacro ministero, specialmente nella catechesi e nella predicazione, (...) nel dovere di andare incontro agli erranti e agli increduli e negli altri uffici pastorali » (OT 19).

La *Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis* (1970), pubblicata dalla Congr. per l'educazione cattolica, concretizza gli orientamenti conciliari, insistendo sulla necessità di corsi pastorali e cat., nonché sullo studio delle scienze umane che possono venir incontro al servizio pastorale.

Il nuovo Codice di diritto canonico (1983) si limita a riportare la sopracitata frase di OT (can. 255), mentre per ciò che riguarda le esercitazioni pratiche nell'ambito pastorale, non parla esplicitamente di C. (can. 258). Fino al tempo del Concilio, e anche dopo, la catechetica era scarsamente presente in molti seminari maggiori. In particolare era assente da molti studentati teologici di ordini religiosi e missionari. Fino al 1960 erano

pochi i missionari con una preparazione specifica in campo cat.

Per ciò che riguarda l'Italia, dalle due inchieste realizzate da L. Soravito (1977 e 1978) risulta che nei seminari maggiori c'è quasi dappertutto il corso di catechetica, piuttosto ridotto, spesso senza esercitazioni guidate (L. Soravito 1979, 289-317).

2. L'orientamento concreto della formazione cat. del futuro sacerdote è ovviamente dipendente da circostanze locali, in particolare dalla maggiore o minore partecipazione dei laici alla C., dalla situazione missionaria, ecc.

a) Una adeguata preparazione cat. del futuro sacerdote dipende primariamente dall'orientamento pastorale degli studi seminaristici, come giustamente è stato sottolineato dal Conc. Vat. II. Elementi importanti sono: attenzione ai grandi problemi culturali e religiosi dell'uomo d'oggi; disponibilità all'ascolto della ricerca religiosa nell'umanità; preoccupazione di tradurre il messaggio cristiano in riferimento alle grandi categorie della cultura contemporanea; essenzialità e centralità del messaggio...

b) I corsi esplicitamente cat. dovrebbero comprendere: la catechetica fondamentale, che chiarisce la natura della C. e la sua posizione nell'insieme dell'azione della Chiesa; le metodologie per diversi livelli di età (bambini, fanciulli, ragazzi, adolescenti, giovani, adulti, handicappati) e per ambienti diversificati (cristiani, secolarizzati, missionari, prima evangelizzazione; storia della C...).

c) La formazione deve anche comprendere corsi appartenenti alle diverse scienze dell'uomo: sociologia e psicologia della religione; sviluppo religioso, sviluppo morale; didattica; comunicazione audiovisiva, ecc.

d) Sono molto rilevanti, per una adeguata formazione cat. del seminarista, gli esercizi guidati.

e) Nell'attuale situazione (ad eccezione di alcuni paesi dell'Est) la C. è assicurata in massima parte da laici (soprattutto donne). Di conseguenza, sacerdoti e religiose sono meno impegnati nella C. diretta (con un piccolo gruppo) e sempre più confrontati con l'organizzazione e l'animazione delle diverse categorie di catechisti. La formazione del futuro sacerdote dovrebbe considerare questo nuovo aspetto del compito cat. del sacerdote. Ciò presuppone che il futuro sacerdote abbia una adeguata conoscenza di tutte le forme

di C. e sia anche particolarmente addestrato nelle attività di animazione e di coordinamento.

f) Per fare l'insegnante di religione nelle scuole la formazione seminaristica è generalmente insufficiente. Il sacerdote dovrebbe ricevere una formazione specifica, richiesta da tutti gli insegnanti di religione nella stessa nazione.

Bibliografia

G. CENACCHI, *La pedagogia seminaristica nei documenti del Magistero ecclesiastico*, Rovigo, Arti Grafiche, 1966; S. CONGR. DE SEMINARIIS ET STUDIORUM UNIVERSITATIBUS, *Circa la preparazione catechetica dei candidati al Sacerdozio*, in «*Seminarium*» 16 (1964) 208-217; C. DE SOUZA, *The Catechetical Formation of the Future Priest. A Study of Church Documents*, Roma, UPS, 1979 (tesi); A. FAVALE (ed.), *Il Decreto sulla Formazione sacerdotale*, Leumann-Torino, LDC, 1967; NATIONAL CONFERENCE OF DIOCESAN DIRECTORS OF RELIGIOUS EDUCATION - CCD (ed.), *Priestly Formation and Catechetics*, Washington, 1978; *La preparazione del futuro sacerdote alla missione di catechista*, in «*Seminarium*» 27 (1975) 1-245; L. SORAVITO, *La catechetica negli istituti teologici. Situazioni e prospettive*, nel vol. GRUPPO ITALIANO CATECHETI (ed.), *Teologia e catechesi in dialogo*, Bologna, EDB, 1979, 289-345.

JOSEPH GEVAERT

SAILER Johann Michael

Nato il 17-11-1751 a Aresing, Baviera, morto il 20-5-1832 a Regensburg. Studiò teologia a Ingolstadt e venne ordinato sacerdote nel 1775. Si oppose sempre più a una scolastica formalista ed estranea al mondo, alla formazione di un ghetto cattolico, a una apologetica zelante. S. voleva mettersi al servizio di una teologia e di una corrispettiva pastorale, che si nutrono di S. Scrittura, di liturgia e di Padri della Chiesa, e che fanno conoscere a persone di tutti i livelli sociali e di tutte le età « la salvezza di Dio che in Gesù Cristo è apparsa nel mondo ». Perciò compose anche numerosi scritti ascetici.

Come professore di (etica e di) teologia pastorale a Dillingen S. ebbe la possibilità — su richiesta del vescovo-principe di Augsburg — di esporre le sue idee circa questa nuova disciplina: *Vorlesungen aus der Pastoraltheologie*, 3 vol. (München, 1788-89, 1820-21⁴. Ediz. ital.: *Theologia pastoralis*, Parma, 1872-1874). Il suo è il primo tentativo di elaborare la pastorale a partire dallo spirito della S. Scrittura e della tradizione vivente della Chiesa (« Padre della moderna teologia

pastorale»). La sua *Katechetik* comprende due vol. (1820⁴). Le diverse edizioni documentano il progressivo chiarirsi della propria posizione, come pure l'avversione nei confronti delle concezioni problematiche dell' → illuminismo. L'educazione cristiana è feconda soltanto se si può radicare nel terreno di una vita cristiana. Al primo posto nella C. si trova quindi « l'essere del catechista », poi viene la *percezione*, poi la *presentazione concreta* della (vita di) fede, e soltanto dopo tutto questo la *penetrazione razionale*. Per i piccoli viene in primo posto la narrazione (soprattutto quella biblica). Come catechismo è sufficiente il *Minimus* di → Canisio; inoltre si devono utilizzare diversi libri (scolastici) di concezione storica (biblica). Occorre sempre verificare se la C. è su misura del fanciullo. Ci vuole pertanto una adeguata divisione secondo gruppi di età. Va rispettato anche lo specifico del luogo della C. (scuola, chiesa, C. privata). In linea di principio bisogna esprimere un giudizio scettico riguardo ai catechismi, poiché non sono in grado di offrire ciò che è decisivo: il « modello vivo », lo « spirito vivo della verità ».

Le implicanze pedagogiche vengono ampiamente illustrate da S. in *Über Erziehung für Erzieher* (München, 1807), libro che scrisse a Landshut, dove, fra l'altro, insegnò anche catechetica. L'uomo cristiano deve essere educato verso la maturità nella fede. Occorre spezzare la chiusura cognitivo-razionalistica in favore di una educazione che forma « la testa e il cuore » (cognitiva e affettiva) e promuovere l'uomo etico in modo che il suo ethos sia radicato nella religione, trovando in essa fondamento e meta. A questo fine S. sfrutta le migliori acquisizioni dell'illuminismo e della pedagogia contemporanea (per es. J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi), ripensate nello spirito del giovane romanticismo: primato della vita, concretezza intuitiva, didattica su misura del fanciullo, « metodo socratico » moderato.

Da tutte le parti, da cattolici e da protestanti, S. fu bollato, e anche lodato, come « illuminista » o come « reazionario ecclesiale ». Ciò nonostante divenne canonico del Duomo, dal 1821, poi vescovo di Regensburg, e in questo modo il « nobile S. » poté continuare meglio la pastorale che aveva sempre esercitato con zelo. Molti allievi in Germania, Austria e Svizzera insegnarono e lavorarono nel suo spirito (fra altri Chr. von → Schmid). Certo, una generazione più tardi la neoscolastica ottenne la vittoria (→ Deharbe), fino

a che nel nostro secolo la teologia di S. fu riscoperta come una fonte zampillante.

Bibliografia

G. FISCHER, J. M. Sailer und J. H. Pestalozzi, Freiburg, 1954; K. GASTGEGER, *Gotteswort durch Menschenwort*, Wien, 1964; J. HOFMEIER, *Seelsorge und Seelsorger*, Regensburg, 1967; A. REGENBRECHT, J. M. Sailer, « Idee der Erziehung », Freiburg, 1961; H. SCHIEL, J. M. Sailer. *Leben und Briefe*, 2 Bände, Regensburg, 1948-1952; G. SCHWAIGER - P. MAI (ed.), J. M. Sailer und seine Zeit, Regensburg, 1982; F. WEBER, *Geschichte des Katechismus in der Diözese Rottenburg von der Aufklärungszeit bis zur Gegenwart*, Freiburg, 1939.

EUGEN PAUL

SAINT-SULPICE

La tradizione dei catechismi di Saint-Sulpice di Parigi incomincia con il fondatore del seminario e della compagnia di Saint-Sulpice, Jean Jacques Olier. Parroco dal 1642 al 1652 della parrocchia del medesimo nome, allora enormemente estesa e con molta popolazione, famosa per « il numero e la gravità degli scandali » che vi si commettevano (C. Hamel), Olier decide di dividerla in 12 quartieri: 12 catechismi vengono quindi affidati ai seminaristi più grandi, che in questo modo accolgono ben presto 4000 fanciulli. Per la prima comunione, due catechismi speciali raggruppano nella chiesa tutti i candidati: uno di due mesi, per la prima comunione a Pasqua; l'altro di sei settimane, per la prima comunione a Pentecoste. Vengono pure organizzati nella chiesa, tre volte per settimana durante la quaresima, un catechismo per gli inservienti; un altro per i mendicanti, con elemosina all'uscita, più consistente per chi ha risposto meglio; un altro, tutti i venerdì dell'anno, per gli anziani; e altri ancora.

Sotto i successori di Olier i catechismi si sviluppano ulteriormente: l'accento è messo via via sulla C. di massa, raggruppando un numero imponente di fanciulli. Nel sec. XVIII incominciano i catechismi di perseveranza: perseveranza-giovani e perseveranza-ragazze, per coloro che hanno fatto la prima comunione. Dopo la Rivoluzione i catechismi riprendono molto presto. Il loro irradiazione va molto al di là di Parigi. Non soltanto vengono lungamente formati nelle aule di catechismo della parrocchia tutti i seminaristi di Saint-Sulpice, ma numerosi sacerdoti di Francia o

dell'estero vengono in visita o vi fanno un tirocinio. Nel 1832 esce il libro di Faillon, *La Méthode de Saint-Sulpice dans la direction des catéchismes*, che spiega e codifica un'esperienza di due secoli: « Non vi sono due buoni metodi per fare il catechismo... in realtà ve ne è uno solo: quello di Saint-Sulpice, diventato celebre in tutto il mondo, che ha prodotto frutti ammirevoli ovunque sia stato applicato » (mons. Dupanloup).

Infatti, in questo metodo tutto è previsto affinché un catechismo riesca bene. Ci vuole anzitutto un ambiente, una cappella dove i fanciulli abbiano posti fissi ben dislocati. In questo quadro in cui tutto è ambientazione sacra, ordine, gerarchia, l'adunanza, di almeno due ore, deve svolgersi secondo uno scenario minuziosamente previsto, in sei tempi: 1) Interrogazione sul testo del manuale diocesano; 2) Recitazione di una pagina del Vangelo o di un capitolo del piccolo catechismo di → Fleury che narra la storia sacra; 3) Resoconto delle annotazioni, cioè delle analisi dell'istruzione dell'adunanza precedente, che i volontari hanno redatto a casa; 4) Istruzione, cioè, dopo un canto appropriato, spiegazione della lezione recitata all'inizio dell'adunanza; 5) Omelia sul Vangelo del giorno; 6) Avvisi su eventuali mancanze dei fanciulli, sulle feste della settimana, su qualche pratica essenziale della vita cristiana. Senza dubbio un certo livellamento era inevitabile, quando per es. un parroco di campagna, volendo applicare il famoso metodo, si trovava solo di fronte a un minuscolo gruppetto di fanciulli, invece di averne 300 o 400 riuniti attorno a 10 o 12 catechisti a Saint-Sulpice. Però è impossibile negare l'immenso fervore che si è sviluppato nella pratica del catechismo.

Per assicurare una perseveranza sempre più difficile in un mondo che sfugge alla Chiesa, la formula di Saint-Sulpice (e altrove) ha dovuto creare una nuova ambientazione: i catechismi inseriti nelle « opere » funzioneranno fino agli anni 1950-1960; ciascuna « opera » ha i propri svaghi, le sue feste, il suo luogo di culto... In questo modo, secondo il modello di Saint-Sulpice, i catechismi hanno occupato un grandissimo (forse troppo grande?) posto nella pastorale dei tempi moderni.

Bibliografia

Cantiques de Saint-Sulpice, Paris, Haronval, 1829; *Cantiques de St-Sulpice. Manuel des catéchismes de*

lère communion et de persévérance, Paris, Poussiègue, 1859; J. COLOMB, *The Catechetical Method of Saint-Sulpice*, nel vol. G. S. SLOYAN (ed.), *Shaping the Christian Message*, New York, Macmillan, 1958, 91-111; E. M. FAILLON, *Histoire des catéchismes de St-Sulpice*, Paris, Gavone, 1831; Id., *Méthode de St-Sulpice dans la direction des catéchismes*, Paris, Lecoffre, 1832; Id., *Vie de Mr. Olier*, Paris, Poussiègue, 1841.

ELISABETH GERMAIN

SALVEZZA

Che la S. occupi un posto centrale nell'economia del mistero cristiano è cosa troppo evidente. Questa economia, infatti, è interamente polarizzata attorno al « per noi uomini e per la nostra salvezza » (*Simboli della fede*). L'annuncio che al suo interno viene fatto agli uomini quale buona novella, è tale appunto perché è un annuncio di S. offerta in Cristo all'umanità. Di conseguenza anche la C., quale servizio alla maturazione della fede, ne risulta interamente polarizzata.

1. *Concezione classica*. Fino a non molto tempo fa la C. (E. Germain 1967; *Catechismo di Pio X*, ecc.), seguendo i dati forniti dalla teologia (Molari 1979), presentava una concezione della S. che, espressa in termini popolari, consisteva, negativamente, nel liberarsi dal peccato e quindi dall'inferno e dalla dannazione eterna e, positivamente, nell'andare in cielo. E questo andare in cielo significava che, dopo la morte (separazione dell'anima dal corpo) avvenuta in stato di grazia, l'anima, previamente purificata ove occorresse (purgatorio), entrava a godere per sempre la visione di Dio, mediante la quale raggiungeva la piena e definitiva soddisfazione di tutte le sue legittime aspirazioni. Anche il corpo, dopo il giudizio finale e la risurrezione della carne, le si univa nella sorte beata, subendo a questo scopo una profonda trasformazione che lo rendeva adeguato a tale situazione.

Questa concezione, ridotta così ai termini essenziali, connotava una serie di accentuazioni che contribuivano a darle la sua peculiare fisionomia: spiritualismo, in quanto per essa il vero soggetto della S. era l'anima, mentre al corpo tale S. arrivava solo per aggiunta; individualismo, in quanto pensava che la salvezza interessava singolarmente ogni anima, senza rapporto intrinseco con le altre; intimismo, in quanto riteneva che questa salvezza individuale delle anime non aveva a che vedere con ciò che capita al mondo; ultra-

terrenismo, in quanto considerava che la vera S. era quella che le anime ottengono oltre la morte, nell'aldilà; sacramentalismo, in quanto collegava strettamente la S. alla sfera sacramentale, e specialmente alla recezione degli « ultimi sacramenti ».

Una concezione della S. di questo tipo è oggi fortemente in crisi presso non pochi cristiani, e la C. l'ha in gran parte abbandonata. La ragione è che sono in crisi i presupposti culturali che la sorreggevano. Essa infatti era il risultato dell'inculturazione dell'intero cristianesimo nel mondo greco-romano, mondo nel quale la Chiesa entrò sempre più decisamente a partire dal sec. II. La visione dualista della realtà e dell'uomo, opportunamente criticata nelle sue espressioni estreme, è quella che fa da sfondo a detto modo di intendere la S. Tale visione oggi è stata sostituita da altre che sono andate sorgendo nell'umanità, in forza soprattutto delle nuove esperienze dell'uomo nel suo rapporto con la natura (GS 4.33.36b).

2. *La S. nella Bibbia.* In un momento di profonda metamorfosi culturale quale è il nostro, occorre tornare alle fonti bibliche per riscoprirvi il punto di partenza e cercarne una nuova inculturazione, in modo tale da superare il dramma che comporta la rottura tra Vangelo e cultura (EN 20). Per la C. tale operazione risulta indispensabile se vuole raggiungere i suoi destinatari.

Benché la Bibbia non fornisca mai in modo esplicito una concezione della salvezza, essa la presuppone dal momento che è tutt'intera un messaggio salvifico. La strada più viabile per scoprirla è quella di analizzare i suoi avvenimenti-chiave, che sono appunto degli avvenimenti di S.: l'esodo dall'Egitto per l'AT e la Pasqua di Cristo per il NT. In tutti e due la S. appare come un *processo* mediante e attraverso il quale un *soggetto umano* (Israele, Gesù) *esce* da una situazione umana negativa (schiavitù e oppressione, morte) ed *entra* in un'altra positiva (libertà e futuro, vita in pienezza). È un processo in cui il *protagonista principale* è Dio (Iahvè, il Padre), ma che ha come *co-protagonista* l'uomo stesso (il popolo, Gesù).

Ciò che risulta dall'analisi è che la salvezza per la Scrittura consiste sostanzialmente nel trionfo della Vita sulla Morte nell'uomo, singolo e collettivo, a opera di Dio e dello stesso uomo. Si tratta di una concezione che è ancora germinale e imperfetta nell'AT, ma che arriva alla sua pienezza di esplicitazione nel NT, con Cristo e in Cristo.

3. *Ricomprensioni attuali della S.* Di questa concezione biblica la C. contemporanea, ispirata alla teologia degli ultimi decenni, fa due riletture diverse benché non contrapposte, a partire da due diverse sensibilità culturali globali.

Una, di tipo esperienziale-personalista, legge i due termini in gioco dialettico (Morte-Vita) in chiave esistenziale-relazionale. È quella che prevale nella C. rinnovata delle Chiese europee (Catechismo olandese, Catechismi italiani e spagnoli più recenti, ecc.), dove l'accentuarsi del processo scientifico-tecnico acuisce pure il bisogno del personale e dell'intersoggettivo. Per essa la perdizione (o Morte) è fondamentalmente il fallimento esistenziale, concretizzato nella situazione di incomunicazione interpersonale con Dio e con gli altri, fallimento che può essere parziale e provvisorio o totale e definitivo (inferno). S. (o Vita) è invece l'autorealizzazione esistenziale, ottenuta mediante l'autocomunicazione (K. Rahner) personale con Dio e con gli altri per mezzo di Cristo, autorealizzazione che può anche essere parziale e provvisoria, ma che da parte di Dio è destinata a essere piena e definitiva (cielo). Alla luce di questa rilettura della S. vengono pure ricompresi gli altri contenuti del messaggio: Cristo, che di tale salvezza è il Mediatore unico; la Chiesa, che ne è il sacramento (LG), ecc.

L'altra rilettura viene fatta in chiave storico-prassica. Essa è presente soprattutto nella C. di certe Chiese del cosiddetto Terzo Mondo, e specialmente in quella delle → Comunità Ecclesiali di Base ivi sorte da qualche decennio. Per questa ricomprensione la perdizione (o Morte) è principalmente — benché mai esclusivamente — la situazione di emarginazione, sfruttamento, oppressione e addirittura repressione in cui si trovano le grandi masse dei poveri del mondo, come conseguenza delle ingiuste strutture create dall'egoismo collettivo di interi popoli o gruppi umani (peccato sociale o strutturale). S. (o Vita) è, invece, principalmente il superamento di tale situazione e la sua sostituzione con un'altra di segno opposto, nella quale non ci sia né emarginazione né sfruttamento né oppressione né repressione di sorta, ma solo fraternità, e questa non solo nell'ambito interpersonale, ma anche in quello dei rapporti con i beni materiali. Una S. che sarà sempre parziale e imperfetta nella storia, ma che è destinata ad essere, secondo il piano di Dio, piena e definitiva nel Futuro ultimo (utopia). Ovviamente, anche questa ricom-

prensione della S. comporta una nuova comprensione degli altri contenuti del messaggio cristiano.

Si potrà facilmente osservare come tutte e due queste riletture siano caratterizzate da accentuazioni che tendono a contrapporsi a quelle che abbiamo rilevato nella concezione classica della S.

È importante ricordare, concludendo, che il criterio per una rilettura dei contenuti del messaggio evangelico è quello della doppia fedeltà al dato rivelato e al destinatario dell'annuncio (EN), criterio che dovrà quindi guidare ogni reinterpretazione della concezione della S.

Bibliografia

ASSOCIAZIONE TEOLOGICA ITALIANA, *La salvezza cristiana*. Atti del VI Congresso nazionale, Assisi, Cittadella, 1975; Y. CONGAR, *Un popolo messianico. La Chiesa sacramento universale di salvezza*, Brescia, Queriniana, 1976; L. A. GALLO, *La concepción de la salvación y sus presupuestos en Marie-Dominique Chenu*, Roma, LAS, 1976; Id., *La salvezza in Cristo oggi*, in A. AMATO - G. ZEVINI (ed.), *Annunciare Cristo ai giovani*, ivi, 1980, 235-249; E. GERMAIN, *Parler du salut? Aux origines d'une mentalité religieuse*. La catéchèse du salut dans la France de la Restauration, Paris, Beauchesne, 1967; G. GOZZELINO, *La salvezza cristiana*. Sesto Congresso Nazionale. Atti, Roma 2-4 genn. 1975, in « Salesianum » 37 (1975) 613-632; G. GRESHAKE, *L'uomo e la salvezza di Dio*, in K. NEUFELD (ed.), *Problemi e prospettive di Teologia Dogmatica*, Brescia, Queriniana, 1983, 275-302; M. MANZANERA, *Teología y salvación-liberación en la obra de G. Gutiérrez*. Explicación teórico-práctica y valoración crítica, Bilbao, 1978; C. MOLARI, *Salvezza* (nella ricerca teologica), in G. BARBAGLIO - S. DIANICH (ed.), *Nuovo Dizionario di Teologia*, Roma, Ed. Paoline, 1979², 1414-1438; E. SCHILLEBEECKX, *Il Cristo. La storia di una nuova prassi*, Brescia, Queriniana, 1980, 873-992.

LUIS GALLO

SCHMID Christoph von

C. von Schmid, nato il 15-8-1768 a Dinkelsbühl, morto il 3-9-1854 ad Augsburg, viene giustamente chiamato il « discepolo prediletto di Sailer ». Ebbe occasione di conoscerlo come allievo e studente a Dillingen (1783-1791). Quanto Sailer elaborò sul piano teorico, S. lo tradusse nella prassi dell'educ. cristiana e della C. S. entrò nella scuola come incaricato e in seguito come ispettore delle scuole statali a Thannhausen (Mindel) — era il suo primo impiego autonomo come sacerdote — con l'incarico di insegnare tutte le materie nella scuola elementare (1796-

1816). In quel periodo S. incominciò a pubblicare le sue esperienze.

Ogni IR è fondato nella rivelazione e quindi nella storia (della salvezza). In particolare occorre imparare da Gesù che cosa deve essere insegnato e (soprattutto) in che modo. Conseguentemente la narrazione biblica viene al primo posto (*Biblische Geschichte für Kinder zum allgemeinen Gebrauche in den Volksschulen Bayerns*, München, 1801, 6 volumetti, molte ristampe e revisioni; lo stesso Sailer aveva proposto S. come autore). Subito dopo viene il narrare come tale, l'aspetto « storico » come tale, in quanto via primaria per accedere al cuore dei fanciulli e dei giovani. Di conseguenza S. si dedica incessantemente alla narrazione volume dopo volume, molti dei quali bestseller, iniziando con *Genoveffa* (1810) e soprattutto *Osterreier* (1816) — che lo resero celebre — pubblicati in edizioni popolari economiche; ci furono molte ristampe ed edizioni abusive diffuse ovunque (traduzioni in più di 20 lingue; non di rado, a seconda delle mentalità, furono manomesse). Già da bambino S. aveva fatto l'esperienza benefica delle narrazioni di suo padre, e anche del parroco, rispetto all'insegnamento arido e concettualistico del catechismo. Come incaricato, ebbe occasione di scoprire la narrazione su misura del fanciullo, servendosi di accurate analisi delle ripetizioni fatte dagli stessi fanciulli.

Più tardi, quando era canonico del duomo di Augsburg (dal 1827 al 1854 fu direttore scolastico; precedentemente fu parroco di Oberstadion) S. scrisse in particolare il *Katechismus der christkatholischen Religion für das Bistum Augsburg* (München, 1836; introdotto anche a Mainz; raccomandato a Cincinnati, USA; cf il suo *Kleiner Katechismus*, München, 1801, 16 pag.!). Questo catechismo è interamente riferito alla « storia sacra ». La materia da imparare a memoria è ridotta allo stretto indispensabile (cf il commento con il testo del catechismo, 5 volumetti, Augsburg, 1844-1845). Si aggiunsero anche narrazioni storico-agiografiche (*Die Apostel Deutschlands*, 3 volumetti, Augsburg, 1845-1846), teatrini come « istruttivo divertimento per la gioventù » (*Kleine Schauspiele für Familienkreise*, 3 volumetti, Augsburg, 1833), il *Katholisches Gebetbuch für die Jugend* (Augsburg, 1851). S. scrisse e raccolse canti di chiesa e canti di bambini in lingua volgare, che tuttora vengono usati (*Beim letzten Abendmahl, Ihr Kinderlein kommet, cf Christliche Gesänge zur öffentlichen Gottes-*

verehrung in katholischen Kirchen, Augsburg, 1807).

Nell'educazione, nella C. e anche nelle materie profane S. volle ispirarsi al modello di Gesù (intuitivo-visivo, chiaro, riferito alla situazione). Gran conoscitore della letteratura di allora, S. svolse una vasta attività letteraria. La sua produzione nell'ambito della letteratura giovanile fu criticata, non senza ragione, a partire dal 1900, perché moralistica, sentimentale e (teologicamente) idilliaca.

Analogamente a quanto toccò a Sailer, S. fu oggetto di ammirazione come di rifiuto (cf *Erinnerungen aus meinem Leben*, 4 vol., Augsburg, 1853-1857, che però, sotto l'influsso dell'età, livellano la realtà). Rifiutò sempre le cattedre universitarie.

Bibliografia

R. ADAMSKI, *Chr. v. Sch. als Religionspädagoge*, Ohlau, 1932; F. BRUTSCHER, *Chr. v. Sch. Eine pädagogisch-literarische Studie*, München, 1917; E. DRESEN, *Das Verhältnis Chr. v. Sch. zu J. M. Sailer in pädagogischer Hinsicht*, Bonn, 1926 (Diss.); H. KREUTZWALD, *Zur Geschichte des Biblischen Unterrichts*, Freiburg, 1957; H. PÖRNACHER (ed.), *Chr. v. Sch. und seine Zeit*, Weissenhorn, 1968 (bibl.); Id. (ed.), *Chr. v. Sch. Erinnerungen und Briefe*, München 1968; F. X. THALHOFER, *Entwicklung des katholischen Katechismus in Deutschland von Canisius bis Debarbe*, Freiburg, 1899.

EUGEN PAUL

SCHREIBMAYR Franz

1. Nato a Hannover (8-8-1907) S. vi passò gli anni della scuola e vi conseguì la maturità nel 1926. Studiò teologia a Freiburg i.Br. e a Innsbruck. Ivi entrò in contatto con il futuro circolo tedesco degli Oratoriani e acquisì quella competenza teologico-sistemica che più tardi seppe sfruttare catecheticamente. Ordinato sacerdote a Berlino nel 1934, vi rimase come cappellano. Nel 1938 si associò al rifondato Oratorium di Berlino, al quale fu affidato un servizio parrocchiale nelle vicinanze della celebre e famigerata Alexander-Platz. S. si occupò della pastorale dei fanciulli e dei giovani.

Nello stesso periodo Romano Guardini fu professore all'università Humboldtiana di Berlino, e l'Oratorium ebbe con lui intensi scambi teologici. In questo modo divennero fecondi i primi passi verso il movimento biblico e liturgico in Germania. La loro trasposizione nella pastorale e nella C. per opera

di S. deve molto al lavoro di Guardini.

A partire dal 1939 S. lavorò con → Tilmann alla preparazione del nuovo catechismo kerygmatico, destinato a sostituire il vecchio catechismo unitario (di matrice neoscolastica). Collaborò con Tilmann al *Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands* (→ Catechismo cattolico delle diocesi di Germania, 1955) e allo *Handbuch* (Manuale, sei vol.; cf → Tilmann). Il *Catechismo* deve a S. la sua struttura contenutistica, cioè l'ordine delle lezioni. Il merito di S. per il *Catechismo* come per lo *Handbuch* consiste soprattutto nella trasposizione della teologia sistematica, acquisita durante gli studi a Innsbruck, in una kerygmatica che si ispira alla teologia biblica. Essa deve molto a Heinrich Kahlefeld, Oratoriano e studioso del NT. L'accoglienza del nuovo *Catechismo* fu sostenuta da S. attraverso conferenze e articoli. Nel 1968 gli fu conferito il Dottorato honoris causa in teologia dalla facoltà teologica di Innsbruck.

2. S. è fondatore della → « Équipe europea per la catechesi » (1950), di cui fu presidente dal 1972 al 1974. È anche fondatore dell'« Institut für Katechetik und Homiletik » (IKH: Istituto per la catechetica e l'omiletica) di München. Vi insegnò « Struttura sistematica dell'annuncio cristiano ». Per molti anni (fino alla pensione nel 1982) fu direttore dell'Istituto.

S. ha collaborato al *Glaubensbuch* (Libro della fede) per la 3ª e la 4ª elementare; al *Rahmenplan für die Glaubensunterweisung* (1967: programma-quadro per l'insegnamento della fede); alla revisione del *Catechismo* nel 1969 (*Glauben - leben - handeln*: credere - vivere - agire). Partecipò al congresso di C. missionaria di Eichstätt (1960), a quelli di Katigondo (Uganda, 1964) e di Manila (1967: Relazione « Il kerygma dell'evangelizzazione »). Collaborò pure al *Directorium Catechisticum Generale*, almeno per la III parte: « De nuntio christiano », come pure alla preparazione del Congresso cat. internazionale del 1971.

3. Da quanto indicato sopra risulta anche l'importanza di S. Egli può essere caratterizzato come il sistematico per eccellenza fra i kerygmatici tedeschi. Soprattutto le riflessioni teologiche sulle lezioni del *Catechismo* che si trovano nello *Handbuch* sono una eccellente espressione di C. sistematica alla luce della Bibbia. Una riscoperta di questo lavoro, che ormai appartiene alla storia, è interes-

sante, anche se in seguito all'apertura che il Vat. II ha dato alla teologia, molte cose sono state formulate in senso più aperto.

Attraverso la sua attività di docente e di direttore dell'IKH S. ha allievi in tutto il mondo. La sua attività pubblicistica è continuata fino alla morte, avvenuta a Monaco il 17-12-1985. Di fronte alla C. incentrata sul destinatario e di fronte alla riscoperta della C. comunitaria, S. conserva la funzione di ricordare loro ciò che è « permanente ».

Bibliografia

Handbuch zum katholischen Katechismus, 6 Halbbände, Freiburg, 1955ss; trad. ital.: *Somma catechistica*, Milano-Roma, Ancora-Herder, 6 vol., 1962-1966; *Wovon der Glaube lebt*, Frankfurt, 1973. Numerosi art. in riviste e opere in collaborazione; part. importante: *Neue und zukunftssträchtige Ansätze in der Arbeit am neuen Katechismus von 1955*, in « *Katechetische Blätter* » 100 (1975) 715-737.

GÜNTER STACHEL

SCIENZA E FEDE

1. La chiarificazione dei concetti di S. e F. è l'indispensabile premessa per seriamente cogliere e valutare il loro reciproco rapporto, sia in linea di principio sia in sede storica, poiché qui più che altrove imperversano il genericismo, i preconcetti e la « retorica delle conclusioni ».

Per F. (cristiana) s'intende l'accettazione della persona e dell'insegnamento di Gesù Cristo, rivelazione definitiva di Dio, resosi credibile con la sua vita morte e risurrezione, e continuato « sacramentalmente » nella Chiesa, la cui missione è di custodire, difendere e proporre, in maniera autoritativa e adeguata ad ogni epoca storica, il contenuto della Rivelazione. Il termine S. è stato riempito lungo i secoli di contenuti molto differenti, la cui disamina supera le possibilità di questo intervento. Comunque l'*epistème* greca (= « conoscenza vera », che ricerca essenze, cause e principi) e la *scientia* latino-medioevale (= « scire per causas », anch'esso scopo ultimo della filosofia) sono le accezioni più lontane da quella odierna, per la quale bisogna piuttosto rifarsi alla rivoluzione galileiana: l'invenzione di un nuovo tipo di sapere « accanto » a quello filosofico, che rinunciava a indagare le essenze per interessarsi solo di alcuni fenomeni circoscritti (quantitativi) ed esprimere in « leggi » la costanza dei rapporti matematici del loro comportamento.

Iniziò così il prestigioso cammino della « scienza moderna », che per l'imponenza dei risultati conseguiti venne ritenuta da molti l'unico tipo di sapere autentico da estendere a tutti gli aspetti della realtà (cf positivismo e « scientismo »). Però nuove scoperte dell'ultimo secolo (geometrie non-euclidee, teoria della relatività, meccanica quantistica, ecc.) hanno a loro volta rivoluzionato questa « scienza classica » provocandone la crisi (cf neopositivismo) che l'ha resa consapevole della propria limitatezza e inadeguatezza, pur continuando a ritenere che l'unica conoscenza valida siano i meno pretenziosi enunciati scientifici, in quanto solo essi sono verificabili empiricamente. Oggi, infine, c'è larga convergenza nel non più attribuire alla S. una competenza-capacità risolutiva universale e nel riconoscerla un tipo di sapere circoscritto, fallibile, ipotetico, autocorreggibile.

2. In teoria, tutti i conflitti (avvenuti e possibili) sono risolvibili se S. e F. sanno evitare malintese autocomprensioni e indebite invasioni nel campo altrui, dimenticando di essere entrambe dei saperi parziali. La teologia (= esposizione sistematica della F.) ha provocato incresciosi conflitti quando impose come patrimonio rivelato presunte informazioni scientifiche della Bibbia, e quando — per « integrismo » — deduce unicamente dalla Rivelazione il comportamento concreto dell'uomo. Altrettanta conflittualità ha generato la S., sia quando negava il carattere di vera conoscenza a saperi (metafisica e F.) non fondati sul proprio presunto infallibile metodo empirico-matematico (cf positivismo); sia quando pretendeva di essere l'unica risposta esaustiva a tutti i problemi dell'uomo (cf « scientismo »); sia quando contestava (sempre alla metafisica e alla F.) la possibilità di raggiungere verità-valori certi, perché, fattasi consapevole dei propri limiti (cf neopositivismo), continuava a ritenersi l'unico tipo di sapere consentito all'uomo.

In pratica, non dobbiamo meravigliarci troppo di tali contrasti, giudicando la storia passata con la più matura mentalità di oggi, perché, al di là delle intemperanze e meschinità umane, « non è poi tanto facile stabilire fino a che punto delle concezioni riguardanti la struttura e l'origine del cosmo non entrino direttamente in gioco nel modo di concepire la dipendenza del mondo da Dio, il rapporto particolare esistente fra Dio e l'uomo, la natura specifica dell'uomo: tutti argomenti assolutamente centrali proprio alla F. religiosa strettamente intesa » (E. Agaz-

zi). E non è nemmeno tanto facile contenere il risentimento di fronte a chi spaccia come teorie scientifiche sicure delle semplici (provvisorie) ipotesi di lavoro. E riconosciamo pure tranquillamente che la S. ha stimolato la teologia per una comprensione più chiara e approfondita della natura della Rivelazione (le cui verità sono « in ordine alla nostra salvezza »: DV 11), e la teologia ha stimolato la S. a prendere coscienza degli inevitabili limiti di ogni sapere e particolarmente delle sue aporie.

3. Oggi la F. lascia completamente alla S. il compito di indagare quanto è accertabile con criteri empirici, riconoscendole la legittima autonomia metodologica, che non ha mezzi per interloquire sul patrimonio specifico della Rivelazione; è convinta che non ci sarà mai reale contrasto, « perché le realtà profane e le realtà della F. hanno origine dal medesimo Dio » (GS 36); lungi dal temerlo, cerca addirittura un confronto e un dialogo costruttivo con la S., poiché « troppo grande sarebbe il danno se la Chiesa non pronunciasse risposte che non incontrano le domande che oggi si pone l'uomo » (Giovanni Paolo II). Quanto al problema se la S. contemporanea (che abitua a rinunciare alla ricerca delle « cause prime », delle « spiegazioni ultime ») e il conseguente progresso tecnico (spinto alla fiducia nelle capacità umane e a diminuire il senso di limitatezza dell'uomo) insidino in qualche modo il sentimento religioso, da una parte si deve ammettere che la « mentalità tecnico-scientifica » non è uno stimolo immediato al divino (cf GS 19), soprattutto se si insiste nel ritenere Dio un tappabuchi dei vuoti rimasti nella conoscenza e potenza umane; dall'altra parte le meraviglie che la S. scopre e descrive (non... crea!), ma soprattutto l'incompetenza da essa proclamata sull'orizzonte di una interrogazione universale del « senso » della realtà, diventano sollecitazione nuova (rispetto alla « natura ») a cercare in qualche « fede » quelle certezze di cui l'uomo ha bisogno per impostare la vita.

Bibliografia

E. AGAZZI, art. *Scienza*, in *Dizionario di spiritualità dei laici*, Milano, Ed. O.R., 1981, vol. II, 268-272; Id. (a cura di), *Storia delle scienze*, 2 vol., Roma, Città Nuova, 1984; E. BROVEDANI, *Mentalità scientifica e riflessione teologica*, in « *Aggiornamenti sociali* » 32 (1981) 5, 333-350; G. DE ROSA, *Fede cristiana, tecnica e secolarizzazione*, Roma, La Civiltà Cattolica, 1970; H. FRIES, *Fede e sapere scientifico*, in *Sacramentum Mundi*, vol. III, Brescia, Queriniana,

1975, 758-768; W. KASPER, *Introduzione alla fede*, ivi, 1973; J. LADRIÈRE, *I rischi della razionalità*. La sfida della scienza e della tecnologia alle culture, Torino, SEI, 1977; R. LIEBIG, *Fede e scienza in dialogo*. La scienza rivelatrice di Dio, Leumann-Torino, LDC, 1972; E. MEDI, *Il mondo come lo vedo io*, Roma, Studium, 1974.

MARIO MONTANI

SCIENZE DELLA COMUNICAZIONE

I. CULTURA CONTEMPORANEA E COMUNICAZIONE

Una delle aree di studio che hanno avuto maggior sviluppo in questo secolo è il settore della Cm. Se dovessimo cercare i primi segni dell'emergere di una nuova attenzione a questa dimensione della realtà, dovremmo forse riandare ai fermenti artistici della seconda metà del secolo scorso: le arti figurative e la musica andavano rifiutando una prassi espressiva affermata per iniziare un viaggio, segnato da brucianti rifiuti, verso lo studio e la reinvenzione del loro linguaggio. Ad ogni modo tre sono stati i settori « trainanti »: gli studi che hanno dato origine alla « semiotica »; gli studi matematico-fisici che fondarono la « teoria dell'informazione » e la « cibernetica »; il vertiginoso sviluppo della tecnica applicata alla Cm (ci sono voluti millenni per affermare la scrittura, secoli per la stampa, decenni per la fotografia, e soltanto lustri per la radio e la televisione; le generazioni di computer si susseguono sul ritmo degli anni).

1. *Semiotica* è il termine proposto dallo statunitense Ch. S. Peirce (1839-1914); *semiotologia* è invece la parola usata dallo svizzero F. de Saussure (1857-1913): oggi i due termini sono considerati sinonimi, e indicano il vasto settore di studio che si interessa a tutto ciò che cade sotto la categoria *segno*. È lo studio della realtà non nella sua concretezza fisica, ma nella sua dimensione culturale: è una sorta di linguistica consapevole che ogni gesto, ogni oggetto comunica, ed è organizzato in codici in modo non molto diverso dalla parola.

2. Le ricerche finalizzate al miglioramento delle trasmissioni di informazioni hanno approntato intuizioni particolarmente potenti: la proposta di un modello del processo di Cm e dei processi tipici dei sistemi autoregolati (= il concetto di feed-back), la proposta di un metodo di misura dell'informa-

zione a partire non dall'analisi del contenuto di un messaggio, ma dalle caratteristiche della fonte e dalla frequenza del messaggio stesso... Un momento significativo per questo ambito di studi è stato l'immediato dopoguerra, con la pubblicazione dei lavori di N. Wiener, C. E. Shannon e W. Weaver (1948 e 1949). Per « teoria dell'informazione » si intende lo studio applicato alla trasmissione dei segnali, mentre la *cibernetica* si occupa dello studio della gestione dell'informazione all'interno di un sistema (scienza della Cm e del controllo).

3. Lo sviluppo tecnico applicato alla Cm non ha soltanto messo a disposizione mezzi sempre più potenti: ha sollecitato il nascere di nuove forme espressive (il cinema, la radiofonica, la televisione sono andate costruendosi un proprio linguaggio espressivo); inoltre ha allargato i confini della cultura.

Se questi possono essere considerati i settori dove la novità appare con maggiore evidenza, va anche detto che praticamente ogni scienza ha trovato nuovi stimoli e nuovi strumenti metodologici per approfondire il suo lavoro. A tal punto che il termine « cibernetica », inteso come lo studio della gestione dell'informatica, potrebbe essere il nuovo nome della scienza.

Per quanto ci riguarda più da vicino, la psicologia ha superato le teorie strettamente comportamentiste per dare maggior spazio alla concezione cognitivista, che riconosce al singolo il compito di essere *soggetto* interagente con gli stimoli dell'ambiente: di qui i ricchissimi studi sui processi cognitivi e l'interesse per lo studio dell'interagire delle persone (la pragmatica della Cm), nella consapevolezza che spesso la malattia del singolo non è che la risposta ad una situazione di Cm inadeguata... Così non ci si accontenta più di studiare la lingua scritta o la lingua parlata; si guarda a tutto il comportamento dell'uomo, alla sua capacità di esprimersi in modo non verbale, e all'esistenza di vere e proprie « grammatiche » che organizzano i diversi momenti comunicativi. Anche la sociologia ha affrontato nuovi e più ampi settori: della Cm di massa non si guarda soltanto agli « effetti », si è recuperato il peso della Cm interpersonale, si è prestata attenzione al rapporto tra modelli di Cm e provenienza sociale... Certo anche la filosofia, l'ermeneutica e la storia hanno guardato alla Cm come ad una delle realtà centrali della vicenda umana.

II. C. E SCIENZE DELLA COMUNICAZIONE

Anche se l'atto cat. non è riducibile ad un atto di Cm interpersonale, è indubbio tuttavia che la dimensione Cm è fondamentale. Poiché l'ambito degli studi riguardanti la Cm è vastissimo, è giusto chiedersi quali apporti della scienza contemporanea siano irrinunciabili nella progettazione di un corretto curriculum cat. Potrebbe essere utile riconoscere l'esistenza di tre ambiti di studio diversi: il primo è finalizzato all'acquisizione di precise abilità nelle singole forme di Cm; il secondo riguarda lo studio di una progettazione cat-pastorale dell'uso dell'insieme delle forme di Cm; il terzo si pone ad un livello più profondo: si tratta soltanto di riformulare un messaggio « eterno », oppure le nuove forme espressive permettono una comprensione diversa (se non più grande) della verità che ci è stata rivelata?

1. *Competenza comunicativa.* Gli operatori della C. sentono il bisogno di migliorare la loro capacità di comunicare; ed è evidente che non basta lo studio teorico del processo della Cm, né la conoscenza dei vari sistemi di segni che l'uomo ha a disposizione, o l'analisi dei significati in rapporto alle culture: è necessario attingere agli studi della psicolinguistica per capire meglio il modo con cui l'emittente formula il messaggio e il modo con cui il ricevente interviene quando accoglie una sequenza di segnali, li decodifica, li memorizza; la psicologia e la sociologia rivelano come ciascuno di noi gestisce nel suo quotidiano la Cm, e segnalano i pericoli legati a forme devianti dell'interazione. Il contributo di questi studi rimane tuttavia solo una premessa teorica: danno consapevolezza ma non ancora capacità concrete di comunicare. Sono necessari dei training per l'apprendimento di abilità specifiche, sia per quanto riguarda la Cm interpersonale o la Cm didattica, sia per quanto riguarda l'utilizzazione dei mezzi di Cm sociale: c'è una specifica competenza professionale da promuovere a seconda dei vari settori in cui ci si trovi ad operare.

2. *Strategie pastorali.* La C. non può operare correttamente se non vengono precisati i criteri con cui utilizzare le varie capacità acquisite e se a livello di Chiesa non sono definite le strategie pastorali con cui viene gestita la Cm ecclesiale. Non si tratta soltanto della Cm della Chiesa verso i lontani, ma anche di quella all'interno della Chiesa: questa ha un flusso che va dall'alto verso il bas-

so — dall'autorità ai fedeli — ma esige anche un flusso dal basso verso l'alto e un flusso informativo orizzontale tra le varie componenti della comunità ecclesiale; inoltre va garantito l'ascolto dei messaggi che l'umanità intende offrire alla Chiesa.

Per essere in grado di progettare un piano pastorale sono di sicura utilità gli apporti degli studi segnalati sopra, ma non sono sufficienti. È necessaria una comprensione globale della situazione comunicativa. Infatti ogni innovazione a livello di Cm non offre soltanto possibilità nuove, ma *rifunzionalizza* le strutture di Cm precedenti: come l'avvento della scrittura nelle comunità primitive ha tolto all'anziano la prerogativa della conoscenza, e la stampa, a partire dal '600, ha dato in mano a tutti il testo della Bibbia, così la TV ha provocato la morte o la trasformazione della rivista specializzata in reportages fotografici ed ha costretto il quotidiano a ridefinire la sua scrittura (il lettore conosce già la notizia quando acquista il giornale); così il libro non ha più necessariamente il compito di raccogliere i risultati definitivi di una ricerca: è uno strumento di dibattito e di confronto. Oggi non sappiamo ancora quali e quanti cambiamenti imporrà l'introduzione del trattamento computerizzato dell'informazione. Una cosa però appare fin d'ora certa: non è più possibile gestire l'informazione (anche nella Chiesa) con gli stessi criteri di altre epoche, altrimenti si rischia incomprensione e disagio.

Un esempio significativo di strategia pastorale sensibile al clima comunicativo della società postindustriale si riscontra nel metodo di lavoro adottato dalla Conf. Episc. Statunitense per l'elaborazione delle lettere pastorali sulla guerra nucleare e sulla povertà. Non si è lavorato a porte chiuse tra specialisti per giungere alla formulazione di un documento definitivo, giudicato corretto in ciascuna sua parte, pienamente deducibile da documenti ecclesiali precedenti. Una commissione iniziale ha studiato una prima bozza e questa è stata presentata alla comunità — di fatto a tutti gli uomini interessati al problema — perché se ne discutesse e tutti insieme si arrivasse a costruire non solo una risposta teorica ma anche un impegno pratico condiviso. Questo modo di lavorare, questa strategia pastorale tiene conto delle nuove possibilità di dialogo che i moderni mezzi di Cm offrono al « *sensus fidei* » del popolo cristiano. Non può essere sempre questa la strategia da adottare, anche perché non tutti gli

argomenti si prestano alla stessa maniera; sembra certo però che i documenti preparati in gran segreto finiranno per non essere né capiti né accolti.

3. *Riformulazione del messaggio.* Sarebbe un errore credere che le nuove tecniche e gli studi sulla Cm portino soltanto ad un miglioramento della capacità comunicativa. Non è solo un problema di competenza e di strategie messe a disposizione di un messaggio *definito una volta per sempre*. Ciò avrebbe senso se si potesse affermare che un messaggio è indipendente dal modo con cui è stato formulato e comunicato. Ma questo non è vero almeno per due ragioni:

a) Un testo (di qualsiasi tipo) non contiene mai per intero quanto l'emittente vuole comunicare: implica certe presupposizioni a partire dalle quali il messaggio è comprensibile. Queste presupposizioni, ovvie in un certo contesto, possono essere non conosciute in contesti diversi: il messaggio può così riuscire incomprensibile o venire addirittura frainteso. Se ne può dedurre che la continua *ripetizione* di un messaggio è il modo più sicuro per tradire il messaggio stesso. È solo questione di tempo.

b) I sistemi di segni (i codici) sono la via attraverso la quale si attua la Cm, proprio perché sono lo strumento con cui organizziamo la nostra conoscenza della realtà: un codice è prima struttura delle nostre conoscenze e poi mezzo per comunicare. Si prenda ad esempio il sistema metrico decimale: prima di essere un « linguaggio comune » è un comune modo di guardare alla realtà con gli occhi dello scienziato, del costruttore, del mercante. Il nuovo sistema non è stato introdotto solo per riesprimere in termini nuovi le idee di sempre: c'è un messaggio originale, e questo esige un nuovo codice. Così ogni epoca elabora nuova cultura e insieme produce i codici capaci di esprimerla. Usare un nuovo codice unicamente per *riesporre* le scoperte del passato significa non utilizzarlo per quanto può offrire di originale.

Prendere sul serio queste affermazioni significa sollevare un problema non piccolo per tutta la riflessione religiosa e per la C.: è riconoscere ad esempio che impegnarsi oggi a parlare del mistero della Trinità con il cinema o la televisione è tutt'altra cosa che ridire le formulazioni della scolastica.

La C. dunque non deve solo preoccuparsi di conoscere il linguaggio dei nostri contemporanei e adeguare la strategia del suo inter-

vento; gli studi sulla comunicazione e i nuovi mezzi espressivi gettano nuova luce sulla realtà dell'uomo: sollecitano la catechistica a un più originale approfondimento dello stesso messaggio da comunicare. E come dire che la C. oggi ha bisogno di una più grande teologia.

Bibliografia

W. R. ASHBY, *Introduzione alla cibernetica*, Torino, Einaudi, 1971; P. BABIN, *Uomo nuovo, cristiano nuovo nell'era elettronica*, Roma, Ed. Paoline, 1978; U. Eco, *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Torino, Einaudi, 1984; E. T. HALL, *La dimensione nascosta*, Milano, Bompiani, 1976; *Media Language and the Churches: Opportunity or Threat*, numero monografico di « Research Trends in Religious Communication » 2 (1981) n. 4; D. PARISI, *Introduzione alla psicolinguistica*, Firenze, Le Monnier, 1981; *The electronic Church*, numero monografico di « Research Trends in Religious Communication » 2 (1981) n. 3; P. WATZLA- WICK et al., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971; R. A. WHITE, *La Iglesia y la comunicación en América Latina. Treinta años de búsqueda de modelo*, Quito, Unda-Al, 1981.

FRANCO LEVER

SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Dell'insieme di discipline denominate SE si mostra prima la natura, le dimensioni principali, la correlazione con altre forme di riflessione attinenti la formazione umana e cristiana. Si viene quindi ad indicare il ruolo che esse possono svolgere nella C. e nella formazione del catecheta. Per ulteriori specificazioni cf → psicologia, sociologia, didattica, ecc.

1. In tutte le lingue finora studiate si trovano parole ed espressioni che designano l'attività umana del formare e dell'educare. Riflessioni più organiche e sistematiche, almeno nella cultura occidentale, sono reperibili nel pensiero filosofico o nella trattatistica e precettistica morale e religiosa. Tuttavia, come forma specifica di ricerca e di produzione culturale, la riflessione pedagogica è piuttosto recente. Nei suoi circa duecento anni di vita il suo statuto epistemologico (e cioè la sua specificità scientifica e la sua autonomia disciplinare) è stato oggetto di un ampio dibattito, per tanti versi ancora in corso.

Il parlare che da circa venti anni si fa in molte parti di un insieme di SE (o di scienze pedagogiche) invece di una indistinta pedagogia o di una singola SE (cosa che pure in molte altre parti si crede ancora corretto prospet-

tare), intende corrispondere non solo alla molteplicità e alla specializzazione dei ruoli educativi (genitore, insegnante, maestro, animatore, guida spirituale, catechista, terapeuta, dirigente, consigliere scolastico, orientatore, ecc.), ma vuole essere anche in risposta alla complessità della problematica educativa odierna, al contemporaneo processo di specializzazione scientifica e tecnologica e al profondo articolarsi pluralistico delle funzioni della vita sociale odierna. L'unitarietà viene guadagnata non solo sul terreno di una comune intenzionalità educativa, ma anche attraverso uno sviluppo e un modo di ricercare obbligatoriamente segnato dalla interdisciplinarietà, pur nel rispetto delle procedure metodologiche specifiche ad ogni disciplina (intra-disciplinarietà).

Rispetto alle altre scienze umane, le SE hanno come specificità il ripensare e il proiettare conoscenze, metodologie e tecniche verso una loro assunzione operativo-educativa. A seconda del loro rapportarsi alla prassi educativa, il sistema delle SE viene ad articolarsi in SE *prevalentemente* rilevative, come ad es. biologia, psicologia e sociologia dell'educazione, e, almeno in parte, storia dell'educazione e della pedagogia; scienze interpretative dell'educazione, come ad es. filosofia e teologia dell'educazione; scienze progettuali dell'educazione, come ad es. la metodologia pedagogica generale (a cui alcuni vorrebbero riservare l'appellativo di pedagogia, da intendersi appunto come scienza dell'organizzazione dell'intervento educativo, *accanto* alle SE e alla filosofia dell'educazione); scienze operative dell'educazione, quali le diverse forme di didattica, le tecnologie educative e così via. Evidentemente molto dipende dal modo di intendere la scienza.

Le SE non sono in contrapposizione o in alternativa ma in dialogo con la saggezza educativa pratica, con il « senso comune » pedagogico, con le ideologie pedagogiche e politiche, con il mondo letterario e artistico, con quello dell'economia e del lavoro, così come con le istanze presenti nella vita civile e religiosa. L'andamento interdisciplinare della produzione pedagogica non si chiude nel ristretto perimetro delle SE ma si apre trans-disciplinarmente a tutto il conoscere e i modi di operare per la formazione, e quindi anche alla catechesi e alla teologia pastorale. In tal modo, dal momento analitico della riflessione si cerca di riavvicinarsi all'unità dell'operare concreto. Si viene così a instaurare tra prassi e teoria di formazione

una intrinseca circolarità, nel senso che si influenzano e si stimolano vicendevolmente, e maturano nella reciproca interazione. Nella concretezza e nella novità dei problemi formativi trovano d'altra parte il loro correttivo e la loro pietra di paragone ultima.

2. Se ciò vale per qualsiasi pratica formativa, a maggior ragione va detto per la C. e per il suo impegno particolare di evangelizzazione e promozione umana. Il RdC (187-188) ricorda che la → testimonianza di fede specifica del catechista è un insegnamento che mira all' → educazione cristiana integrale di quanti lo ascoltano. E la CT 22 ribadisce che i catechisti sono educatori dell'uomo e della vita dell'uomo nella fede. Il dono della fede infatti fa appello ad un impegno di maturazione e di personalizzazione, individuale e comunitaria.

Nella loro azione, pastorale e C. interagiscono con le altre agenzie che costellano la vita di chi è soggetto di formazione (famiglia, scuola, mass-media, associazioni, gruppi, vita di relazione), e tutte si vengono a trovare in rapporto con il contesto sociale di appartenenza e con la domanda sociale di formazione da esso emergente. Ne sortisce una interazione complessa e non priva di tensioni, che per parte sua ogni C. è tenuta a comporre, coordinare, integrare o perlomeno a rendere compatibile in ordine ad una integrale e per quanto è possibile armonica crescita personale e comunitaria. Si comprende allora abbastanza facilmente come la formazione del → catechista, se vuole corrispondere a questi aspetti della sua attività, non dovrà limitarsi ad una sia pur soda preparazione teologica, biblica, liturgica, spirituale. Si richiedono, sia pure minimalmente, capacità di conoscenza psicologica dei destinatari e dei processi di apprendimento e delle relazioni interpersonali, capacità di analisi sociologica e antropologico-culturale del contesto in cui si deve agire. Diventano obbligatorie competenze comunicative e didattiche, metodologiche e progettuali; così come capacità relazionali e di animazione di gruppi. A questo scopo è certo necessario ascoltare la dura lezione dell'esperienza personale e comunitaria, così come quella vivace dell'intuizione o quella della saggezza condensata dalla tradizione; ma non può mancare l'attenzione ai contributi che possono venire dal contemporaneo sviluppo scientifico e tecnologico in genere, e da quello delle scienze umane e dell'educazione in particolare.

La conoscenza scientifica non è tutto, né

necessariamente e in ogni caso è la forma di conoscenza più profonda od esaustiva. Tuttavia, quando sia veramente tale, può permettere per un verso una conoscenza più rigorosa e ampia della realtà con cui si ha da fare; e per altro verso può aiutare l'instaurarsi di solide competenze, adeguate alle esigenze storiche del momento e aperte criticamente all'avvenire. Inoltre, per il suo linguaggio tendenzialmente universale, scienza e tecnologie possono favorire un maggiore interscambio delle esperienze e una loro più facile codificazione a vantaggio di tutti; e per tal via possono favorire il formarsi di una opinione pubblica attenta ai problemi della formazione umana e cristiana di tutti.

Bibliografia

G. AVANZINI, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1976; W. BREZINKA, *Meta-teoria dell'educazione*, Roma, Armando, 1980; M. DEBESSE - G. MIALARET, *Trattato di scienze pedagogiche*, 10 vol., Roma, Armando, 1971-1980; S. DE GIACINTO, *Educazione come sistema*, Brescia, La Scuola, 1977; A. FERRÁNDEZ - J. SARRAMONA, *La educación*, Barcelona, Ed. CEAC, 1977; G. MIALARET, *Le scienze dell'educazione*, Torino, Loescher, 1978; C. NANNI, *Educazione e scienze dell'educazione*, Roma, LAS, 1984; A. C. ORNSTEIN (ed.), *An Introduction to the Foundations of Education*, Chicago, Rand McNally, 1981²; A. SANTONI RUGIU, *Guida alle scienze dell'educazione*, Firenze, Sansoni, 1974; A. VISALBERGHI et al., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978.

CARLO NANNI

SCOLASTICA ED EXTRASCOLASTICA (Catechesi)

1. Il termine « catechesi scolastica » (CS) è tradizionale in alcuni paesi (come l'Olanda, il Belgio fiammingo, il Canada) per indicare l'insegnamento della religione (→ IR) nelle scuole, soprattutto nelle scuole cattoliche.

In questi paesi, la CS non solo costituiva una forma vera e propria di C. nella scuola, ma assorbiva quasi del tutto l'attività cat. rivolta ai fanciulli, adolescenti e giovani. In questo senso, la CS rappresentava il luogo per eccellenza dell'iniziazione e formazione cristiana delle nuove generazioni di cattolici. Alcune poche attività di C., svolte eventualmente non a scuola, ma nella parrocchia (come una breve preparazione alla prima comunione o la C. della confermazione), venivano chiamate, significativamente, *C. extrascolastica*.

2. La situazione è cambiata generalmente nel periodo postconciliare, per le discussioni sorte sulla natura e modalità dell'IR scolastico, e con la progressiva distinzione tra C. ecclesiale e IR nella scuola. L'IR, anche se chiamato ancora CS, assume ogni volta più chiaramente il carattere di approccio culturale ed educativo al fatto religioso, pienamente inserito nel progetto educativo e didattico della scuola, anche della scuola cattolica. In questo senso, diventa più logico chiamare IR l'attività di insegnamento religioso svolta a scuola e riservare il nome di C. all'azione educativa della fede dei credenti nell'ambito della comunità ecclesiale.

3. Anche se non mancano luoghi e situazioni dove hanno ancora un senso le espressioni CS e C. extrascolastica, in molte parti (specialmente in Europa) esse hanno perso praticamente attualità e significato. La prima, CS, perché la scuola è diventata sempre meno il luogo adatto per una C. in senso proprio. La seconda, C. extrascolastica, perché si fonda sul presupposto che la vera C. sia fatta a scuola, mentre oggi è considerata la comunità cristiana il luogo per eccellenza per l'esercizio della C.

EMILIO ALBERICH

SCUOLA CATTOLICA

Secondo un recente documento magisteriale: « La SC sta acquistando rilievo sempre più grande nella Chiesa ». È tuttavia evidente che la sua presenza nel contesto laico e secolarizzato attuale comporta non pochi problemi e denuncia una difficile convivenza. Ne fanno fede recenti (1984) e imponenti manifestazioni di massa per difendere diritti che rischiano di venir clamorosamente conculcati anche in Paesi di indiscussa tradizione cattolica (cf la Francia).

In riferimento alla C. viene qui puntualizzata soprattutto la rivendicazione della SC ad un proprio progetto educativo, in cui si riconosce una qualificante attenzione all'educazione religiosa. A proposito di questa, tuttavia, la situazione si presenta così diversificata nei vari Paesi, anche solo dell'area europea, da non consentire indicazioni pertinenti neppure parzialmente comparabili. Ci si riferisce quindi in linea di massima al contesto italiano. Altrove resteranno da verificare e ambientare opportunamente le indicazioni proposte. I documenti magisteriali recenti

cui si fa soprattutto riferimento sono: *La Scuola Cattolica*, Sacra Congregazione per l'Educazione Cattolica, 1977 (= S.C.); *La Scuola Cattolica oggi, in Italia*, documento pastorale dell'Episcopato italiano, 1983 (= S.C.I.).

1. *L'orizzonte del dibattito*. La Chiesa rivendica sul fondamento della sua stessa missione il diritto di istituire scuole. Ma già a questo punto non mancano obiezioni da parte di chi « in nome di un malinteso senso di laicità, impugna la SC come istituzione » (S.C., n. 18), « o perché riconosce alla Chiesa solo una testimonianza individuale, o perché teme strumentalizzazioni della scuola a scopi religiosi » (*ivi*, n. 19).

La presenza della SC accanto alla scuola di stato è fonte di sottese o aperte resistenze: si denuncia il pericolo di un rapporto polemico e concorrenziale. Appare spesso molto fragile l'accoglienza sulla base di una reciproca cooperazione per la libertà di insegnamento e di scelta educativa per studenti e genitori. Il confronto ha radici anche più lontane: investe in ultima analisi la legittimità o semplicemente l'opportunità di una « cultura cattolica » di cui la SC potrebbe rappresentare la punta di diamante e di cui farsi promotrice. Ma nell'ambito concreto della scuola la discussione verte particolarmente sulla correttezza dei metodi e delle finalità educative: di fatto s'incentra per lo più sul tema del progetto specifico dell'educazione cattolica, che, dove fa riferimento a una esplicita visione cristiana della vita, chiama in causa anche la comunità credente e tematizza rapporti di correttezza educativa fra comunità ecclesiale e comunità scolastica. Comunque il dibattito sulla legittimità della SC ha taluni nodi obbligati. Si possono ricordare:

— La missione della Chiesa e il suo compito magisteriale di fronte al credente e di annuncio per il non-credente.

— Il pluralismo culturale, e dentro questo la pluralità delle istituzioni.

— In ambito specificamente scolastico, per una scuola moderna tesa al servizio dell'allievo l'interrogativo concerne il servizio specifico che la SC gli rende. È l'aspetto che risulta più rilevante per la C.

2. *L'educazione religiosa nella SC*. La discussione sulla natura e legittimità dell'educazione religiosa nella scuola (cf IR), sulla sua distinzione e diversità rispetto all'educazione nell'ambito della comunità credente vale anche per la SC, fatte naturalmente le debite

distinzioni. Le più importanti riguardano l'identità esplicita dell'istituzione stessa e la possibilità di libera scelta degli allievi e dei genitori, che presumibilmente tendono a valorizzarne appunto lo specifico. Dentro questo quadro si possono raccogliere gli orientamenti caratterizzanti l'educazione religiosa nella SC.

I documenti del magistero ribadiscono anzitutto l'importanza e la centralità della « dottrina evangelica ». Nel '77 si ribadisce: « La SC è consapevole dell'importanza della dottrina evangelica come è trasmessa nella Chiesa Cattolica ». Essa, infatti, è « elemento fondamentale dell'azione educativa ». Anche più esplicitamente l'Episcopato olandese sottolinea nell'IR la specificità confessionale, pur delimitandone opportunamente l'ambito, che viene a coincidere con l'esperienza religiosa conosciuta e vissuta dagli allievi.

Il valore attribuito alla « dottrina » spiega l'insistenza per un insegnamento che la valorizzi « in maniera esplicita e sistematica » (cf S.C., nn. 49-50). Tuttavia s'impone anche una considerazione alternativa. Di fatto anche la SC deve tener conto della centralità dell'alunno e delle leggi di sviluppo che comandano la sua formazione, oltre che della metodologia educativa propria della scuola. Donde il rispetto dei « criteri di gradualità e il riferimento ai metodi propri dei vari ordini e gradi di scuola » (cf S.C.I., n. 22). Un ultimo richiamo merita puntuale considerazione nella SC: riguarda la diversificazione e la complementarità degli interventi educativi. Un conto è l'IR che resta entro l'ambito e il rispetto dei metodi della scuola; un conto sono gli spazi di libera partecipazione o di ulteriore approfondimento sia teorico che pratico: « È infatti importante che ... la SC preveda per i propri membri — alunni, docenti, genitori — occasioni permanenti di esperienza religiosa » (cf S.C.I., n. 22). Si tratta di distinguere bene due momenti della vita della scuola: la lezione e la più vasta esperienza educativa possibile nell'ambito delle iniziative della scuola; consentendo naturalmente libertà di partecipazione. Nel caso è evidente la reciproca complementarità e l'importanza educativa.

3. *I problemi.* Da più parti si fa quadrato attorno alla SC: ne è segno anche l'intervento di vari episcopati nazionali. Affermazione da una parte di legittimità e di significato, dall'altra manifestazione implicita di disagio che affiora da più versanti. La società è pluralista, ma discute sulla corretta inter-

pretazione di un pluralismo che coinvolge le istituzioni di pubblico interesse e di importanza capitale, come la scuola. Il diritto alla libera scelta dei genitori e degli allievi sembra scontato fino a quando non se ne tirano tutte le conseguenze, comprese quelle di ordine economico. Anche nel confronto fra le varie « confessioni » le suscettibilità affiorano, specie dove il cattolicesimo è largamente maggioritario; privilegi rivendicati o denunciati sono motivo di polemica. A livello esplicitamente educativo bisogna poi fare i conti con situazioni provocanti e complesse. L'allievo della SC rischia la discriminazione; gli stessi docenti per altre ragioni corrono il medesimo pericolo.

Con tutte le difficoltà resta singolarissimo e insostituibile il servizio reso dalla SC alla causa dell'evangelizzazione; sia perché stimola alla elaborazione attuale del messaggio, sia come spazio effettivo di confronto e di verifica con la cultura, sia soprattutto per l'apporto qualificato all'educazione cristiana della gioventù. Specialmente quest'ultimo aspetto chiama in causa esplicitamente la C., rispetto alla quale l'IR tende sempre più a differenziarsi. Si apre perciò la ricerca di un rapporto ripensato e corretto fra IR e C. Anche su questo fronte la SC è chiamata a pensare in termini pedagogicamente rispettosi del contesto scolastico la proposta che la qualifica.

Bibliografia

Fra i documenti del Magistero segnaliamo:

La Scuola cattolica, Sacra congregazione per l'educazione cattolica, 1977; *La Scuola cattolica*, Lettera pastorale dei vescovi olandesi, 1977; *La Scuola cattolica oggi, in Italia*, documento pastorale dell'Episcopato italiano, 1983.

Inoltre:

L'educazione cristiana dopo il Concilio, Brescia, La Scuola, 1966; *Scuola Cattolica cultura e società*, Roma, UCIIM, 1979; A. BRIEN, *Scuola Cattolica ed educazione alla fede in un mondo secolarizzato*, Leumann-Torino, LDC, 1970; L. CORRADINI, *Una scuola per l'uomo. La comunità cristiana s'interroga*, Roma, UCIIM, 1979; M. FIEVET, *Écoles, mission et église de demain*, Paris, Cerf, 1969; P. GIANOLA, *L'educazione cristiana nella scuola cattolica*, in « *Comunio* » 46 (1979) 74-99.

ZELINDO TRENTI

SCUOLA DOMENICALE

1. La SD è un'istituzione tipica del protestantesimo moderno. Può essere definita: un'organizzazione composta di catechisti e

fanciulli che si riuniscono periodicamente per lo studio della Bibbia, per il canto, per la preghiera.

Nacque circa due secoli fa, in Inghilterra, per opera di laici credenti, non collegati alle istituzioni ecclesiastiche protestanti del tempo. In seguito, pur conservando una certa autonomia, ebbe legami sempre più stretti con le Chiese locali. Mantenne tuttavia quasi ovunque un carattere *interdenominazionale* (comprendente cioè anglicani, presbiteriani, metodisti, ecc.). Fu uno dei primi movimenti di orientamento ecumenico nel seno del protestantesimo.

Escludendo il periodo iniziale (Inghilterra 1780-1800 circa) le SD ebbero e hanno tuttora le seguenti caratteristiche. Le riunioni si svolgono per lo più di domenica in ambienti quasi sempre messi a disposizione dalle Chiese locali. Di solito durano un'ora (qualche volta di più) e si svolgono contemporaneamente al culto mattutino per gli adulti. I *monitori* (= catechisti), tutti volontari, sono in rapporto numerico coi fanciulli molto favorevole (in Italia per es. attualmente in media uno ogni sei).

Per buona parte del tempo disponibile le riunioni si svolgono in piccoli gruppi per fasce di età. In essi si studia la Bibbia (NT e AT) avvalendosi per lo più del materiale didattico fornito dalle organizzazioni nazionali. Il dialogo e l'espressione personale e individualizzata da parte del fanciullo sono privilegiati, mentre non esiste più nessun tipo di verifica (interrogazioni, versetti studiati a memoria). I fanciulli che frequentano la SD hanno un'età che va dai 5 ai 14 anni circa. (In Italia dopo i 14 anni i ragazzi che intendono continuare la loro formazione e che vogliono entrare a far parte della loro Chiesa seguono corsi di catechismo più sistematici sotto la guida del pastore). Il calendario delle SD corrisponde più o meno a quello delle altre scuole.

2. Storia. La riforma protestante fin dal suo nascere ebbe a cuore l'istruzione biblica dei giovani, come stanno a dimostrare la cura con cui Lutero (1483-1546) compilò corsi di catechismo, e la fondazione di scuole pubbliche obbligatorie in Ginevra da parte di Calvino (1509-1564). Tuttavia, nei secoli seguenti i ragazzi non furono oggetto di cure particolari da parte delle Chiese protestanti. Perciò le classi di istruzione biblica a loro destinate, che funzionarono sporadicamente qua e là, non possono essere considerate anticipazioni delle SD. Esse infatti nacquero e si

svilupparono in modo autonomo e quasi esplosivo alla fine del sec. XVIII in Inghilterra, diffondendosi poi rapidamente in tutto il mondo protestante.

Robert Raikes (1735-1811), un laico protestante, direttore del « Gloucester Journal », si interessò fin da giovane dei problemi sociali provocati dalla rivoluzione industriale. Tentò, ad esempio, di migliorare le condizioni di vita nelle carceri, ma con scarso successo. Una domenica del 1780, recatosi per caso in un quartiere povero e malfamato della sua città, restò impressionato dal comportamento dei ragazzi che, liberi dal lavoro in fabbrica, si dedicavano ad atti di vandalismo; tra l'altro, disturbavano la quiete pubblica e danneggiavano i commercianti. Pensò che ciò dipendesse dalla mancanza di istruzione. Decise quindi di retribuire alcune donne di buona reputazione per fornire un po' di istruzione a quei ragazzi.

L'opera ebbe inizi assai modesti: alcune signore accolsero in casa loro per tutta la domenica quei fanciulli per dare loro i rudimenti della lettura. Questi umili inizi ebbero uno sviluppo inatteso. Robert Raikes pubblicò sul suo giornale una breve informazione sulla sua iniziativa. La notizia fu ripresa da diversi giornali e suscitò un enorme interesse. Ben presto si formò in tutta l'Inghilterra un movimento di opinione in appoggio all'iniziativa di Raikes. Venti anni dopo, il prestigioso periodico « Gentlemen's Magazine » (che è la principale fonte di informazione sul nascere delle SD) valutò sobriamente in 156.000 il numero dei fanciulli coinvolti in quell'iniziativa.

Il movimento di Raikes può essere considerato il primo tentativo di alfabetizzazione di massa. Egli infatti non si limitò a propugnare l'insegnamento della lettura (si usava come libro di testo soprattutto la Bibbia) ma vincendo opposizioni e sospetti volle che i fanciulli imparassero anche a scrivere. Fu allora che una parte della Chiesa anglicana si oppose a Raikes adducendo il motivo che lo scrivere era un vero e proprio lavoro, vietato nel giorno del Signore. Altre opposizioni si levarono in quanto i conservatori consideravano socialmente pericoloso dare in mano ai poveri l'arma della cultura.

La parte più dinamica delle Chiese protestanti e il movimento metodista, nato per opera di John Wesley (1703-1791), appoggiarono invece Raikes aprendo dappertutto SD basate sul volontariato. Il movimento più propriamente laico dei cosiddetti « educa-

tori » si adoperò poi per trasformare le SD in una scuola di tutta la settimana, comprendente anche l'istruzione tecnica. È probabile che ciò abbia accelerato la formazione di scuole gratuite e, in seguito, gratuite e obbligatorie, in tutta l'Inghilterra. L'altro ramo, quello dei cosiddetti « salvatori », si dedicò invece all'istruzione biblica e morale, accompagnandola con iniziative sociali, come la distribuzione di abiti e di scarpe ai più bisognosi.

I numerosissimi insegnanti volontari sentirono ben presto l'esigenza di incontrarsi per confrontare le proprie esperienze. Così già nel 1785 nasceva a Londra la *Society for Establishment and Support of Sunday-Schools*, mentre nel 1803 nasceva la *Sunday-Schools Society* d'Inghilterra su base interdenominazionale, che esiste tutt'ora. Il mondo protestante seguì l'esempio inglese. Nel 1824 per es. nasceva nel Nord America un'analoga società per le SD; un po' più tardi nei paesi scandinavi, nel 1852 in Francia e così via. Le SD hanno diffuso ampiamente la conoscenza della Bibbia a livello popolare, e se oggi si può parlare di nazioni a « cultura protestante » lo si deve in gran parte alla loro influenza e diffusione.

In Italia nel 1891 nacque un Comitato interdenominazionale per le SD che riuniva Chiese battiste, metodiste e valdesi e che si collegò con analoghe organizzazioni straniere. (Nel 1907 fu organizzato a Roma un convegno mondiale che riunì circa 1050 delegati). Ma già prima della nascita di questo Comitato, nel 1878, uscì per un anno la riv. mensile « La Scuola domenicale » per opera del pastore valdese A. Meille. Essa forniva un programma di letture bibliche continuato, spiegazioni del testo e consigli didattici per i monitori, articoli pedagogici e di cultura biblica. Questa rivista riprese le sue pubblicazioni regolari un decennio dopo; attualmente, giunta al suo 91° anno, è trimestrale, pubblicata a cura del Servizio Istruzione ed Educazione della Federazione delle Chiese evangeliche in Italia, continuatore del Comitato creato nel 1891. Le denominazioni che vi si riconoscono (battiste, metodiste, valdesi e altre minori) si servono della rivista e del materiale didattico per bambini e ragazzi ad essa collegato, che propone un programma di letture bibliche cicliche di 5 anni.

Bibliografia

P. CLIFF, *La nascita delle Scuole domenicali*, in « La Scuola domenicale » 87 (1980) 250-257; R. W. LYNN -

E. WRIGHT (ed.), *The Big Little School: 200 Years of the Sunday School*, Birmingham, Al., Religious Education Press, 1980; T. G. SOARES, *Sunday Schools*, in J. HASTINGS (ed.), *Encyclopaedia of Religion and Ethics*, vol. 12, Edinburgh, 1921, 111-114; *Sunday Schools*, in *The New Schaff-Herzog Encyclopedia of Religious Knowledge*, Baker Book House, Grand Rapids, Michigan, 1930.

FRANCO GIRARDET

SCUOLA ELEMENTARE

La SE in Europa, percorsa da un processo di innovazione curricolare, presenta fini fondamentalmente comuni. I programmi di quest'ultimo decennio propongono precisi obiettivi per ogni materia e criteri per la scelta dei contenuti in vista degli obiettivi da raggiungere. In questo processo di rinnovamento si iscrive un rinnovamento delle finalità, dei contenuti e dei metodi dell'IR nella scuola.

I. L'IR NELLA SE

1. *Impostazione generale.* Nella SE l'IR va assumendo la fisionomia di una materia del programma di studi, svolta quasi sempre nel normale orario scolastico: la possibilità di chiedere l'esonero la rende facoltativa.

Sia nelle scuole gestite da enti pubblici che in quelle confessionali, si tende a passare da un IR come C. gestito dalla Chiesa ad un IR gestito dalla scuola in accordo con la Chiesa, come materia che nel curriculum concorre con il proprio specifico alla formazione integrale della persona. Il programma comunque è sempre concordato con le Chiese e gli insegnanti sono da esse autorizzati. In certe scuole statali (le *County Schools* dell'Inghilterra e del Galles) si propongono programmi concordati dai rappresentanti delle autorità locali, degli insegnanti e delle Chiese, che permettono agli alunni di acquisire le conoscenze religiose comuni alle diverse confessioni.

Le scuole organizzate da pubblici poteri tendono a offrire corsi di IR delle diverse confessioni presenti nel territorio o, in alternativa, corsi di morale laica (per l'uno e per l'altra, da una a due ore settimanali).

2. *Contenuti e metodi.* Il processo di innovazione in atto si può così riassumere: l'IR nella SE finora è consistito nella presentazione degli elementi fondamentali della dottrina cristiana o nello studio sistematico delle parti centrali della Bibbia: una C. nella

scuola. Ora ci si va convincendo che la scuola non è il luogo specifico della C.; è piuttosto il luogo dove, partendo dall'esperienza del fanciullo, nel rispetto dei suoi modi di apprendere, dei suoi problemi e interessi, lo si può aiutare a riflettere sulla dimensione religiosa dell'esistenza. Si profila così un IR su base antropologica (Paesi Bassi, Belgio, Germania, Inghilterra...). In certi Stati (es. R.F.T.) si richiede che i piani di IR siano formalmente strutturati come « curricula » orientati ai fini e agli obiettivi: così gruppi di insegnanti e di sacerdoti hanno studiato modelli e tipi di → unità didattiche utili per l'IR. Lo → *Zielfelderplan*, per i quattro anni della *Grundschule*, ne è un esempio.

3. *Problemi aperti.* Nell'attuale processo di innovazione dell'IR scolastico ci sono degli aspetti acquisiti e dei problemi aperti. È acquisito che l'IR concorre con il proprio specifico al raggiungimento dei fini educativi della SE, che si riassumono nella promozione integrale della persona. È aperto il tipo di IR da garantire nella SE. I nuovi programmi della SE italiana hanno confermato che la scuola statale, che « non ha un proprio credo da proporre né un agnosticismo da privilegiare », è attenta al fatto religioso nella sua espressione storica, culturale, sociale, e promuove una alfabetizzazione culturale degli alunni, anche in questo ambito. In forza del Concordato tra la Chiesa cattolica e la Repubblica Italiana viene assicurato, per chi intende avvalersene, un insegnamento della religione cattolica « nel quadro delle finalità della scuola ».

II. FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

L'IR nella SE è per lo più affidato all'insegnante di classe, autorizzato dall'autorità ecclesiastica. Attualmente molti insegnanti considerano difficile l'IR e avvertono il bisogno di formazione, a livello di contenuti e metodi.

1. *Contenuti della formazione.* Le esigenze di formazione degli insegnanti derivano dalla nuova fisionomia dell'IR nella SE. Si tratta, ad es. in Italia, di promuovere una alfabetizzazione culturale di tutti gli alunni circa la dimensione religiosa dell'esistenza, e di un insegnamento della religione cattolica per chi ne fa richiesta. L'IR deve aiutare i fanciulli a comprendere gli elementi che costituiscono la realtà religiosa e a rispettare le diverse posizioni che le persone adottano di fronte

ai problemi della vita sul terreno religioso. In particolare, non si tratta di svolgere una C. nella scuola sulla base di un testo dottrinale, ma di organizzare un IR a partire dalla scuola, dalle sue finalità e dai suoi metodi di lavoro. Ciò richiede una preparazione scientifica su diversi versanti: religioso, antropologico, psico-pedagogico, metodologico-didattico.

Per quanto riguarda il primo aspetto, occorre una *conoscenza della Chiesa*, dei misteri che costituiscono il contenuto della fede, della vita comunitaria della Chiesa, del suo linguaggio e dei suoi segni, della sua storia e delle sue fonti, del suo impegno di testimonianza. Occorre una *conoscenza della teologia*, la scienza cui compete l'interpretazione critica del linguaggio con il quale la Chiesa esprime la sua fede. Occorre una *conoscenza della Bibbia*, come interpretazione religiosa dell'esistenza, come storia del popolo di Dio, come messaggio religioso che questa storia contiene per l'uomo di oggi, come linguaggio attraverso cui esprime tale messaggio. Occorre una *conoscenza delle altre religioni* con le quali il fanciullo viene a contatto, anche attraverso i *mass-media*.

Per quanto riguarda la formazione metodologico-didattica, occorre imparare a partire dall'esperienza del fanciullo, a promuovere in lui la capacità di individuare i problemi e le domande di significato, a lavorare per il raggiungimento di obiettivi, all'interno di → unità didattiche correttamente costruite, a utilizzare il dialogo e il colloquio, la ricerca personale e di gruppo, i diversi → linguaggi (verbale, grafico-plastico, mimico, drammatico, musicale...).

In base a queste esigenze, è da rivedere radicalmente l'itinerario di formazione degli insegnanti di religione nella SE, nel quadro della riforma della scuola secondaria e della preparazione universitaria dei docenti.

2. *Luoghi della formazione.* Nelle migliori situazioni, sono le facoltà di teologia o i dipartimenti di scienze religiose presso le università che assicurano la formazione degli insegnanti. Si può ipotizzare: 1) l'organizzazione di studi teologici e socio-pedagogici nei dipartimenti di scienze dell'educazione delle università statali; 2) il riconoscimento da parte dello Stato degli studi svolti presso le facoltà di teologia (cattoliche, protestanti...) operanti sul territorio nazionale; 3) la stipulazione di convenzioni tra università statali e università confessionali: una parte degli studi, ad es. scienze umane, si effettuerebbe nel-

l'ambito delle istituzioni statali, e l'altra parte — contenuti e metodi delle discipline teologiche — sarebbe di competenza delle Chiese.

In Italia, in base al recente Accordo di revisione del Concordato - Protocollo addizionale n. 5-a, 1, l'IR, nelle scuole materne ed elementari, può essere impartito dall'insegnante di classe, riconosciuto idoneo dall'autorità ecclesiastica, che sia disposto a svolgerlo. Mentre si fa credito alla professionalità dell'insegnante, ci si pone il problema delle competenze da coltivare, in materia di educazione religiosa, e delle strutture formative che è possibile utilizzare o che occorre attivare.

3. *Problemi aperti.* La formazione degli insegnanti di religione nella SE si collega con il tema, tuttora molto discusso, della formazione professionale di base, che tende al livello universitario, e dell'aggiornamento in servizio, che tende alla specializzazione per aree o per discipline, dato che spesso in una classe opera un *team* di docenti con diverse competenze. Anche per la SE si auspica da più parti la figura dell'insegnante specializzato nell'IR.

Bibliografia

G. CIRIGNANO - F. MONTUSCHI - M. PRIORESCHI, *Insegnare la religione nella scuola elementare oggi*, Torino, SEI, 1983; COMISIÓN EPISCOPAL..., *Plan de Acción de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis para el trienio 1981-1984*, Madrid, 1982; DEUTSCHER KATECHETEN VEREIN, *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Grundlegung*, München, DKV, 1977; ENSEIGNEMENT NATIONAL CATHOLIQUE, *Programmes de catéchèse pour l'école primaire*, Liège, 1975; GROUPE INTERCONFESSIONAL..., *La coopération des Églises en matière d'enseignement religieux pendant la scolarité obligatoire*, Bern, 1976; *L'insegnamento della religione nella scuola primaria*, Leumann-Torino, LDC, 1977; J. M. HULL, *Agreed Syllabuses, Past, Present and Future*, nel vol. *New Movements in Religious Education*, London, 1975; *Insegnare religione oggi*. Vol. I: *Nella scuola elementare*, Leumann-Torino, LDC, 1977; *Scuola e religione*, 2 vol., ivi, 1971-1973; SINODO NAZIONALE..., *Scuola e insegnamento della religione*, ivi, 1977.

Sulla formazione degli insegnanti

E. DAMIANO, *Funzione docente*, Brescia, La Scuola, 1976; G. DE LANDSHEERE, *La formazione degli insegnanti domani*, Roma, Armando, 1978; R. GIANNATELLI, *La qualificazione degli insegnanti di religione*, nel vol. *Scuola e religione*, vol. II: *Situazione e prospettive in Italia*, Leumann-Torino, LDC, 1971, 329-350; D. E. LOMAX (ed.), *European Perspectives in Teacher Education*, London, Wiley, 1976.

RINA GIOBERTI

SCUOLA MATERNA

1. *Dalla custodia all'educazione.* In Occidente, nell'età moderna, sono state istituite scuole propriamente dette, capaci di accogliere bambini/e nell'età da zero a 6 anni, e molti le hanno chiamate scuole materne.

Fin dall'antichità romana esistevano, per nutrire infanti abbandonati, brefotrofi e orfanotrofi; il Codice di Giustiniano ne fa menzione esatta (I, II, 17, 22). Anche in Oriente esistevano orfanotrofi, come quello edificato a cura di Basilio di Cesarea in una cittadella ideata per l'esercizio delle opere di misericordia.

La Riforma, come tensione verso una forma apostolica di vita, non è estranea alla dissertazione di Erasmo di Rotterdam « de pueris statim ac liberaliter instituendis » (1529), ma più ancora è ispiratrice dell'impresa di Girolamo Emiliani (Venezia 1486 - Somasca, Bergamo, 1537) fondatore dell'Ordine dei Chierici Regolari di Somasca. Aveva frequentato in Roma l'Oratorio del divino Amore, uno dei centri d'irradiazione della Riforma cattolica. Le circostanze lo ricondussero a Venezia, di fronte a schiere di bambini/e abbandonati alle malattie, alla fame, alle violenze. Ebbe cura di loro, in senso evangelico, provvedendo alla loro assistenza. Una ispirazione evangelica si può trovare nel pensiero e nell'opera di Comenio (Nivnice 1592 - Amsterdam 1670). Riconosce dignità di scuola al grembo materno, e in tal senso inaugura il discorso moderno sulla scuola materna. In questa linea d'ispirazione evangelica notiamo i nomi di diversi educatori e pedagogisti impegnati nei tempi e nei problemi della scuola materna: J. H. Oberlin (Strasburgo 1740 - Ban-de-la-Roche, Vosgi, 1826); J. H. Pestalozzi (Zurigo 1746 - Brugg, Berna, 1827); J. P. F. Richter (Wunsiedel, Baviera 1763 - Bayreuth 1825); G. G. Girard (Friburgo, Svizzera, 1765-1850); A. Necker de Saussure (Ginevra 1765 - Morney 1841).

In una nuova concezione della società R. Owen (Newtown, Montgomeryshire, 1771-1858) colloca la casa delle nutrici e la scuola dei bambini. La rivoluzione industriale ha mutato i rapporti nella produzione, molti bambini/e hanno bisogno di asilo e di custodia quando anche le madri lavorano fuori di casa. Cause di questo tipo danno luogo alla istituzione di asili, di sale di custodia. Si pone la questione se tali istituzioni possano avere fini educativi e non soltanto assi-

stenziali, e in tal senso si riparla di scuola, di scuola dei bambini. Owen esclude l'aspetto religioso dell'educazione dalla casa delle nutrici e dalla casa dei bambini, poiché, egli afferma, ai bambini non si addice di dover tremare davanti alla parola divina. Ma egli stesso, partendo per gli Stati Uniti per andare a fondare la comunità socialista di New Harmony, affida le case delle nutrici e dei bambini a Buchanan, e con lui bambini/e di New Lamark ascoltano la parola divina come motivo di gioia e di vita e non di paura e di morte.

Una intensa esperienza di vita interiore conduce F. W. A. Froebel (Oberweissbach, Turingia, 1782 - Marienthal, Vienna, 1852) ad aprire il suo giardino d'infanzia in Blankenburg, in Turingia nel 1837, e qui l'educatore offre a bambini/e i suoi doni accuratamente preparati perché diano luogo ad attività educative.

F. Aporti (San Martino dall'Argine, Mantova, 1791 - Torino 1858), sacerdote, biblista, è ispettore di scuole, e fonda altre scuole, a incominciare da quelle dell'infanzia; apre scuole per i figli di famiglie agiate, ma si dedica ad aprirne altre per i figli di famiglie povere. Il suo pensiero pedagogico riguarda spesso le scuole infantili, e ritorna più volte implicitamente a Owen. Il suo nome rimane legato agli asili, detti appunto aportiiani.

R. Agazzi (Volongo, Cremona, 1866-1951) e C. Agazzi (Volongo, Cremona, 1870-1945) iniziano a Mompiano un sistema educativo di scuola materna, capace di supplire l'attività educativa della madre, ove tale attività fosse carente, ma capace a ogni modo d'integrare tale attività. Pezzetti di cose trovate, cose apparentemente senza valore, danno luogo a interpretazioni infantili assai apprezzabili.

Un metodo educativo dei bambini è opera di → M. Montessori (Chiaravalle, Ancona, 1870 - Noordwijk, Olanda 1952) a partire dalla casa dei bambini da lei aperta in Roma intorno al 1907. Mentre il sistema delle sorelle Agazzi riafferma una sua originalità rispetto al giardino d'infanzia di Froebel, la casa dei bambini della Montessori tiene conto delle esperienze e degli studi di J. M. G. Itard e di E. Séguin.

Dall'idea di un asilo, di una sala di custodia, dove prevale l'aspetto assistenziale, si passa dunque all'idea di una scuola materna, dove prevalga l'aspetto educativo. Per segnalare che, in questa scuola, i bambini/e sono i primi soggetti, alcuni preferiscono la denominazione di scuola dell'infanzia.

2. *La formazione delle maestre.* Il culto dei valori religiosi e morali richiede di essere approfondito, ma richiede anche di essere congiunto con competenza scientifica, capacità tecnica ed esperienza professionale, per la formazione di chi abbia compiti educativi nelle scuole materne.

Dai tempi di Girolamo Emiliani i fondatori e le fondatrici di congregazioni religiose dedicate alla educazione dell'infanzia concepiscono itinerari di formazione delle collaboratrici e dei collaboratori. Dal ceppo legato al nome di Vincenzo de' Paoli vengono modelli notevoli a tale proposito, e si fa netta la distinzione tra la figura della monaca impegnata qualche volta a favore di piccole ospiti del monastero e la figura della religiosa impegnata stabilmente in compiti di educazione della infanzia.

Nel pensiero di Comenio la madre, avendo già accolto nel proprio grembo il nuovo frutto, associa a sé il marito nella preghiera. Il pedagogista la munisce di una Guida, dove specialmente la sua figura di madre diventa tipo dell'educatrice dell'infanzia. Pestalozzi a questo proposito ha l'intuizione della madre pensosa, nel quadro della personalità di una educatrice capace di unificare in sé diversi talenti, mente e cuore. Con Girard e la Necker de Saussure c'è già il disegno per la formazione di maestre di scuole materne, pur nella diversità delle definizioni.

Finché si tratta di asili, di sale di custodia in senso stretto, ci si affida all'esperienza professionale, tramandata molte volte dall'anziana alla giovane attraverso un pratico tirocinio. Quando poi si tratta di scuole, allora si avverte l'esigenza di una capacità tecnica, analoga a quella richiesta per le maestre delle scuole di grado superiore a quello della scuola materna.

A volte si accentua l'idea che il grado della scuola materna abbia la funzione di preparare l'accesso alla scuola ulteriore, e quindi alla maestra non si richiede capacità tecnica specifica. Al massimo, le sarà chiesto di superare un esame di abilitazione, per esser qualificata come maestra giardiniera per i giardini d'infanzia di tipo froebeliano. Oppure si apriranno scuole per l'abilitazione di maestre del grado preparatorio, sempre però nell'ambito di una istruzione professionale, allo scopo di fornire una capacità tecnica.

Successivamente si avverte l'esigenza di fondare esperienza professionale e capacità tecnica sulla base di una competenza scientifica.

Quindi la formazione della maestra di scuola materna tende a porsi nell'ambito della istruzione superiore, di un liceo magistrale specificamente adatto a dar fondamento scientifico a tale formazione.

Ma le ulteriori riforme delle scuole e degli istituti secondari superiori, con l'estensione della fascia dell'istruzione obbligatoria, insieme con le esigenze di una conoscenza scientifica del campo della educazione dell'infanzia, persuadono a considerare nuovamente la formazione delle maestre di scuola materna, e c'è chi la pone ormai a livello universitario.

Intanto, sia nei nidi che nelle scuole dell'infanzia, si apre l'accesso agli uomini, mentre si riconosce la specificità della funzione direttiva, insieme con la dignità di ogni operatore. Dipende molte volte dalle strutture universitarie che siano o no soddisfatte le esigenze di un organigramma composito e differenziato.

In Occidente, il fenomeno della scuola materna, nell'età moderna, è stato caratterizzato dalla presenza, nel campo della educazione infantile, di fondatori, di educatori e di pedagogisti di forte personalità, e quindi di metodi nettamente distinti. L'impresa di formare educatrici ed educatori in questo campo è stata perciò molte volte appassionata, e ha potuto dar luogo a confronti vivaci, specialmente con i pubblici poteri: a essi si addece sussidiare le diverse imprese, e non solo da un punto di vista economico e finanziario, senza peraltro sostituirle.

Tuttavia oggi anche in questo campo un accresciuto intervento dei pubblici poteri può essere a un tempo effetto e causa di un progressivo moltiplicarsi di rapporti della scuola materna nella vita sociale: il criterio della sussidiarietà si compone con quello della socializzazione.

In simili circostanze si può avere il vantaggio di una maggior cura dell'aspetto scientifico della formazione delle maestre e dei maestri di scuola materna, e in genere delle persone operanti in tale tipo di scuole; si può avere una maggiore obiettività. Occorre tuttavia ritornare vigorosamente al senso di una crescita proporzionata tra competenza scientifica, capacità tecnica, esperienza professionale e culto dei valori religiosi e morali, se si vuol essere coerenti con i criteri iniziali.

3. *Formazione religiosa.* Cf → bambini (catechesi dei); catechismi italiani; Maria Montessori.

Bibliografia

A. AGAZZI, *Il metodo delle sorelle Agazzi per la scuola materna*, Brescia, La Scuola, 1951; Id., *La formazione delle educatrici d'infanzia*, Roma, 1957; S. CAVALLETTI, *Storia, pedagogia, didattica, programmi e orientamenti della scuola materna dalle origini ad oggi*, Roma, E. Ciranna, 1970; R. GENTILI, *Il metodo Agazzi e le scuole dell'infanzia*, Roma, E. Ciranna, 1968; *L'educazione religiosa nella scuola materna*, Bassano del Grappa, Centro Studi Larizza, 1981; A. LEONARDUZZI, *Maria Montessori, la persona e l'opera*, Brescia, Paideia, 1967; M. MENCARELLI, *Scuola materna*, Brescia, La Scuola, 1978; M. MONTESSORI, *Opere*, Milano, Garzanti, 1962; *Orientations pour la catéchèse à l'école maternelle*, Bruxelles, Ed. O.P.E.M., 1969-1970; U. PASQUALE, *Conversazioni religiose per scuole materne*, Leumann-Torino, LDC, 1972; *La scuola materna oggi*, Roma, Centro Nazionale per la Scuola Materna, 1971.

GIOVANNI CATTI

SCUOLA SECONDARIA INFERIORE

1. Nel quadro generale dell'IR nella scuola un peculiare interesse in tutti i paesi viene riservato all'IR nella scuola media o secondaria inferiore, in quanto fase terminale della scuola dell'obbligo. Di fatto esiste una ricca letteratura, frutto di eccellente esperienza, relativa alle specifiche condizioni di sviluppo degli allievi (preadolescenti, 10-12 anni), alla figura e formazione dell'insegnante di religione, alla programmazione, ecc. Al di là delle situazioni diverse dei singoli stati (in particolare per l'Europa: → Austria, Belgio, Francia, Germania, Inghilterra, Italia, Olanda, Svizzera), tratti distintivi comuni paiono essere: un IR che valga come riformulazione e approfondimento di quanto già studiato in precedenza; quindi con un programma autonomo e definito, per lo più configurato curricularmente (es. lo → Zielfelderplan nei paesi di lingua tedesca); un IR attento a una didattica dell'oggettività, mediante le attività della scoperta e della documentazione (cf U. Gianetto - R. Giannatelli). Si può affermare che soprattutto questo IR risente dell'influsso di diversi fattori: lo sviluppo delle scienze teologiche, in particolare dell'esegesi biblica, delle scienze pedagogiche e didattiche, del rinnovamento cat. A questo proposito si tende ovunque a distinguere meglio IR da C. ecclesiale. È chiaro che l'IR, visto sempre più nella prospettiva della scuola, partecipa ai cambi ideologici e strutturali della scuola medesima nei diversi paesi.

2. Per quanto riguarda l'Italia, è da ricor-

dare una storia non lunga, ma intensa, a partire dal Concordato del 1929. In forza di esso, per questo ciclo scolastico, allora non ancora fissato come scuola dell'obbligo, si stabiliva l'IR come disciplina per tutti, salvo il diritto di esonero, con un'ora settimanale, un insegnante e sussidi propri, e il mandato della Chiesa. Configurato agli inizi come catechismo nella scuola, si fa sentire sull'IR lo sviluppo conciliare della C. Se all'inizio (1930) è insegnamento dottrinale della religione cattolica, con i programmi del 1959 l'affermatosi indirizzo → kerygmatico garantisce un IR più fedele alle fonti, mentre il coinvolgimento degli alunni si fa più attivo. *La scoperta del Regno di Dio* (3 vol., Leumann-Torino, LDC, 1962 con edizioni molteplici) rimane il testo emblematico per contenuto e metodo (le schede di lavoro). La cosiddetta svolta antropologica nella C. e una migliore percezione della distinzione fra IR e C., l'assunzione di una più rigorosa impostazione didattica (curricolo), tramite anche uno strumento precursore (*Progetto uomo*, dell'Istituto di Catechetica dell'Università Salesiana di Roma, 1975), confluiscono nella determinazione del nuovo programma del 1979, attualmente vigente.

3. Tale programma è inteso come « educazione religiosa » finalizzata al globale processo culturale ed educativo della scuola d'obbligo (cf Premessa generale, parte IV, 24). Possiede perciò un profilo scolastico ben rimarcato; condivide infatti le finalità della scuola che mira alla formazione integrale dell'uomo, proponendosi come educ. rel.; i contenuti riguardano la religione cattolica nei suoi elementi strutturali essenziali, alla luce del Vat. II, e sono da motivarsi mediante un corretto ricorso alla fonte biblica e alla trattazione viva della Chiesa (in particolare il Vat. II). Attenzione peculiare va posta sia alla lettura della storia (ecclesiale e civile) nei suoi risvolti o effetti religiosi, sia al confronto con le grandi religioni. Si afferma esplicitamente che « l'IR si svolge a partire dall'esperienza vissuta, come documentazione diretta sulle fonti della tradizione cristiana, come ricerca storica sul Cristianesimo nella propria regione, in Italia e in Europa, come confronto aperto e "dialogo" con altre forme e tradizioni religiose culturalmente rilevanti ». È facile vedere, quali elementi caratterizzanti, una didattica della → correlazione, dell'uso delle fonti e del documento, in particolare della Bibbia, il richiamo a un certo dialogo interdisciplinare, l'invito ad una

saggia → programmazione (curricolare). Alcuni testi scolastici (es. *Progetto uomo*, LDC, 2ª ed.; *Un mondo nuovo*, SEI; *Iter*, Queriniana; *Religione e vangelo oggi in Italia*, LDC) caratterizzano bene il cambio avvenuto. È chiaro che la attuazione del Concordato rinnovato (1984) influirà anche per questo IR in misura fino ad oggi non prevedibile.

Bibliografia

L. BORELLO - F. PAJER, *Quaderni di pedagogia e didattica della religione*, Brescia, Queriniana, 1980;
U. GIANETTO - R. GIANNATELLI, *La catechesi dei ragazzi*, Leumann-Torino, LDC, 1973; *Insegnare religione oggi*. Vol. 2. *Nella scuola secondaria*, ivi, 1977; *Religione nella scuola media*, ivi, 1979.

CESARE BISSOLI

SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

1. *Delimitazione dell'ambito*. Per l'IR nella SSS vale naturalmente e spesso accentuatamente, specie nella sua distinzione dalla C. e nella sua legittimazione educativa esplicita, quanto è detto per l' → IR in generale (e per la → Scuola secondaria inferiore).

Ulteriore accenno merita la puntualizzazione dell'obiettivo e i criteri orientativi per la scelta dei contenuti, soprattutto per condizioni inedite e recenti che hanno cambiato profondamente l'esperienza educativa sui diversi fronti dell'IR:

— la pedagogia scolastica prima di tutto, nettamente concentrata sull'allievo, la sua maturazione e partecipazione al progetto educativo;

— la pedagogia religiosa che, fortemente influenzata dall'esigenza ermeneutica, è andata affinando metodologie e obiettivi;

— ma anche problemi più specifici di distinzione fra IR e C., di corresponsabilità fra scuola e comunità credente;
— e in alcuni Paesi, per situazioni endemiche di disagio e di incertezza, dovute sia all'evoluzione e ai tentativi spesso mancati di riforma della secondaria superiore, sia specificamente a un modo diverso — secolarizzato — di interpretare l'esperienza religiosa e il suo rapporto con il vissuto degli allievi. In questo contesto risulta decisiva una esplicita giustificazione educativa dell'IR agli occhi dell'adolescente:

— come fatto educativo di singolare rilevanza per la sua maturazione umana integrale;

— come dimensione specifica religiosa, interprete dell'anelito di trascendenza quale radice ultima della dignità umana;
— come esperienza cristiana, espressione eminente e, nel contesto europeo, culturalmente irrinunciabile dell'anelito religioso.

2. *L'obiettivo educativo.* In sintesi e in termini molto generali si può affermare che l'IR va rinnovando i propri obiettivi soprattutto nella SSS: tende a risvegliare il senso del mistero, dell'arcano, a promuovere l'esigenza di totalità e di pienezza, la capacità critica di relativizzare quanto è strumentale: di conseguenza a predisporre spazi ermeneutici e strumenti linguistici alla dimensione religiosa della vita.

Su questa indicazione di massima si trovano sostanzialmente d'accordo documenti significativi degli Episcopati europei: « Si tratta di formare una dimensione dell'esistenza umana e precisamente quella più profonda: diventare uomo credente » (Episcopato belga). « Come nessun'altra materia scolastica l'insegnamento della religione — ribadisce il Sinodo dei cattolici tedeschi — pone domande sul "tutto" e sul significato ultimo della vita e del mondo ». A sua volta l'UCN italiano sottolinea che « l'educazione religiosa va perseguita come accostamento personale a valori religiosi vissuti e cristianamente vagliati in vista di scelte libere e responsabili ».

Obiettivi come quelli ricordati sono propri dell'IR; s'impongono tuttavia con un'urgenza esplicita nella SSS: l'adolescente deve trovarli sostanzialmente realizzati e sentirli parlare alla propria esperienza.

3. *Identificazione dei contenuti.* Per lo più facendo riferimento ai contenuti dell'IR si può pensare ad un'area specifica di temi. A rigore l'intera esperienza umana è costitutivamente religiosa: può quindi dirsi il contenuto anche dell'IR. È tuttavia legittimo identificare i contenuti religiosi in tutti quei temi che dicono esplicito riferimento a Dio e, nella tradizione, hanno interpretato ed espresso il rapporto con Dio: quali l'adorazione, la fede, il rito, la rivelazione in tutte le sue espressioni storico-esistenziali.

A quest'età in particolare resta qualificante l'accostamento serio e critico al « documento », quale espressione di un'esperienza religiosa realmente vissuta e trasmessa nella tradizione passata, anche remota; nell'elaborazione recente di singoli o comunità credenti. A voler poi fare un accenno esplicito alle aree attualmente valorizzate ci si trova di

fronte un ventaglio assai vasto e in alcuni Paesi — l'Italia è fra questi — piuttosto carente di organicità e coerenza. Nella scelta effettiva dei docenti si possono schematicamente ricondurre a tre:

a) l'area del quotidiano, delle provocazioni e dei problemi che affiorano dal vissuto. Le maggiori perplessità lungo questa pista riguardano l'autenticità e la coerenza dell'educazione religiosa, che si tenta di far emergere;

b) l'area della riflessione teologica, con l'apporto della sistematicità che consente; e tuttavia col pericolo dell'astrattezza e della conseguente indifferenza e apatia negli allievi;

c) l'area biblica, diversamente valorizzata o a livello tematico o nell'analisi di testi significativi quali i Vangeli, gli Atti e talora qualche libro dell'AT. Ci sono perplessità circa la legittimità e la completezza di un IR impegnato soprattutto a livello esegetico.

Si possono anche richiamare i criteri fondamentali che sottendono le diverse elaborazioni della proposta educativa nell'IR: sulla traccia delle aree richiamate si può parlare di un criterio ermeneutico-esistenziale, teologico-sistematico e storico-eseguitico.

È evidente che procedendo in questa direzione l'IR si distanzia man mano dalla C. Resta il fatto che IR e C. interpretano esperienze educative in movimento. Il nodo sta oggi nell'assestare la rielaborazione dell'IR nella SSS tanto da rendere la religione credibile agli adolescenti; da rendere evidente il significato che assume per la loro equilibrata formazione culturale e per la loro piena maturazione umana. Non si potrà più chiamare C.: rende tuttavia un servizio prezioso alla C.

Bibliografia

CEI, *La Scuola Cattolica oggi, in Italia*, Roma, 1983 (in part. il n. 22); P. DAMU, *Il problema dell'insegnamento della religione nelle secondarie superiori*, Leumann-Torino, LDC, 1973; H. HALBFAS, *Linguaggio ed esperienza nell'insegnamento della religione*, Brescia, Morcelliana, 1970; *Quali programmi di religione nella nuova secondaria?*, in « Religione e Scuola » 13 (1984) n. 10; T. SIZER, *Religion and Public Education*, Washington, University Press of A., 1967; G. STACHEL - W. G. ESSER, *Was ist Religionspädagogik*, Zürich, 1971; Z. TRENTI, *Come programmare un ciclo triennale di studio della religione*, in « Religione e Scuola » 13 (1984) 1, 33-36.

ZELINDO TRENTI

SEGNi LITURGICI

Per quanto i segni nella liturgia siano elementi secondari, tuttavia essendo i primi ad essere percepiti sono anche condizionanti. A volte la loro accettazione o il loro rifiuto stanno a dire rispettivamente l'accettazione o il rifiuto delle realtà di cui essi sono vettori. Ora dato che la liturgia è prima fonte e norma per la dottrina in vista della vita (cf *lex orandi - lex credendi - lex vivendi*), essa deve considerare con serietà: parole, gesti, simboli, riti (= linguaggio liturgico). Similmente l'operatore catechista deve conoscere il linguaggio liturgico nelle sue manifestazioni segnali per adeguare l'azione cat.-liturgica ai contenuti di cui i segni vogliono essere trasmettitori.

1. *I problemi e le problematiche.* La riforma lit. postconciliare, recando il dettato e lo spirito dei principi sanciti dai Padri Conciliari, ha operato una semplificazione dei segni lit., ma non li ha eliminati. Infatti la liturgia è l'esercizio del sacerdozio di Cristo per mezzo di segni sensibili (cf SC 7). Questi però non sono segni « nudi », bensì di una realtà sacra (SC 21), perché la liturgia si serve di segni sensibili per significare le invisibili realtà divine (SC 33). Anzi è di primaria importanza che i fedeli comprendano i segni lit. (SC 59). Essi sono però accompagnati da una serie di problemi e problematiche a cui si vuole qui accennare per chiarire e per semplificare quanto a volte è ancora fasciato di opinabile. Per esempio, dai competenti si discute ancora sulla diversità tra segno e simbolo; esistono anzi diverse scienze che si interessano dei segni, quali: semantica, semeiotica, simbologia, ecc., i cui rispettivi confini rimangono ancora oggi da circoscrivere. Qui — per necessità — si ricordano solo i seguenti problemi e/o problematiche legati ad alcuni centri di interesse.

a) *Terminologia e realtà soggiacenti.* Il *segno* è una realtà sensibile (udibile, visibile, tangibile, di cui in qualche modo si può fare esperienza con i sensi) che fa da ponte tra la cosa che significa e coloro ai quali la significa e la fa presente. Comunque, seguendo F. de Saussure, ogni segno comporta: un *significante* (l'elemento o realtà sensibile), un *significato* (la realtà evocata o significata), la *significazione* (la effettiva capacità di un significante di « dire », « comunicare » il significato). Si avrebbe un → *simbolo* quando il significante, invece di rinviare a

un significato, invia a sua volta a un significante. Quanto di positivo e di negativo si può asserire del segno, andrebbe almeno duplicato per il simbolo. Il segno senza dubbio *svela* la realtà significata, ma non riuscendo a svelarla completamente, la *vela*, *fomentando* il desiderio di comprendere sempre più quanto « non » « dice-comunica » pienamente. Ogni segno è *ambivalente* (dice e non dice), è *pregnante* (dice e dice ancor di più), è *ridondante* (dice e potrebbe dire ancora sempre di nuovo).

b) *I segni liturgici appartengono al genere del sacro autentico.* I segni che vogliono significare il rapporto tra il creato e Dio appartengono al genere del sacro. Si ha un segno sacro *originario* quando esso dice l'intercomunione tra l'uomo e l'Assoluto, a prescindere dallo specifico dell'Assoluto. Si può così avere un segno sacro *falso* quando è errato il rapporto tra l'uomo e il trascendente, o perché il trascendente è frutto dell'immaginazione dell'uomo (dèi falsi; miti umani; divinizzazione di uomini, ecc.), o perché il rapporto è inteso a difesa, a paura della divinità, a propiziazione del nume, a pretesa di soggiogamento dell'Assoluto (si noti: si avrebbe il sacro numinoso, mitico, cosmologico, ecc.). I segni sacri falsi sono quelli della magia. Il rapporto espletato dai segni in tal caso proviene dall'uomo che cerca di « dominare » la divinità. I segni lit. al contrario appartengono al genere di quelli sacri *autentici*, in cui il rapporto da loro significato parte dal Dio Tripersonale, verso persone che fanno (o devono fare) parte della Chiesa: mistica persona. Sono sempre relazionabili a fatti storico-salvifici; e sono insigniti della caratteristica escatologica, cioè non esauriscono mai la loro valenza solo « qui - ora » ma sono protesi, anticipando nel « qui - ora », quanto si avrà nell'eschaton svelatamente e completamente.

I *segni liturgici per eccellenza* sono quelli che la Chiesa usa per la celebrazione dei sette sacramenti nella loro parte costitutiva. La loro efficacia non ha nulla di magico, proprio perché si tratta di segni della fede, il cui autore e consumatore è Cristo (cf *Eb* 12,2). Sono segni lit. anche gli altri che servono per visibilizzare la celebrazione, per quanto propriamente non farebbero parte essenziale della medesima. Sia gli uni che gli altri sono forniti di caratteristiche speciali la cui natura deve essere conosciuta dal catechista (cf qui sotto 2).

c) *I dinamismi propri ad ogni segno.* Al di là delle discussioni proprie agli esperti, da tutti si conviene che ogni segno (sacro o no; sacro falso o autentico; ecc.) è dotato di *quattro* ambiti di azione, che sono raggruppabili in *due* gruppi di dinamismi: il dinamismo della rappresentazione e quello dell'operatività. Il *dinamismo della rappresentazione* testimonia che il segno è l'elemento sensibile che, entrando nell'esperienza del ricevente, annuncia un avvenimento a cui si deve prestare attenzione. Il primo ambito di azione è l'*avvertimento* che non manca mai a ciascun segno. Riesce a raggiungere il secondo ambito di azione, se riesce a recare il messaggio che il segno intende veicolare. Perché un segno possa espletare l'*informazione* è necessario che il ricevente possieda la chiave di lettura dell'avvertimento. Infatti la *conoscenza della convenzione* segnaletica è alla base della significazione del segno. L'informazione è accessibile solo a chi è preparato. Così il segno sacro autentico, cioè il segno lit., informa adeguatamente, cioè consegue il dinamismo della rappresentazione in modo pieno solo in soggetti che sono sufficientemente preparati ad accogliere il messaggio. La convenzione semantica per i segni lit. è *fornita dalla fede*.

Il *dinamismo dell'operatività* esige che chi è stato avvertito e sufficientemente informato dal segno passi all'azione. Infatti chi ha inteso il messaggio dell'emittente, cioè del segno, si trova assoggettato al segno. Al caso il segno lit. postula un *asservimento*. È ovvio che per uomini liberi il rapporto fra segno con l'avvertimento-informazione e l'asservimento che consegue può essere « cancellato ». Se però è accettato, allora il segno operativamente arriva fino alla « *comunione* »; cioè, il dialogo che si instaura fra segno emittente e soggetto ricevente arriva alla fine quando la vita si conforma alla informazione ricevuta. Ciò suppone una relazione del tutto tipica e operativa, di esecuzione cioè di quanto il segno significa. L'operatore della C. deve approfondire la sua conoscenza sulla polivalenza dei segni lit., cioè: Cosa intendono avvertire? Cosa informano? In campo operativo: Cosa postulano? Cosa esigono? Quale tipo di « comunione » intendono espletare?

2. *Natura e caratteristiche dei segni liturgici.*

Il codice di informazione, ovvero la chiave di interpretazione dei segni lit., è dato dalla fede. A sua volta essa proviene dalla → Parola di Dio. In un simile contesto si comprende che la natura dei segni lit. è connaturata

alla fede che di loro è la matrice. Si può convenire sui seguenti punti, che illustrano la *natura* dei segni lit. Essi *esprimono* la fede della Chiesa nella fede dei singoli partecipanti all'azione lit. È la fede della Chiesa che ha il primato. Essa pone gesti, parole, segni, ecc., sapendo di offrire una mediazione oggettiva ed efficace dell'incontro dell'uomo (fedele) con Dio Padre, per mezzo di Cristo (segno del Padre), nello Spirito Santo.

I segni lit. *coinvolgono* il fedele ed *esigono* da lui una risposta operativamente pregnante. La risposta è risposta di fede, ed è necessaria per realizzare l'incontro tra la persona (del fedele) e il Dio Tripersonale. Si comprende come ogni celebrazione lit. sia sempre accompagnata dal dono della fede. Globalmente considerati i segni lit. hanno una *natura dialogica* e intendono provocare atteggiamento di attenzione, di devozione, di fede. L'azione cat. deve aiutare a far passare dall'avvertimento all'informazione, tenendo lontani i fedeli dall'insidia sottesa a ogni genere di segni. Infatti i fedeli, quanto meno sono preparati, tanto più rischiano di leggere i segni arbitrariamente e di scoprirvi ciò che più risponde alla loro sensibilità (cf sentimentalismo nelle celebrazioni), al loro senso innato di magico, ecc. Al contrario, l'interpretazione che la fede della Chiesa dà ai segni lit. è in rapporto diretto né a vago simbolismo, né ad *arbitrarietà* (anche se i segni lit. come tutti i segni dipendono da una convenzione) ma *primariamente alla storia della salvezza* (cf SC 24.33).

Siccome è di importanza primaria che i fedeli comprendano i segni lit. (cf SC 59), allora è opportuno conoscere le loro caratteristiche. Essi sono adorni di un simbolismo il cui significato fondamentale è comprensibile alla *luce della Bibbia*. Sono in genere rivestiti di una patina vetero e neotestamentaria. Sono *comprensibili* alla luce dell'evento che è Cristo e della volontà della Chiesa che nel decorso dei secoli, e ancor oggi, sancisce il codice della convenzione per la loro comprensione. In ultima analisi, i segni lit. non possono essere interpretati né con il parametro della *funzionalità*, né con quello dell'*allegorismo*. Essi sono segni efficaci anche se *convenzionali* (rapportabili o alla volontà del Cristo o senza dubbio a quella della Chiesa). Essi sono *rimemorativi* del passato salvifico, *indicativi* di una efficacia nel presente celebrativo, e *preannunziatori* (prognostici) del futuro salvifico. La maggior parte sono rap-

portabili a significati presenti nella Bibbia. Tutti assumono *senso dalla struttura celebrativa* in cui sono inseriti.

Si noti che essi sono *labili*, cioè a causa dell'assuefazione, della incapacità di attenzione, di concentrazione da parte dei fedeli necessitano di C. continua e ripetutamente nuova, che sappia suscitare interesse. Alcuni segni lit. poi, per motivi storici, possono *sembrare obsoleti*. Con un'attenta e penetrante loro comprensione, al contrario, sono ancor oggi capaci di « dire-comunicare ». Altri sono *frutti di culture* diverse da quelle in cui sono usati. Si inseriscono qui i capitoli dell'adattamento, dell'acculturazione, dell'inculturazione dei segni lit. che esorbitano dai limiti della voce.

3. *Incipiente esemplificazione dei segni liturgici*. Essi fanno parte del linguaggio della liturgia nel quale si devono annoverare la parola (lingua usata nei testi lit.), i gesti, l'uso tipico del corpo, di cose, di realtà. Secondo i diversi centri di interesse si possono ricordare:

a) *Segni lit. in rapporto all'uso di realtà del creato*. L'acqua, l'olio, il pane, il vino, il fuoco, la luce, l'incenso, la cenere, il profumo, il sale, ecc., nella liturgia assumono significato nuovo e tipico. Il simbolismo legato a questi elementi è di notevole spessore e di polivalenti significati. Si pensi al simbolismo del cibo e della bevanda, che, a sua volta, rimanda a quello del banchetto (veterotestamentario, neotestamentario, del Cristo, escatologico); o al simbolismo dell'acqua battesimale, di quella aggiunta al vino durante la S. Messa; a quello delle unzioni, ecc. Per la comprensione di ciascun segno derivante dall'uso di realtà del creato e per ogni simbolismo legato al segno, il ricorrere a un buon dizionario biblico costituisce la più facile preparazione per istaurare una C. adeguata.

b) *Segni lit. in rapporto agli atteggiamenti dei partecipanti*. Chi prende parte all'azione lit. è già entro un codice di lettura che dà un significato tipico ad ogni atteggiamento del corpo o all'uso di esso, sia del presidente sia dei partecipanti. Si pensi allo stare in piedi, seduti, genuflessi, prostrati, al digiunare, al camminare (processioni), ecc., atteggiamenti che nel contesto lit. assumono semantemi speciali. Così l'uso della mano con le varianti: imposizione delle(a) mani(o) su cose e persone, che dice epiclesi dello Spirito

Santo, sua presenza ed azione; elevazione delle mani in atteggiamento orante; immersione della mano nell'acqua battesimale; il lavarsi le mani; segni di pace. Lo spirare: la *insufflatio* su persona(e) o su cosa(e); la *halitatio* su persona(e) o su cosa(e); il segno di croce; lo sguardo alla Croce; il cantare; l'ascoltare; il toccare, ecc.

c) *Segni lit. in rapporto all'uso di cose*. Si pensi all'uso di vesti speciali: l'abito bianco (al battesimo, cresima, eucaristia, matrimonio, consacrazione delle vergini); le vesti lit.; l'uso dell'anello (per le vergini, la sposa, lo sposo, il vescovo); la corona (per gli sposi, le vergini); il velo (per le vergini, per la sposa), ecc. L'uso delle immagini, icone. Ognuno di questi segni merita una trattazione speciale. Il catechista deve cercare di istruirsi e di trasmettere quanto apprende. Operativamente, deve preoccuparsi che la verità dei segni lit. emerga sempre più chiara, liberandoli da certe precomprensioni in modo che il fedele non sia preso dalla « routine » propria al formalismo rituale. Si coscientizzi alla partecipazione, che è ben di più che il ricevere un sacramento o lo stare a guardare un'azione lit. Infatti la liturgia per mezzo dei segni lit. può espletare una pedagogia se ci sono catechisti che si occupano a spiegare il significato del segno lit., il quale rimanda sempre al di là di se stesso, nel cuore della realtà celebrata.

Bibliografia

- L. BEIRNAERT, *Expérience chrétienne et psychologie*, Paris, 1964; H. BIEDERMANN, *Il libro dei segni e dei simboli*, Milano, Bietti, 1974; L. BOUYER, *Il rito e l'uomo*, Brescia, Morcelliana, 1964; L. M. CHAUVET, *Linguaggio e simbolo. Saggio sui sacramenti*, Leumann-Torino, LDC, 1982; J. DANÉLOU, *Les symboles chrétiens primitifs*, Paris, Seuil, 1962; J. DREISSEN, *La linea liturgica nella nuova catechesi. Strutture e linee di azione*, Leumann-Torino, LDC, 1969; *Espressioni simboliche ed espressioni artistiche nella liturgia*, in « Concilium » 16 (1980) n. 2; R. GUARDINI, *I santi segni*, Brescia, Morcelliana, 1964; S. ROSSO, *Elementi naturali*, in NDL, 428-448 (bibl.); D. SARTORE, *Segno/simbolo*, in NDL, 1370-1381 (bibl.); *Segni rituali e culture*, in « Rivista liturgica » 66 (1979) n. 1; *Il segno nella liturgia*, Roma, CAL, 1970; *Il simbolo nella liturgia*, in « Rivista liturgica » 67 (1980) n. 3; *Il simbolo, ponte tra Bibbia e liturgia*, ibid. 67 (1980) n. 5; *Symbol und Liturgie*, in « Liturgisches Jahrbuch » 30 (1980) n. 1. Infine utilissimi i due fascicoli curati da J. ALDÁZBAL, *Gestos y símbolos*, « Dossier » nn. 24-25, del Centro de Pastoral Litúrgica de Barcelona (Barcelona 1984).

ACHILLE MARIA TRIACCA

SENSO DELLA VITA

1. La domanda sul S. dell'esistenza è diventata singolarmente provocante per l'uomo contemporaneo. Appunto perché segnato dalla crisi e dalla transizione, il nostro tempo ha visto scosse alcune fondamentali certezze, cui l'esistenza da lunga tradizione si riconosceva ancorata. La domanda è oggi attraversata da inquietante radicalità. La filosofia dell'esistenza nel recente passato l'ha perfino drammatizzata.

2. La domanda di S. rappresenta oggi una sfida per la comunità credente. Si può dire che l'interesse è concentrato su l'interpretazione dell'esistenza e del suo significato. La C. se n'è resa conto. Un'opera significativa come il *Catechismo Olandese* prende le mosse da questa domanda. Il Cat. degli Adulti della Chiesa evangelica si propone di suscitare, per rendere significativa la proposta evangelica. È dunque evidente che la domanda sul SdV è al centro dell'interesse della C. Tuttavia s'impongono alcune precisazioni. — La ricerca di senso è oggi da una parte radicalizzata; dall'altra resta ancorata a risposte situate e parziali: cerca un S. al vivere quotidiano, alle sue svariate provocazioni. La C. deve dunque rispondere al S. parziale se vuol riuscire credibile nelle risposte al S. totale.

— Inoltre lo stesso credente non è al riparo dalle domande sul S. che assillano i suoi contemporanei. La comunità credente è chiamata ad accompagnarlo e sostenerlo nella ricerca di significato da conferire anche alla propria esperienza.

— Infine si ha talora l'impressione che la C. e la pastorale assumano la domanda di S. e ne sollecitino l'approfondimento, quasi che ricerca di S. e maturazione religiosa si identifichino: può essere una pista — magari urgente e privilegiata — che dunque può favorire, non sostituire l'itinerario religioso.

3. Ricerca di S. ed elaborazione di S. cristiano. La nostra situazione va dunque definendosi per alcune connotazioni, man mano più palesi. Le prospettive sono state scosse e problematizzate; i modelli risultano fortemente intaccati; l'ideologia è crollata... Condizioni tutte che segnano di precarietà la comprensione che l'uomo ha di sé; né è facile e forse neppure possibile caratterizzare la cultura che ci definisce. Si può tutt'al più

parlare di una diffusa sensibilità, di una moda o di un clima piuttosto rinunciatorio, segnato da un certo deprezzamento della ragione, da una accettata preoccupazione individualistica, che rifiuta sia progetti globali, sia l'impegno a lungo termine. Preferisce confrontarsi con il quotidiano e per lo più vi si lascia catturare. La proposta religiosa non può che misurarsi con questa cultura. È difficile dire quali siano le domande — o la domanda — che la caratterizzano. Si può tuttavia riconoscerle la ricerca di un significato da dare a situazioni che, appunto perché immerse nella quotidianità e per lo più ribelli a una prospettiva unitaria e globale, appaiono a lungo andare anche minacciate di insignificanza.

Il S. cristiano dell'uomo non è già dato. Quello che è stato dato si è anche svuotato, col frammentarsi ed evolversi vorticoso delle condizioni culturali che l'hanno sollecitato e consentito. Giustamente in ambito cat. un'opera recente parla di « rottura di senso ». E indica per la ricerca cat. il compito di elaborare il senso cristiano dell'esperienza attuale. Un orientamento che pare urgente soprattutto a livello adolescenziale e giovanile. La proposta cristiana può risultare singolarmente convincente dove si affianca alla ricerca contemporanea, ne raccoglie gli spunti, magari sparsi e disorganici, per farvi presagire un significato unitario e credibile. Il problema è allora l'elaborazione di senso per le situazioni svariate e complesse del vivere quotidiano, ormai disancorate da un immediato ed evidente riferimento all'interpretazione cristiana dell'esistenza; ma anche disancorate da una qualunque coscienza utopica, in grado di catturare l'adesione o di sollecitare l'impegno profondo.

Bibliografia

N. BÉRDIAEFF, *De la destination de l'homme*, Paris, Je Sers, 1935; V. FRANKL, *Logoterapia e analisi esistenziale*, Brescia, Morcelliana 1972; F. GOGARTEN, *L'uomo tra il mondo e Dio*, Bologna, Ed. Dehoniane, 1972; R. GUARDINI, *Welt und Person*, Würzburg, Werkbund-Verlag, 1940; H. DE LUBAC, *Ateismo e senso dell'uomo*, Assisi, Cittadella, 1979; G. MARCEL, *La dignità dell'uomo*, Leumann-Torino, LDC, 1983; J. MARITAIN, *Sort de l'homme*, Neuchâtel, La Baconnière, 1943; W. PANNENBERG, *Che cos'è l'uomo?*, Brescia, Morcelliana, 1974; M. SCHELER, *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Bern, Franke, 1962; P. TILLICH, *Umanesimo cristiano nel sec. XIX e XX*, Roma, Ubaldini, 1969.

ZELINDO TRENTI

SIMBOLI DI FEDE

Il termine « Simbolo di Fede » (= SdF) equivale a « Formula di Fede » ed è l'espressione verbale della « Professione di Fede » (= PdF), cioè di un atto con cui si riconosce pubblicamente l'azione salvifica di Dio in Cristo mediante l'impegno della fede (*Rm* 10,9s). Vien detto anche « Confessione di Fede » soprattutto nella sfera linguistica tedesca (*Glaubensbekenntnis*), oppure « Credo », dalla prima parola con cui generalmente cominciano i SdF. Il termine « Simbolo » — se si tien conto del suo significato originario — accentua nella PdF l'elemento comunitario, facendone come una tessera di riconoscimento, il segno evidente dell'appartenenza a un determinato gruppo, il gruppo dei cristiani appunto. Quindi sono due le funzioni fondamentali della PdF: anzitutto quella di esprimere l'impegno del credente, frutto di conversione, che lo unisce alla comunità di tutti gli altri credenti in Cristo; in secondo luogo quella di esprimere i contenuti fondamentali della fede in Cristo ed essere così come il segno di riconoscimento tra i cristiani. Luoghi principali della PdF e quindi della nascita e dell'evoluzione dei SdF sono sempre stati la liturgia (principalmente il rito del battesimo e la celebrazione dell'eucaristia), la C. in preparazione al battesimo, nella quale i SdF venivano commentati e spiegati, e le situazioni gravi (per es. una persecuzione) o solenni della vita cristiana.

Il cristianesimo si è presentato al mondo antico come la predicazione o annuncio (*kerygma*) di un evento straordinario: la risurrezione di Gesù, e come un appello alla conversione e al battesimo (*At* 2,14-39). La PdF, unita al battesimo, è un elemento costitutivo dell'essere cristiano, perché esprime la risposta dell'uomo all'appello di Dio ed è il punto di partenza della conversione; la vita cristiana non è altro che la traduzione nella prassi della propria PdF. Tutti gli scritti del NT abbondano di formule che contengono PdF. Sono appunto queste formule i germi dai quali si sono originati nei secoli seguenti, attraverso una lunga evoluzione, i due « simboli » ancora oggi in uso nella Chiesa: il cosiddetto « simbolo degli Apostoli » (o forma occidentale) e il « simbolo niceno-costantinopolitano » (o forma orientale più sviluppata), che vengono professati, il primo nella celebrazione del battesimo, il secondo in quella dell'eucaristia.

Nel NT si trovano quattro modelli principali

di PdF. Anzitutto due modelli cristologici: il nome di Gesù è unito al titolo di « Signore » (*Rm* 10,9; *Fil* 2,11; *1 Cor* 12,3), di « Cristo » (*At* 18,5,28; *1 Gv* 2,22), di « Figlio di Dio » (*At* 8,37 nel testo occid.); oppure si racconta l'evento-Gesù insistendo sulla sua morte e risurrezione nei grandi « kerygmi » degli Atti (per es. quelli di Pietro: *At* 2,14-39; 3,12-26; ecc.; o di Paolo: 13,16-41) e in Paolo (*1 Cor* 15,3-5; *Fil* 2,6-11, ecc.). In secondo luogo troviamo nel NT un modello 39; 3,12-26, ecc.; o di Paolo: 13,16-41) e in Gesù Cristo (*1 Cor* 8,6; *1 Tm* 2,5-6; 6,13). E infine un modello ternario, nel quale sono uniti insieme i nomi del Padre, del Figlio e dello Spirito in rapporto con la storia della salvezza (*1 Cor* 12,4-6; *Ef* 4,4-6) o col battesimo (*Mt* 28,19-20). Quest'ultimo modello avrà un ruolo decisivo nella formazione dei SdF dell'epoca patristica. Sembra che questi modelli siano coesistiti contemporaneamente nell'epoca neotestamentaria e durante tutto il II sec. Tuttavia già con san Giustino, ma molto più con sant'Ireneo alla fine del II sec., i due modelli cristologici e quelli binario e ternario si fondono insieme, dando origine a un modello trinitario, composto da tre articoli, nei quali si esprime la fede nell'azione creatrice di Dio Padre, in quella salvifica di Gesù Cristo e in quella santificatrice dello Spirito Santo. La PdF si avvia ad assumere la forma dei nostri « Simboli ».

Col III sec. in Occidente la *Tradizione Apostolica* di → Ippolito, descrivendo il rito del battesimo, ci offre la forma più antica e primitiva di quello che verrà detto in seguito il « Simbolo degli Apostoli »; la ritroveremo alla fine del IV sec. e agli inizi del V presso Ambrogio e Agostino; si arricchirà ancora di altri elementi nel sec. VIII fino a raggiungere la forma attuale.

In Oriente ogni grande Chiesa aveva la sua formula di fede o Simbolo. La struttura fondamentale era evidentemente comune; esistevano tuttavia molte varianti. Uno dei più celebri è quello che → Cirillo di Gerusalemme commentò ai catecumeni verso la metà del IV sec. Coi concili di Nicea (325) e di Costantinopoli (381) comincia una nuova era dei Simboli: da formule di fede da professarsi e apprendersi dai catecumeni diventano principalmente formule « dogmatiche » per la tutela dell'ortodossia. La formula di fede nota col nome di « Simbolo niceno-costantinopolitano », promulgata dal I Conc. di Costantinopoli e adottata da quasi tutto l'Oriente come simbolo battesimale a partire dal VI

sec., entrerà nella liturgia della messa prima in Oriente e poi anche in Occidente, e il suo uso si generalizzerà a partire dai secc. IX-X (cf B. Sesboué).

La funzione dottrinale dei « simboli di fede » ha fatto sì che essi, soprattutto nella Chiesa antica e medievale, diventassero uno strumento indispensabile della C., in quanto nel loro contenuto si esprime sinteticamente l'essenziale della fede. Essi pertanto avevano per i fedeli quella stessa funzione che avrebbero avuto nell'epoca moderna i catechismi. Imparati a memoria dai catecumeni (la disciplina dell'arcano vietava di scriverli) assieme alla grande preghiera del « Padre nostro », dopo che il « doctor audientium » li aveva spiegati ampiamente durante molti giorni nelle C., costituivano la loro « regola di fede », allo stesso modo che il Padre nostro era interpretato come la loro « regola di vita ». Se nella Chiesa antica i simboli di fede ebbero un ruolo essenziale nell'iniziazione cristiana, purtroppo questo si ridusse di molto nella Chiesa medievale e in quella moderna: abbassati al rango di « formule di preghiera » da dirsi al mattino e alla sera, entrarono nei catechismi moderni solo come schema generale della I parte (« le verità da credersi »), schema entro il quale collocare la lunga serie delle domande e risposte.

Concludendo possiamo dire che la C. è stata l'ambiente nel quale i simboli di fede formularono e svilupparono i loro contenuti come espressioni vive della Pdf dei cristiani; la liturgia battesimale e quella eucaristica invece furono il luogo normale dove questi contenuti della fede venivano professati religiosamente come veri atti di fede.

Bibliografia

P.-T. CAMELOT, *Simboli (professioni di fede)*, in *Sacramentum Mundi*, vol. 7, Brescia, 1977, 637-644; O. CULLMANN, *Les premières confessions de foi chrétienne*, Paris, P.U.F., 1943; Id., *La foi et le culte de l'Eglise primitive*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1963; A. DONGHI, *Professione di fede*, in *Nuovo Dizionario di Liturgia*, Roma, Ed. Paoline, 1984, 1119-1129; J. N. D. KELLY, *Early Christian Creeds*, London, Longmans, 1960²; B. SESBOUÉ, *Fonctions, genèse et histoire des symboles de foi*, in « Catéchèse » 17 (1977) 67, 135-157.

GIUSEPPE GROPPA

SIMBOLI RELIGIOSI

1. *Orizzonte del problema.* S. religiosi sono mezzi di esperienza religiosa. Esiste una stret-

ta connessione tra la possibilità di trasmettere esperienze di fede nell'ambito di processi educativi e una didattica dei S.

In quanto « immagini significative » i S. custodiscono e rappresentano il significato di esperienze intense, in un segno che trascende i confini temporali e spaziali di ogni esperienza attuale. Essi confluiscono in sistemi simbolici che rendono presente nel linguaggio il sapere dell'esperienza. Il luogo in cui si formano originariamente i S. è la prassi quotidiana della vita. Il sistema di segni che caratterizza il linguaggio quotidiano fa sì che tutti coloro che appartengono a una comunità linguistica possano accedere a comuni esperienze. In quanto sistema simbolico fondamentale, il linguaggio permette l'accesso a diverse dimensioni dell'esperienza. La religione, come pure l'arte o la scienza, è un ambito esperienziale che trascende il quotidiano, ed è caratterizzato da particolari strutture di significato. Esse costituiscono il fondamento di sistemi simbolici, e dell'esperienza scientifica, artistica, religiosa, connessa con essi.

S. religiosi sono radicati nella totalità dell'esperienza umana. Essi rappresentano e interpretano, proteggendo, rinforzando, consolando l'esperienza religiosa. In quanto fanno partecipare alla struttura di significato religioso che trascende la biografia individuale e la storia dell'uomo, essi offrono motivazione e orientamento all'agire umano e rendono possibile una identità individuale e sociale corrispondente a questo particolare sistema di significato.

L'esperienza di fede cristiana fa parte di quella modalità esperienziale che è l'attuazione religiosa della vita. Il suo carattere unico e la sua autorità derivano dall'esperienza con Dio, il quale si manifesta nella storia, pone in Gesù Cristo il luogo normativo dell'esperienza che l'uomo può avere di Dio, comunica se stesso rivelandosi, e realizza in questo modo il modello esperienziale originario che rende possibile una nuova esperienza della fede nella prassi vitale dell'imitazione di Cristo. Essa è evocativamente presente nel linguaggio della fede (che in modo metaforico garantisce l'unità e la dialettica di parola e di immagine) come pure in azioni simboliche. La didattica dei S. della fede ha il compito di rendere accessibile, in modo metodico, l'offerta di significato e la portata propria del sistema dei S. cristiani. In quanto compito, essa deve mettersi nella prospettiva di una ermeneutica dei S. in cui si riconosce che l'esperienza antropologica e quella teologica

della realtà rimandano sempre l'una verso l'altra e sono mescolate tra loro.

2. Prospettive di una ermeneutica dei S.

a) *S. evocativi di una vita riuscita.* L'accesso al S. consiste inizialmente nella percezione del suo significato per l'esperienza quotidiana. Per poter vivere il significato insito nello svolgersi quotidiano, è necessario che certe « immagini significative » siano implicate come elementi vitali nell'attuazione della vita. I S. coprono esperienze fondamentali, quali piacere e dispiacere, salute, riconoscimento, benessere, pace. Essi forniscono schemi di comprensione di tali esperienze. Ogni uomo, a seconda dell'età, della condizione sociale e degli stati affettivi, dispone in misura diversa di S., di cui può affermare: *questi « sono io »*. Indipendentemente dal fatto che segnalano esperienze di totalità, di conflitto o di mancanza, i S. hanno sempre un rapporto con la propria identità o con il desiderio di essa. Elementi individuali, sociali e, per la maggior parte degli uomini, anche elementi di fede si mescolano tra loro.

La sensibilizzazione per l'aspetto simbolico deve servire anzitutto per scoprire che i S. vitali della nostra esistenza sono segni soggettivi con i quali si riconoscono convenzioni, proposizioni di fede, sistemi parziali o universali di significato, e conseguentemente sono espressione della vita che il soggetto vive o sogna.

b) *I S. creano comunità.* Ogni società, ogni comunità, perfino la relazione tra due persone, crea segni e S. Essi indicano il rapporto che intercorre tra le persone umane. Una quantità di S., che ricollegano con la propria storia di vita esperienze umane universali, esperienze sociali attuali ed esperienze storiche, accompagnano tutto il ciclo della vita. Proprio le religioni hanno un simbolismo specifico per i punti cerniera dell'esistenza umana. La ricerca dei S. che ricollegano la vita personale con quella della società è connessa con l'identità personale. I S. rilevanti della vita scaturiscono dalla vita dei partecipanti. La fine dei rapporti umani interpersonali porta con sé la perdita dei S., perché più nessuno si riconosce in essi.

La forza dei S. per creare comunità non si limita all'ambito interpersonale. Essa vale anche per il rapporto con la tradizione, con l'insieme della realtà sociale, per i rapporti con la natura. Oggi, per es., ci vuole spesso il riconoscimento di un rapporto fallito tra l'uomo e la natura prima che si possa scoprire

e comprendere il linguaggio simbolico della Bibbia sulla creazione.

c) *Le azioni simboliche danno corpo all'esperienza.* Molte esperienze fondamentali si esprimono simbolicamente nel linguaggio del corpo. L'uomo vive, pensa, sente con il proprio corpo a tal punto che l'intera biografia si imprime nel corpo. Una specifica espressione simbolica si ricollega con questo fatto: l'azione simbolica rappresentativa. I S. possono manifestare la loro forza di significato nella partecipazione all'azione simbolica. Esempi in questa linea sono i rituali, cioè sequenze formalizzate di azioni che si svolgono sempre secondo le stesse regole: con i rituali quotidiani (i saluti, i pasti) l'uomo si inserisce nell'esistenza sociale; rituali particolari (nascita, matrimonio) segnano il passaggio da una fase della vita verso un'altra; la sospensione rituale della vita quotidiana (carnevale) serve per scaricare i rapporti abituali della vita quotidiana.

Il carattere simbolico che ricollega il rituale con i S. consiste in ciò che essi riescono a esprimere nell'azione e al di là di essa: cioè nella manifestazione di significato. Essi manifestano che perfino nei suoi gesti corporali l'uomo è portatore di orientamenti e di rapporti simbolici. Ogni volta che questo contatto con la corporeità si perde, si verifica necessariamente un impoverimento dei S. religiosi.

d) *Ambivalenza dei S.* I S. si trovano soltanto in mediazioni storiche e situate. Essi sono sottomessi a mutamento e possono indurre in errore. Forme errate di ed. rel., che strumentalizzano come mezzo educativo il mondo simbolico della fede, possono causare un « avvelenamento religioso » (Gottesvergiftung); lo sfruttamento dei S., per es. prospettando un mondo senza conflitti, perverte la loro funzione di orientamento. S. che minacciano di bloccare l'uomo vengono volentieri rimossi; rimangono però operativi nel subconscio. I S. assumono tratti distruttivi quando diventano autoritari, oppure quando qualcuno si abbandona totalmente a un S. In tal caso il S. diventa un idolo. I S. devono sempre restar aperti a ulteriore sviluppo, poiché contribuiscono a riconoscere conflitti e a superarli. S. benefici non mettono a tacere il conflitto, ma offrono aiuto per una sua soluzione. La finalità di una didattica dei S. deve essere la riscoperta del S. in una sua nuova interpretazione, che lo riempie con nuova vita. Questo presuppone costantemen-

te un rapporto creativo con il S., in cui io mi apro per esso, vengo a contatto con esso, lo rispetto e lo interiorizzo.

3. *S. della fede.*

a) *Sacramento: il S. della fede.* Per tutti i contenuti della fede cristiana si addice una struttura simbolica. L'espressione globale di essa è il sacramento in quanto azione simbolica sociale. Rapportata a situazioni originarie dell'uomo, che già nella vita quotidiana — come è il caso del matrimonio — coinvolgono l'uomo nella sua totalità, il sacramento offre all'uomo la possibilità di trascendere, nella fede, la vulnerabilità, la fragilità e la provvisorietà personale e sociale, nella misura in cui Dio dà un senso univoco alla situazione ambivalente. I sacramenti ricevono la funzione di fondare comunità per il fatto che sono S. di interazione della comunità-Chiesa. Essi sono anche S. che conducono alla prassi di una vita riuscita. Il criterio della loro credibilità è il processo di trasformazione comune a tutti i sacramenti. Situazioni fondamentali della vita quotidiana, processi antropologici, sociali, e perfino cosmologici sono, alla luce della fede, chiamati alla trasformazione, poiché ogni necessità dell'uomo è, in ultima istanza, animata dal desiderio di essere giusto al cospetto di Dio. I S. sacramentali non si limitano a interpretare questo processo. Essi sono assai più, per volontà di Dio, promessa efficace del compimento dell'uomo e del mondo. Essi rendono possibile una identità a partire dalla fede, in cui l'uomo si lascia educare da Dio stesso, e si fa dire da lui chi, in ultima analisi, egli (l'uomo) sarà.

I sacramenti però non indicano un ambito sacramentale isolato. Indicano piuttosto una nuova prassi in mezzo al mondo, sostenuta dall'opera dello Spirito nella Chiesa, e fondata nella persona e nell'opera di Gesù Cristo.

b) *Multiformità dei S. della fede.* Bibbia e predicazione, liturgia e sacri segni, istituzioni e movimenti religiosi nella storia e nel presente, forme della praxis pietatis: nulla nel cristianesimo si comprende se viene isolato dal S. fondamentale che è il sacramento. Questo però non esclude che S. cristiani vitali possano assumere molteplici figure. Essi orientano anzitutto verso le *persone*: Gesù Cristo, simbolo centrale del cristianesimo; Dio Creatore che presenta i tratti del padrone, del padre punitivo o del padre amorevole; lo Spirito Santo, principio vitale del-

la Chiesa; Maria vergine, madre e regina. Si aggiungono le figure delle storie bibliche, e i santi con la loro vita esemplare. I S. cristiani si raggruppano ulteriormente attorno a S. originari fondamentali, che esprimono prospettive salvifiche dell'esistenza umana: creazione e immagine di Dio, caduta e peccato come espressioni dell'alienazione umana, speranza di riuscita finale come simbolizzazione di fallimento o di compimento finale, e imitazione come S. di una prassi vitale ispirata alla fede, dei singoli e della « comunità dei santi ».

Il cristianesimo conosce inoltre *S. confessionali*. Essi esprimono in modo vincolante il comune rapporto con la fede, oppure — è il caso delle cosiddette « formule brevi » — esprimono in modo elementare l'essenziale della fede. Essi richiamano al fatto che i S. della fede richiedono un duplice rapporto con la realtà: un rapporto dossologico, in cui la fede vuole essere compiuta primariamente verso ciò che i S. enunciano; e un rapporto ermeneutico, dovuto al fatto che i S. devono essere interpretati sempre nuovamente, affinché possano essere compresi nella loro funzione.

c) *La connessione tra S. socio-politici e S. cristiani.* Salute, automobile, casa propria, ecc. sono S. che frequentemente riflettono esperienze umane fondamentali. Questi S. individuali si inseriscono poi in S. sociali, quali libertà, sicurezza, benessere, giustizia. Sebbene questi valori abbiano significati notevolmente diversi sul piano individuale e su quello politico, di fatto nelle esperienze personali si collegano con idee politiche. Si ricollegano anche frequentemente con S. religiosi, nel senso che S. cristiani che si riferiscono a persone vengono connessi con valori socio-politici: Dio dona la libertà; oppure: laddove io faccio l'esperienza di libertà, Dio è presente. In questo modo i cristiani integrano elementi di significato, che non sono semplicemente armonizzabili con il proprio sistema di significato. Anche esperienze della prima infanzia, come calore e freddo, luce e tenebre, fame e soddisfazione, si inseriscono nei simboli vitali. Le connessioni tra S. esprimono spesso tentativi di riconciliare conflitti, oppure sono il condensato di processi evolutivi biografici.

4. *Elementi di una didattica dei S. della fede.* La fede non può essere presentata che in un sistema simbolico. L'accesso e la trasmissione di questi S. vitali costituiscono il compito di

una didattica della fede. Essa unisce tra loro l'aspetto formale-metodico e l'aspetto materiale-contenutistico dell'insegnamento rel.

a) Elemento fondamentale di una didattica dei S. è il *principio esperienziale con la sua priorità reciproca*: soltanto per il fatto che vi è rivelazione, è possibile fare esperienze con essa; soltanto perché l'uomo fa esperienza con se stesso e con il mondo, è possibile fare esperienze con la fede cristiana. Fare l'esperienza della fede consiste nel diventare consapevoli della presenza operativa della fede all'interno dell'esperienza umana. Dal lato dell'esperienza si tratta di scoprire quale è il significato di S. vitali per vivere una vita riuscita, in che senso i S. determinano le relazioni, e in che modo esperienze con la società diventano comprensibili nella dimensione religiosa dei S. Dal punto di vista della rivelazione, i molteplici S. della fede — la cui funzione è manifestata dal sacramento: segni dell'attività salvifica di Dio che trasforma l'uomo — devono essere presentati in modo tale che le reali esperienze dell'uomo abbiano anche il loro peso. Ad ambedue i livelli ci vuole sensibilizzazione per un uso creativo e dinamico dei S. I S. della fede non vanno presentati soltanto come risposte che creano significati e relazioni, ma anche come appelli e progetti evocativi di significato.

b) Tutte le possibilità di concretizzazione metodica rimandano verso il *vedere e l'udire quali forme fondamentali dell'esperienza umana*. L'educ. rel. in questo senso diventa una scuola in cui si educa la capacità di meditare e una scuola di linguaggio. La capacità di meditazione è l'accresciuta sensibilità e attenzione per ogni tipo di esperienza interiore che aiuta a percepire le ferite dell'esperienza umana, e a trascendere questo dato di fatto. La scuola del linguaggio mira a far sì che il linguaggio non sia visto come fenomeno univoco; nell'esperienza della pluridimensionalità dell'esperienza, essa vuole attirare l'attenzione sulla dimensione religiosa. Si tratta in particolare di far vedere che il linguaggio metaforico fa apparire nuovi contesti di significato. Accanto alla scoperta di forme linguistiche, anche la narrazione acquista, sul piano della C., una funzione significativa, in quanto modo originario di accedere alla realtà.

c) La corporeità è un elemento costitutivo della vita umana. Una scuola dell'immagine e del linguaggio fa già vedere quanti simboli della fede utilizzano il linguaggio del

corpo. Inoltre occorre introdurre al valore superiore delle azioni simboliche. La capacità dei simboli di creare relazioni si applica anche al gruppo di apprendimento religioso; essa richiede di cercare attività che rendano possibile l'esperienza di una comunità di vita. La coscientizzazione dei riti scolastici ha una funzione propedeutica nei confronti della iniziazione alle azioni liturgico-sacramentali del rituale, le quali — certo in modo diverso nella scuola e nella comunità parrocchiale — costituiscono un ambito importante dell'educazione simbolica.

d) I S. diventano efficaci quando diventano *motivazione dell'agire*. Perciò l'educ. rel. deve far scoprire modelli di una prassi di vita che sono in conformità con i S. della fede. La funzione dei S. è di insegnare a percepire e a identificare determinate situazioni, e di attirare l'attenzione su certi problemi e appelli che in esse si pongono. In questo modo si creano presupposti per una fondata formazione del giudizio e della prassi vitale. I modelli rendono possibile l'esperienza di contrasti, che in determinati contesti fanno vedere in che senso una prassi di vita, ispirata ai S. della fede, acquista una nuova fondazione e motivazione.

Bibliografia

- Approches du symbole*, in « Catéchèse » 18 (1978) 73, 393-480; G. BAUDLER, *Einführung in symbolisch-erzählende Theologie*, Paderborn, 1982; P. BIEHL - G. BAUDLER, *Erfahrung - Symbol - Glaube*, Frankfurt, 1980; U. CASALE, *Bibliografia essenziale sul tema « simbolo »*, in « Evangelizzare » 7 (1983) 183-186; E. FEIFEL, *Symbolerfassung als Weg zur Glaubenserfahrung*, in Id., *Welterfahrung und christliche Hoffnung*, Donauwörth, L. Auer, 1977, 11-43; Id., *Symbolerziehung durch Ritualisierung*, in « Lebendige Seelsorge » 29 (1978) 309-314; A. GODIN, *Fonction symbolique et capacité herméneutique chez l'enfant. Signification et limites des travaux de R. Goldman*, in « Lumen Vitae » 23 (1968) 513-524; A. GREELEY, *Simbolismo religioso, liturgia e comunità*, in « Concilium » 7 (1971) 2, 79-91; H. HALBFAS, *Das dritte Auge*, Düsseldorf, 1982; W. JETTER, *Symbol und Ritual*, Göttingen, 1978; S. KREITLER, *Symbolerschöpfung und Symbolerfassung*, München, 1965; M. LAWLER, *Symbol and Religious Education*, in « Religious Education » 72 (1977) 363-372; M. POLLO, *Narrazione e linguaggio simbolico nella evangelizzazione*, in « Note di pastorale giovanile » 15 (1981) 5, 29-38; J. SCHARFENBERG - H. KÄMPFER, *Mit Symbolen leben*, Freiburg-Olten, 1980; W. SIMON, *Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts*, Zürich, 1983; Y. SPIEGEL, *Die Macht der Bilder*, München, 1984; A. VERGOTE, *The Chiasm of Subjective and Objective Functions in the Symbol*, in « East Asian Pastoral Review » 18 (1981) 35-53; P. WEHRLE, *Die Bedeutung des Symbols für die religiöse Erziehung*, München, 1980.

ERICH FEIFEL

SISTEMATICA (Catechesi)

Col termine CS si indica generalmente ogni tipo di C. che si presenta in forma completa, strutturata, ordinata, in contrapposizione alla C. occasionale, spontanea, episodica, non strutturata. Nella varietà delle diverse realizzazioni e situazioni, dietro l'istanza della CS si vuole generalmente sottolineare l'una o l'altra di queste caratteristiche (o tutte e tre): completezza di contenuto, ordine metodologico, rigore didattico.

1. Nella *storia del movimento cat.* l'esigenza della CS è stata vissuta con modalità e urgenze differenti. Partendo generalmente da una situazione molto « sistematica », caratterizzata dall'uso del « catechismo » come compendio sistematico della dottrina cristiana, la riflessione cat. si è trovata man mano a dover tenere nel dovuto conto alcune esigenze che obbligavano, per lo meno, a rivedere la concezione e prassi della CS. Così, per es., nel periodo del rinnovamento « kerygmatico » della C. si è sentito il bisogno di porre alla base della strutturazione contenutistica della C. una visione meno scolastica e astratta del messaggio cristiano e più centrata vitalmente nella persona di Cristo e nella storia della salvezza. Così pure, specialmente dopo il Conc. Vat. II, la nuova attenzione rivolta al *soggetto* della C. (l'uomo nel suo contesto e coi suoi problemi esistenziali) ha portato a concezioni teoriche e pratiche della C. più attente al raggiungimento dell'integrazione tra fede e vita (cf RdC 52) che alla sistematicità e organicità del percorso cat. Istanze e proposte avanzate in questa direzione (come quelle, per es., della C. « antropologica » o « situazionale », la riforma curricolare della C., il passaggio dal « programma » alla « programmazione », l'IR « centrato sui problemi », e simili) hanno portato a una visione molto più sfumata e funzionale della CS, arrivando alle volte anche a forme troppo disorganiche e frammentarie di C. È forse per questo che Giovanni Paolo II ha sentito il dovere di ribadire che la C. « deve essere un insegnamento sistematico, non improvvisato, secondo un programma che gli consenta di giungere ad uno scopo preciso » (CT 21).

2. *Importanza della CS.* Il significato della CS può essere colto almeno in due prospettive complementari:

— Anzitutto, si deve parlare di CS come di *una forma* caratteristica di C., insieme ad al-

tre anche legittime: « L'azione cat. può assumere forme e strutture molto varie: sistematiche e occasionali, individuali e comunitarie, organizzate e spontanee, ecc. » (DCG 19). È un fatto ben noto nella tradizione cat. Così, per es., in Francia si è parlato dell'« insegnamento religioso » come di una forma privilegiata di C. tra molte altre, caratterizzata dalla sistemazione didattica (cf J. Honoré, *Pastorale catéchétique*, Paris-Tours, Grain de Sènévé-Mame, 1964, 95). Così, anche il documento di base della C. in Spagna distingue, lungo il percorso cat., momenti che chiedono una C. di taglio missionario e altri in cui ha più senso la C. organica o sistematica (*La catequesis de la comunidad*, Madrid, EDICE, 1983, n. 247). In generale, là dove vengono elaborati *programmi* per l'esercizio della C., specialmente nella scuola, si deve parlare di CS nel senso indicato (cf ad es. il recente documento tedesco: *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht*, München, DKV, 1984).

— Ma si può parlare anche di *sistematicità* come di una *esigenza o dimensione* inerente in qualche modo ad ogni forma di C. In questo senso, la richiesta di una CS veicola in fondo le principali istanze implicate nel suo concetto: l'istanza della *completezza* o *integrità* contenutistica (cf CT 30), in modo da evitare ogni forma di frammentarietà o mutilazione del messaggio della fede; l'istanza dell'*organicità* del contenuto, superando dispersioni e giustapposizioni arbitrarie; l'istanza della *didatticità*, che assicuri il retto procedere in funzione di un ordinato processo di apprendimento. Queste istanze vanno tenute presenti, pur con le distinzioni e gli adattamenti opportuni, nel variato esercizio della funzione cat.

3. *Problemi della CS.* Non sempre riesce facile conciliare le esigenze della CS con altre esigenze, non meno essenziali, nell'esercizio concreto della C. La complessità della funzione cat. impedisce un'applicazione a senso unico della sistematicità, in quanto bisogna anche tener conto della reale condizione dei soggetti e delle concrete circostanze in cui avviene la C. L'istanza della *completezza*, per es., avrà necessariamente applicazioni molto più fluide con soggetti piccoli o in età di sviluppo, e dovrà tener conto, in ogni caso, della giusta « gerarchia delle verità » (cf DCG 43) e della ricerca di una integrità non *estensiva*, ma *intensiva*, per il contenuto della C. (cf Sinodo '77, prop. 10). Così pure le istan-

ze dell'*organicità* e della *didatticità*, pienamente valide in determinati cicli o periodi di esercizio cat., difficilmente possono venire applicate nel caso della C. occasionale o in forme di C. più intuitive ed esperienziali che discorsive e magisteriali. In particolare non appare sempre facile una programmazione cat. che contemperi le esigenze della *sistematicità* con quelle della *significatività* antropologica: si tratta sempre del problema della doppia fedeltà, a Dio e all'uomo, che si trova nel cuore stesso dell'attività cat.

Bibliografia

CEI, *Il Rinnovamento della Catechesi*, Roma, Edizioni Pastorali, 1970, nn. 30, 39-41, 76, 148, 149, 179, 184; F. FEDERICI, *La catechesi fatto globale permanente*, nel vol. *Andate ed insegnate*. Commento alla « Catechesi tradendae » di Giovanni Paolo II, Bologna, EMI, 1980, 271-286; G. C. NEGRI, *La disposizione del contenuto dottrinale nel « De catechizandis rudibus » di S. Agostino*, Romae, Pontificum Athenaeum Salesianum, 1961; Id., *Il metodo della catechesi sistematica*, in P. BRAIDO (ed.), *Educare. Sommario di Scienze Pedagogiche*, vol. III, *Metodologia della catechesi*, Zürich, PAS-Verlag, 1964³, 265-280.

EMILIO ALBERICH

SOCIALIZZAZIONE RELIGIOSA

1. *Socializzazione ed educazione*. I due concetti si possono distinguere adeguatamente anche se nella pratica essi si trovano spesso presenti in misura diversa nello stesso intervento formativo ed hanno un rapporto reciproco necessario.

Per S. in generale si può intendere un processo di trasmissione della cultura, che ha come scopo fondamentale quello di riprodurre il sistema sociale che lo gestisce, cioè i suoi valori, la sua stratificazione e i rapporti di potere; la S. tende a ottenere il consenso, la conformità e l'adattamento dei socializzandi e si serve di meccanismi in gran parte automatici, anche se è lungamente dimostrato che il socializzando non riceve passivamente il messaggio culturale, ma reagisce agli stimoli esterni in modo relativamente originale e creativo, interiorizzandoli selettivamente.

L'educazione è invece un processo che, pur presupponendo un minimo di S. adattante, se ne distingue per più aspetti: è un'azione intenzionale che attraverso la proposta (non la trasmissione) di un sistema di significato per la vita (legittimata da una coerente testimonianza di vita) mira a risvegliare/libe-

rare nell'educando una libera/autonoma/creativa capacità di autoprogettazione e autorealizzazione alla luce dei valori obiettivamente ricercati e riconosciuti. Il processo educativo utilizza e valorizza i contenuti culturali trasmessi per S., sussumendoli e trasformandoli criticamente in un nuovo progetto di vita.

2. *Esperienza di fede, S., educazione*. Ci possiamo chiedere in che misura i processi di S.-educazione sono rapportati globalmente all'esperienza religiosa e all'esperienza di fede e in che modo specificamente l'educazione si differenzia dalla S. rispetto all'esperienza di fede.

a) *Ogni esperienza di fede presuppone e ingloba certi atteggiamenti di fondo*, tipici di qualsiasi esperienza religiosa, ma *non necessariamente* è condizionata dalle « ierofanie » storicamente derivate e mutevoli, espressioni dell'esperienza religiosa stessa. In altre parole, l'esperienza di fede presuppone una serie di processi mentali (affettivi, sentimentali, motivazionali, ecc.), riducibili in buona sostanza alla capacità di esercitare un comportamento simbolico, cioè di risalire al significato e al valore, partendo da una presa di coscienza della situazione. Tale comportamento sembra suscettibile di educazione. Viceversa le ierofanie, cioè le manifestazioni del sacro presenti nell'universo mentale del credente, come pure nel suo comportamento esterno, sono un prodotto culturale che per natura sua è suscettibile di trasmissione mediante processi di S. In questa ipotesi è compresa l'idea che l'esperienza di fede è composita con diversi sistemi ierofanici (cioè con diverse religiosità), ma non indipendentemente da un qualsiasi sistema ierofanico.

Di fatto nella tradizione cristiano-cattolica la formazione religiosa consiste anzitutto in una S. religiosa che è in grado di trasmettere le cristallizzazioni religiose (cioè la religiosità, le ierofanie) della precedente generazione di credenti; e solo in un secondo tempo (o in seconda istanza) è anche iniziazione alla fede, cioè educazione alle opzioni religiose, che presuppone un'accettazione (libera e critica) di contenuti, di credenze, di riti, ecc. trasmessi.

Da questa descrizione sintetica degli interventi socializzanti-educanti si possono enucleare alcuni problemi inerenti all'esistenza di sfasature, incoerenze e difficoltà entro il sistema fede-religiosità. Anzitutto va tenuto presente che le ierofanie tradizionali, per effetto dei processi di istituzionalizzazione, possono

presentarsi dotate di un alto grado di ideologizzazione, possono cioè rivelarsi come un sistema culturale chiuso e separato, non più collegato a nessuna esperienza religiosa attuale, e perciò costituire un ostacolo notevole all'esperienza della fede. In altre parole, si può verificare una frattura consistente tra ierofanie provenienti dalla tradizione ed esigenze attuali dell'esperienza di fede.

D'altra parte si può anche verificare il fatto di una frattura tra processo di formazione delle ierofanie a livello di esperienza religiosa ed esigenze dell'esperienza di fede. Il fatto è che l'esperienza metafisica (pre-religiosa), cioè il bisogno di ricollegarsi vitalmente alla totalità e alla trascendenza, prende oggi strade molto diverse da quelle tradizionali indicate dalle R. storiche; le ierofanie che ne derivano non sembrano soddisfare a prima vista le esigenze espressive della fede cristiana. In altre parole, il veicolo culturale dell'esperienza religiosa di base si manifesta incapace di sostenere i contenuti tipici dell'esperienza di fede. Il caso sembra piuttosto frequente tra coloro che, dopo aver rifiutato un'esperienza religiosa inquadrata nell'ambito delle R. storiche, perseguono una certa ricerca di valore entro esperienze radicalmente laiche, che per altro rinviano a loro proprie ritualizzazioni o ierofanie. Il partito, il profitto, il successo, il sesso possono assurgere a livello di ierofania inconsueta con cui l'esperienza di fede deve necessariamente fare i conti.

Ciò provoca una certa sfasatura che ridonda a danno dell'esperienza di fede, che ne risulta impedita, perché di fatto tali ierofanie non sono che sostituti funzionali della R., simboli decaduti che non rinviano necessariamente a un oggetto trascendente, né sono capaci di rispondere alle domande utili e che l'uomo si pone.

b) Quanto alle forme di religiosità derivate dall'esperienza di fede, va detto che anch'esse sono oggetto di istituzionalizzazione rapida, che ne condiziona la possibilità di trasmissione. Ciò che viene trasmesso da una generazione all'altra non è certo la fede (che in sé non è suscettibile di trasferimenti di questo tipo), ma piuttosto sono le forme culturalmente rilevanti che rappresentano il precipitato storico dell'esperienza religiosa di una certa generazione. L'educazione (o iniziazione) alla fede, che è propriamente il processo che permette di far maturare un'autentica esperienza cristiana, deve essere perciò rinnovata ad ogni generazione, anzi ad ogni individuo, sia pure nell'ambito di una continui-

tà culturale che ne è la condizione essenziale.

L'esperienza di fede non nasce dalla trasmissione impositiva di una cultura religiosa cristiana, ma dalla proposta di riassunzione critica, libera e personale dei contenuti essenziali di tale cultura religiosa. E, ancora, il credente non è necessariamente e solo colui che si conforma alla cultura religiosa trasmissagli dalla precedente generazione per socializzazione, ma colui che ne coglie selettivamente gli elementi capaci di dare alla sua personale ricerca di trascendenza e di totalità un significato pieno. Cosicché si può dire che mentre la *continuità* con il passato è assicurata materialmente dal contenuto trasmesso, essa è resa *effettivamente presente* dalla testimonianza degli educatori che lo ripresentano non come dato culturale, ma come ragione di vita e di impegno.

L'importanza della distinzione adottata si verifica soprattutto nell'analisi della domanda religiosa dei giovani; molti di essi infatti rifiutano una R. ridotta a eredità culturale, per tendere a una piena esperienza di fede, pur senza rifiutare le conseguenze culturali derivanti da tale opzione matura; accettano cioè una religiosità capace di esprimere anche in forme culturali nuove l'esperienza di fede, ma non una fede ridotta alla ripetizione rigida di un comportamento religioso consegnatoci dalla tradizione.

Un ultimo cenno va fatto in rapporto alla *posizione dell'istituzione ecclesiastica di fronte ai processi di S.-educazione*. Essa infatti si trova a dover gestire contemporaneamente, vivendone l'ambivalenza, sia i processi di S. che sono finalizzati a ottenere un consenso conformizzante e ad assicurare nel tempo e nello spazio la continuità e la uniformità del comportamento religioso, sia i processi di educ. rel. mediante i quali la Chiesa mira a una specifica iniziazione delle nuove generazioni. In questo modo essa indottrina ed educa allo stesso tempo, apparendo conservatrice e innovatrice, difensiva e aperta, dogmatica e flessibile con le stesse persone. Certamente essa non può venir meno a nessuno dei due ruoli, se intende conservare la sua funzione di custode del messaggio religioso, ma deve pagare l'ambivalenza con un alto prezzo di credibilità, specialmente tra quegli strati di popolazione che non accettano in nessun modo un sia pur indiretto legame con pratiche di manipolazione. La questione è importante per risolvere l'interrogativo riguardante l'appartenenza ecclesiale, dal momento che non

sembrano più sufficienti i criteri di una aggregazione meramente giuridica per assicurare un'effettiva partecipazione alla vita dei gruppi religiosi. La distinzione tra S. ed educ. rel. ci fa capire come la prima non possa dare origine se non ad una partecipazione limitata ed estrinseca (ridotta nel tempo — fino all'adolescenza — e nello spazio — limitatamente a gesti o contenuti genericamente religiosi —), mentre la seconda è quella che rende efficaci i motivi di una partecipazione effettiva e duratura.

I processi educativi costituiscono dunque un momento di cerniera tra molti punti nodali del comportamento religioso, assicurando al sistema il massimo di funzionalità interna ed esterna, favorendo il superamento della rigidità istituzionale e costituendo anche l'antidoto contro i rischi di una mortificante ipersocializzazione delle nuove generazioni.

3. *SR ed educ. rel. in una fase di transizione.* Le considerazioni fin qui fatte vanno ulteriormente inquadrare entro le variabili storiche e socio-culturali che caratterizzano la nostra epoca, perché effettivamente i processi di S.-educazione variano notevolmente in rapporto a diverse condizioni ambientali.

In una società a struttura semplice i processi di inculturazione sembrano avvenire secondo modalità lineari che rispecchiano la gerarchizzazione delle istituzioni e dei correlativi sistemi di significato. Ci troviamo di fronte ad una società dotata di una cultura sufficientemente organica e unitaria, ben identificabile e perciò facilmente trasmissibile. Non esistono situazioni di conflitto radicale tra agenzie di S., e il contenuto stesso della cultura è diffuso in modo uniforme nelle diverse esperienze sociali attraverso cui i nuovi nati si inseriscono gradualmente nella società. La S., in assenza di consistenti stimoli al cambio (cioè in assenza di gruppi devianti), raggiunge facilmente lo scopo dell'adattamento del soggetto in quanto il meccanismo del consenso viene facilmente posto in essere dalla presenza di controlli sociali capillari.

Le agenzie di S., tra l'altro, non sono caratterizzate da un alto grado di specializzazione, perché tutte, partecipando alla medesima cultura in modo piuttosto diretto e continuo, sono in grado di trasmetterla per diffusione. In questo contesto il processo tipicamente educativo è gestito capillarmente dalle agenzie che socializzano (famiglia, corporazione, vicinato, parrocchia, clan, ecc.), le quali sono generalmente costituite da piccoli gruppi, al-

tamente funzionali rispetto alle relazioni a faccia a faccia.

Per quanto riguarda i valori religiosi, occorre aggiungere che nel contesto europeo per lunghi secoli essi hanno rappresentato in un certo senso il vertice e l'asse della cultura (sia pure con molte sfumature e accentuazioni); ciò ha contribuito a facilitare da una parte la loro trasmissione, in quanto contenuto centrale e socialmente rilevante della cultura, ma ha anche contribuito a sminuire l'importanza della dimensione specificamente educativa, poiché in una società ad alto consenso sui valori non si esigono specifiche opzioni consapevoli e critiche rispetto ai contenuti dei messaggi culturali. Oltre a ciò si deve dire che questa situazione porta quasi insensibilmente a formalizzare il consenso e a ritualizzare le appartenenze, dando origine ad una crescente spaccatura tra comportamento reale e comportamento ideale.

In altre parole, si corre il rischio di separare religiosità da fede, ed esperienza (religiosa) da comportamento religioso. La situazione è molto diversa se prendiamo come punto di riferimento *una società a struttura complessa*, animata cioè dai processi di divisione del lavoro sociale, tipici delle società ad alto sviluppo scientifico, tecnologico, industriale. In questo contesto i processi di S. rispecchiano il pluralismo strutturale e culturale che si è venuto instaurando per effetto delle condizioni nuove sopra accennate. Le agenzie di S. vengono moltiplicate; accanto alle tradizionali fonti di emissione di messaggi culturali, altre ne vengono a sorgere, portatrici di nuovi « sistemi di significato » più o meno totalizzanti e più o meno capaci di ottenere il consenso in base al potere di cui sono dotate le agenzie che li diffondono. In questa situazione di competitività e di conflitto il carattere prevalentemente socializzante di questi interventi è pressoché specifico; ogni agenzia cerca di captare il consenso e di rendere credibile il proprio messaggio mediante le tecniche più raffinate della comunicazione. Una delle caratteristiche nuove è poi rappresentata dal fatto che in questo contesto le antiche agenzie di socializzazione (prevalentemente microstrutturate) entrano in crisi, sopraffatte dalla efficienza, dal potere e dalla onnipresenza delle nuove (scuola, associazioni, partiti, sindacati, fabbriche, ecc.). Ciò sembra costituire una consistente perdita di qualità educativa, in quanto viene a mancare l'insieme di condizioni che permettevano appunto di esercitare un'azione non solamente

socializzante. Il nuovo modo di trasmettere la cultura si presenta certamente più ricco di occasioni di partecipazione, ma non per questo si trasforma automaticamente in una opportunità educativa; la partecipazione culturale può diventare partecipazione subordinata (e non protagonista), favorendo la massificazione del processo e quindi la più rapida cristallizzazione dei contenuti culturali. Per questi motivi, in assenza di una più esigente dimensione educativa dentro le pratiche socializzanti, la cultura può diventare ideologica e perciò servire piuttosto alla manipolazione di gruppi e persone, anziché alla loro progressiva emancipazione.

Per quanto riguarda il problema religioso, si possono richiamare alcune tipiche situazioni prodotte dalla nuova realtà sociale. In questo contesto va notato anzitutto che viene meno per l'istituzione ecclesiastica la possibilità di continuare ad esercitare il ruolo di centralità (in alcuni casi di egemonia) fin qui svolto. E di conseguenza viene meno il supporto di legittimazione fin qui prestato ai valori religiosi presenti nella cultura. Questo processo complesso (equivalente per molti aspetti a quello della secolarizzazione) ha degli effetti immediati e diretti sui processi di socializzazione religiosa. Infatti, anche quando i valori religiosi non siano confinati o emarginati nella sfera della più assoluta privatizzazione, essi sono destinati a entrare in competizione o conflitto con gli altri sistemi di significato presenti sulla scena sociale; sistemi che per di più sono sostenuti da ben altre legittimazioni. A ciò si aggiunge che le abituali agenzie di S. religiosa, per di più appartenenti all'area del privato, entrano in crisi per obsolescenza e per mancanza di spazio vitale (crescente irrilevanza, perdita di funzioni, assenza di prospettive). Il risultato sembra essere complessivamente ravvisabile in una progressiva (anche se non irreversibile) contrazione della socializzazione religiosa; il che fa mancare a molte persone (per lo più in giovane età) gli stimoli che servivano a mantenere la continuità culturale-religiosa. Abbiamo già detto quanto ciò sia importante nel condizionare la stessa possibilità di esperienza religiosa (di esperienza di fede) che si vede costretta a cercare nuove vie, diverse da quelle tradizionali.

La crisi di SR comporta anche una certa crisi dell'educ. rel., dato che i due momenti del processo erano nella precedente situazione socio-culturale strettamente connessi. Ci si può interrogare a questo punto quali siano i fat-

tori che possono intervenire a cambiare il quadro descritto.

Credo che la risposta vada cercata, tra le altre cose, nei *fenomeni di comportamento collettivo*, che sono stati recentemente assunti come paradigma esplicativo di alcuni macroscopici casi di cambio sociale. Secondo Smelser, ripreso in Italia da Alberoni, e in Francia da Touraine, i fenomeni di comportamento collettivo si verificano nell'ambito di società caratterizzate da alti livelli di cristallizzazione e formalizzazione dei comportamenti; ove cioè le strutture e le culture obbediscono a processi di consistente istituzionalizzazione. Il comportamento collettivo è fatto proprio da gruppi, strati o aggregati che reagiscono a tale situazione, proponendo una radicale revisione dei valori esistenti (al limite chiedendone la scomparsa totale), insieme alla completa fluidificazione della struttura che permetta la ricerca di una nuova proposta di valore, che inizialmente ha le caratteristiche del massimalismo utopico. Si tratta, secondo Alberoni, di un moto pendolare tra istituzione (momento di massima rigidità) e movimento (momento di massima fluidità) che assicura ai sistemi sociali la possibilità di superare i punti morti nel loro processo di sviluppo.

Relativamente all'esperienza religiosa, si può forse dire che il periodo conciliare ha rappresentato in qualche modo un momento tipico di de-istituzionalizzazione, capace di mettere in crisi la prassi socializzatrice, di tentare il recupero dei contenuti del messaggio trasmesso e innovare la trasmissione del messaggio stesso attraverso l'immissione di consistenti interventi specificamente educativi. Questa fase di transizione registra necessariamente una notevole confusione di ruoli all'interno delle agenzie di socializzazione (e tra i ruoli da esse esercitate), ma costituisce il passaggio necessario verso una nuova sistemazione della cultura religiosa.

Ma al di là di quanto può offrire lo schema interpretativo fornito dalla teoria del comportamento collettivo, si possono anche richiamare gli spunti offerti dal rinnovato interesse per i piccoli gruppi. La dimensione comunitaria, contrapposta a quella associativa, viene recuperata come ambito dell'educativo e come correttivo delle spinte socializzatrici di massa. Non si tratta esattamente di « strutture del privato » ma piuttosto di « strutture private a valenza pubblica » che giocano un ruolo di mediazione rispetto ai due momenti del processo formativo. La famiglia, il grup-

po, la comunità riescono (o sembrano riuscire) a ricostruire le condizioni ottimali perché il messaggio culturale, in questo caso religioso, possa essere non solo socializzato, ma anche interiorizzato attraverso le modalità educative. Ovviamente ciò implica un minimo di funzionalità delle stesse agenzie e una loro organica relazione con il resto della struttura sociale.

Bibliografia

F. ALBERONI, *Classi e generazioni*, Bologna, Il Mulino, 1970; V. CESAREO, *Socializzazione e controllo sociale*, Milano, Angeli, 1974; Id., *Sociologia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1976; K. DANZIGER, *La socializzazione*, Bologna, Il Mulino, 1972; E. GIUS - D. CAVANNA, *La personalità, nuovi orientamenti teorici*. Vol. I: *La socializzazione*, Padova, Patron, 1978; D. H. GOSLIN (ed.), *Handbook of socialization; theory and research*, Chicago, Rand McNally, 1969; J. B. LOTZ, *Esperienza religiosa*, in *Enciclopedia filosofica*, vol. 2, Firenze, Sansoni, 1967; T. LUCKMANN, *La religione invisibile*, Bologna, Il Mulino, 1969; G. MILANESI, *Sociologia della religione*, Leumann-Torino, LDC, 1973; P. OREFICE, *Socializzazione*, Firenze, Le Monnier, 1976; E. SGROI (ed.), *Educazione e socializzazione*, Milano, Giuffrè, 1979; N.-J. SMELSER, *Theory of collective behaviour*, New York, Free Press, 1968.

GIANCARLO MILANESI

SOCIOLOGIA DELLA RELIGIONE

1. *L'ambito della SdR*. La SdR si interessa fondamentalmente di quattro problemi tra di loro strettamente connessi: a) del fatto che in molte società e culture sono presenti comportamenti collettivi che fanno riferimento ad un ordine radicalmente diverso dall'ordine naturale controllabile dall'uomo; b) del fatto che tale riferimento ha particolare rilevanza per l'ordine sociale, cui conferisce significato e talvolta legittimazione/delegittimazione; c) del fatto che tale riferimento si traduce in un comportamento morale; d) del fatto che tale riferimento dà origine a particolari forme di aggregazione (gruppi, movimenti, associazioni, ecc.) più o meno istituzionalizzate. Gli approcci elaborati dalle diverse teorie sociologiche nei riguardi del problema religioso dipendono sostanzialmente dal concetto di R. che le teorie stesse adottano. In sintesi si possono identificare le seguenti accezioni: a) la R. è un fenomeno tipico degli stadi primitivi dello sviluppo dell'umanità (Comte, Spencer, Frazer, Tylor e molti antropologi culturali); b) la R. è un comportamento tipico degli stadi arcaici dello svilup-

po psichico delle singole personalità (Feuerbach, Freud); c) la R. è un'ideologia utilizzata per esercitare il dominio di una classe sulle altre (Marx); d) la R. è una risposta *funzionale* al bisogno di integrazione psichica e sociale, cioè di unità, senso e ordine; e) la R. è l'istituzione universale capace di influenzare, mediante l'etica che essa esprime, l'ordine economico, sociale e politico (Weber); f) la R. è esperienza universale e collettiva di un ordine « sacro » riconosciuto come preesistente all'uomo (R. Otto); g) la R. è la capacità di simbolizzazione, cioè di trascendenza e di sacralizzazione delle esperienze umane individuali e collettive (Durkheim, Luckmann); h) la R. è adesione a una verità rivelata che produce comportamenti corrispondenti nei diversi ambiti di vita (Le Bras). Il ricorso a queste e a molte altre definizioni di R. rivela i rapporti necessari che esistono tra SdR e altre discipline quali la teologia, la filosofia, la storia, la psicologia, ecc., e che ne definiscono lo statuto epistemologico. Secondo le varie premesse teoretiche adottate, la SdR si colloca su due posizioni polarizzate: o come approccio che pretende di dire la verità sulla R., o come approccio parziale, sostanzialmente fenomenologico e descrittivo-interpretativo, delle forme storicamente e socialmente conosciute di R. Per coloro che derivano la verità della R. da una fondamentazione filosofico-teologica, la pretesa totalizzante della SdR viene declassata a puro riduzionismo e viene accettato solamente l'altro approccio, che del resto è considerato importante e insostituibile, per una comprensione multilaterale dei fenomeni religiosi. La C. infine non può ignorare che le diverse premesse teoretiche assunte dalla SdR fanno ormai parte della cultura della società secolarizzata e sono utilizzate largamente come strumenti di critica della R.

2. *Gli sviluppi teoretici della SdR*. Lo sviluppo teoretico della SdR si svolge attorno a due grandi gruppi di problemi tra di loro complementari.

Il *primo tema* si può formulare come *analisi delle funzioni integrative della R.* L'elaborazione di questa teoria generale parte dal presupposto che l'esperienza religiosa è sostanzialmente un'identificazione dei valori a cui l'uomo, individualmente o collettivamente, attribuisce una particolare importanza per il mantenimento della propria identità. Collocati in una sfera altamente simbolica e garantiti dal carattere di sacralità, tali valori offrono il senso fondamentale dell'esistenza (contro ogni

rischio di cedimento ad avvenimenti irrazionali come la morte, la malattia, la catastrofe, l'insuccesso); conferiscono unità funzionale allo psichismo individuale e alle forme collettive di vita sociale; assicurano la sopravvivenza e l'efficienza del gruppo umano che tali valori esprime.

Questa concezione funzionalistica della R. è utilizzata sia da chi considera la religione come stadio transitorio dello sviluppo dell'umanità (tutta la tradizione positivista), sia da chi la ritiene una componente essenziale dell'equilibrio sociale anche in società avanzate (Durkheim, il funzionalismo, Luckmann). In questa prospettiva la R. è vista come fattore di coesione, ordine, legittimazione della società, in altre parole le si riconosce un ruolo di conservazione.

Si può considerare sostanzialmente funzionalista anche la teoria critica della R. assunta dalla tradizione marxista; la R., in quanto ideologia delle classi dominanti in una società ingiusta, e oppio dei popoli oppressi, non è che un fattore di perpetuazione dell'alienazione collettiva e di legittimazione dell'ordine disumano costituito; resta per tanto secondaria la funzione di « protesta » e di « denuncia » espressa indirettamente dall'esperienza religiosa dei popoli oppressi.

Un secondo tema della SdR riguarda la funzione della R. come *fattore di differenziazione*, stimolazione, cambiamento dei sistemi sociali. Il presupposto di questa elaborazione teorica è la stretta connessione esistente tra contenuto valoriale di un'esperienza religiosa, il suo tradursi in un'etica coerente, il diffondersi pervasivo dell'etica nell'azione e nei sistemi sociali che ne rimangono necessariamente influenzati. Secondo M. Weber l'esempio più evidente di questa teoria si ha nella connessione tra il protestantesimo calvinista e le trasformazioni economico-sociali-politiche che vanno sotto il nome di capitalismo. In questo quadro teorico trova la sua collocazione la distinzione tra forme di R. che favoriscono lo sviluppo e la modernizzazione della società (in particolare il cristianesimo nelle sue varie differenziazioni confessionali) e forme che vi sono estranee (in genere le grandi R. orientali).

3. *I grandi temi della SdR.* I modi particolari di definire la R. e di risolvere gli interrogativi teoretici che la riguardano influenzano direttamente l'approccio che la SdR ha elaborato nei riguardi di alcuni grandi temi della cultura contemporanea, in particolare quello della secolarizzazione. Sinteticamente

essi possono essere così riassunti: 1) la secolarizzazione è un *non problema*; essa è semplicemente impossibile perché la R. svolge una funzione universale di conferimento di senso (Durkheim e il funzionalismo) e anche perché è sempre in azione nell'uomo un processo individuale e collettivo di significazione trascendente della realtà (Luckmann); 2) la secolarizzazione è solo una *regressione* dalle forme storiche di R. verso forme più astratte ed essenziali di esperienza religiosa da cui vengono nuove forme di incarnazione storica di R. (M. Scheler, Berger, la corrente fenomenologica); 3) la secolarizzazione è un processo di *autonomizzazione* e di *marginalizzazione* nel privato dell'Istituzione ecclesiastica rispetto al sistema sociale globale per effetto di una crescente razionalizzazione e differenziazione del sistema stesso (funzionalismo, Max Weber); 4) la secolarizzazione è *scomparsa* della R. sotto i colpi della razionalità scientifico-tecnologica che ne rivela il carattere residuale (evoluzionismo positivista) o il carattere di nevrosi collettiva, controllo repressivo, comportamento infantile dell'umanità (Freud, Reik); 5) la secolarizzazione è disvelamento necessario dei *rapporti di dominio* di cui la R. è legittimazione e perciò emarginazione progressiva dell'esperienza religiosa come pericolosa patologia sociale (marxismo ortodosso); 6) la secolarizzazione è solo *purificazione* delle forme arcaiche o involute della R. e riemersione delle sue forme autentiche (Le Bras); 7) la secolarizzazione è una *scomparsa* « secca » della R. in quanto tale e non solo una crisi della pratica o della « religione di chiesa » (Acquaviva). In questo quadro si afferma come problema centrale della SdR contemporanea quello della definizione dei rapporti tra R. e società industriale e postindustriale nei diversi sistemi economico-politici; in altri termini, il problema del futuro della R. nel mondo in continua trasformazione, problema a cui vengono date risposte diversificate, sulla base delle posizioni descritte.

4. *Le istituzioni religiose al centro delle analisi della SdR.* Oltre ai grandi temi concernenti il rapporto globale tra R. e società la SdR ha dedicato molti studi all'approfondimento dei processi interni alle singole forme storiche di R., in particolare ai processi di *istituzionalizzazione dell'esperienza religiosa*. Per istituzionalizzazione si può intendere « un processo attraverso cui le funzioni, le relazioni e i valori sociali si cristallizzano, formalizzano e stabilizzano con ritmo gradua-

le, in modo da produrre tra i membri di gruppi organizzati una condotta relativamente uniforme » (Moberg). In particolare ogni esperienza religiosa registra una progressiva istituzionalizzazione della sua *struttura* (relazioni tra persone) e della sua *cultura* (credenze, riti, comportamenti connessi a credenze e riti).

L'istituzionalizzazione della struttura religiosa è stata ed è oggetto di molte riflessioni sociologiche e storiche, soprattutto nell'ambito delle diverse confessioni cristiane. In dettaglio si possono identificare i seguenti temi di ricerca e dibattito: 1) Il passaggio da un'esperienza religiosa primitiva caratterizzata dal carisma del fondatore e vissuta in un contesto comunitario a un'esperienza garantita dai responsabili « per ufficio », nel contesto di un'organizzazione societaria, complessa e differenziata; in questa linea vengono studiati i temi della distribuzione e della legittimazione del potere ecclesiastico, della stratificazione sociale all'interno delle istituzioni religiose, dei rapporti di confronto/conflitto tra diverse articolazioni istituzionali della R., dei diversi tipi di persone religiose (profeti, asceti, mistici, sacerdoti, laici, ecc.) e dei loro ruoli/funzioni, delle sette e delle nuove R. Complessivamente oggi si tende a interpretare la storia delle strutture religiose in modo non lineare-evolutionistico, ma in modo dialettico, cioè come storia di forme variamente presenti nel tempo e variamente interagenti tra di loro. 2) Il rapporto tra strutture religiose e strutture profane. Sotto questo profilo vengono analizzati gli influssi che la società ha esercitato sulla storia delle istituzioni religiose, proiettando su di esse i propri processi di sviluppo, i propri modelli di organizzazione, le proprie logiche di potere, ecc.; e analogamente si studiano le modalità di accettazione più o meno critica di tali influssi da parte della struttura ecclesiastica. In questo contesto risulta rilevante l'approfondimento del grado di profanizzazione delle strutture religiose, cioè degli effetti di mondanizzazione e di compromissione rispetto ai valori dell'esperienza religiosa originale che il confronto con la società può avere prodotto.

Le tematiche concernenti *l'istituzionalizzazione della struttura religiosa* sono al centro dei dibattiti che si accendono nelle diverse Chiese, soprattutto nei periodi di riforma e di aggiornamento, come ad esempio nella fase conciliare e postconciliare della Chiesa

cattolica; e per questo motivo interessano direttamente la C.

5. *La formazione e la trasmissione della cultura religiosa*. In parallelo alla istituzionalizzazione della struttura la SdR studia i processi di istituzionalizzazione della corrispondente cultura.

Un primo campo di indagine è offerto dalla trasformazione delle credenze. In questo contesto si parla di passaggio « dal mito al logo », cioè di un tentativo di progressiva comprensione e sistematizzazione razionale dell'originale messaggio religioso. Molti problemi si presentano a questo riguardo: 1) il problema del *controllo sul processo*, cioè il problema dell'ortodossia (chi la deve garantire e qual è il suo rapporto con le diverse formulazioni teologiche della dottrina, qual è la sua funzione sociale e politica, come si connette al potere, ecc.); 2) il problema della *scelta degli strumenti* ermeneutici, cioè delle premesse culturali e degli apparati culturali utili alla comprensione del messaggio religioso (come dimostra il dibattito sull'utilizzo della filosofia greca in passato, o, oggi, del marxismo); 3) il problema del *rapporto tra fede e cultura*, cioè tra la formulazione della verità religiosa e l'insieme dei valori legittimati da una determinata società; tale rapporto può infatti oscillare tra la piena convergenza/consonanza/integrazione e il conflitto aperto, determinando situazioni diverse di rapporto tra società ecclesiale e società civile.

Un secondo campo di studio è dato dal processo di istituzionalizzazione dell'esperienza religiosa in termini di passaggio « dal mito al rito », cioè di formazione di un culto. Analogamente ai problemi già emersi a proposito delle credenze, si pongono qui interrogativi riguardanti: 1) la garanzia dell'efficacia evocativo-espressiva dei simboli utilizzati nell'esperienza culturale e della loro coerenza rispetto ai contenuti della credenza; si tratta di un'esigenza di ortodossia nei riguardi di una produzione soggettiva di simboli religiosi praticamente illimitata; 2) il collegamento tra pratica religiosa e sentimento di appartenenza all'istituzione, dal momento che la partecipazione al culto è in genere un indicatore della fedeltà istituzionale più che della qualità della fede religiosa; 3) il rapporto con il quadro simbolico più vasto della società civile che evolve per leggi proprie e nei cui riguardi il culto religioso istituzionalizzato può trovarsi in situazione di estraneità.

Un terzo settore riguarda l'istituzionalizzazione dei modelli di comportamento profani influenzati dalla credenza e dai riti religiosi. L'esperienza religiosa tende infatti a diventare cultura anche nel senso che tende a creare un « sistema di significato » per la vita che si coestende a tutti gli aspetti del comportamento umano comunemente ritenuti profani. In dettaglio, questo sistema di significato assume una dimensione culturale ed etica che investe i campi del comportamento familiare ed educativo, sociale, economico, politico, ecc., sollevando molti problemi teorici e pratici che sono oggetto di studio da parte della SdR. In particolare essa analizza: 1) il rapporto tra questa cultura religiosa e la cultura globale di una determinata società (in termini di integrazione, distinzione o contrapposizione subculturale e/o contro-culturale); 2) il grado di coerenza tra questa cultura e l'adesione al mito e al rito religioso; 3) le modalità della sua trasmissione (→ socializzazione).

Tutto il settore dell'analisi dei rapporti tra forme della cultura religiosa e forme di vita sociale (religiosa e civile) è oggi in notevole sviluppo; se ne interessa soprattutto la sociologia della conoscenza, cioè quel ramo della sociologia che studia i condizionamenti obiettivi (economici, politici, sociali, materiali, ecc.) delle diverse produzioni del pensiero e dell'azione (valori, ideologie, modelli di comportamento, ecc.).

6. *SdR e catechesi*. Nel mondo cattolico lo sviluppo della SdR si è per lungo tempo limitato alle ricerche sulla pratica religiosa e a studi sul problema della secolarizzazione (in termini prevalenti di scristianizzazione). Più recentemente si sono avuti studi teorici e ricerche empiriche concernenti soprattutto il rapporto *società-cattolicesimo*, pur senza arrivare a nuove elaborazioni teoretiche e anche tematiche specifiche legate ai processi di *istituzionalizzazione delle strutture* (analisi sul potere ecclesiastico, sull'associazionismo cattolico, ecc.). Il rischio di sociologismo, sempre insito in analisi di questo tipo, ha più volte prodotto nel mondo cattolico un'ingiustificata diffidenza verso l'approccio sociologico al fenomeno religioso.

In realtà, gli apporti della SdR sembrano rilevanti in diversi settori della C.: 1) a livello di *insegnamento scolastico della religione*, il discorso sociologico offre contributi insostituibili di analisi critico-comparata delle diverse forme istituzionalizzate di religione; 2) a livello di C. finalizzata esplicitamente

alla iniziazione e formazione cristiana, la SdR contribuisce alla *conoscenza del soggetto catechizzato* (attraverso l'analisi dei processi di socializzazione), *del quadro istituzionale* (attraverso l'approfondimento delle dinamiche intraecclesiali e dei rapporti Chiesa-società), *del contenuto da trasmettere* (attraverso lo studio dei processi di istituzionalizzazione della cultura religiosa), *delle metodologie da utilizzare* (attraverso l'informazione concernente le sensibilità, i valori, gli stili di vita prevalenti nei contesti in cui si opera). Più in generale, la SdR contribuisce ad una conoscenza « razionale » del fenomeno religioso che può essere utilmente integrata con la visione che di esso offre la fede.

Bibliografia

S. S. ACQUAVIVA - G. GUIZZARDI, *La secolarizzazione*, Bologna, Il Mulino, 1973; P. BERGER, *Il brusio degli angeli*, ivi, 1971; P. BOURDIEU, *Genèse et structure du champ religieux*, in « Revue Française de Sociologie » 18 (1971) 3, 295-334; E. DURKHEIM, *Le forme elementari della vita religiosa*, Milano, Ed. Comunità, 1971²; T. LUCKMANN, *La religione invisibile*, Bologna, Il Mulino, 1969; G. MILANESI, *Sociologia della religione*, Leumann-Torino, LDC, 1973; N. SMART, *The Science of Religion and the Sociology of Knowledge*, Princeton, Univ. Press, 1977; W. STARK, *The Sociology of Religion*, 5 vol., London, Routledge & Kegan Paul, 1966ss; J.-P. STROMMEN, *Secularisation and Religious Politiques*, La Haye, Mouton, 1982; M. WEBER, *Economia e Società*, Milano, Ed. Comunità, 1968²; D. ZADRA (ed.), *Sociologia della religione*, Milano, Hoepli, 1969; I. I. ZARETSKI - M. P. LEONE (ed.), *Religious Movements in Contemporary America*, Princeton, Univ. Press, 1974.

GIANCARLO MILANESI

SPAGNA

1. *Evoluzione del pensiero cat.: 1945-1983. Principali iniziative di rinnovamento*

a) 1945-1965. Fino alla guerra civile (1936) la Spagna visse una tappa cat. feconda nella linea del « movimento psicologico di → Monaco », promosso e inculturato per opera di Daniel → Llorente, parroco e poi per lunghi anni vescovo di Segovia († 1971). Finita la guerra (1939) e fino al 1975 si instaurò in Spagna il cosiddetto « nazional-cattolicesimo », la cui tesi centrale era: « Cattolicesimo e patria sono consostanziali ». La sua teologia politica ispirò il Concordato del 1953, che legittimò ufficialmente il sistema. In quel periodo, la Spagna soffrì un isolamento politico ed economico. Questo e il medievalismo religioso vigente tagliarono la

comunicazione della Chiesa spagnola con le scienze sacre e umane, che seguivano il loro corso nel centro Europa. La C., non alimentata dalla rivelazione e dalla teologia rinnovata, inaridì nel *dottrinale* e nel *metodologico*.

Ma i cambiamenti culturali interessano anche la Spagna. Già nel decennio precedente il Concilio le esperienze e i movimenti ecclesiali e pedagogici al di là dei Pirenei penetrano in Spagna per mezzo di sacerdoti e religiosi: C. Floristán, J. M. Estepa, J. J. Rodríguez Medina, C. Sánchez Aliseda. Costoro danno origine a Istituti Pastorali a Salamanca, a traduzioni di opere di pastorale centroeuropea, a nuove riviste cat., ecc. La corrente kerygmatica tocca la C. spagnola e viene recuperata la connessione col nuovo movimento cat. La nomina di J. M. Estepa come direttore del *Segretariato Nazionale di Catechesi* (SNC) nel 1965 assicurerà la rinascita cat. postconciliare.

b) 1966-1976. La celebrazione delle *Prime Giornate Nazionali di Studi Cat.* (Madrid 1966) offre l'impulso ufficiale al rinnovamento. Ispirate dalla dottrina conciliare, esse rivitalizzano la C., soprattutto nel suo contenuto, obiettivi e identità come azione della Chiesa. Lo spirito → kerygmatico impregna i « Catechismi scolastici » (*Catecismos Escolares*, 1968) e l'importante documento della Commissione Episcopale per l'Insegnamento e l'Educazione Religiosa — poi per la C. — (CEEC): *La Iglesia y la Educación en España*, hoy (1969). La XVIII Assemblea Plenaria dei vescovi spagnoli sul tema: « L'educazione nella fede del popolo cristiano » (1973) segue la linea del DCG della Santa Sede (1971) e consacra la C. esperienziale. Nascono strumenti ufficiali, come *Con vosotros está* (per gli 11-14 anni, 1976) e la *Biblia para la iniciación cristiana* (1977), e non ufficiali, come *Odres nuevos* (per i 14-18 anni, 1976), di A. Aparisi.

Medellín (1968) interpella la coscienza europea, accettando la posta in gioco di una C. liberatrice dell'uomo inserito in strutture oppressive. Questa esigenza coincide con una situazione spagnola ogni giorno meno compatibile con la libertà umana ed evangelica: ne è testimone l'*Assemblea congiunta Vescovi-Sacerdoti* (1971) e il documento *La Chiesa e la comunità politica* (1973), che segnano l'abbandono ufficiale dell'ideologia nazional-cattolica. La C. liberatrice non piacque ai vescovi, dato il forte impegno socio-politico delle prime « comunità popolari », ma aprì la

strada a numerose realizzazioni pregevoli di C., anche a livello diocesano (Madrid).

c) 1977-1983. La netta distinzione tra politico e religioso, operata nella Costituzione del 1978, permise alla pastorale di liberarsi da supplenze e concentrarsi nella sua missione. All'« identificazione » della C. contribuì il Sinodo del 1977 col suo atteggiamento di discernimento e convergenza, come appare nei piani triennali della CEEC 1978-1981 e 1981-1984, elaborati con la partecipazione delle basi diocesane. L'opzione di questa « nuova tappa » è la C. *comunitaria*. In ambedue i trienni l'obiettivo prioritario è « una C. a partire da, in e per la comunità cristiana », e le linee di azione sono: il *carattere proprio* della C.; C. per l'*identità cristiana*; verso spazi comunitari a *livello umano*, aperti alla Chiesa locale; C. come *processo permanente* e primato della C. *degli adulti*; attenzione alla *formazione dei catechisti*.

Per approfondire l'identità della C. nell'attuale contesto spagnolo, la CEEC — con lo stimolo e la collaborazione delle diocesi — pubblica *La C. de la Comunidad* (1983). Di contenuto teologico-pratico realistico, il documento tenta di ridurre a sintesi originale gli apporti cat. degli ultimi lustri. Accentua la dimensione missionaria della C. e auspica perfino una evangelizzazione missionaria in senso stretto in Spagna: la fede degli spagnoli non può più essere supposta. Trattando invece degli *elementi dell'identità cristiana*, sottolinea prevalentemente — almeno nel suo sviluppo — quelli dogmatici, lasciando in secondo piano gli elementi morali, le responsabilità temporali e l'assunzione critica dei valori della nostra civiltà. In ogni caso, il documento sarà illuminante per il futuro, nel contesto del piano della Conferenza Episcopale Spagnola formulato in *La visita del Papa y el servicio a la fe de nuestro pueblo* (1983). Qui i vescovi dichiarano la fede obbiettiva prioritaria a cui tendere nei prossimi anni. In questo senso, la C. di domani dovrà promuovere *comunità cristiane aperte all'evangelizzazione missionaria e liberatrice* nei diversi ambienti.

2. L'IR nella scuola

a) *Statuto giuridico e organizzazione scolastica*. Fin dall'apparire della realtà scolastica, la Chiesa spagnola ha considerato l'IR un canale importante di educazione nella fede. Negli ultimi 40 anni, l'IR vive due situazioni diverse, divise dalla Costituzione del 1978 e dall'Accordo tra la S. Sede e lo Stato Spa-

gnolo del 1979 su « Insegnamento e problemi culturali ».

— La *Legge Generale dell'Educazione* (1970), per correggere i difetti del regime educativo precedente, pretese una riforma globale, articolata e progressiva, fondata sulla libertà, l'uguaglianza, la gratuità di base e sugli ultimi ritrovati pedagogici. La Legge garantisce l'IR obbligatorio e l'azione pastorale. L'impregnazione cristiana della *Legge Generale dell'Educazione* e il consolidamento dell'IR fu dovuto, in gran parte, alla dichiarazione della CEEC *La Iglesia y la Educación en España, hoy* (1969). Ciononostante, a partire dalla transizione politica del 1975, si fa luce una istanza, che proviene dagli anni '60, per la *libertà religiosa*, specialmente ai livelli superiore e universitario. — Questa arriva con l'Accordo del '79. Nei centri non universitari e nelle Scuole Universitarie di Magistero (EE.UU.P.), l'IR è materia *ordinaria e obbligatoria* per tutte le scuole, ma non per *tutti* gli alunni, nel rispetto della libertà religiosa. Nei centri non universitari si eviterà la *discriminazione* di quanti non frequentano l'IR; per questo nella secondaria superiore (BUP) e Formazione Professionale (FP) viene introdotta, come alternativa, l'Etica. Nei centri universitari pubblici può esserci un IR opzionale e possono essere organizzati Centri di Studi Teologici. Il corpo docente aggiunto all'organico di ruolo viene proposto dal vescovo, tra persone competenti, e stipendiato dallo Stato. Attualmente questa remunerazione è disuguale nei livelli materno ed elementare (Preescolar-EGE), BUP-FP e nelle EE.UU.P., perché ancora non è stata firmata l'intesa prevista. La Chiesa punta a fare dell'IR un « ministero laicale ».

b) *Finalità e concezioni dell'IR. Prima del Concilio*, l'IR si concentrava nell'esposizione della dottrina cristiana come teologia concentrata, con scopi di ortodossia e di morale applicata. Col *rinnovamento cat.* — kerygmatico e antropologico — la religione diventa *Formazione Religiosa* o « *C. scolastica* », in cerca della maturazione della fede integrale nell'alunno. Gruppi di insegnanti contestano questa confusione tra IR e C. Nel 1979 la CEEC, col documento chiarificatore *Orientaciones pastorales sobre la Enseñanza Religiosa Escolar*, presenta l'IR come materia *scolastica, ordinaria, confessionale, ecclesiale e « sintesi tra fede e cultura »*. Il documento lascia però la questione aperta, e sollecita gli esperti a continuare la ricerca.

3. *Organizzazione della C. per le diverse categorie di persone e nei vari contesti*

Dal 1935 le Commissioni e i Segretariati cat. fanno della C. una forte istituzione diocesana.

a) L'attività e l'organizzazione delle diocesi consigliano, nel 1957, la creazione del SNC. Suo precipuo compito è la realizzazione del *Catechismo Nazionale Testo Unico* (1957-1961). A partire dal 1965, col nuovo direttore e con l'appoggio della CEEC, di una équipe qualificata e altri collaboratori, il SNC stimola il rinnovamento con molteplici attività. Strutturato in 4 Dipartimenti negli anni '70, continuerà a potenziare i Segretariati Diocesani come canali privilegiati del cambiamento.

b) In tutte le diocesi funziona il Segretariato Diocesano, più o meno strutturato in dipartimenti.

— La C. degli *adulti* prende l'avvio dal movimento catecumenale preconciliare. Finito il Concilio, sorgono a Madrid le tre grandi correnti del catecumenato in Spagna: il catecumenato « diocesano », le « comunità popolari » e le « comunità neocatecumenali ». Il « Movimento per un Mondo Migliore » suscita nella diocesi di Bilbao dei catecumenati con riferimento parrocchiale. Il SNC, specialmente dopo le giornate di studio su « Esperienze catecumenali in Spagna, oggi » (1974), promuove una seria ricerca sulla C. e sul *Catecumenato degli adulti*, in collegamento con le diocesi e regioni pastorali (Madrid, Catalogna e le Isole, Paese Basco, Murcia, Huelva, ecc.). Oggi si sente la preoccupazione di ricontattare « i lontani ».

— La C. dei *giovani-adolescenti* ha fatto strada dagli anni '70, soprattutto attorno alla → confermazione. Quando questa viene celebrata ai 14, 16, 18 anni, è preceduta da uno o due anni di preparazione « catecumenale ». Diverse diocesi la collegano con la → pastorale giovanile (14-25 anni). Il SNC aiuterà a unificare questa diversità elaborando, con altri organismi ecclesiali, un « progetto-cornice » per la confermazione in collegamento con la pastorale della gioventù.

— La C. dei *preadolescenti-fanciulli* occupa ancora in Spagna « la parte del leone », e assicura la continuità dopo la prima comunione. Ma è urgente offrire un piano di « C. diretta con i genitori » di taglio missionario.

— Il *linguaggio totale* e l'*audiovisivo* sono frutto degli ultimi 15 anni. Il relativo Dipartimento del SNC e altre istituzioni hanno

profuso iniziative per la creazione di audiovisivi degni, per portare il linguaggio totale alla C. e, soprattutto, per formare esperti per le diocesi.

c) *La C. funziona in tutte le parrocchie*, e si vedono i frutti dell'«opzione comunitaria». La corresponsabilità impregna progressivamente la C. di adulti e giovani. È in via di potenziamento la formazione di catechisti per la confermazione, specialmente di adulti.

d) Finalmente, sono state create le *Regioni Pastorali* di Galizia, Duero, Paese Basco, Catalogna e le Isole, Aragona, Madrid, Andalusia. Altre dovranno sorgere: è compito improrogabile per il SNC. Questa struttura intermedia della C. spagnola non solo si rivela pastoralmente feconda, ma è «segno» di una Chiesa più vicina all'ideale del Vat. II: *più partecipata, servizievole e corresponsabile*. È un fatto positivo la progettata vincolazione delle Regioni al SNC attraverso i relativi delegati.

Bibliografia

«Actualidad Catequética»: rivista del SNC, archivio vivo del movimento cat. spagnolo; A. A. BOLADO, *El experimento del Nacional-Catolicismo: 1939-1975*, Madrid, 1976; A. CAÑIZARES, «Actualidad catequética» en su historia, in «Actualidad Catequética» 20 (1980) 100, 87-103; *Catequesis de la Comunidad cristiana, hoy (Plan trienal '81-'84)*, ibid. 22 (1982) 106, 33-58; CEE, *Programa pastoral de la CEE: La visita del Papa y el servicio a la fe de nuestro pueblo*, Madrid, 1983; CEEC, *La Catequesis de la Comunidad*, Madrid, 1983; Id., *La Iglesia y la Educación en España, hoy*, Madrid, 1969; Id., *Plan de acción de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis para el trienio 1981-1984*, in «Actualidad Catequética» 22 (1982) 106, 9-58; Id., *Plan de acción de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, Trienio 1984-1987, Catequesis - Enseñanza religiosa escolar - Educación Católica*, Madrid, Fundación Santa María, 1985; *Documentos colectivos del Episcopado Español sobre la Formación Religiosa y Educación*, 1969-1980, Madrid, 1980; *La educación en la fe del pueblo cristiano. Líneas de acción de la XVIII Asamblea Plenaria*, in «Actualidad Catequética» 13 (1973) n. 63, F.1A; J. M. ESTEPA, *Dix années de travail catéchétique ... en Espagne*, nel vol. BICE, *Dix années ... dans le monde au service de la Formation religieuse de l'enfance*, Paris, Fleurus, 1960; *Por una formación religiosa para nuestro tiempo. Actas de las I Jornadas Nacionales de Estudios Catequéticos*, 1966, Madrid, Marova, 1967; *La Iglesia y la Enseñanza*, in «Pastoral Misionera» 15 (1979), 1-2; J. LÓPEZ, *España, País de misión*, Madrid, PPC, 1979; *Una nueva etapa en el Movimiento Catequético (Plan trienal '78-'81)*, in «Actualidad Catequética» 19 (1979) 92-93, 9-24; *Nuevos Acuerdos Iglesia-Estado*, in «Iglesia viva» 14 (1979) n. 79; *Orientaciones pastorales sobre la E.R. Escolar*, Madrid, EDICE, 1980; V. M. PEDROSA, *Ochenta años de Catequesis en la Iglesia de España*, in «Actualidad Catequética»

20 (1980) 100, 45-86; L. RESINES, *Obra y pensamiento catequético de Daniel Llorente*, Valladolid, 1981 (tesi).

VICENTE M. PEDROSA ARÉS

SPECIALE (Catechesi)

Dal punto di vista pastorale si possono distinguere nella società certi gruppi di persone, giovani o adulti, che in una o più prospettive sono talmente diversi dalla gente comune da richiedere anche un approccio pastorale particolare. È il caso, per es., di malati cronici, pazienti psichiatrici, anziani, prigionieri, operai stranieri, militari, ecc. In un senso molto ampio la C. per ciascuno di questi gruppi può essere indicata come «C. speciale».

Normalmente però il termine CS è riservato per caratterizzare l'azione pastorale verso diverse categorie di → handicappati, generalmente fanciulli e giovani, talvolta anche adulti. Le categorie più frequenti sono: handicappati mentali, handicappati fisici, handicappati sensoriali, emarginati sociali, persone con disturbi emotivi e psichici. Si presentano anche casi in cui diverse forme di handicap sono contemporaneamente presenti, il che ovviamente non fa che aggravare i problemi. È possibile sviluppare una CS, particolarmente adattata, per ciascuna di queste categorie di handicappati, come risposta alla specifica situazione creata dall'handicap e alla problematica ortopedagogica. In fondo si tratterà sempre dello stesso messaggio cristiano e della medesima risposta di fede da parte dell'uomo; però l'elaborazione concreta della C. dovrà avere una configurazione particolare. Spesse volte le capacità di assimilazione sono molto ostacolate, come è il caso degli handicappati mentali e sensoriali. Altre volte il problema sarà di natura relazionale, come è il caso di emarginati sociali e persone con disturbi caratteriali. Lo specifico di questa CS consisterà normalmente in alcune accennazioni metodologiche.

Per ulteriori indicazioni, cf → handicappati fisici, → handicappati mentali, → handicappati sensoriali, con relativa bibliografia.

MARCEL VAN WALLEGHEM

SPERANZA

1) Nel linguaggio quotidiano ritorna spesso il verbo «sperare»: speriamo di guarire, di trovare un lavoro, di incontrare la persona

giusta, di non soccombere alla catastrofe atomica, ecc. « Per agire — scrive il catechismo *Non di solo pane* — l'uomo ha bisogno di anticipare il proprio futuro e di immaginare ciò che dovrà o potrà accadere... La riflessione sulla nostra vita quotidiana rivela già il nostro bisogno di S. per vivere, il bisogno di un futuro attraente, che diventi fonte di energia e di volontà per l'oggi » (pp. 31s). Dietro le S. umane fa capolino la S.: è la S. di una pienezza che soddisfi nel profondo le nostre aspirazioni e desideri, è S. di totalità e di integrità, di salvezza definitiva. Le religioni cercano di dare un nome a questa S. e di indicare i mezzi per conseguirla.

2) La S., sottesa a tutte le S. degli uomini, è qualcosa di reale, oppure è un'illusione creata dal desiderio? E soprattutto: come la mettiamo con la morte che si presenta come la fine di ogni S.? L'uomo vive in una situazione paradossale: mentre da un lato avverte la precarietà e il pericolo di illusione soggiacente alle sue S., sente però di dover necessariamente sperare per poter vivere, allacciare delle relazioni, affrontare la sofferenza, lo scacco, ecc. « La scelta di vivere, anziché abbandonarsi alla forza della morte, testimonia la certezza, forse inconsapevole, che il cammino dell'uomo ha una meta, che il suo desiderio inquieto conoscerà alla fine un esaudimento » (*Non di solo pane*, p. 35). All'interpretazione di coloro che ravvisano nella S. dell'uomo solo una forza cieca, illusoria e irrazionale, si può contrapporre, almeno a livello di ipotesi ugualmente plausibile, un'altra interpretazione: la S. umana, con le sue caratteristiche di infinito, di illimitato, di pienezza sovrabbondante e totalmente appagante, è la nostalgia del « totalmente altro », è il presentimento dell'Assoluto verso il quale l'uomo, volente o nolente, aspira con tutte le sue forze.

3) A questo punto possiamo parlare della S. cristiana. L'aggettivo dice che si tratta di una S. totalmente determinata dall'evento di Gesù Cristo. È proprio tale evento, che culmina nella risurrezione, a far sì che i cristiani non solo siano « lieti nella speranza » (*Rm* 12,12), ma si differenzino da « coloro che non hanno speranza » (*1 Ts* 4,13; *Ef* 2,12), verso i quali tuttavia devono sempre essere pronti a dare ragione della S. che è in loro (cf *1 Pt* 3,15). La fede nel Dio di Gesù Cristo ci consente di dare un nome alla S.: « E S. di risurrezione, di vincere il potere della morte e insieme il potere del peccato,

perché l'uno e l'altro potere si sostengono a vicenda; è S. di partecipazione alla condizione del Figlio che siede alla destra del Padre, di partecipare alla vita che dal Padre viene e mediante lo Spirito è comunicata; è quindi anche la S. di riconciliazione con tutte le creature, che solo il potere della morte divide e fa nemiche; è S. di nuovi cieli e nuova terra » (*Non di solo pane*, p. 191).

4) La S. cristiana ha una storia. Si innesta infatti sulla grande S. che sorregge e anima la storia di Israele quale popolo di Dio in cammino, popolo della promessa, popolo messianico. « Alla parola di Dio corrisponde la fede di Israele... alla promessa corrisponde la S. ... La fede e la S. d'Israele vanno sempre strettamente unite nella loro dimensione comune di abbandono fiducioso alla parola-promessa di Iahvè » (J. Alfaro, *Esistenza cristiana*, Roma, Univ. Greg., 1979², Pro manuscripto, 146). Il vocabolario della S. dell'AT, in gran parte comune a quello della fede, comporta diversi aspetti così sintetizzabili: « Attesa perseverante e fiduciosa di Dio fondata soltanto in Dio stesso, nella sua grazia e fedeltà » (*ivi*, 147).

5) Annunciando il regno di Dio, già operante nella sua persona, Gesù proclama il grande messaggio della S. soprattutto per i peccatori, i poveri e i sofferenti (cf le Beatitudini). Dopo la sua morte e risurrezione, la predicazione degli apostoli annuncerà che in Gesù si sono compiute le promesse dell'AT (cf Atti degli apostoli), invitando la comunità cristiana a vivere in fervente attesa del suo ritorno. Gesù Cristo è così il compimento delle promesse, e la promessa di quella salvezza piena e definitiva di cui si è potuto intravedere l'anticipo e la caparra nella risurrezione e nel dono dello Spirito Santo. È la tematica sviluppata soprattutto da san Paolo presso il quale leggiamo la bella espressione: « Cristo in voi, S. della gloria » (*Col* 1,27). Cristo risorto, quale primizia, primogenito e capo di tutta l'umanità (cf *1 Cor* 15,20.23; *Rm* 8,29; *Col* 1,18; *Ef* 1,10.22; ecc.), è il fondamento oggettivo della S. cristiana che è suscitata nel cuore dei credenti dal suo Spirito, il quale ci attesta che siamo figli di Dio e che avremo parte alla risurrezione (*Rm* 5,5; 8; *Gal* 4,5-7). In tal modo « siamo stati salvati nella S. » (*Rm* 8,24). Per san Paolo la S. è *fiducia* a causa di ciò che Dio ha compiuto in Cristo, è *attesa* della salvezza futura (*Rm* 8,23.25; ecc.), *pazienza* e *perseveranza* nelle tribolazioni (*Rm* 5,4-5;

1 Ts 1,3; ecc.). « La fiducia nella grazia di Dio in Cristo e l'attesa perseverante della salvezza futura costituiscono l'unità vitale della S. » (J. Alfaro, *op. cit.*, 153). Fede e speranza si richiamano vicendevolmente, essendo la fiducia l'elemento che le accomuna. Figura tipica della fede-speranza è Abramo il quale « credette sperando contro ogni S. (umana) » (Rm 4,13). Negli scritti di san Giovanni, che sottolineano la realtà presente della salvezza (la vita eterna), e nei quali è assente (eccetto 1 Gv 3,3) il vocabolario della S., si trova tuttavia la realtà della S. che caratterizza questo tempo situato fra il *già* e il *non-ancora*: « Carissimi, noi fin d'ora siamo figli di Dio, ma ciò che saremo non è stato ancora manifestato. Sappiamo però che quando egli si manifesterà, saremo simili a lui perché lo vedremo così come egli è » (1 Gv 3,2).

6) La S. non è un tema marginale bensì centrale della C., alla quale compete di « abilitare l'uomo alla vita teologale, vale a dire all'esercizio della fede, della S., della carità nelle quotidiane situazioni concrete » (RdC 30; cf 38 e 188). Già sant'Agostino invitava a una C. modellata secondo un crescendo per cui il destinatario « ascoltando creda, credendo spera, sperando ami » (*De catechizandis rudibus*, 8).

Non si può dire però che lungo il corso dei secoli il tema della speranza abbia conservato nella C. quella centralità che abbiamo visto emergere dalla Bibbia. Se alcuni catechismi hanno incluso la speranza nelle loro articolazioni fondamentali (si veda quello di P. Canisio del 1558), altri, ed è il caso più frequente, hanno confinato la S. nel discorso sui Novissimi. L'insufficiente attenzione alla S. è spiegabile sulla base di diversi fattori, quali l'attenuarsi del senso escatologico del cristianesimo col prevalere del suo aspetto morale, la privatizzazione della S. rapportata alla salvezza eterna individuale, il fatto che « la teologia medioevale e posttridentina, salvo rare eccezioni, ignorò la dimensione comunitaria della S. » (J. Alfaro, *op. cit.*, 170), la troppo netta distinzione tra fede e S. (anche a causa della contrapposizione alla « fede fiduciale » di Lutero), la scarsa attenzione prestata alla risurrezione e alla signoria di Cristo, l'insufficiente rapporto stabilito tra S. cristiana e S. intramondane, ecc. In connessione con questi fattori va notato l'insorgere di ideologie e di movimenti che in certo qual modo possono essere considerati come la trascrizione laica della S. cristiana (filosofie della storia, marxismo, filosofie dell'uto-

pia e della rivoluzione, ecc.). La filosofia del nostro secolo ha conosciuto un reale interesse per la S. secondo due filoni principali, quello cristiano e quello marxista rappresentato specialmente da E. Bloch (cf G. Angelini 1977, 1508-1533).

Nel mondo odierno la fede nel progresso e nel futuro, e il principio-speranza, conoscono una stagione di declino rilevabile dall'insorgere di una « cultura del pessimismo » presente nella saggistica etico-filosofica dei nostri giorni. Ciò potrebbe costituire l'occasione per una vigorosa ripresa, con i fatti e con le azioni, della S. cristiana.

7) La S. è l'elemento dinamico della vita cristiana. Se la radice è la fede, e la sostanza profonda è la carità, la S. « che attende nella pazienza di uno che corre senza pigrizia e senza stanchezza » è il dinamismo della vita cristiana protesa verso il futuro (cf H. Schlier, *Nun aber bleiben diese drei*, Einsiedeln, Johannes, 1971). Ch. Péguy ha scritto poeticamente: « La fede vede solo ciò che è. La S. vede ciò che sarà. La carità ama solo ciò che è. La S. invece ama ciò che sarà... E le due grandi si affrettano solo per la piccola » (Ch. Péguy, *I misteri*, Milano, Jaca Book, 1984).

Per poter essere l'elemento dinamico della vita cristiana, la S. deve poggiare su di un solido fondamento affinché non deluda (cf Rm 5,5). Tale fondamento è l'amore di Dio per noi *manifestatoci* in Cristo morto e risorto (Rm 8,31-38), e *interiorizzato* nei nostri cuori dallo Spirito Santo (Rm 5,5). La S. riposa dunque sulla fede. Nella C. occorre tenere saldamente unite le due. « Senza la conoscenza di Cristo che si ha per la fede, la S. diventerebbe un'utopia sospesa in aria. Ma, senza la S. la fede decade diventando tiepida e poi morta » (J. Moltmann 1970, 14).

8) La S. è fonte di un sano ottimismo, che non è né ingenuità acritica, né utopia volontaristica. Lo suggerisce la profonda meditazione di san Paolo (Rm 8,31-38) racchiusa a mo' di slogan in Rm 12,12: « Siate lieti nella S., pazienti nella tribolazione, perseveranti nella preghiera ». La situazione del cristiano che spera non potrà non sembrare paradossale agli occhi del pessimista assoluto e dell'ottimista assoluto: « Il cristiano è colui che non è così attaccato al tangibile da volerlo godere sino alla morte, ed è colui che non prende le tenebre del mondo in maniera tanto seria da non osare più credere che die-

tro di esse brilli la luce eterna. Ma appunto solo questa speranza rende liberi» (K. Rahner, *Corso fondamentale sulla fede*, Alba, Ed. Paoline, 1977, 515).

9) La S. cristiana è fiducia e attesa. Sia la fiducia che l'attesa non comandano affatto un atteggiamento di disimpegno verso i compiti storici di trasformazione del mondo al servizio dell'uomo. La S. cristiana, pur relativizzando tutte le realizzazioni umane in nome della « riserva escatologica » (J. B. Metz), è tuttavia consapevole che le energie della redenzione sono già all'opera in questo mondo, e che l'azione dell'uomo rettamente ordinata non si dissolverà nella caducità della morte. Per questo essa può assumere tutte le autentiche S. umane aprendole al futuro assoluto di Dio. Accoglienza e distacco: ecco il non facile compito della S. Si veda la prospettiva del Vat. II in GS (18; 21-22; 38-40; 57) e in LG (48-49).

La S. cristiana è critica verso i falsi assoluti e i poteri idolatri: essa mette in guardia il mondo dal chiudersi in autosufficienze immanentistiche e in utopie chiuse al futuro trascendente.

10) Occorre liberare la S. cristiana dalla privatizzazione, ed inserirla nella dimensione comunitaria. Si veda il bel testo di Ef 4,4-6 e i passi della LG sulla Chiesa quale « germe validissimo di unità, di S. e di salvezza » per tutti gli uomini (1; 8; 9; 48). La Chiesa vive nella S. perché non è ancora giunta al suo traguardo: la S. la preserva dalla tentazione di identificarsi col regno di Dio.

11) La S. cristiana illumina soprattutto l'enigma della sofferenza e della morte. Di fronte alla morte non c'è che una duplice alternativa: « O l'assurdo, cioè il non-senso della vita dei singoli e della storia dell'umanità, ovvero l'invocazione di quell'assoluto senso della vita, che da soli non siamo ontologicamente in grado di costruirci » (G. Piana 1979, 1512). Il Cristo Risorto e il dono dello Spirito riscattano la morte dall'assurdo e la inseriscono nella dimensione cristiana della S.: « E aspetto la risurrezione dei morti e la vita del mondo che verrà ». Ma proprio perché confrontata con la sofferenza e la morte, la S. cristiana è una « speranza crocifissa », partecipe del carattere paradossale della croce di Cristo.

12) La S. è esposta a due tentazioni estreme: la presunzione, che vuole anticipare la realizzazione di quanto la S. promette, cedendo al bisogno umano di sicurezza, e la dispera-

zione, che in pratica nega la redenzione di Cristo. Entrambe rifiutano la condizione dell'*homo viator*, entrambe precludono l'accesso alla preghiera « che è possibile soltanto a chi veramente spera » (J. Pieper).

Bibliografia

J. ALFARO, *Speranza cristiana e liberazione dell'uomo*, Brescia, Queriniana, 1972; G. ANGELINI, *Speranza*, in *Nuovo Dizionario di Teologia*, Roma, Ed. Paoline, 1977, 1508-1533; P. HOFFMANN - J. PIEPER, *Speranza*, in *Dizionario di Teologia*, vol. III, Brescia, Queriniana, 1968, 379-389; F. KERSTIENS, *Speranza*, in *Sacramentum Mundi*, vol. VII, Brescia, Morcelliana, 1977, 744-755; J. B. METZ, *Un credo per l'uomo d'oggi. La nostra speranza*, Brescia, Queriniana, 1976; J. MOLTSMANN, *Teologia della speranza*, Brescia, Queriniana, 1970; G. PIANA, *Speranza*, in *Nuovo Dizionario di Spiritualità*, Roma, Ed. Paoline, 1979, 1504-1516; J. PIEPER, *Sulla speranza*, Brescia, Morcelliana, 1960².

FRANCO ARDUSSO

SPIRITO SANTO

1. *Necessità e difficoltà* di un discorso sullo S.S. Non si tratta soltanto del posto e del ruolo dello S.S. dentro la vita trinitaria; il riemergere del problema della « Filioque » nel dibattito ecumenico ha reso attuale anche questa riflessione (che però va trattata nell'ambito della teologia della → Trinità).

Urge piuttosto il problema concreto del fenomeno dei movimenti carismatici e del risveglio dell'attenzione alla dimensione « pneumatologica » di tutta la vita cristiana e di tutta la Chiesa, contro un precedente eccesso di attenzione alle strutture istituzionali. I risvegli « spirituali » sono fenomeno costante; e stanno a indicare che, non solo all'interno della Trinità, ma anche nelle manifestazioni storiche lo S.S. non ha un « volto » definito una volta per tutte, è sempre originale, è sempre imprevedibile, sempre da cercare e scoprire, sempre da verificare; rappresenta per così dire la libertà e la novità di Dio. Il rischio che la Chiesa ha sempre combattuto è di pensare tale « novità » quasi necessariamente in termini di « miracolo » e di « straordinarietà ». Si tenga presente quanto richiama la *Lumen gentium* al n. 12 dove introduce esplicitamente il tema dei carismi: « Vanno valorizzati soprattutto i carismi ordinari, comuni e di tutti; non si deve riporre troppa fiducia nei carismi straordinari ». Il « discernimento » della presenza e dell'azione dello S. diventa perciò problema centrale.

2. *Lo S. è S. di Cristo*, e perciò opera anzitutto *dentro* i canali istituzionali. Per « istituzioni » qui si intende tutto ciò che, derivando da Cristo (e proprio in quanto Gesù storico, e perciò anche in veste di « istitutore », di « iniziatore »), ha forma fissa e regolare, in tutti i vari settori, per poter rendere disponibile a tutti e per sempre i doni di salvezza; istituzione, quindi, non in termini negativi di fissità e staticità formalistica, ma in termini di stabilità e perennità a servizio di tutti e ciascuno e per la comunione o unità. Ebbero: in questo senso « istituzioni » sono anche la Bibbia (parola ormai fissata e codificata), i dogmi o dottrina autorevolmente promulgata, la liturgia o rito, e perciò anche il magistero dei Pastori; e non solo le strutture della gerarchia nella Chiesa.

La pastorale, e specialmente la C., devono quindi tener conto di ciò che da sempre la teologia e il Magistero hanno considerato il *particolare ruolo dello S.* all'interno delle « istituzioni » sopra ricordate. Sarebbe grave omissione anche solo non evidenziarlo a sufficienza; ed oggi tutte le Chiese riconoscono che finora siamo stati al di sotto della sufficienza. Quanto alla *Bibbia*, pertanto, è assolutamente necessario sottolineare il momento « ispirazione », sia per quanto si riferisce agli autori dei libri sacri, sia per quanto attiene a noi lettori e interpreti; anche se l'« ispirazione » nei due casi non è qualcosa di univoco. Così pure: *Concili* e → *Magistero* hanno particolare valore in quanto fruiscono di una speciale « assistenza » dello S.S. Ma, seguendo la dottrina recuperata dalla *Dei Verbum* (n. 5), si dovrebbe soprattutto insistere sull'azione dello S. *nell'atto e nel processo di* → *fede* di ciascun credente: già il « credere » è dinamismo soprannaturale, non quindi frutto di sola intelligenza (tanto meno di convincimento maturo per logica di stringente dimostrazione apologetica), né di sola libertà, bensì dono dello S., e cioè del « lumen fidei » che dà occhi adeguati per incontrare la → Rivelazione e cuore disponibile per accoglierla.

La DV pone l'attenzione anche sulla intrinseca insufficienza della stessa fede, in quanto per vivere e svilupparsi essa deve attingere da ulteriori « doni dello S. » (che però sono offerti ad ogni credente): intelletto, scienza, sapienza, ecc.; doni che maturano il cosiddetto « *sensus fidei* », ossia la capacità di fare passi nel cammino della fede, sia a livello di penetrazione sapienziale nella verità, sia a livello di verifica concreta nella prassi. Que-

sto dono del « *sensus fidei* » (come a dire: fede attrezzata di sensi, per introdursi nell'universo della Parola di Dio) è condizione di → maturità e di età adulta del cristiano; proprio per questo, interessa la C. e la pedagogia cristiana; e da ciò si potrà passare poi a valorizzare il « consenso nella fede » per costruire una Chiesa adulta. Si è sempre detto che il ciclo si conclude con la « *redditi symboli* »; il cristiano resterebbe minorenne se dovesse solo « ricevere », senza capacità di « dare ».

3. *Lo S.* però ha un campo più vasto di azione; *agisce anche fuori* delle « istituzioni ». Si potrebbero schematicamente indicare le seguenti quattro tappe storiche, per qualificare l'attenzione crescente allo S., lasciando da parte la stagione privilegiata dei primi secoli (o dei Padri), quando vivere cristianamente, anche sul fronte dei Pastori, voleva dire vivere « nello S. » e « dello S. », più che di forme e di strutture separanti. Nel primo millennio il fiorire del monachesimo ha fatto sottolineare l'importanza dei cristiani che si incamminano su sentieri di perfezione, e cioè degli « *spirituali* »; introducendo una forte attenzione al discernimento dello S. che lavora dentro le anime; discernimento delle « ispirazioni », ossia « degli spiriti ». Dal medioevo in poi la Chiesa ha dovuto far fronte sempre più spesso alla novità di « *rivelazioni private* », soprattutto quando queste rivendicano interesse per tutta la Chiesa (si pensi alle rivelazioni di santa Brigida, di cui dovette interessarsi perfino il Concilio di Costanza; e poi a quelle di santa Margherita M. Alacoque; di Lourdes, di Fatima...). Ma negli ultimi tempi incontriamo altre due stagioni ancora più decisive: anzitutto la riscoperta delle *vocazioni* apostoliche dei *laici*, per una Chiesa tutta carismatica e ministeriale; e poi l'attenzione alla storia generale, anche oltre i confini della Chiesa, e perciò ai « *segni dei tempi* », ossia ai dinamismi entro i quali passa l'azione dello S. nell'umanità intera. L'orizzonte si è allargato: lo S. opera in tutti, *dentro la Chiesa anzitutto*, e perciò si deve fare attenzione al « consenso di fede » quale organo di verità, e, a certe condizioni, anche di infallibilità; in ogni caso la comunione deve tornare ad essere la categoria fondamentale della Chiesa, e perciò impegnare alla comunicazione, alla partecipazione. Ma lo S. parla alla Chiesa *anche da fuori*, attraverso i popoli, le culture, i movimenti, le sfide e le risorse dei vari tempi.

4. Diventa, perciò, sempre più importante il problema del *discernimento dello S.*; e soprattutto dei *criteri* sulla base dei quali operarlo. A questo proposito vanno indicati i seguenti criteri principali.

— *Anzitutto*: Gesù Cristo e i segni visibili della sua presenza nella storia restano *la forma* su cui tutto misurare. Lo S. è S. di Cristo; S. e Cristo sono in legame inscindibile. Predicazione e C., oggi, devono insistere su questo punto capitale. Anche senza assumere norma dal « Filioque », che accentuerebbe il legame dello S. con Cristo (appunto in quanto lo S. procede anche dal Figlio e non solo dal Padre), si deve sottolineare che lo S. ha sempre operato, nella storia, « *per il Cristo* »: nell'AT (e nelle religioni non cristiane e nelle culture, in quanto rappresentano una « preparazione al Vangelo ») lo S. ha operato in vista di Cristo; il NT ci presenta Gesù come « capolavoro » dello S.; e l'era della Chiesa viene ancora di più compresa come « tempo dello S. », in quanto in essa lo S. continua a creare il « nuovo corpo di Cristo ». Lo S., dunque, non può fare qualcosa che in qualche modo non sia armonizzabile con la « forma di Cristo »; in particolare con l'*incarnazione* e col *mistero pasquale*: segno dello S. è ciò che aiuta a realizzare o perfezionare l'unione tra uomo e Dio, l'entrare di Dio nell'uomo e dell'uomo in Dio (incarnazione), e nel segno della Croce, ossia di un morire che significhi donarsi totalmente e consumarsi all'insegna dell'amore gratuito e universale, per un risorgere a vita più elevata, ossia per una comunione e una fraternità che siano ricapitolative di tutto e tutti (mistero pasquale).

— *Poi*: segno dello S. è tutto ciò che, al tempo stesso e con uguale passione, fa promuovere sia la *diversità* che l'*unità*, ossia tanto la ricchezza dei vari doni e valori quanto la loro armonizzazione. Criterio, questo, più facile a dirsi che a realizzarsi, in quanto l'istinto porta normalmente alla unilateralità: ad assolutizzare cioè fino all'idolatria o l'individualismo e le singolarità, oppure l'uniformità livellante e imperialistica.

— *Perciò* bisogna valorizzare anche criteri più umili e più concreti: la *mutua verifica*, che porta anche al *controllo* reciproco, alla reciproca *correzione fraterna*, alla *emulazione* che promuove in ciascuno lo sviluppo dei propri doni in un clima di *simpatia verso tutti*. Questo processo implica, perciò, una mentalità di « mutua dipendenza »; per cui ciascuno porta il peso di tutti gli altri, si

sottomette a tutti, sia per dare che per ricevere. È in questa logica che va collocata anche l'obbedienza ai superiori e ai Pastori.

5. *C. e pedagogia* devono, pertanto, esprimere « servizio allo S. ». Soprattutto per formare « adulti ». Già a livello dei fanciulli ci si deve porre in umile servizio allo S., perché questi dona anche ai piccoli l'« intuito » di fede; e si deve realmente contare su tale « capacità » superiore. A livello di adolescenti e giovani si deve tener conto del dono dello S. che induce coinvolgimento, adesione di volontà, per una scoperta di vocazioni. Ma è soprattutto il credente adulto che deve essere introdotto nei segreti dello S.; perché favorisca in sé il dinamismo del « senso della fede », si apra ai doni dello S. che alimentano e fanno progredire la fede; e giunga a vivere nella Chiesa da vero « partecipe », per contribuire al cammino comunitario nel « consenso della fede », e così la comunità in cui vive sia adeguata a scoprire, leggere e discernere i segni dei tempi in vista della missione.

Bibliografia

Vedere voci attinenti nei Dizionari teologici (in particolare quelli di spiritualità, biblico, di liturgia e di ecumenismo), e voci che richiamano altre tematiche circa la storia, i segni dei tempi, il discernimento dello Spirito; importanti i volumi in collaborazione (specie per ascoltare prospettive di confessioni cristiane diverse, oltre i cattolici):

L'esperienza dello Spirito, Brescia, Queriniana, 1974 (vol. in onore di E. Schillebeeckx); *L'Esprit Saint*, Bruxelles, 1978; *La riscoperta dello Spirito*, Milano, Jaca Book, 1977; *Spirito Santo e storia*, Roma, AVE, 1977.

S. BULGAKOV, *Il Paraclito*, Bologna, EDB, 1971; Y. CONGAR, *Credo nello Spirito Santo*, 3 vol., Brescia, Queriniana, 1981-1983 (monumentale trilogia); *Credo in Spiritum Sanctum*, 2 vol., Città del Vaticano, LEV, 1983; W. KASPER - G. SAUTER, *La Chiesa luogo dello Spirito*, Brescia, Queriniana, 1980; E. LANNE (ed.), *Lo Spirito Santo e la Chiesa*, Roma, AVE, 1970; H. MÜHLEN, *Una Mystica Persona*, Roma, Città Nuova, 1968.

LUIGI SARTORI

SPIRITUALITÀ

1. La S. non va interpretata falsamente come « puro spirito », in senso anticorporeo e antisensitivo. La S. riguarda tutto l'uomo, « con il corpo e la vita », come dice l'AT. La S. significa essere mossi dallo Spirito di Dio (Rm 8,14: « Qui spiritu Dei aguntur, ipsi sunt filii Dei »). Il contrario della S. è il pec-

cato, per il quale Paolo usa come sinonimo « sarx » = carne, espressione che è praticamente impossibile rendere correttamente nelle traduzioni moderne.

La conduzione dello Spirito riguarda in primo luogo l'uomo come partner in dialogo con Dio. Il singolo uomo è chiamato alla fede. Accogliendo il dono della fede, il suo « cuore » viene riempito dall'amore di Dio. La S. trova il suo compimento nella mistica. L'unione con Dio, nella prospettiva biblica, è espressa anzitutto nel singolare: « Et ego semper tecum, tenuisti manum dexteram meam » (*Sal* 73,23); « Non più io vivo, ma Cristo vive in me... ». Criticare la S. personale bollandola come individualismo tardo borghese è in contraddizione con la testimonianza e la preghiera biblica.

Occorre parlare di S. anche al plurale: « Beati voi... » (*Lc* 6,20ss); « Voi in me ed io in voi » (*Gv* 14,20). Il plurale in questi casi prende il suo pieno significato nel circolo di coloro che si conoscono e si amano. Soltanto in senso analogico può esserci allusione alle istituzioni e alle organizzazioni di massa.

S. indica quindi ogni movimento dello Spirito nel singolo e nella comunità dei credenti, che ha, dalla parte dell'uomo, la caratteristica di lasciarsi condurre da Dio, verso il quale ci si pone nell'atteggiamento di vigilanza e di recettività. S. significa quindi diventare vuoti di sé per essere riempiti dallo Spirito di Cristo e di Dio.

2. Sia sul piano formale che materiale la S. è rilevante per la C. Sul piano formale come → S. dell'insegnante di religione e → S. del catechista, e anche come S. della C. stessa. Sul piano materiale, perché la C. consiste appunto nell'apprendimento della S. o nell'iniziazione alla S.

a) La C. deve essere un processo mosso dallo Spirito di Dio. È ovvio che ciò non si può provocare attraverso una qualche tecnica didattica, poiché non esiste una tecnica della S. È però possibile demolire ostacoli e creare condizioni favorevoli. A questo fine è richiesta anzitutto la *autenticità* (M. J. Langeveld in riferimento a Ph. Lersch). La testimonianza del catechista deve essere « autentica », nel senso che deve esprimere ciò di cui è convinto e che con grande umiltà cerca di realizzare. Nella C. ognuno può esprimere la propria convinzione; anche una convinzione scomoda è permessa. L'autenticità richiede un *linguaggio semplice*, libero da pathos e da intenti manipolatori. Infine anche il silen-

zio deve avere una collocazione legittima nella C., affinché la testimonianza di Dio possa essere assimilata nella interiorità. Tale silenzio è richiesto dopo aver ascoltato la narrazione (cf → didattica biblica; → linguaggio biblico). Il silenzio entra anche come pausa in una preghiera comunitaria. È pure richiesto quando si medita su una immagine o quando è stato usato un mezzo audiovisivo, prima di iniziare una discussione sul tema. La S. si fa anche conoscere nella C. come *trasparenza*: il colloquio del catechista con i catecumeni è *aperto* al « significato » che si affaccia nell'esistenza del singolo e nel comune impegno per la giustizia e l'amore, *aperto* a Dio il quale vuol servirsi di noi per realizzare tutto ciò. La S. e l'etica sono *inseparabilmente collegate* tra loro. La S. nella C. presuppone già l'abbandono di una vita peccaminosa (in forza dell'amore, con il quale ci accettiamo gli uni gli altri come amici) e mira alla purezza del cuore e dello spirito. E poiché la S. è ricollegata con l'agire, verso il quale spinge lo Spirito, la C. non dovrà limitarsi al solo aspetto dell'insegnamento-apprendimento, ma dovrà essere continuata in una *prassi comunitaria*.

b) La stessa S. è contenuto permanente di C., per il fatto che la C. sviluppa la fede, dà testimonianza della speranza, e si realizza in forza dell'amore e sulla base dell'amore che dobbiamo mostrare e donare tra noi, alle famiglie, agli amici e al mondo intero.

Per realizzare lo sviluppo della fede in prospettiva spirituale occorre piuttosto il linguaggio dossologico, il « confiteri » nel senso dei Salmi, il narrare delle grandi azioni di Dio e dei suoi miracoli (*Lc* 1,49), il testimoniare la risurrezione di Cristo (*At* 1,22), e non tanto l'inculcare dogmi e norme. Una C. spirituale non è priva di sensitività (è piuttosto piena di immagini e di simboli), e non è arazionale. Essa è riferita a una gnosis (*1 Cor* 1,5), che trascende la conoscenza naturale, pur utilizzando le sue possibilità.

Anche la S. nel senso ristretto del termine diventa contenuto della C., nella misura in cui si dà testimonianza, si spiega e si sperimenta ciò che costituisce specificamente la S. del cristiano: perfetta vigilanza, piena attenzione nell'ascolto e nel guardare verso Dio, preghiera e meditazione, ricevere i sacramenti e celebrare l'eucaristia. Però la C. non deve affatto limitarsi a parlare in forma apolitica del solo aldilà. La testimonianza sulla morte, che ciascuno di noi deve affrontare, e sulla fine del mondo non dispensa dal do-

vere di promuovere e di garantire personalmente, attraverso atti di amore e di solidarietà verso i poveri e gli oppressi, tutta la giustizia che è nel potere del cristiano. Infatti, è anche vero, e bisogna darne testimonianza, che il Regno di Dio è già realtà « in mezzo a noi » (Lc 17,21), e ciò non soltanto nella forma della Chiesa, ma in tutti gli « uomini della sua grazia » (Lc 2,14: « hominibus bonae voluntatis »).

Bibliografia

Écriture sainte et spiritualité, in *Dictionnaire de Spiritualité*, 4,1, Paris, Beauchesne, 1960, 128-278; E. FEIFEL et al. (ed.), *Handbuch der Religionspädagogik*, 3, Zürich, Benziger, 1975, Teil 7: *Religionspädagogik der Sakramente, des Gottesdienstes und der Spiritualität*; G. STACHEL, *Erfahrung interpretieren*, Zürich, Benziger, 1982, 185-236; J. A. VAN DER VEN, *Kritische godsdienstdidactiek*, Kampen, J. H. Kok, 1982.

Cf → S. del catechista; S. dell'insegnante di religione.

GÜNTER STACHEL

SPIRITUALITÀ DEL CATECHISTA

Adempiere nella comunità un → ministero, che, per sua origine, è sempre un dono dello Spirito alla Chiesa, comporta l'esigenza di una forte S. (cf EM 67; RdC 189). Si tratta di una qualificazione della S. di base che caratterizza la vita di ogni battezzato. Tutti i documenti ecclesiali sono attenti a delineare la fisionomia spirituale e apostolica del catechista, suggerendo qualità ascetiche, virtù, atteggiamenti interiori, indispensabili per rendere credibile la sua opera.

La EN presenta la dimensione ecclesiale della S. del catechista, chiamato ad adempiere il servizio della Parola in comunione profonda con la Chiesa, in cui opera lo Spirito, « agente principale dell'evangelizzazione » (EN 75). In questa prospettiva si tracciano gli atteggiamenti interiori degli operatori dell'evangelizzazione: la docilità e la preghiera incessante allo Spirito (EN 75), la testimonianza e la santità della vita, l'amore all'eucaristia, la carità verso tutti, il distacco e la rinuncia (EN 76), la ricerca sincera e disinteressata della verità (EN 77), il fervore dei santi e la gioia (EN 80).

Il RdC delinea la figura apostolica e spirituale del catechista, a partire dalla triplice funzione che egli adempie nella comunità come testimone, insegnante, educatore della fede (cf RdC 185-188), con particolare rife-

rimento al dinamismo relazionale che lo unisce in modo profondo all'amore del Padre, al mistero della salvezza operata da Cristo e all'azione dello Spirito nella Chiesa. Il DCG enumera le condizioni spirituali, richieste dalla missione del catechista: « Un'intensa vita sacramentale e spirituale, la familiarità con la preghiera, una profonda ammirazione per la grandezza del messaggio cristiano ... atteggiamento di carità, di umiltà e di prudenza » (n. 114). La CT evidenzia nel catechista la S. del discepolo, che si pone alla scuola del Maestro (cf n. 6), ne è il « portavoce » (ivi), vive in profonda comunione con lui (cf CT 9), mettendosi in sintonia con le ispirazioni dello Spirito, Maestro interiore, da cui si lascia guidare (cf CT 72), per trasmettere il mistero di Cristo con gioia (cf CT 56), con « zelo ardente e generoso » (CT 66), con entusiasmo e con coraggio (cf CT 62). Nella nota della CEI *La formazione dei Catechisti* (FdC) si specifica che la S. del catechista « si alimenta attraverso la meditazione personale e comunitaria della Parola di Dio, un'intensa vita liturgico-sacramentale... » (n. 18). Ciò non significa una fuga dalla professionalità, perché quanto il catechista compie contribuisce « in qualche modo ad arricchire la vita spirituale, suscitare l'invocazione e la fede, aprire l'animo a più generose prospettive d'impegno » (FdC 29).

Alcuni catecheti hanno cercato di approfondire la S. del catechista, indicando vari atteggiamenti operativi: « L'amore per il regno di Dio ... l'amore disinteressato e zelante per i bambini » (J. Jungmann 1956, 60), « l'amore soprannaturale per le anime ... una profonda carità, uno spirito apostolico e uno zelo ardente, ... lo spirito di preghiera, ... un grande spirito di abnegazione e di confidenza in Dio » (N. Fournier 1963, 156). Questo autore sottolinea l'importanza di « coltivare una S. in situazione » e invita il catechista a sentirsi « strumento per illuminare la fede », a esercitare « una autentica paternità spirituale », a vivere « in contatto intimo, personale e vivente con il Signore », ad essere fedele « alla grazia del proprio stato » (*ibid.*, 165-171). J. Colomb propone una S. « funzionale », desunta e richiesta dal ministero della Parola, che si articola attorno alle virtù teologali. Egli descrive il modo specifico con cui il catechista è chiamato a credere, a sperare e ad esercitare la carità in rapporto al messaggio da trasmettere e ai destinatari (J. Colomb 1970, 745-766).

A. Wyler nel delineare la personalità del-

l'educatore cristiano mette in luce la situazione paradossale tra il fine cui tende il catechista (l'educazione alla fede) e il suo ruolo umano personale e strumentale, che lo colloca in una situazione di lotta spirituale di fronte alla propria impotenza; impotenza che si supera nel contare su Dio solo, nel coltivare la fiducia in lui, nello sviluppare uno sguardo spirituale, che si nutre di preghiera, di impegno, di invisibile apertura a Dio e di amore (A. Wyler 1980, 84-118).

G. Gatti traccia alcuni appunti per una S. del ministero cat. attorno ai seguenti nodi relazionali, che il catechista in modo preferenziale è chiamato a vivere: il rapporto personale con Gesù Cristo: Maestro e Signore; la comunione vitale con la Chiesa: comunità evangelizzante, celebrante e testimonianze; il religioso e fedele ascolto della Parola; la condivisione dell'esperienza interiore del profeta (G. Gatti 1979, 17-49). C. Bissoli, dopo un'analisi approfondita, sintetizza la S. del catechista attorno ad alcuni poli di relazione, da cui è possibile desumere gli atteggiamenti spirituali personali e comunitari degli educatori della fede. Sono: la Parola di Dio, che si personalizza nel mistero di Cristo; la Chiesa in cui si esercita il servizio della Parola in comunione ministeriale; l'attenzione ai destinatari nella loro realtà esistenziale e culturale; lo Spirito Santo, che rende attuale ed efficace la proposta cristiana (C. Bissoli 1982, 60-64).

La S. del catechista è quindi da intendere come una dimensione permanente, che investe in modo organico, unitario e coerente la sua persona, presiede e anima i diversi momenti del suo agire, coinvolgendo le scelte pedagogiche e metodologiche, promuovendo una sintesi tra la sua vita e la fede, il suo essere e il suo agire, così da rendere più trasparente e credibile la propria esperienza cristiana nella comunità.

Bibliografia

C. BISSOLI, *La formazione spirituale del catechista*, nel vol. *Formare i catechisti in Italia negli anni ottanta*, Leumann-Torino, LDC, 1982, 55-64; J. COLOMB, *Al servizio della fede*, vol. II, ivi, 1970, 721-744; N. FOURNIER, *Le esigenze attuali della catechesi*, Brescia, La Scuola, 1963, 165-171; G. GATTI, *Catechisti nuovi nello Spirito*, Leumann-Torino, LDC, 1979; J. A. JUNGSMANN, *Catechetica*, Alba, Ed. Paoline, 1956, 55-65; G. MEDICA, *La spiritualità dei catechisti*, nel vol. *Dal documento di base ai nuovi catechismi alla catechesi viva*, Leumann-Torino, LDC, 1973, 355-390; A. WYLER, *Il catechista «educatore»*, Bologna, EDB, 1980.

GAETANO GATTI

SPIRITUALITÀ DELL'INSEGNANTE DI RELIGIONE

1. *Rinnovata attenzione alla S. dell'insegnante di religione.* Negli anni '70 i problemi dell'IR erano polarizzati soprattutto dalla dimensione esperienziale, dagli obiettivi, dai contenuti centrali e dai problemi didattici. Gli anni '80 attribuiscono grande importanza alla dimensione spirituale dell'IR. Ora questa dimensione spirituale è strettamente legata alla personalità dell'insegnante di religione (IdR), alla sua S.

Per S. s'intende l'ispirazione cristiana che anima l'atteggiamento del singolo e del gruppo nei confronti di Dio e della venuta del suo Regno di giustizia. La S. riguarda il cristianesimo in quanto vissuto nello Spirito e per mezzo dello Spirito di Gesù Cristo. Ogni S. è però situata dal punto di vista storico e socio-culturale. Oggi la S. o la vita spirituale deve dimostrarsi viva nel contesto di una società pluralistica, industrializzata, secolarizzata e borghese (occidentale). La particolare S. degli insegnanti di religione, che sono in misura progressiva laici (sposati), deve agganciarsi strettamente all'esercizio del servizio di IR nell'attuale contesto socio-culturale della scuola.

Il successo dell'IR indubbiamente dipende in notevole misura dalla personalità o dalla S. dell'insegnante. Non si deve però dimenticare che la crisi dell'IR negli ultimi decenni non è dovuta soltanto all'insegnante, ma anche a cause strutturali, che trascendono la persona dell'insegnante, in particolare la crisi della religione stessa e della Chiesa istituzionale nella società secolarizzata.

Il profilo spirituale dell'IdR (nella scuola secondaria) può essere tracciato in diverse direzioni. Abbiamo optato per una descrizione che segue la falsariga delle relazioni in cui l'IdR si trova inserito nell'esercizio del suo servizio.

2. *Aspetti della S. dell'insegnante di religione.*

a) *Incontro insegnante-allievi.* Si desidera che l'insegnante impartisca il proprio insegnamento «a motivo degli allievi», vale a dire in vista del loro bene e della loro umanizzazione. In questo dovrebbe imitare Gesù, morto e risorto «propter nos homines et propter nostram salutem», per noi uomini e per la nostra salvezza. Di conseguenza cercherà di apprezzare gli allievi in quanto persone, come soggetti che hanno le radici nel comune Dio

Creatore. Non li tratterà come oggetti del proprio interesse scientifico o della propria missione. L'insegnante cercherà di comprendere gli allievi dall'interno e di accettarli. Accettare però non significa approvare tutto. Quindi la solidarietà con gli allievi sarà una solidarietà critica.

Un aspetto importante e relativamente nuovo nel contatto dialogico con gli allievi consiste nell'atteggiamento di attento ascolto delle loro possibilità, difficoltà e impossibilità sul terreno della fede. L'IR diventa anche in misura crescente un dialogo con l'ateismo che si manifesta nel gruppo della classe.

Da un IdR gli allievi hanno il diritto di aspettarsi che metta al centro l'iniziazione al problema di Dio — problema che nell'esperienza non si può evitare — e alla realtà stessa del Dio vivente. In questo appunto consiste il suo « servizio » agli allievi, un servizio compiuto autorevolmente ma senza alcuna invadenza. La « *qualité de présence* » è determinante in questo servizio.

In genere gli allievi, in modo particolare quelli dei cicli superiori, rifiutano la scuola di religione in cui vengano trattati come terreno di caccia a beneficio della religione cristiana. Si possono evitare molti spiacevoli equivoci fornendo chiari patti circa le finalità e l'impostazione della materia scolastica « religione ». A confronto con le finalità della C. parrocchiale, l'IR ha finalità reali ma limitate. La funzione dell'IdR non è tanto quella di « suscitare la fede », quanto quella di « giustificare la fede ».

b) *L'incontro dell'insegnante di religione con la tradizione ebraica e cristiana.* L'identità dell'insegnante è in larga misura determinata dal contenuto della materia insegnata. L'IdR rappresenta l'approccio alla realtà dal punto di vista credente-teologico. L'insegnante di storia, per es., studia la medesima realtà dal punto di vista storico. Anche se in linea generale l'IdR non è un teologo di professione, egli è tuttavia teologo, o almeno un esperto in teologia pratica. La sua identità e la sua autorità professionale dipendono in larga misura dalla competenza sul piano della teologia pratica. Ciò che vale in genere per l'insegnante di musica, di letteratura, di geografia, vale ugualmente per l'IdR: da un lato è indispensabile che egli apprezzi la sua materia, anzi vi trovi gioia; da un altro deve desiderare molto che anche gli allievi, che cerca di formare, stimino, anzi godano questa materia. Ciò significa, in concreto, che l'IdR

deve essere sufficientemente impegnato con tutta la sua esistenza verso la fede evangelica.

L'IdR è comunque un « insegnante ». Insegnare non è la stessa cosa che annunciare. Si rimane perciò un po' sorpresi constatando che oggi si insiste apertamente sul fatto che l'IdR deve essere un « testimone ». EN (n. 41) afferma: « L'uomo contemporaneo ascolta più volentieri i testimoni che i maestri, o se ascolta i maestri lo fa perché sono dei testimoni ». Non dobbiamo però dimenticare che l'IR è generalmente una testimonianza « mediata e indiretta »; fa soprattutto appello alla testimonianza di terzi, vale a dire di testimoni biblici o di testimoni appartenenti alla storia della Chiesa. Tale forma di testimonianza presuppone che colui che la trasmette si tenga personalmente a distanza, in disparte, disimpegnandosi in qualche modo, affinché gli stessi testi biblici possano sviluppare tutta la loro forza di testimonianza. L'insegnante che nella scuola deve parlare « su » Dio, dovrebbe, durante la preparazione della sua lezione, parlare « con » Dio.

c) *L'insegnante di religione come « catecheta ».* L'IdR non è soltanto un esperto in teologia, è anche esperto in relazioni umane e in didattica della religione. In sintesi, egli è « catecheta » scolastico. L'IdR porta la diretta responsabilità « in loco », vale a dire nella sua classe, per l'appropriata trasmissione della fede cristiana, che tenga conto della situazione di partenza degli allievi. Oggi l'IdR deve avere una grande pazienza. Spesso dovrà « ritardare la professione di fede » (A. Gesché): non deve pretendere che l'allievo faccia la professione di fede prima che sia giunto a ciò che essa ha realmente da dire, e per cui richiede tempo: il tempo per farsi conoscere; il tempo per crescere verso di essa. Quindi assai spesso l'IdR dovrà trattenersi a lungo nel terreno preparatorio alla fede, in particolare nell'esplorazione di quei problemi fondamentali dell'uomo che ci riguardano incondizionatamente.

Accanto alla pazienza, anche la disponibilità al dialogo deve essere una caratteristica importante della S. dell'IdR. L'IR contemporaneo non può evitare un costante dialogo con persone di diversa fede, cioè con persone appartenenti ad altre religioni, ad altre visioni della vita, ad altre gerarchie di valori. È importante che queste persone di diversa fede possano farsi sentire direttamente. Il dialogo non è però un'impresa disimpegnata: anche

la nostra fede viene interpellata nella sua ricerca della verità definitiva.

d) *L'insegnante di religione e la comunità scolastica/ecclesiale*. L'IdR agisce in nome della comunità scolastica. Nello stesso tempo agisce in nome della comunità ecclesiale. Insieme con gli insegnanti delle altre materie egli è corresponsabile della realizzazione di una buona scuola (o scuola cristiana) inserita in una prospettiva di liberazione. Egli cerca di promuovere l'ethos della verità e dei valori; cerca di far sì che l'esigenza di rendimento, la concorrenza reciproca, il sistema del compenso, la tecnocrazia, ecc. — che in modo così vistoso caratterizzano l'attuale convivenza sociale — non rendano disumana l'organizzazione dell'insegnamento. La sua fede cristiana gli richiede anche una particolare attenzione per gli allievi che sono più lenti nell'apprendimento, o provengono da famiglie disunite, e per i giovani con particolari problemi di carattere.

L'IdR si sente anche in stretto collegamento con la comunità ecclesiale. La Chiesa è l'ambito privilegiato in cui il messaggio biblico — contenuto centrale della sua attività didattica — viene trasmesso fino ad oggi. L'amore per la Chiesa non esclude che ci possa essere anche una distanza critica nei suoi confronti. Non deve però mai perdere di vista quanto sia rilevante il fatto che il dialogo tra moltissimi giovani e la comunità ecclesiale si può realizzare ormai unicamente nel quadro dell'IR scolastico. Questo incontro con i giovani richiede però una impostazione dialogica: libera offerta da parte della Chiesa ai giovani; possibilità per i giovani di rivolgere domande critiche alla Chiesa. Attualmente l'IdR nella scuola deve avere molta forza morale e una grande resistenza. La sua professione è piena di tensioni. Molti genitori e sacerdoti delle parrocchie nutrono attese utopistiche nei confronti dell'IR. Un numero crescente di allievi è notevolmente indifferente verso la religione e la Chiesa; gli esperti in didattica dell'IR difendono posizioni contrastanti per ciò che riguarda la legittimazione e il contenuto dell'IR come materia scolastica, il che causa grande incertezza in molti insegnanti. Idee teologiche e scelte pedagogiche spesso volte non trovano la strada per andare d'accordo... L'IdR dovrà imparare a vivere in forma costruttiva con tutte queste tensioni. La croce e la risurrezione devono restare unite anche nella vita dell'IdR.

Bibliografia

1. Libri e articoli

DIE DEUTSCHE BISCHÖFE - Kommission für Erziehung und Schule, *Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers*, 22.6.1983; A. EXELER, *Der Religionslehrer als Zeuge*, in «Katechetische Blätter» 106 (1981) 1, 3-14; *Formare i catechisti in Italia negli anni '80*, Leumann-Torino, LDC, 1983; H. G. HEIMBROCK (ed.), *Religionslehrer - Person und Beruf*, Göttingen, Vandenhoeck-Ruprecht, 1982; J. LE DU, *Cette impossible pédagogie*. L'éducateur chrétien confronté à sa propre mort par l'action pédagogique, Paris, Fayard-Mame, 1971; C. SARNATARO, *Insegnanti di religione tra incarico e scelta professionale*, in «Religione e Scuola» 7 (1979) 235-240; B. SCHACH, *Der Religionslehrer im Rollenkonflikt*. Eine religionspädagogische Untersuchung, München, Kösel, 1980; H. S. SILBERBERG, *Von Beruf Religionslehrer. Oder: Die Herausforderung von Identität, Spiritualität und Sachkompetenz*, Düsseldorf, Patmos, 1982.

2. Numeri tematici di riviste

Het getuigenis in de catechese, in «Tijdschrift voor Catechese» 8 (1978) n. 3; *Over getuigen en catecheten*, in «Verbum» 41 (1974) n. 12; *Over catecheten en theologie*, ibid. 48 (1981) n. 5; *Der Religionslehrer*, in «Katechetische Blätter» 103 (1978) n. 2-3.

JEF BULCKENS

STAMPA

1. L'invenzione della S. (1450) segna l'inizio di una nuova epoca culturale, ed è difficile esagerare l'importanza che essa ha progressivamente assunto nella vita della società e della Chiesa. Oggi lo sviluppo tecnologico ha determinato anche in questo settore una brusca accelerazione, e l'uso di questo mezzo di comunicazione si è diversificato in forme che possono essere di altissima qualità e impegno finanziario, ma anche di immediata funzionalità e di basso costo: se per raggiungere la grande massa sono necessarie strutture complesse e costose, per le esigenze dei gruppi e delle comunità (anche numerose) sono disponibili strumenti di facile uso come la fotocopiatrice, il ciclostile. Nell'immediato futuro una stampante potrà essere collegata al telefono o al televisore, e in questo modo il testo scritto godrà di una delle caratteristiche più esclusive dei media elettronici: la distribuzione simultanea del messaggio a tutti i destinatari interessati.

2. Fin dal suo primo apparire la S. ha avuto un grande ruolo nella comunicazione di carattere religioso. La riforma protestante deve certamente molto a questa invenzione, anche perché seppe collegare ad essa l'adozione di

una lingua comprensibile a tutti: leggere, studiare, pregare la Parola di Dio e celebrare la liturgia in modo comprensibile non fu più privilegio di pochi. Tra il 1517 e il 1522 furono stampate e diffuse 800.000 copie di un centinaio di testi di Lutero; della sua Bibbia — lui vivente — vennero vendute almeno 100.000 copie; nella Ginevra di Calvino avevano lavoro 30 tipografie. La Chiesa entrò prontamente nello stesso campo, con una doppia attenzione: il primato della comunità e della tradizione; la convinzione che è compito della gerarchia garantire la continuità nella verità. Per questa ragione la Chiesa assume anche un atteggiamento di diffidenza e di controllo nei confronti della S. (l'istituzione dell'Indice è del 1556); inoltre continuò a dare piena importanza alla dimensione comunitaria della C.: è significativo che il Concilio di Trento abbia destinato il suo catechismo ai parroci e non ai singoli fedeli, e l'abbia concepito piuttosto come « guida » per un momento comunitario che come testo con valore autonomo.

Oggi la pagina stampata è senza dubbio il mezzo di comunicazione più utilizzato dalla Chiesa nella sua azione pastorale e cat. Ciò è dovuto ad una tradizione ormai consolidata che nella C. ha privilegiato l'aspetto teorico-razionale (si pensi alla diffusione del genere letterario « catechismo ») e al fatto che la pagina stampata rimane a tutt'oggi il supporto più facilmente disponibile nel tempo per il singolo e per il gruppo. Sarebbe un grave errore pensare che l'azione cat. della Chiesa si esprima soltanto nei testi esplicitamente dedicati alla presentazione del messaggio religioso: è di assoluta importanza anche l'impegno di presenza e di animazione editoriale nei settori della politica, della cultura, del lavoro, dell'informazione: libri, quotidiani, settimanali (a tiratura nazionale o diocesana), periodici, bollettini di associazioni, fogli parrocchiali. *Catechesi esplicita e presenza attiva e responsabile nella vita quotidiana* sono dimensioni complementari della missione della Chiesa: l'azione rende vera e credibile la Parola; la riflessione religiosa esplicita il senso dell'azione.

3. Il sistema di comunicazione che la nostra società si è dato è assai complesso e articolato. L'avvento di nuovi strumenti o il cambio innovativo di alcuni di essi hanno via via mutato funzioni e compiti affidati prima a singoli mezzi: a suo tempo il cinema ha occupato spazi che erano del teatro; la radio poi ha trasformato il giornale; la televisione,

a sua volta, ha modificato il cinema, la radio, il giornale, come anche tempi e contenuti degli incontri interpersonali.

È urgente chiedersi se la Chiesa (la parrocchia, la diocesi, gli ordini religiosi, Roma...) tenga sufficientemente conto di questa situazione nella sua attività pastorale e cat. Sembra infatti eccessiva l'attenzione prestata alla S. rispetto agli altri mezzi di comunicazione; non si avverte poi che i mezzi di comunicazione sono un sistema ed è necessaria una strategia globale di intervento, quando si voglia rendere efficace il servizio dell'annuncio della Parola. Una prima conferma dell'oggettività di questa affermazione è il modo con cui il nuovo Codice di Diritto Canonico organizza il titolo IV del libro III: « Gli strumenti della comunicazione sociale e in specie i libri » (degli undici articoli soltanto il primo parla degli strumenti della comunicazione sociale, mentre gli altri si occupano esclusivamente di libri; ci sono poi altri due paragrafi che nominano gli strumenti di comunicazione, ma per raccomandarne il controllo). Un'altra conferma la si può ricavare osservando come la Chiesa italiana in questi anni ha operato per promuovere il rinnovamento della C.: in modo sistematico e programmato ha utilizzato soltanto il mezzo della S. Non c'è stato uno studio iniziale per mettere a punto una strategia comunicativa, che sapesse utilizzare i vari mezzi di comunicazione, secondo le loro funzioni specifiche, in modo da raggiungere e coinvolgere realmente tutta la comunità, a partire da coloro che sono meno favoriti da un punto di vista culturale.

A questo proposito è utile evidenziare l'esemplarità del processo che ha portato la Conf. Episc. Statunitense alla stesura del documento « La sfida della pace » (processo già utilizzato in parte per preparare il documento base della C., seguito ora nella preparazione della lettera sull'economia). I lavori ebbero inizio nel novembre 1980 e si conclusero nel maggio 1983; ci furono tre successive stesure provvisorie curate da un gruppo di vescovi non previamente scelti per uniformità di idee; le singole bozze tenevano conto — volta per volta — degli apporti offerti, ed erano di pubblico dominio; si promossero incontri di studio a vari livelli, senza alcun documento o riunione coperti da segreto. Questo modo di operare ha fatto sì che tutti si sentissero interessati e partecipi: si è impostato così un lavoro di riflessione che ha coinvolto S., radio, televisione, co-

munità, autorità politiche, altre Conf. Episc., ecc. Il prodotto finale di questo processo è ancora un testo scritto: ma la sua vita non comincia a questo punto, né la sua funzione è di annunciare un messaggio nuovo; il suo ruolo è fare memoria di una verità che è già diventata patrimonio comune *grazie a un processo che ha favorito la maturazione della comunità*. Tutto ciò, se obbedisce a un certo progetto della Chiesa, rivela anche una chiara consapevolezza di che cosa significhi vivere nell'età della comunicazione. E forse in questo modo si ritorna alla strategia comunicativa della prima comunità cristiana, quando il testo scritto del Vangelo non enunciava delle idee da apprendere, ma esplicitava quanto era già vita e patrimonio comune dei cristiani.

Bibliografia

P. BABIN - M. McLuhan, *Uomo nuovo, cristiano nuovo nell'era elettronica*, Roma, Ed. Paoline, 1979; F. BARBANO et al., *Nuove tecnologie: sociologia e informazione quotidiana*, Milano, F. Angeli, 1982; *Chiesa italiana e informazione religiosa. Atti del Convegno di Rimini su « Informazione religiosa e dinamiche ecclesiali in Italia »*, Bologna, EDB, 1981; F.I.S.C., *I settimanali cattolici delle diocesi italiane. Organizzazione, storia, caratteristiche, finalità*, Roma, Federazione Italiana dei Settimanali Cattolici, 1979; G. GARANCINI, *Funzione dei settimanali locali nella vita democratica del paese*, in « Presenza pastorale » 12 (1979) 79-88; *Reading, the Book and Religion*, numero monografico di « Research Trends in Religious communication » 4 (1983) n. 4; A. ROBINSON, *A Guide to Magazine Production for Churches*, Dewsbury, Kierkfield, 1983.

FRANCO LEVER

STATI UNITI

I quattro decenni dal 1944 al 1984 sono stati un periodo di significativa trasformazione nello status e negli atteggiamenti della Chiesa cattolica romana negli USA. I tre fattori principali che hanno stimolato il cambiamento sono stati: 1) il maggiore pluralismo nella società americana e nella cultura in genere, 2) l'ascesa sociale dei cattolici romani da un retroterra di classe lavoratrice composta prevalentemente da immigrati, verso la classe media e verso uno status professionale, e 3) il Conc. Vat. II. La Chiesa è giunta a riconoscere le differenze regionali e il pluralismo come influssi positivi, ed ha impegnato se stessa verso una forma di ecumenismo che lavora per l'unità nella diversità. Durante questo periodo la C. ha dimo-

strato una grande sensibilità verso « i segni dei tempi » ed ha funzionato come un fattore di cambio nella Chiesa.

1. Il decennio immediatamente successivo alla seconda guerra mondiale è caratterizzato dall'enorme crescita delle periferie urbane e dalla creazione di molte nuove parrocchie con scuole parrocchiali elementari. Scuole secondarie a livello diocesano, generalmente con insegnanti religiosi e laici, furono costruite nei grandi centri urbani con una notevole concentrazione di cattolici. Il *Baltimore Catechism* funzionò come syllabus per la maggior parte dei programmi cat., e in molti posti era imparato a memoria. Il National Center of Religious Education - Confraternity of Christian Doctrine (CCD) in Washington, D.C. - diresse l'elaborazione di nuovi materiali cat. e metodi rinnovati. Suor Rosalia Walsh, M.H.S.H., redattrice di *The Adaptive Way* (1949), collaborò con il Centro Nazionale nella realizzazione di « A Confraternity School Year Religion Course for Teachers of Children Attending Public School » (1949-1951), che ebbe anche una ripercussione sull'IR nelle scuole parrocchiali.

2. Il decennio successivo, dal 1955 al 1964, è stato un periodo di entusiasmo e di espansione degli orizzonti. Ci furono anzitutto i leaders della C. europea che stimolarono la fantasia e resero consapevoli i cattolici americani dei nuovi approcci nella C. Poi venne il Vat. II, che aprì una nuova visione della Chiesa e della sua missione nel mondo. Durante quegli anni J. → Jungmann, J. Goldbrunner, M. → Van Caster, J. → Hofinger (che più tardi venne a vivere negli USA) e A. Nebreda fecero ampi giri di conferenze negli USA; poi insegnarono in corsi estivi presso l'università di Notre Dame, la Catholic University of America, la Loyola University di Chicago e altrove; i loro scritti, in particolare quelli di Jungmann, ebbero un grande influsso sull'orientamento della C. Gli stessi, tradotti in inglese, furono letti avidamente da educatori religiosi di tutto il paese. Diversi americani andarono a studiare a → « Lumen Vitae », il Centro Internazionale di pastorale cat. a Bruxelles, e alcuni parteciparono alle settimane internazionali organizzate da padre J. Hofinger. Gli atti della settimana di Eichstätt (1960), pubblicati in inglese con il titolo *Teaching All Nations* (New York, 1962), fecero della « C. → kerygmatica » e della « pedagogia dei segni » parole d'ordine della C. americana. Alcuni leaders del movi-

mento cat. americano erano pure attivi nel movimento liturgico, e accolsero favorevolmente i nuovi approcci dell'esegesi biblica.

In quegli anni un eminente portavoce americano per il rinnovamento cat. fu Gerard S. Sloyan, titolare del Department of Religious Education della Catholic University of America a Washington. Influenzato dal can. Francis H. Drinkwater in Inghilterra, dal movimento kerygmatico e biblico, come pure da « *Lumen Vitae* », Sloyan sostenne l'idea che le difficoltà della C. in quel periodo erano dovute a una inadeguata teologia più che alle carenze nella metodologia e nelle tecniche cat. La sua visione divenne la filosofia sottostante alla riforma dei programmi universitari della Catholic University of America all'inizio degli anni '60. I corsi offerti in quegli anni erano raggruppati attorno a « quattro segni »: Bibbia, dottrina, liturgia e testimonianza cristiana. La Marquette University in Milwaukee, la Fordham University a New York, la Loyola University di Chicago e altre istituzioni cattoliche di insegnamento superiore si associarono al rinnovamento cat., offrendo una diversità di corsi di aggiornamento teologico e di informazione circa i risultati del Vat. II. Programmi universitari di licenza in « religious education » riconobbero l'identità propria della catechetica come disciplina universitaria, e formarono un rilevante numero di sacerdoti, di suore, di religiosi e di laici conferendo loro una leadership professionale.

Nel 1960 fu eletto come primo presidente cattolico degli USA John F. Kennedy. I cattolici assunsero progressivamente posizioni direttive nella vita pubblica. Le discussioni aperte dal Vat. II cambiarono una certa immagine di Chiesa, ancora presente in molti cattolici, non cattolici e non cristiani. I cattolici iniziarono il dialogo con le Chiese protestanti e collaborarono ai programmi di riforma sociale, in modo particolare rivendicando i diritti dei neri e la loro piena integrazione nella società americana.

In un modo o nell'altro tutti questi sviluppi si ripercossero anche sulla C. I nuovi libri di testo, usciti a partire dagli anni '50, presero una diversa impostazione. La ecclesiologia del Vat. II e la rinnovata liturgia divennero simultaneamente contesto e contenuto dei nuovi materiali cat. L'idea della Chiesa come « popolo di Dio » e il rifiuto del « trionfalismo » divennero la base per una nuova comprensione della natura della Chiesa e della sua missione nel mondo. *Uni-*

tatis redintegratio, il decreto sull'ecumenismo, stimolò l'apprezzamento positivo delle tradizioni e delle pratiche che i cattolici avevano in comune con altre comunità cristiane, creò nuovi atteggiamenti verso i protestanti e introdusse l'idea di « gerarchia delle verità ». La *Gaudium et spes* orientò la C. verso tematiche contemporanee e verso le esperienze degli uomini e delle donne nel mondo d'oggi. Non tanto i documenti come tali, quanto piuttosto la visione e la vitalità del Vat. II ispirarono la C. nella metà degli anni '60.

3. La C. americana nel decennio tra il 1965 e il 1974 è stata dominata dai nomi di Gabriel Moran e di James Michael Lee, dalla pubblicazione del cosiddetto « catechismo olandese » e dal DCG. In questo periodo i leaders sul campo furono preoccupati della natura e della finalità — la « teoria » — della C. e della → religious education.

Gabriel Moran, FSC, con una notevole esperienza di insegnamento, ottenne il dottorato in religious education presso la Catholic University of America nel 1965. La sua tesi fu pubblicata in due volumi: *Theology of Revelation* e *Catechesis of Revelation* (1966). Scrittore prolifico e apprezzato conferenziere, Moran sostenne che la « storia della salvezza » era in procinto di diventare un sistema altrettanto rigido quanto la scolastica che essa aveva soppiantato nella C. Egli criticò Jungmann, perché non lasciava praticamente nessuno spazio agli individui per riflettere sulle proprie esperienze, e perché non aveva ricollegato la storia della salvezza con la storia personale dei catechizzandi. Nelle prime opere Moran situò la discussione della natura e dei fini della C. nel contesto della teologia della rivelazione. Nelle opere posteriori — dopo la pubblicazione di *Design for Religion* (1970) — egli criticò la C. perché troppo preoccupata della Chiesa e di problemi istituzionali. Il compito di interpellare i bisogni religiosi ed educativi più ampi della società dovrebbe essere una preoccupazione di tutta la Chiesa, e non delegata ai soli ministri ordinati o agli insegnanti di professione. Moran è stato fra i primi sulla scena americana a denunciare la sovraccentuazione della C. dei fanciulli e la negligenza dei bisogni degli adulti.

Moran criticò la C. come troppo servile al magistero della Chiesa. James Michael Lee criticò l'educazione religiosa cattolica da un altro punto di vista. Egli fu del parere che l'istruzione religiosa è una forma di « social

science», piuttosto che una forma di teologia. Lee progettò una trilogia, in cui elaborò il « social science approach »: *The Shape of Religious Instruction* (1971); *The Flow of Religious Instruction* (1973); *The Content of Religious Instruction* (1984). Le teorie di Lee, ampiamente discusse sia in ambienti protestanti che cattolici, offrirono la filosofia sottostante al programma universitario della University of Notre Dame fino alla soppressione del programma nel 1979. Anche se il « social science approach » fu severamente criticato, perché considerato troppo tributario del behaviorismo, si riconosce tuttavia a Lee il merito di due importanti contributi: sollecitò i catecheti ad apprezzare le ricerche sociali e a tener conto dei loro risultati; come aveva già fatto Moran, diede importanti contributi teorici circa la natura e le mete dell'educ. rel. e della C.

Le scienze sociali, e in modo particolare l'opera di Goldman, Kohlberg e Fowler, i quali accentuano l'idea di sviluppo e si basano sulle teorie di Piaget, hanno avuto un continuo influsso sulla C. negli USA. Negli anni '60 gli scritti del pedagogista britannico Ronald Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence and Readiness for Religion*, polarizzarono l'attenzione. Negli anni '70 la teoria di Lawrence Kohlberg sullo sviluppo morale e quella di James Fowler sulle fasi nello sviluppo della fede, furono molto popolari tra i cattolici. Anche se i metodi di ricerca e i risultati di Kohlberg e di Fowler sono stati oggetto di critica, essi continuano ad esercitare un marcato influsso sui catecheti cattolici degli USA.

La traduzione inglese del *De Nieuwe Katechismus* (→ Catechismo olandese, 1966) raggiunse subito vendite eccezionali e ricevette entusiastica accoglienza. Sulla scia del Vat. II, la sua popolarità si spiega per un certo numero di fattori: incorpora gran parte della « nuova teologia »; è aperto alle sensibilità degli uomini e delle donne di oggi e alla loro ricerca di senso; è indirizzato agli adulti. Tuttavia, a lungo andare, l'impatto del Catechismo olandese sulla C. negli USA è stato ampiamente negativo. È stato il catalizzatore di tutte le lamentele e di tutti i rancori repressi contro la « nuova C. » (e anche contro il Vat. II), e criticato non tanto per lo stile e il metodo quanto per il modo in cui presentava la dottrina.

La pubblicazione del Catechismo olandese fu l'occasione per gruppi conservatori, quali per es. Catholics United for the Faith (CUF),

per incominciare a esaminare la « ortodossia » di testi cat., e attaccare ripetutamente teologi « liberali », biblisti e catecheti di professione. La preoccupazione per l'ortodossia determinò la National Conference of Catholic Bishops (NCCB) a pubblicare il documento *Basic Teachings for Catholic Religious Education* (1973). Questo fascicolo, di 36 pp., era basato sul DCG (parte III, c. 2) e fu incorporato nel Direttorio Cat. Nazionale. Quando uscì il → DCG (1971) molti arciconservatori e progressisti furono delusi. I primi avevano sperato che esso avrebbe messo termine alla innovazione e avrebbe riportato il movimento cat. sui binari più tradizionali di scuola e aula scolastica. I conservatori diedero grande peso all'Addendum « Iniziazione ai sacramenti della penitenza e della eucaristia ». Se ne servirono per rovesciare la tendenza verso una prolungata C. della penitenza, che aveva condotto a ritardare la prima confessione fino a dopo la prima comunione. I progressisti furono delusi perché non trovarono nulla di nuovo nel DCG, e perciò lo ignorarono largamente. I responsabili del National Center of Religious Education - CCD, come pure la maggior parte degli Uffici cat. diocesani, lo accolsero positivamente. Essi considerarono l'accettazione del pluralismo da parte del DCG come un elemento creativo nel mondo e nella Chiesa. La richiesta del DCG per l'adattamento ai bisogni delle diverse età, dei livelli educativi e dei contesti socio-economici, nonché la sua insistenza sulla C. degli adulti, fu considerata una conferma della loro politica e dei loro programmi. Gabriel Moran fu moderatamente critico verso il DCG, ma i suoi scritti, particolarmente quello sulla rivelazione, avevano contribuito molto a preparare il terreno alla sua accoglienza. Inoltre è anche merito di studiosi quali Moran e James Michael Lee, se i catecheti americani verso la metà degli anni '70 guardarono meno verso gli « esperti » europei e sempre più verso le proprie esperienze e intuizioni, per gli orientamenti sia teorici che pratici.

4. In risposta al DCG, la NCCB decise di redigere un direttorio nazionale per gli USA. Pubblicato nel 1978, *Sharing the Light of Faith* (SLF. Trad. ital.: *Condividere la luce della fede. Direttorio catechistico nazionale dei cattolici degli Stati Uniti*, Leumann-Torino, LDC, 1981), chiamato Direttorio Catechistico Nazionale, costituisce il più rilevante sviluppo della C. americana del decennio che termina nel 1984. Per realizzarlo i vescovi

avevano autorizzato il più largo processo di consultazione mai compiuto nella Chiesa americana. La consultazione aveva lo scopo di portare all'attenzione dei responsabili, sacerdoti e laici, attraverso tutto il paese, i principi della moderna C.

Il principio unificatore di SLF è: « God's loving revelation of Himself and man's faithful loving response to Him ». Questo è inteso nel senso che Dio continua a manifestare se stesso nel mondo d'oggi attraverso segni: biblici, ecclesiali, liturgici e naturali (compresi anche i « segni dei tempi »). *Sharing the Light of Faith* è un documento decisamente pastorale che accentua la necessità della C. degli adulti. Il suo carattere specificamente americano emerge, fra l'altro, dal modo in cui affronta un certo numero di tematiche: per es., accentua fortemente la C. per l'azione sociale; parla del posto che deve avere l'« experiential learning »; offre orientamenti per l'educazione sessuale. Esso riflette un tratto dominante della C. negli USA: parla ampiamente della C. sacramentale, ma rimane ambiguo per ciò che riguarda la prima comunione e la prima confessione, e non ha voluto fissare una determinata età per la confermazione (ambedue i problemi sono tuttora temi di discussione tra i cattolici americani).

La relazione simbiotica tra C. e liturgia — che è un principio fondamentale della C. negli USA — è stata ulteriormente rinforzata dal nuovo *Rito per l'iniziazione cristiana degli adulti*. Promulgato nel 1972, diventa di anno in anno più importante. La popolarità del RICA negli USA può essere spiegata in larga misura per il fatto che esso riunisce sul piano pastorale molti elementi che hanno caratterizzato la C. americana negli ultimi quattro decenni, vale a dire: lo spostamento da una C. prevalentemente scolastica verso una C. della comunità; la relazione di interdipendenza tra preghiera, dottrina, formazione della comunità e diaconia; e la socializzazione degli adulti nella comunità cristiana.

Bibliografia

K. BARKER, *Religious Education, Catechesis and Freedom*, Birmingham, AL, Religious Education Press, 1981; M. C. BRYCE, *Pride of Place*, Washington, Catholic University Press, 1984; H. W. BURGESS, *An Invitation to Religious Education*, Mishawaka, Ind, Religious Education Press, 1975; A. M. GREELEY, *The American Catholic. A Social Portrait*, New York, Basic Books, 1977; B. L. MARTHALER, *Sharing the Light of Faith: An Official Commentary*, Washington, USCC, 1981; M. WARREN, *Sourcebook for Mo-*

dern Catechetics, Winona, MN, St. Mary's Press, 1983.

→ Confraternity of Christian Doctrine; Director of Religious Education; Religious Education.

BERARD L. MARTHALER

STORIA DELLA CHIESA

1. *Problematica*. È un fatto che la SdC è insufficientemente presente oppure del tutto assente dalla C. (cf G. Bitter - G. Miller [ed.], *Konturen heutiger Theologie*, München, 1976: traccia il quadro teologico per la preparazione di un nuovo catechismo in Germania; anche un contributo sulla SdC). Sarebbe semplicistico attribuire questo dato di fatto alla povertà culturale della scuola, oppure a un certo rigetto — anche concretamente documentabile — della storia, o a una crisi della coscienza storica. Un approccio così generalizzante non serve per chiarire le cause del fenomeno e non permette di trovare prospettive di soluzione.

Le cause della insufficiente presenza della SdC nella C., a quanto pare, vanno cercate primariamente in parte nella stessa ped. rel. e in parte nella SdC in quanto disciplina scientifica. Nella ped. rel. manca una didattica della SdC, ricollegata con la didattica generale della C. (cf E. Paul - F. P. Sonntag 1971). La SdC in quanto disciplina scientifica non ha ancora risolto il problema del proprio statuto. I due fattori sono strettamente connessi. Inoltre la C. della SdC è fortemente dipendente dalla storiografia scientifica della Chiesa (cf H. Halbfas, *Jugend und Kirche*, Düsseldorf, 1964). In questa ottica non ci sorprende quindi l'attuale miseria della SdC nella C. Per chiarire i problemi didattici e metodologici che l'insegnamento della SdC pone alla C. occorre focalizzare — in dialogo con la storia scientifica della Chiesa — che cosa è e deve essere la SdC.

2. *Osservazioni sulla natura della SdC come scienza*. Giustamente la disciplina scientifica corrispondente è considerata parametro per le decisioni riguardanti il curriculum. Una analisi della ermeneutica e dello statuto epistemologico di tale disciplina è quindi un elemento indispensabile della didattica. Ora le analisi critiche che si occupano dello statuto epistemologico della SdC rivelano chiaramente che l'attuale comprensione della SdC è piuttosto un ostacolo per un fecondo insegnamento della medesima nella C. (cf E. Paul 1982, 19). Il problema epistemologico

fondamentale della SdC è costituito dal fatto che essa è nello stesso tempo teologia e storia (per un panorama cf H. Grotz 1970; A. Weiler 1970; J. Cobb 1970; W. Kasper 1964). Modelli aprioristici di interpretazione della Chiesa sotto forma di schemi di teologia della storia, di teologia fondamentale, di dogmatica o di ecclesiologia hanno spesso causato approcci in contrasto con la storia (cf N. Bronx 1979; P. Eicher 1981; H. See-liger 1981). Falsa armonizzazione e attenuazione dei conflitti evocano talvolta l'impressione che la SdC sia una storia lineare di successi. Se la SdC vuole essere « l'occhio storico della teologia » (Ignaz von Döllinger), è indispensabile, secondo E. Paul, che « sia realizzata come storia della fede e dei credenti, che tentano di spiegare il Vangelo, e pertanto sono anche da giudicare alla luce del Vangelo; quindi una storia che cerca di raccontare di nuovo la vasta gamma di tentativi per esprimere la fede nell'ambito e a confronto con altre espressioni della vita; una storia che in questo modo incoraggia (anche se a questo non si limita!) a tentare nuove forme espressive della fede » (E. Paul 1971, 6).

Quindi la SdC pone anche più di una ipoteca. Se non si ha la consapevolezza di queste ipoteche, la prospettiva didattica può risultare notevolmente distorta. Una falsa apologetica, per es., nel passato ha portato la SdC in un isolamento tale che ancora oggi non ci si aspetta da essa praticamente nessun impulso per la teologia e per la convivenza cristiana. Oppure a una SdC « dall'alto », cioè una storia delle istituzioni ecclesiali e civili che elimina una parte essenziale: ignora infatti l'ampia base dei cosiddetti « cristiani normali », le loro forme di bene e di vita, come pure l'intero loro ambiente di vita. Un'altra posizione unilaterale, strettamente connessa con la precedente, consiste nel concepire la SdC, nella misura in cui cerca di illustrare la storia della fede, prevalentemente come storia della teologia e dei teologi. C'è scarsa oppure nessuna attenzione a ciò che pensava il « cristiano normale », ai suoi problemi, alle forme in cui ha cercato di realizzare la sua esistenza umana e cristiana. Generalmente parlando si può affermare che la SdC « dal basso », quale è praticata oggi, soprattutto da parte di catecheti che si occupano della didattica della SdC, è stata trascurata. Manca un approccio storico, che si potrebbe collocare, come genere letterario, come storia sociale dei cristiani.

Infine, la SdC è afflitta da una specie di atomizzazione specialistica. Essa non riesce, o riesce solo parzialmente, a mettere in rilievo prospettive e connessioni per l'applicazione alla C. (cf E. Paul 1977). Ora questa mancanza di collegamento e di visione sintetica dei singoli settori da parte della scienza SdC pesa negativamente sulle considerazioni didattiche riguardanti il suo uso nella C.

3. *Finalità della SdC nella C.* Nel primo libro di metodologia dell'epoca moderna, *De locis theologicis*, il domenicano Melchior Cano († 1560) scrive: « Nulli satis eruditi videntur, quibus res olim gestae ignotae sunt » (Nessuno può essere considerato dotto, se ignora il passato). Prescindiamo dal fatto che Cano parte da una interpretazione globale della storia (intesa come storia della salvezza) e da una concezione della formazione legata al tempo. Domandiamoci fino a che punto la sua affermazione sia valida in un'epoca in cui la didattica è orientata all'esperienza e al futuro. In parole semplici e dirette: in vista di quale finalità lo studio della SdC nella C. dovrebbe qualificare lo studente? Lo storico della Chiesa Hubert Jedin, appoggiandosi su Droysen, caratterizza la conoscenza storica in generale come « gnoti seauton », quindi « conoscenza di se stesso e degli uomini ». Analogamente la SdC è caratterizzata come « conoscenza che la Chiesa ha di se stessa e dei cristiani ». Questa conoscenza è indispensabile per teologi e per laici che « vogliono essere membri adulti e responsabili della Chiesa ». Se la SdC viene compresa e intesa come teologia e come storia, sarà più facile, secondo Jedin, « che attraverso il mutamento dei tempi e delle persone si veda il suo fondamento d'oro: Christus heri, hodie et in saecula ».

Ora una didattica che prenda sul serio la situazione, offrirà anche alla storia lo spazio che le spetta. La sua rilevanza sta soprattutto nel fatto che la storia « non è una realtà chiusa, semplicemente passata, bensì passata che si inserisce nel presente ed è aperto al futuro »; quindi un passato che « esercita un influsso sul presente » e che « è un nostro compito » (cf E. Iserloh 1970, 14). Questa ottica storica viene ulteriormente rinforzata dalla coscienza cristiana della storia. La SdC riceve una dimensione interpretativa supplementare dal fatto che la Rivelazione è inserita in un processo storico (*ibid.*, 16-23). L'attualità e la portata vitale della SdC ri-

chiedono che essa non sia intesa come il « museo delle antichità della Chiesa », ma come « la comprensione che la Chiesa ha di se stessa ». « Colui che alla luce della fede studia il divenire e la crescita della Chiesa, penetra nel suo essere divino-umano, e impara a conoscerla qual è di fatto (non soltanto come dovrebbe essere), impara a conoscere le sue leggi vitali, e recupera una stabile collocazione nel suo ambito. Il suo "sentire ecclesiam" può diventare in tal modo un "sentire cum ecclesia" » (cf H. Jedin [ed.], *Handbuch der Kirchengeschichte*, 7 vol., Freiburg, 1962-1979, vol. 1, 10).

4. *Obiettivi, contenuti e metodi della SdC nella C.* Il decreto del Sinodo delle diocesi della Germania *L'insegnamento della religione nella scuola* desidera che l'IR scolastico sia saldamente fondato su principi pedagogici come su principi teologici. Una nuova concezione della SdC nella C., inserita nella didattica generale della C., dovrebbe anch'essa situarsi all'« incrocio di principi pedagogici e teologici » (*ibid.*, 2.3; 2.4). La determinazione degli obiettivi e dei contenuti deve essere basata su queste due prospettive principali. L'elaborazione deve seguire i tre filoni di argomentazione (indicati nel decreto sinodale): culturale-storico, antropologico, sociale. In tal modo lo studio della SdC nell'ambito della C. potrà ricevere una impostazione che corrisponde alla situazione degli allievi e si giustifica di fronte alla storia scientifica della Chiesa. I lavori di B. Jendorff aprono prospettive in questa direzione; va tuttavia osservato che il concetto di Chiesa (= popolo di Dio) basato sul Conc. Vat. II può diventare, in questo contesto e con questa accentuazione, aprioristico e unilaterale (cf B. Jendorff 1982, 52).

La discussione epistemologica sullo statuto della SdC nella C. sta ancora cercando una posizione comunemente accettata. Nel frattempo la didattica della SdC nella C. potrebbe orientarsi sulle posizioni di H. R. Seeliger (1981), il quale richiede un procedimento prammatico, che non ha bisogno di una immagine di Chiesa chiaramente delineata. Si può descrivere la SdC partendo dalla sua trasmissione. Essa diventa in questo modo un problema di linguaggio e un problema di destinatari, e procede soprattutto in forma narrativa. Una sistematizzazione che colga la « totalità » non è possibile in questa linea; si possono studiare soltanto sezioni limitate. « SdC non si chiama così per il fatto che la Chiesa è il suo oggetto (materiale) — in-

fatti essa trascende sempre il quadro degli eventi intraecclesiali — ma perché viene studiata nel contesto comunicativo della Chiesa » (H. R. Seeliger 1981, 236).

Lo studio della SdC nella C., impostata su questa base, implica quindi:

a) L'oggetto della SdC nella C. è la storia della fede di coloro che ci hanno preceduto e della nostra fede.

b) Questa storia della fede deve essere vista ogni volta come tentativo di uomini che in una determinata situazione hanno cercato di rispondere alle esigenze del Vangelo.

c) La storia della fede chiama anche in causa la Chiesa, poiché la fede è legata alla comunità della Chiesa.

d) La SdC non si restringe a una particolare immagine di Chiesa; rimane aperta a diverse esperienze di fede nella storia; troverà pure corrispondenza con le esperienze di fede e di vita dei giovani, e potrà anche motivarli per interessarsi alla storia.

e) La SdC nella C. cerca anche di garantire l'elemento storico; cerca di focalizzare che la storia è un processo, e indica il carattere particolare di un fenomeno storico.

f) Per poter vedere « l'irreversibile procedere dei tempi » (cf E. Paul 1971, 57) nel contesto storico, lo studio della SdC nella C. richiede un minimo di sistematicità. Come principio per la scelta didattica dei contenuti si presenta quello della esemplarità e della rappresentatività. Occorre anche tener conto della successione storica e del collegamento con l'insegnamento della storia generale nella scuola.

g) In linea di principio la SdC nella C. non deve essere intesa in funzione subordinata, per es. come fondamento di enunciati dogmatici, o come puro « arsenale di esempi » per illustrare le tematiche della Bibbia, del dogma o dei problemi della vita cristiana. La SdC non è in grado di offrire « ricette » per la soluzione dei problemi contemporanei, anche se è possibile e necessario considerare la problematica storica, quando si tratta di chiarire problemi contemporanei (cf N. Hörberg 1982, 36).

L'impostazione concreta della SdC nella C. dipende in larga misura dalla struttura didattica del rispettivo livello scolastico, dalla motivazione e dalla struttura dominante dell'apprendimento. Le forme didattiche, i metodi e la scelta dei mezzi devono adattarsi alle sud-

dette condizioni (per tutto ciò che riguarda proposte didattiche e metodiche, cf B. Jendörff, *Kirchengeschichte - wieder gefragt!*, München, 1982).

Bibliografia

N. BRONX, *Fragen zur « Denkform » der Kirchengeschichtswissenschaft*, in « Zeitschrift für Kirchengeschichte » 90 (1979) 1-21; S. CHISTÉ, *La dimensione storica nell'insegnamento della religione*, in « Catechesi » 52 (1983) 5, 49-61 (bibl.); J. COBB, *Verso una eliminazione dello storicismo e del positivismo*, in « Concilium » 6 (1970) 7, 42-52 (1216-1226); P. EICHER, *Zur Ideologiekritik der Kirchengeschichte*, in « Kairos » 23 (1981) 244-260; U. GIANETTO, *La dimensione storico-ecclesiale nell'insegnamento della religione*, in « Catechesi » 50 (1981) 15, 17-26; H. GROTZ, *Der wissenschaftstheoretische Standort der Kirchengeschichte heute*, in « Zeitschrift für katholische Theologie » 92 (1970) 146-166; N. HÖRBERG, *Kirchengeschichte erfahrungsorientiert*, in « Religionspädagogische Beiträge » 5 (1982) 10, 20-41; E. ISERLOH, *Was ist Kirchengeschichte?*, nel vol. R. KOTTJE (ed.), *Kirchengeschichte heute*, Trier, 1970, 10-32; H. JEDIN, *La storia della Chiesa è teologia e storia*, Milano, 1968; B. JENDORFF, *Kirchengeschichte - wieder gefragt!*, München, 1982; Id., *Von Interesse: Kirchengeschichte*, in « Religionspädagogische Beiträge » 5 (1982) 10, 43-62; W. KASPER, *Grundlinien einer Theologie der Geschichte*, in « Theologische Quartalschrift » 144 (1964) 129-169; E. PAUL, *Kirchengeschichtliche Inhalte religiösen Lernens*, nel vol. G. STACHEL (ed.), *Inhalte religiösen Lernens*, Zürich, 1977, 198-204; H. R. SEELIGER, *Apologetische und fundamentaltheologische Geschichtswissenschaft*, in « Wissenschaft und Weisheit » 44 (1981) 59-72; Id., *Kirchengeschichte - Geschichtstheologie - Geschichtswissenschaft*, Düsseldorf, 1981; F. P. SONNTHAG, *Kirchengeschichte-Unterricht*, Zürich, 1971; Id., *Das Selbstverständnis der Kirchengeschichtswissenschaft - ein Hindernis für einen fruchtbaren Kirchengeschichtsunterricht?*, in « Religionspädagogische Beiträge » 5 (1982) 10, 3-19; A. WEILER, *Storia della Chiesa e riordinamento della scienza storica*, in « Concilium » 6 (1970) 7, 21-41 (1195-1215).

MICHAEL SPITZ

STORIA DELLA SALVEZZA

1. Nella sua esplicita formulazione SdS rispecchia un'origine recente (cf 3), ma il suo contenuto è antico quanto la religione biblico-cristiana. Di qui la *complessità di senso* nell'uso cat., valendo ora come prospettiva generale (la storia come area del farsi della salvezza) e ora come categoria didattico-pedagogica per organizzare in modo storico, addirittura cronologico, gli eventi della rivelazione (avanti Cristo, venuta di Cristo, tempo della Chiesa, compimento escatologico). E ancora — fattore più importante — a SdS sottostanno, pro o contro, concezioni ideologi-

che di filosofia e teologia della storia, chiaramente legate al tempo in cui sono nate, e da cui la stessa C. e i catechismi poterono e possono essere influenzati. Per cui diventa indispensabile chiarire prima tale sfondo di pensiero, per poi fissare l'attenzione sulla rilevanza specificamente cat. di SdS.

2. È abituale dire che *il pensiero biblico* è costitutivamente dinamico, non statico, attento non tanto alle essenze quanto all'agire e agli avvenimenti. Di fatto la Bibbia, dall'inizio alla fine, testimonia la convinzione che fra il popolo e il Dio salvatore sta un rapporto storico (cf le confessioni di fede come Dt 6,20-23; 26,1-11; Gs 24,1-13; Ne 9,7-25). Dalle grandi composizioni teologiche dello Jahvista, Elohist, Sacerdotale radunate nel Pentateuco (e analogamente nel corpo Deuteronomistico e Cronistico e nei libri profetici) emerge una organica concezione storico-salvifica: « L'azione di Dio con l'umanità tende continuamente alla salvezza. Anche se egli deve punire la sua colpa con terribili castighi, veri e propri giudizi di Dio nel tempo, egli apre contemporaneamente nuove vie di salvezza » (R. Schnackenburg). La creazione paradisiaca e il peccato, Abramo e la scelta di Israele, la liberazione dall'Egitto e l'alleanza al Sinai, l'esilio, la venuta di Gesù, ecc. sono eventi fondanti e insieme fanno da tipo della SdS. La dinamica promessa-compimento, e non una esatta e sempre uguale periodizzazione degli avvenimenti (apocalittica), costituisce il cuore della SdS.

I profeti sottolineano marcatamente che Dio stesso è alla guida della storia (Is 7,9) e che il presente è in tensione verso il futuro escatologico, decisivo per la salvezza. Il NT, nella predicazione di Gesù e della Chiesa, accoglie la concezione di SdS, proclamando in Gesù morto e risorto l'inizio decisivo e irreversibile del compimento escatologico della salvezza (Mc 1,14-15; → Regno di Dio), aprendo un tempo intermedio (il tempo della Chiesa, cf Luca) e indicandone la consumazione definitiva nella Parusia del Signore. Contemporaneamente, sia Paolo che Giovanni, nella più pura linea profetica e soprattutto in obbedienza a Gesù di Nazaret, premono per una comprensione esistenziale di SdS, come *kairós* di grazia che avviene ora in chiara correlazione con la risposta libera dell'uomo (2 Cor 6,2; Rm 3,21; 1 Cor 10,11...; Gv 3,16-21).

3. Era inevitabile che l'eredità biblica di

SdS si trasmettesse con il proprio accento qualitativo, come esperienza concreta e anche temporale della → salvezza, e come descrizione oggettiva dei contenuti di essa (mirabilia Dei). Con il Vat. II, il ritorno alla sorgente della Bibbia e dei Padri determina l'orientamento storico-salvifico come essenziale nella spiegazione anche cat. della fede (cf OT 16; CD 44). Ma oggi parlare di SdS è assai più che risuscitare semplicemente la comprensione della *historia salutis* delle origini. Vi è il fatto nuovo del confronto con le concezioni via via emergenti di storia, nell'idealismo, nel positivismo, nel marxismo (non per niente il termine SdS appare per la prima volta come struttura di pensiero in J. Ch. K. von Hofmann nel sec. XIX) non assimilabile immediatamente con la concezione biblica. O. Cullmann e R. Bultmann rispecchiano le due posizioni, rispettivamente più oggettiva e più esistenziale, di SdS, con ulteriore diversità di accenti fra i vari autori. Per questo vi è chi preferisce parlare di mistero della salvezza nella storia.

In ogni caso va qui ricordato un insieme di questioni che nascono da una rinnovata sensibilità storica, sia in forza del nominato rinnovamento biblico-teologico, sia per una appassionata attenzione alle condizioni concrete di oppressione, di non sviluppo di tante persone. Di qui gli interrogativi che influiscono sul pensare e fare C.: quale rapporto sta fra salvezza e storia (se e come la storia sia epifania e verifica della salvezza), quali sono i segni dei tempi e quale valore dare ad essi; se e come abbia validità, ad es., una C. di liberazione determinata dalla omonima teologia; come realizzare una C. in dialogo con l'esperienza concreta; se e come le grandi religioni sono segno di salvezza; quale rapporto sta fra i linguaggi dell'unica Parola di Dio, cioè fra la Bibbia, la Tradizione vivente, i segni del cosmo, dell'uomo, della storia, ecc. (→ Parola di Dio).

4. È da aspettarsi che la C., all'interno dello stesso mondo biblico, mantenga la caratteristica fondamentale di → narrazione sviluppata dalla SdS (cf *Es* 12,14s; *Dt* 6,20s; *Rm* 1,1-7; 1 *Cor* 15,3-5). Lo stesso vale nel periodo dei Padri (→ Agostino, *De Catechizandis rudibus*). E quando con l'origine dei catechismi nel sec. XVI si fa dominante una C. di tipo scolastico atemporale, → C. Fleury (1683) riafferma la centralità della SdS, e nei paesi tedeschi si giunge a porre la « storia biblica » (storia sacra) come contenuto stabile, sia pure accanto al catechismo dottri-

nale. Il rinnovamento biblico del sec. XX vede nella C. kerygmatica (→ *Catechismo Cattolico*, 1955) la massima espressione della C. secondo la SdS. Ma in forza della problematica biblica e teologica che il concetto portava con sé (v. sopra, 2), non mancarono critiche, anche da un punto di vista pedagogico-didattico.

M. C. Boys, in uno studio critico del cosiddetto periodo kerygmatico (→ C. kerygmatica) e dell'uso della categoria di SdS, denuncia con forza: la riduzione delle plurime espressioni storico-salvifiche della Bibbia in quella unica della periodizzazione di diverse tappe temporali; la ristrettezza del concetto di rivelazione attinta soltanto dalla storia, escludendo la portata rivelativa del corpo sapienziale; l'emarginazione della dimensione antropologica nel processo di comunicazione. Di conseguenza va ripensata la presenza e l'uso di SdS nella C. Essa deve restare quale prospettiva fondamentale, per cui la C. deve apparire come narrazione dei mirabilia Dei nella storia di ieri, di oggi e di domani, quindi come C. del dialogo di Dio con l'uomo, C. del *kairós* salvifico, ossia degli interventi che Dio nel suo Spirito opera con novità nella storia, C. dell'incarnazione e del cristocentrismo, C. della dialettica dinamica fra salvezza e iniquità nella storia, C. in tensione escatologica verso il compimento della SdS (A. Darlapp).

In quanto invece categoria che presenta in una determinata sequenza le vicende storiche dalla creazione alla parusia, bisogna, specialmente nella C. specifica della Bibbia, non bloccare il Libro Sacro sull'unica categoria della periodizzazione temporale, dimenticando le molteplici espressioni di SdS utilizzate dall'uomo biblico, e grazie alle quali deve restare possibile un approccio alla Bibbia non solo per tappe temporali (creazione, peccato, promessa, alleanza, attesa, adempimento), ma anche per via storico-genetica, per temi, per costanti, per personaggi, per libri, per tradizioni...

Bibliografia

- C. M. BOYS, *Biblical Interpretation in Religious Education. A Study of the Kerygmatic Era*, Birmingham, Alabama, Religious Education Press, 1980; O. CULLMANN, *Cristo e il tempo*, Bologna, Il Mulino, 1965; Id., *Il mistero della redenzione nella storia*, ivi, 1966; A. DARLAPP, *Teologia fondamentale della storia della salvezza*, in *Mysterium Salutis*, vol. I, Brescia, Queriniana, 1967, 33-221; P. DE SURGY, *Le grandi tappe del mistero della salvezza*, Leumann-Torino, LDC, 1963; F. FESTORAZZI, *Il significato di storia della*

salvezza, nel vol. *Introduzione alla storia della salvezza*, ivi, 1973, 15-34.

CESARE BISSOLI

SUSSIDI BIBLICI

1. Il rinnovamento della C. anche per quanto riguarda la dimensione biblica (→ C. biblica) ha prodotto una incalcolabile quantità di S., rilevabili nelle librerie e biblioteche cat. dei diversi paesi. Ciò vale anche per quanto riguarda la Bibbia. Qui interessa anzitutto notare che tale produzione rispecchia le diverse tendenze di C. biblica dominanti: dottrinale, kerygmatica, antropologica, sociale, ecc., ed è necessario rendersene conto per bene utilizzare i S. In linea generale il Vat. II fa da spartiacque per quanto riguarda la bontà esegetica, normalmente oggi molto più elevata del passato. Vi è però da lamentare non di rado sia lo scarso coordinamento del dato biblico con altri segni della Parola di Dio (aspetto dottrinale, liturgico, testimoniale, storico della fede), sia la poca sensibilità pedagogico-didattica. Ciò si deve per lo più ad autori che non lavorano su base sperimentale ampia e controllata.

2. I S. possono essere ripartiti in categorie diverse. Secondo il linguaggio usato, abbiamo S. stampati (libri per lo più illustrati) e audiovisivi (fra cui il fumetto biblico, diapositive, film, dischi...). Per la funzione che devono assolvere, riconosciamo S. di base (Bibbia e Bibbie per la scuola, antologie bibliche, Catechismi biblici, ecc.) e S. di stimolo (materiali di lavoro, schede, carte geografiche della Palestina, cartelloni, questionari, ecc.). Normalmente esistono S. per l'uditorio e guide per insegnanti, nella consapevolezza che la competenza degli operatori su questo campo è esposta a maggiori difficoltà che in altri. Quanto al formato impiegato, abbiamo testi, quaderni, riviste, fogli volanti... Come contenuti spiccano oggi in abbondanza vite di Gesù, introduzioni ai Vangeli, e anche strumenti di approccio a parti notevoli dell'AT. In sintesi i S. biblici si possono raccogliere in quattro aree: narrazione - disegno - drammatizzazione - ricerca sul testo. In ogni caso sono raccomandabili per la C. quei S. che elaborano anche il processo didattico-metodologico e non si limitano ad esporre l'esegesi corretta di un passo.

Bibliografia

U. GIANETTO, *La Bibbia nella catechesi attuale*, nel vol. *Incontro con la Bibbia*, Roma, LAS, 1978, 294-329; B. GROM, *Metodi per l'insegnamento della religione*, Leumann-Torino, LDC, 1981; P. IMBERDIS, *Ditelo col gesso. Il disegno a servizio della catechesi*, ivi, 1981; Id., *Liberare l'espressione*, ivi, 1982; F. LEVER, *Immagine e Bibbia*, nel vol. *Incontro con la Bibbia*, cit., 281-291; CH. VAN DER PLANCKE - A. KNOCKAERT, *Fumetti biblici e catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1982.

CESARE BISSOLI

SVILUPPO MORALE

1. Per S. morale si intende il processo psicologico, profondamente influenzato dall'educazione, con il quale l'uomo, durante l'età evolutiva, passa da una situazione di immaturità morale, capace soltanto di esperienze etiche imperfette e infantili, alla maturità morale dell'adulto, capace di una libera, consapevole e coerente adesione ai valori. La teologia morale, pur pensata in funzione pastorale, non ha mai studiato seriamente il fatto morale nel suo darsi concreto all'interno della maturazione di una persona. Essa studiava, più che lo S. della coscienza e del carattere morale, la loro essenza statica e atemporale e il loro rapporto con la norma etica, altrettanto immutabile ed atemporale. Si occupava perciò soltanto degli adulti normali (sia pure allargando tale concetto fino a includervi, attribuendo loro piena imputabilità morale, tutti coloro che non erano infantes o amentes).

La C. ha generalmente seguito la dottrina teologica, in questa assenza di prospettiva genetica, nella presentazione del fatto morale.

2. Lo studio della psicologia ci ha rivelato il carattere progressivo e graduale dello S. della → coscienza e dell'esperienza morale, facendo oggetto dello studio di tale sviluppo, non soltanto la dimensione quantitativa del fatto morale (l'accumulazione del sapere e della virtù morale) ma anche la dimensione qualitativa (il come della virtù, la qualità psicologica del comportamento virtuoso). Pioniere di questo genere di studio fu a suo tempo S. Freud, uno dei massimi « maestri del sospetto » della cultura moderna. Egli ha ridotto tutta l'esperienza morale a quella che può essere considerata la fase del suo inscospicuo: l'interiorizzazione, in parte inconsapevole, dei veti e dei comandi parentali, in quello che egli ha chiamato con una espres-

sione fortunata, il super-ego. Questa riduzione dissolveva tutta la serietà e dignità dell'esperienza morale, facendone qualcosa di irrimediabilmente infantile.

Dopo di lui, molti psicologi hanno cercato di recuperare, al di là di questo innesco costituito dal super-ego, una fase più matura e valida di esperienza morale, fondata su un « io forte », cioè sulle qualità razionali della persona. La crescita morale consisterebbe in questo caso nel passaggio dall'eteronomia morale, tipica del super-ego, all'autonomia morale dell'esperienza morale matura.

Su un'altra direttrice hanno portato avanti lo studio dello S. morale J. Piaget e, al suo seguito, L. Kohlberg e la sua scuola. Il loro approccio è prevalentemente cognitivo. Lo S. morale si identifica con lo S. del ragionamento morale; S. pensato, secondo modalità strutturalistiche, come passaggio da strutture formali di pensiero primitive ed altre più evolute, secondo una sequenza invariante di stadi che, per Kohlberg, sono essenzialmente tre (pre-convenzionale, convenzionale, post-convenzionale o dei principi).

3. Questi studi hanno portato ad alcune conclusioni largamente condivise e recepibili con una certa sicurezza anche in sede cat. Esse possono essere così formulate:

1) Il fatto morale si dà soltanto sotto la forma di una crescita o maturazione specifica, più intensa durante l'età evolutiva, ma estesa in certo modo a tutta la vita.

2) Tale crescita non è puramente quantitativa; è di più di un accumulo omogeneo di sapere, attitudini, comportamenti morali: è passaggio da stadi di immaturità a stadi di maturità, qualitativamente disomogenei rispetto ai precedenti.

3) Le grandi polarità di questo S. sono generalmente indicate nel passaggio dall'eteronomia morale del bambino all'autonomia morale e all'adesione personale ai valori dell'adulto; dal carattere rigido e irrazionale della coscienza dell'adolescente a quello razionale e creativo della coscienza adulta; dal punto di vista egocentrico dell'immaturità alla prospettiva altruistica dell'adulto riuscito.

4) Le istanze psichiche in gioco sono tutte le energie della persona: non solo la capacità di apprendere, attraverso riflessi condizionati, comportamenti socialmente adeguati, non solo la capacità di interiorizzare veti sociali, ma anche la cognitività razionale, l'emotività, la fondamentale apertura della

libertà umana al bene per cui è fatta.

Si tratta quindi di una crescita favorita dall'educazione, ma portata avanti sull'onda di energie interne alla persona. Lo S. morale è quindi nella persona qualcosa di autoctono, nei confronti del quale l'educazione svolge il compito di far emergere potenzialità latenti, favorendo uno sviluppo per germinazione, piuttosto che per accumulo.

4. I dinamismi che favoriscono tale sviluppo costituiscono appunto l'→ educazione morale. L'interesse della C. a questo genere di studi è legato al fatto che essa si pone anche compiti espliciti di educazione morale, in quanto per il credente tutta l'esperienza morale è vissuta all'interno dell'esperienza della fede, ed è un fatto di incarnazione e di autenticità della fede stessa.

Ma c'è un altro punto ancora più prossimo di contatto tra queste due aree del sapere, che si fonda sulla sintonia, posta in luce da san Paolo nella lettera ai Galati, tra passaggio dall'incredulità alla fede (e alla fede vissuta e adulta) da una parte, e passaggio da una forma eteronoma a una forma autonoma (o post-legale) di impegno morale. La maturazione della fede comporta di per se stessa anche una maturazione morale, nel senso di un superamento dell'atteggiamento legale, verso un'adesione interiore ai valori, con la spontaneità dell'amore.

Questo non comporta da parte dell'educatore della fede un abbandono intempestivo e unilaterale della pur necessaria pedagogia della legge (siamo ancora sempre peccatori e abbiamo ancora sempre bisogno della funzione di guida e di accusa svolta dalla legge), ma almeno una pedagogia morale che si prefigga come meta finale l'approdo dell'educando a una situazione di autonomia morale nel senso visto sopra. Le stesse considerazioni possono essere fatte per quanto riguarda il passaggio dalla irrazionalità (o forse meglio, prerazionalità) di una morale che sacralizza e assolutizza il sabato a spese dell'uomo, verso una razionalità che restituisca all'uomo il suo primato nella preoccupazione etica e alla ragionevolezza il suo compito di illuminazione e di guida nell'ambito dell'esperienza morale. Questo potrà comportare per la C. una messa in questione dello schema dei → comandamenti come struttura portante del messaggio morale cristiano, almeno nei catechismi degli adulti; messa in questione che ci pare peraltro largamente in atto.

L'educazione della fede, assumendo in sé gli obiettivi e i dinamismi propri di ogni auten-

tica educazione morale anche semplicemente umana, offre allo S. morale l'apporto soprannaturale dei dinamismi educativi della grazia, in particolare dei sacramenti e della vita liturgica, dotati di una loro specifica e insostituibile efficacia di maturazione morale.

Bibliografia

H. BISSENIER, *Psicologia e morale nella nuova catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1969; R. DUSKA - M. WHELAN, *Lo sviluppo morale nell'età evolutiva: una guida a Piaget e Kohlberg*, Torino, Marietti, 1979; G. FLICK, *Coscienza e sviluppo della personalità*, Bologna, EDB, 1971; T. C. HENNESSY (ed.), *Values and Moral Development*, New York, Paulist Press, 1976; A. W. KAY, *Moral Development*, New York, Schocken, 1969; L. KOHLBERG, *The Philosophy of Moral Development*, vol. I, S. Francisco, Harper-Row, 1981; T. LICKONA (ed.), *Moral Development and Behavior*, New York, Holt, 1973; R. F. PECK - R. J. HAVIGHURST, *The Psychology of Character Development*, New York-London, Wiley, 1960.

GUIDO GATTI

SVILUPPO RELIGIOSO

1. *Sviluppo*. Le concezioni teoriche dello S. o della crescita umana sono molto cambiate e il loro rapporto con la educ. rel. rimane oggetto di discussione. All'inizio del sec. XX appaiono tre contributi storici significativi: A. Binet (Francia), J. Dewey (USA) e M. Montessori (Italia). Questi pensavano lo sviluppo in termini di educazione; Dewey e Montessori lo pensavano specificamente in funzione dell'educ. rel. Soltanto la Montessori conservò questo interesse fino alla sua morte (1952).

A partire dalla metà del secolo altri contributi divennero gradualmente più importanti, sia per la qualità delle ricerche empiriche, come quelli di Ch. Bühler (Germania) e di J. Piaget (Svizzera), sia per il vigore della concettualizzazione, come quelli di R. J. Havighurst e di E. H. Erikson (USA). La crescita psicologica dalla nascita all'adolescenza sembrò dominata da due grandi categorie di influssi predeterminati: la *maturazione*, che indica lo sviluppo in quanto determinato da un insieme di fattori bio-psichici che regolano lo S. in senso cronologico e quindi per così dire dall'interno; la *inculturazione*, che indica l'azione dei fattori culturali e sociali (per es. l'apprendimento) che orientano la crescita dell'organismo umano modellandolo o facendogli prendere certe forme secondo le tradizioni della società ambientale. Queste

due serie di fattori sono in costante interazione tra loro e, a seconda dei comportamenti umani che si hanno di mira, l'una può dominare l'altra, oppure possono rinforzarsi o distruggersi vicendevolmente. Con il progredire dell'età i fattori culturali (per mezzo del linguaggio, delle conoscenze acquisite, dei gruppi di affiliazione scelta) aumentano di numero e diventano più complessi; di conseguenza nella psicologia genetica si restringe il campo di applicazione degli « stadi successivi ». Questa concezione ha avuto l'espressione culminante nelle pubblicazioni di A. Gesell (1946) ed ha ricevuto una conferma, criticamente limitata, nella tradizione di Piaget (Symposium del 1956). Lo studio dell'inconscio a partire da Freud ha sempre cercato di mantenere la distinzione tra alcune fasi di strutturazione dell'affettività (libidinale: per es. le fasi orale, anale, edipo). Non si tratta però di successione dovuta all'aggiunta di funzioni che producono comportamenti diversi.

Ogni fase di strutturazione procede integrando gerarchicamente la strutturazione precedente e subordinando a sé i suoi modi di funzionamento. Questi ultimi rimangono sempre presenti e possono riapparire, secondo il loro modo arcaico, in comportamenti che manifestano segni di « regressione » (per es. in situazioni troppo angoscianti per poter essere controllate consapevolmente). Questa concettualizzazione del comportamento nella linea cognitiva (Piaget) come in quella affettiva (Freud) presenta un interesse speciale per lo studio dello S. umano nelle realtà culturali di ordine simbolico, quali per es. la religione, come si vedrà più avanti. Per una buona sintesi delle ricerche scientifiche sullo sviluppo nell'infanzia occorre rivolgersi a S. R. Yussen e J. W. Santrock (1982); per un bilancio dei lavori circa le diverse età della vita a R. E. Schell e E. Hall (1983).

D'altronde vi sono serie riserve (ben fondate sul piano delle osservazioni psico-sociali) riguardanti le limitazioni delle teorie diventate classiche nella psicologia genetica. Secondo G. Lutte (1981) lo stesso concetto di adolescenza, confermato per ambienti sociali privilegiati (lunghezza della durata degli studi), rinforza la emarginazione di un numero crescente di giovani, nascondendo la loro condizione reale e i loro problemi vitali. Secondo C. Gilligan (1982) le teorie sullo S. hanno costantemente trascurato le donne, ignorando le loro motivazioni (scelte professionali), le loro decisioni (in caso di conflitto mo-

rale), lo S. delle loro responsabilità secondo la diversità delle classi sociali. Si deve dunque sperare in una ricostruzione o in una differenziazione delle teorie sullo sviluppo. Questo comporterà anche delle conseguenze per la psicologia della religione.

2. *Sviluppo religioso.* La psicologia genetica della religione non studia la genesi del fenomeno religioso come tale, ma gli effetti che, nelle diverse età, vengono prodotti dall'incontro tra la crescita umana a diversi livelli (linguistico, cognitivo, affettivo, comportamentale) e le realtà già costituite di una religione intesa come insieme culturale simbolico (riti, credenze, discorsi, pratiche sociali, obblighi morali). La religione, come pure la non credenza, si affaccia al fanciullo anzitutto attraverso il linguaggio. Per es. la parola *Dio* (la più prestigiosa del vocabolario religioso), anche acquisita molto presto, si collega con evocazioni verbali.

Un noto ricercatore (J.-P. Deconchy, 1967) ne ha studiato la provenienza e i mutamenti, in condizioni tecnicamente rigorose, in una popolazione (2.316 ragazzi e 2.344 ragazze) che dovrebbe essere rappresentativa per i giovani (8-16 anni) catechizzati di una medesima regione francese. L'analisi fattoriale delle parole indotte fa emergere 29 temi con tre dominanze successive secondo le età. Da 8 a 10 anni «Dio» è collegato semanticamente a temi attributivi (creatore-artigiano, grande, forte, giusto) fondati su qualità umane (buono, gentile, saggio; dotto, furbo, istruito). Da 11 a 13 anni «Dio» è associato a «Gesù Cristo» e viene collegato con temi di *personalizzazione* (maestro-capo, signore, principe, salvatore, colui che perdona, colui che risuscita), a partire da *virtù* umane (padronanza di sé, irreprensibile). Da 14 a 16 anni «Dio» è collegato a una semantica di *interiorizzazione* a colorazione affettiva (fiducia, scambio, amicizia; timore, abbandono, dubbio) oppure come reazione contro tratti negativi (padrone, severo, distante, duro, dittatore).

Questo studio semantico non offre nessun criterio per determinare l'influsso della maturazione e dell'educazione. Tuttavia le strutture privilegiate che rivela in ogni tappa mettono in luce quali sono gli scogli che in ogni età si manifestano (anche secondo il sesso), e che vanno raggriti per poter essere fedeli allo slancio verso una maturità che è ancora lontana dall'essere congiunta alla fase della interiorizzazione affettiva. Nello stesso tempo in cui la semantica si arricchisce di se-

quenze strutturate, l'affettività accaparra certi elementi della religione costituita, per metterli al servizio del desiderio.

Certi attributi filosofici di Dio (onnipotenza, onniscienza) rinforzano l'*animismo*: sistema di pensiero che interpreta molti eventi, soprattutto insoliti, ricorrendo a intenzioni punitive o protettrici che modificano il corso delle cose. Anche se qualche altro attributo divino (per es. la provvidenza) rinforza la fiducia nella protezione divina — più incline ad aiutare l'uomo che a punirlo — le interpretazioni animiste ritardano il momento in cui si ricorre alla parola « caso » per indicare il succedersi di eventi angoscianti ma inerenti alla condizione umana. La struttura animista del pensiero in tutte le religioni è accompagnata da una mentalità *magica* nel compiere riti religiosi e sacramentali, oppure nell'assumere diversi comportamenti penitenziali (dolori inflitti, privazioni, doni di denaro) destinati esplicitamente ad assicurare l'efficacia delle preghiere di domanda. Ciò che sul piano religioso è sempre legittimo come espressione dei desideri, è accompagnato da una pretesa causale di essere esaudito, che dal punto di vista cristiano ne snatura il significato. La struttura magico-animista si indebolisce significativamente nel corso della giovinezza (13-20 anni). Così pure le produzioni immaginative che scaturiscono da interpretazioni letterali di racconti religiosi in forma mitica, soprattutto quelle che fanno eco alla colpevolezza (normale o patologica).

Non si può tuttavia dimenticare che la religiosità che scaturisce dai desideri e dalle angosce dell'uomo diventa nel corso della crescita una delle principali fonti dell'ateismo nelle culture recentemente studiate dalla sociologia e dalla psicologia. Per documentarsi sull'intero problema, cf L. B. Brown (1964, 1967), A. Godin (1967, 1970, 1983), G. Milanesi (1970, 1979, 1981), M. P. Strommen (1971) e A. Vergote (1985).

Le trasformazioni del linguaggio e dell'affettività, in seguito all'incontro con una religione istituita, non seguono tuttavia una crescita lineare: anche lo sviluppo diversificato secondo i sessi apporta il proprio andamento. L'accesso progressivo alla percezione simbolica dell'eucaristia e del ruolo del sacerdote manifesta dinamismi psicologici diversi nei ragazzi e nelle ragazze tra 6 e 12 anni (A. Dumoulin e J.-M. Jaspard, 1973). Quest'ultima ricerca si trova già vicina ai lavori più direttamente preoccupati dell'obiettivo di una C. specificamente cristiana.

3. *Sviluppo religioso e C. cristiana.* Sarebbe bello poter conoscere meglio l'influsso relativo della maturazione e dell'educazione sulle credenze, sui comportamenti, sulle immaginazioni o sugli atteggiamenti religiosi nel corso dello S. umano. Questo studio è reso difficile a causa dell'aspetto socio-culturale che è essenziale a ogni religione. Non mancano però autori che hanno studiato come i compiti proseguiti da una C. cristiana (in particolare quella scolastica) si trovano ostacolati, almeno temporaneamente, da certi tratti psicologici che, sul piano cognitivo, corrispondono a una inadeguata maturazione. La trasmissione del simbolismo cristiano, legittimata sul piano teologico, subisce ritardi e incontra ostacoli o distorsioni, di cui i catecheti hanno tutto l'interesse a prendere conoscenza. Si possono segnalare cinque obiettivi teologici o compiti cat.:

1) Gesù, il Figlio, deve essere scoperto come centro del piano divino nella storia. Il destarsi e il progredire degli interessi storici tra gli 8 e i 14 anni passano attraverso alcune fasi che ora sono meglio conosciute (tempi mitici delle storie meravigliose, tempo oggettivo aperto al controllo, continuità di eventi giustapposti, progresso storico nella continuità, apertura alle motivazioni che illuminano il significato delle azioni in un ambiente antico). Alcune ricerche (per es. quelle riassunte nel cap. IV di M. P. Strommen 1971) spiegano le scoperte fatte da R. Goldman (1964). Quest'ultimo mostra, per ciascuna delle « storie » bibliche metodicamente studiate, come non escono dal loro « isolamento storico » (miti meravigliosi extratemporali) che nell'età fra gli 11 e i 14 anni — a seconda della storia raccontata — per il 75% dei soggetti nei gruppi esaminati. La capacità di intravedere un significato attuale di questi racconti (non soltanto la possibilità della loro ripetizione attuale), sempre secondo Goldman, è essenziale per la loro comprensione simbolica.

2) Gesù stesso deve essere percepito come portatore degli atteggiamenti o dei desideri del Padre, prolungati dallo Spirito nei cristiani di oggi. Goldman (1974) ha scoperto nelle risposte dei giovani (7-17 anni) la traccia delle tre fasi dello sviluppo intellettuale secondo Piaget: pensiero intuitivo, pensiero operativo concreto, pensiero operativo formale; il tutto però leggermente ritardato a causa della semantica corrente in C. I risultati ottenuti da J. H. Peatling (1977) con 3000 studenti e adulti confermano le sequen-

ze di questo sviluppo, ma rivelano anche forti differenze nel progresso a seconda degli individui o dei gruppi. Goldman interroga gli educatori religiosi: perché usate racconti il cui significato simbolico non è assimilabile? Una équipe di catecheti inglesi ha cercato di iniziare i fanciulli ai simboli biblici senza passare prematuramente attraverso i racconti religiosi (Goldman 1965). Alcuni hanno rimproverato a Goldman di confondere la capacità ermeneutica (decodificare intellettualmente il significato di un racconto religioso), che viene necessariamente assai tardi, e la percezione simbolica di certi racconti o di immagini che accompagnano questi racconti (in questo senso A. Godin 1968). Lo studio del destarsi graduale della funzione simbolica potrebbe anche utilmente ispirarsi a un'altra opera classica di Piaget (1945), combinandola però con certe idee psicanalitiche sulla strutturazione dell'affettività e del desiderio (in questo senso W. de Bont 1972, e soprattutto A. Vergote 1972).

3) *Il culto* cristiano è un'espressione della vita nuova, nutrita sacramentalmente per opera dello Spirito nelle Chiese. Il culto presuppone una graduale riduzione della struttura magico-animista (soglia religiosa fondamentale) con il suo orientamento egocentrico, in favore di un ascolto dei significati che scaturiscono dalle parole del Signore, e che vanno riscoperte secondo i tempi e le culture. Numerosi lavori rivelano chiaramente quanto sono precari i riti e le preghiere animati unicamente da desideri religiosi. Le ricerche fanno vedere che il loro declino sboccia sia nell'ateismo, sia nella scoperta di significati (specificamente cristiani) non ancora accessibili alla fanciullezza, ma compatibili con la maturità (numerosi riferenze in M. P. Strommen 1971).

4) *La speranza* cristiana, fondata in Gesù Cristo e basata sull'annuncio della salvezza per mezzo del perdono dei peccati, richiede anch'essa un superamento del moralismo basato sulla colpevolezza, frequentemente presente durante il periodo della giovinezza, e causa di una tenace allergia nei confronti delle osservanze imposte dalle Chiese (è vero che la loro teologia dominante è avversa all'idea di « salvezza per mezzo delle [buone] opere »). Per documentarsi su questo sviluppo è utile leggere N. Fabre (1966), R. W. Fairchild (1971) e l'inchiesta recente sui valori della gioventù europea (J. Stoetzel 1983).

5) Infine, la fede cristiana deve raggiungere la maturità superando l'ateismo e criticando le immagini parentali soggettive che entrano geneticamente nella sua composizione. Per ciò che riguarda gli influssi parentali, le immagini-ricordo parentali, le figure parentali nei diversi gruppi culturali e nelle diverse età della vita, occorre consultare l'ampia documentazione raccolta da C. Bendaly (1982), e le ricerche scientifiche presentate da A. Vergote e Tamayo (1981), ben riassunte d'altronde in Vergote (1985). Per ciò che riguarda una teologia che cerca di offrire alla C. una via verso la simbolizzazione corretta delle relazioni trinitarie, nel tempo e fuori del tempo, si possono consultare per es. i due volumi di C. Duquoc (1974 e 1978). Le teorie psicologiche sono utili per inquadrare le osservazioni sullo sviluppo; di volta in volta possono sottolineare il fondamento materno (Erikson), la strutturazione paterna (Freud, Vergote), oppure la solidarietà sociale (Fromm). Se la C. intende caratterizzare la maturità cristiana al di là di ogni immagine parentale o progetto caritativo, essa deve ricorrere alle Scritture e alle interpretazioni della Tradizione, cercando di rinnovare il proprio linguaggio. Un linguaggio d'amore (agape), certo, ma con i desideri propri di un Padre, che è tuttavia paradossale per le attese umane, e con gli atteggiamenti che hanno portato il Figlio a offrire il perdono a coloro che lo condannarono a morte, con l'invito a una figliolanza adottiva secondo lo Spirito, il quale fa rinascere ogni uomo, ogni donna, per mezzo di questa eredità cristiana di un progetto trinitario sul mondo.

Bibliografia

1. Sviluppo

A. GESELL, *The Child from Five to Ten*, New York, Harper-Row, 1946; C. GILLIGAN, *In A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard, Univ. Press, 1982; G. LUTTE, *Giovani invisibili*. Lavoro, disoccupazione, vita quotidiana in un quartiere proletario di Roma, Roma, Ed. Lavoro, 1981; R. E. SCHELL - E. HALL, *Developmental Psychology Today*, New York, Random House, 1983; *Symposium sur le problème des stades en psychologie de l'enfant* (J. Piaget, P. Osterrieth et al.), Paris, Presses Univ. de France, 1956; S. R. YUSSEN - J. W. SANTROCK, *Child Development: An Introduction*, Dubuque (Iowa), W.C. Brown, 1982.

2. Sviluppo religioso

L. B. BROWN - R. H. THOULESS, *Les prières pour demander des faveurs, in: Cahiers de psychologie religieuse*, vol. III, Bruxelles, Ed. Lumen Vitae, 1964, 129-145; Id., *Attitudes sous-jacentes dans les prières pour demander des faveurs*, in *ibidem*, vol. IV, ivi, 1967; J. P. DECONCHY, *Structure génétique*

de l'idée de Dieu chez des catholiques français, ivi, 1967; A. DUMOULIN - J. M. JASPARD, *Les méditations religieuses dans l'univers de l'enfant*, ivi, 1973; A. GODIN, *Sviluppo psicologico e tentazione di ateismo*, in *L'ateismo contemporaneo*, vol. I, Torino, SEI, 1967, 209-226; Id., *Le chrétien à l'écoute de la psychologie*, in *Bilan de la théologie du XXe siècle*, vol. I, Paris-Tournai, Casterman, 1970, 177-207; Id., *Psicologia delle esperienze religiose*, Brescia, Queriniana, 1983; G. MILANESI, *Il pensiero magico nella preadolescenza*, in *Ricerche di psicologia religiosa*, Zürich, PAS-Verlag, 1970, 77-114; M. P. STROMMEN, *Research in Religious Development. A Comprehensive Handbook*, New York, Hawthorn Books, 1971; A. VERGOTE, *Religione, fede, incredulità*, Ed. Paoline, 1985.

3. Sviluppo religioso e C. cristiana

C. BENDALY, *Images parentales et attitudes religieuses*. Thèse doctorale en Lettres et Sc. Humaines, Lyon, Univ. « Jean Moulin », 1982; C. DUQUOC, *Jésus, homme libre*, Paris, Cerf, 1974; Id., *Dieu différent. Essai sur la symbolique trinitaire*, ivi, 1978; N. FABRE, *Educazione della coscienza nel fanciullo*, Leumann-Torino, LDC, 1970; R. W. FAIRCHILD, *Delayed Gratification. A Psychological and Religious Analysis*, in M. P. STROMMEN, op. cit., 175-210; A. GODIN, *Fonction symbolique et capacité herméneutique chez l'enfant*, in « Lumen Vitae » 23 (1968) 513-523; R. GOLDMAN, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London, Routledge, 1964; Id., *Readiness for Religion*, ivi, 1965; J. H. PEATLING, *Cognitive Development in Pupils in Grade Four to Twelve: the Incidence of Concrete and Abstract Religious Thinking in American Children*, in « Character Potential. A Record of Research » 7 (1974) 1, 52-61; Id., *Cognitive Development. Religious Thinking in Children*, *ibid.* 8 (1977) 2, 100-115; J. PIAGET, *La formazione del simbolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1972; J. STOETZEL, *Les valeurs du temps présent: une enquête (neuf pays de la communauté européenne)*, Paris, PUF, 1983; A. VERGOTE, *Interprétation du langage religieux*, Paris, Seuil, 1972; A. VERGOTE - A. TAMAYO, *The Parental Figures and the Representation of God*, Paris, Mouton, 1981.

ANDRÉ GODIN

SVIZZERA

La situazione particolare della SV (Confederazione di 23 cantoni, 6 diocesi, 4 lingue nazionali, popolazione confessionalmente mista) determina la realtà pastorale e cat. soprattutto secondo le regioni linguistiche. La Commissione cat. della conferenza episcopale (CCCE) è soprattutto un organo di coordinamento, che delega le sue competenze alle diverse regioni. I grandi vicini linguistici della SV hanno contribuito in misura considerevole a dare alla sua C. tre volti distinti e complementari.

I. SVIZZERA ROMANZA

Simile alla SV tedesca per la situazione (era dei catechismi, accento sull'insegnamento, as-

senza di direttive e di coordinamento, ecc.) lo sviluppo della C. nella SV rom. si delinea nel corso degli anni '60, soprattutto sotto l'influsso del movimento cat. francese: elaborazione di nuovi catechismi per l'infanzia (*Avec le Seigneur*, 1966), poi a partire dal 1970 adozione generalizzata di manuali francesi e belgi. Le principali iniziative prendono consistenza a partire dal 1965 e sono stimulate dai Sinodi diocesani (1972-1975).

1. Passaggio dal catechismo nazionale alla pedagogia dei segni (anni '60) e alla C. della testimonianza (anni '80); le direttive pastorali insistono sulla libera scelta e sull'impegno personale nella C. sacramentale (direttive episcopali rom. relative ai sacramenti dell'iniziazione 1974, della confermazione 1981, del battesimo in età scolastica 1984).

2. Passaggio dal libro al catechista: le prime « mamans catéchistes » radunano i fanciulli a gruppetti a casa (cantoni di Ginevra, Neuchâtel e Vaud); vengono assistite dai primi catechisti laici professionali; attualmente ci sono in tutti i cantoni gruppi di fanciulli che si radunano con i loro catechisti (all'incirca 5000, in maggioranza laici); il coordinamento è assicurato da 70 catechisti a tempo pieno.

3. Passaggio dai fanciulli verso gli adulti: senza sottovalutare la C. della fanciullezza, l'età adulta diventa una preoccupazione crescente, soprattutto nell'ottica di una formazione cristiana (innumerevoli corsi formativi, giornate di studio, serie di conferenze); a poco a poco emerge la C. degli adulti, stimolata dal catecumenato degli adulti (in tutti i cantoni esiste il catecumenato in preparazione al battesimo; si trovano gruppi di famiglie o gruppi biblici spesso interconfessionali con un'ottica chiaramente cat.).

4. Responsabilità dei genitori: la C. familiare e l'educazione alla fede, in cui i genitori sono i primi educatori della fede dei loro figli (con riunioni dei genitori, celebrazioni comuni), sono promosse e introdotte ovunque.

5. Accento sulla formazione: in ogni cantone vengono organizzati corsi formativi per i laici in vista di un servizio cat. in senso largo; la « École des Catéchistes » di Friburgo (1970) forma, in collegamento con l'università, i quadri cat.; nel 1983 furono promulgate le « Lignes directrices romandes pour la formation catéchétique ».

6. Collaborazione ecumenica crescente: commissione interconfessionale per l'animazione cat. degli handicappati, formazione comune dei catechisti di base (Ginevra), centri cat. cantonali ecumenici (Neuchâtel, Ginevra), elaborazione di corsi cat. comuni (i *parcours Séquences: Alliance, Paraboles, St-Paul* per preadolescenti).

7. Verso un coordinamento efficace: commissioni di coordinamento rom. per tutti i settori della C. (0-6 anni, fanciullezza, adolescenza, catecumenato, formazione, audiovisivo), programma-quadro per la C. della fanciullezza, in cui sono fissati gli orientamenti e le finalità normative (adattamento del → Zielfelderplan tedesco), bollettino di collegamento per i catechisti « Catecho » (5000 copie, 1982).

Soltanto due dei sei cantoni (Friburgo e Valais) hanno la C. nel contesto scolastico, impartita dal sacerdote, dall'insegnante o dal catechista. Manuali, programmi e opzioni sono gli stessi che negli altri cantoni valgono per la C. a livello della parrocchia. C'è inoltre un'ora di insegnamento biblico impartito dall'insegnante (quindi sotto la responsabilità dello Stato) in tre cantoni; si usano manuali ecumenici (ENseignement Biblique ROMand).

La struttura e l'organizzazione sono in prevalenza cantonali: in ogni cantone c'è un Centro cat. che, in collaborazione con i catechisti di professione, coordina e anima l'insieme della C. Sotto la guida della Commissione rom. per la C. (CRC) i cantoni si mettono d'accordo per tutti gli aspetti riguardanti l'insieme della regione rom.

AMBROISE BINZ

II. SVIZZERA ITALIANA: DIOCESI DI LUGANO (TICINO)

1. Lo sviluppo delle idee cat. nella diocesi di Lugano ha conosciuto dapprima il positivo influsso della riforma biblico-liturgica (anni '50), del Conc. Vat. II poi (anni '60), e infine il rinnovamento della C. operato dalla Chiesa italiana negli anni '70. A partire dagli anni '80, per influsso del Sinodo diocesano (1976) e approfittando della contemporanea riforma dei programmi di tutti gli ordini di scuola, l'Ufficio Cat. Diocesano, ristrutturato nel 1976, ha provveduto a un radicale rinnovamento di tutti i programmi scolastici di istruzione religiosa. Tale rinnovamento per il settore elementare è tuttora in corso. Si è inoltre provveduto a organizzare corsi dioce-

sani e vicariali per la formazione dei catechisti ai diversi livelli.

2. L'IR è previsto in ogni ordine e grado di scuola pubblica.

a) A livello elementare è responsabile il parroco, e la retribuzione è compresa nella sua congrua. Solo pochi comuni hanno uno stanziamento speciale per l'IR a livello elementare. Nel livello medio e medio-superiore, la retribuzione è fatta dallo Stato cantonale, mentre la designazione dei programmi e dei catechisti spetta all'Ordinario diocesano.

b) La finalità dell'IR va inquadrata nell'ambito delle finalità specifiche della scuola, e come tale si differenzia dalla C. che è attività propria e specifica della Chiesa per formare sistematicamente alla conoscenza e all'esperienza della fede cattolica. L'IR invece è un approccio criticamente motivato e documentato al fenomeno religioso e all'esperienza cristiana così profondamente radicata nella storia e nella cultura del paese. Una volta IR e C. coincidevano.

3. L'organizzazione della C. in diocesi risulta così strutturata. L'Ufficio Cat. Diocesano promuove e coordina tutte le attività cat. in Diocesi. È formato da sei membri, uno per ogni vicariato della Diocesi, e lo presiede un direttore. A loro volta i singoli membri animano la C. nella loro zona, e collegialmente sono responsabili dell'attività dell'Ufficio Cat.

GIACOMO GRAMPA

III. SVIZZERA DI LINGUA TEDESCA

1. Dopo il 1945 si continuarono ad usare per i preadolescenti i diversi catechismi diocesani; dopo il 1956 venne frequentemente adoperato il *Catechismo cattolico per le diocesi della Germania*; per i fanciulli si usavano diversi libretti della fede; per i giovani si usavano libri scolastici di storia della Chiesa, ecc. Non c'erano programmi in senso stretto, ma soltanto programmi per la divisione della materia in riferimento ai diversi libri di religione. Le finalità principali erano la trasmissione del sapere e l'iniziazione alla vita ecclesiale. L'insegnamento cat. era impartito quasi esclusivamente da sacerdoti. Accanto all'IR scolastico vi era, per studenti e per giovani che avevano già lasciato la scuola, l'insegnamento cristiano (Christenlehre) la domenica. Non vi erano commissioni cat., né centri cat., né possibilità di formazione. I rinnovamenti più rilevanti della C. nella

SV ted. avvengono nel decennio 1965-1975.

1) *Partecipazione dei laici*. Quasi contemporaneamente furono creati curricula per la formazione di catechisti laici volontari (dal 1963, in un primo momento per iniziativa privata) e catechisti professionali (Istituto cat. di Lucerna, 1964).

2) *Ampliamento delle finalità*. L'abbandono dei catechismi come libri di testo per l'IR scolastico divenne sintomatico per il fatto che si cercava con maggiore intensità di stabilire esplicitamente la correlazione tra fede e realtà della vita; di educare atteggiamenti religiosi fondamentali, quali per es. il rispetto e la gratitudine; di realizzare rapporti con Dio Padre, Gesù Cristo e lo Spirito Santo; di fare anzitutto un'esperienza di Chiesa.

3) *Una maggiore scelta metodologica*. Per es., accanto alla esposizione, l'attività personale dei fanciulli riceve uno spazio assai maggiore; le ore di religione vengono consapevolmente accentuate in chiave emozionale (creare esperienze ed elaborarle creativamente) oppure cognitiva (costruire progressivamente il sapere della fede). Per i nn. 2 e 3 cf soprattutto le oltre 50 pubblicazioni della Grenchner Arbeitsgemeinschaft.

4) *Strutturazione della C.* Il primo vero programma per la C. è quello della diocesi di Basilea (1970). Un abbozzo di curriculum (1972) fu abbandonato e al suo posto venne pubblicato il *Katechetischer Rahmenplan* (programma quadro) della SV ted. (1975-1977).

5) *Assenza di mezzi didattici ufficiali*. Accanto ad alcuni mezzi di produzione svizzera (privata) furono utilizzati molti libri tedeschi e austriaci. Per l'insegnamento biblico si affermò come unico testo la *Schulbibel* (Bibbia scolastica) svizzera (realizzata in collaborazione tra evangelici e cattolici); venne a sostituire la *Jugendbibel* (Bibbia per giovani), pubblicata nel 1962 come testo didattico ufficiale.

6) *Consolidamento istituzionale*. Dopo il 1965 si creano a brevi intervalli le Commissioni cat. delle diverse diocesi. Dal 1967 esiste la Commissione Cat. interdiocesana (SV ted.), che dispone, dal 1974, di un Segretariato permanente (ufficio). Anche nella maggior parte dei cantoni furono create Commissioni e Uffici cat. Si aggiungono anche molti centri per i mezzi audiovisivi.

7) *Più intenso rapporto con la parrocchia*. L'IR era sempre collegato con la parrocchia. Ciò nonostante i Sinodi diocesani (1972-

1975) indicavano come una delle esigenze più rilevanti un più forte legame della C. dei fanciulli con le parrocchie. Così pure

8) La *collaborazione tra catecheti e famiglie*.

9) *Collaborazione ecumenica* (→ Chiese riformate). A livello istituzionale la collaborazione ecumenica esiste finora soltanto in alcuni cantoni, e limitatamente all'insegnamento della Bibbia.

L'impegno per il prossimo futuro deriverà probabilmente dal fatto che la C. con sempre maggiore frequenza deve cercare di dare ai fanciulli la prima iniziazione alla fede. Questo condurrà certamente a un cambiamento nella C. dei sacramenti.

2. Nella stragrande maggioranza dei cantoni della SV ted. la C. dei fanciulli (IR) è inserita, con 1 o 2 ore settimanali, nell'orario di tutti gli anni della scuola elementare. Inoltre in 18 dei 21 cantoni gli insegnanti sono incaricati (da parte dello Stato, o da parte della Chiesa, o da ambedue) di impartire l'insegnamento della Bibbia nei primi sei anni delle elementari.

Il Rahmenplan (programma quadro) per la C. indica come finalità globale: Il fanciullo deve imparare a vivere con Dio (atteggiamenti cristiani fondamentali e comprensione della fede). Poiché è sempre più frequente la mancanza di esperienza della vita ecclesiale, la preparazione dei fanciulli alla prima confessione, all'eucaristia e alla confermazione si fa sempre più fuori del contesto scolastico. La competenza della Chiesa è diversa da un cantone all'altro, quindi non si può sempre contare su una finalità kerygmatica per l'insegnamento della Bibbia.

3. Le istituzioni, di cui in 1.6, hanno responsabilità esplicita per la sola C. dei fanciulli.

La direzione delle attività cat., e in modo particolare la formazione permanente dei catecheti, è generalmente affidata agli Uffici cat. cantonali. La Commissione Cat. per la SV ted. e le Commissioni diocesane hanno soprattutto funzioni di coordinamento. L'unico documento rilevante per l'intera regione di lingua ted. è il Rahmenplan (programma quadro) per la C.

Oltre agli allievi delle scuole elementari, soltanto gli studenti, e non gli apprendisti, ricevono un insegnamento cat. regolare. Diversi gruppi giovanili ecclesiali si impegnano nella formazione religiosa degli iscritti. Per ciò che riguarda gli handicappati, la C. è collegata con la pastorale generale. La C. degli adulti, giudicata una realtà importante, oltre la predicazione domenicale, conosce soltanto sporadiche offerte (serate per genitori, eventi parrocchiali generali, centri di formazione, alcune riviste).

OTHMAR FREI

Bibliografia

Testi dei diversi Sinodi diocesani (1972-1975): Basilea 1978; Coira 1977; St-Gall 1977; Lausanne-Ginevra-Friburgo 1978; COMMISSION ROMANDE DE CATÉCHÈSE, *Pour une catéchèse de l'enfance*. Introduction au Plan-Cadre pour les diocèses de Suisse romande, Neuchâtel, s.d. (1984); *Katechetische Richtlinien für die Anstellung von Katecheten und Katechetinnen*, St. Gallen, 1975, 1984²; *Deutschschweizerischer Katechetischer Rahmenplan*, Luzern, 1975-1977, 1982-1984²; *Plan cadre pour la Catéchèse de l'enfance*, Neuchâtel, 1983; *Zur Kooperation der Kirchen im RU während der obl. Schulzeit*, in «Schweiz. Kirchenzeitung» 144 (1976) 510-512; O. FREI, *Der Religionsunterricht im Rahmen der Kinderkatechese nach der Synode 72*, Luzern, 1982 (bibl.); *Lignes Directrices Romandes pour la formation catéchétique*, Lausanne, 1983.

Riviste cat.: «Katechetische Informationen» (dal 1969); «Praxis» (dal 1970); RL (ecumenica, dal 1972); «Catecho» (in francese, dal 1983).

AMBOISE BINZ

T

TELEVISIONE

In questo dizionario ci sono altre voci che toccano temi chiaramente collegati con quanto si dovrebbe dire qui: mass-media, radio, comunicazione come processo... Piuttosto che approfondire lo studio della situazione attuale, proponiamo di spostare lo sguardo verso un futuro imminente, e considerare la TV in quanto « luogo » in cui sta realizzandosi una vera e propria rivoluzione; per chiedere poi a quali compiti nuovi sia sollecitata la Chiesa, se vuole rimanere fedele al suo mandato.

I. UN FUTURO GIÀ PRESENTE

Il progetto TV come futuribile è stato definito allo scadere del secolo scorso. Tra il 1900 e il 1930 si sono messe a punto brevetti e prototipi; nel 1936 iniziarono le prime trasmissioni in Inghilterra; nel 1938 in USA; in Italia nel 1954. Lo sviluppo su larga scala è del dopoguerra: tra il 1950 e il 1975 gli apparecchi televisivi nel mondo sono aumentati del 3235% (gli apparecchi radio del 417%, i libri del 111%, i giornali del 77%). Tra il 1960 e il 1975 la popolazione mondiale è aumentata di un terzo (+ 33%) e l'udienza televisiva si è triplicata (+ 185%). I paesi ricchi detengono il 95% delle stazioni emittenti, hanno l'88% degli apparecchi riceventi, con una densità media di 322 televisori ogni 1000 abitanti (più di uno per nucleo familiare). Il tempo di funzionamento dell'apparecchio (tempo di potenziale attenzione ai programmi) è tra le due e le sei ore giornaliere: il guardare la TV è divenuta l'attività che occupa più tempo dopo il sonno e il lavoro. Nei paesi poveri c'è il 5% delle stazioni, il 12% dei televisori e la

media è di 24 apparecchi ogni 1000 abitanti. (I dati riferiti provengono da UNESCO, *Statistical Yearbook 1982*, Paris 1982).

Oggi si sta realizzando una convergenza verso un unico progetto globale di tutti gli studi e le innovazioni tecnologiche compiute nei settori della comunicazione, del trattamento e della trasmissione dei dati; il televisore sta diventando il *terminale* di una rete assai complessa, aperta ancora a nuovi ampliamenti. Le innovazioni più significative che interessano il settore sono queste:

a) *Miniaturizzazione*. Lo sviluppo in questo settore è assai significativo perché è la via percorsa per l'abbattimento dei prezzi e per la deprofessionalizzazione degli strumenti (in questo modo infatti le macchine possono essere rese maneggevoli nonostante la quantità di automatismi inseriti).

b) *Miglioramento qualitativo*. Sono già in fase sperimentale telecamere e monitor ad altissima definizione, capaci cioè di una perfezione nella riproduzione delle immagini da andare oltre la soglia di definizione dell'occhio umano.

c) *Nuove tecnologie per la trasmissione dei segnali*. Due sono le direzioni di sviluppo: i satelliti di « distribuzione » e i cavi a fibra ottica.

La tecnica tradizionale usata per la distribuzione del segnale televisivo è la rete dei ripetitori a terra. Da alcuni anni — oltre ai satelliti per i collegamenti intercontinentali — si sono cominciati a lanciare dei satelliti destinati a inviare il segnale direttamente agli utenti. Quali i vantaggi? È evidente il risparmio per nazioni che hanno un vasto territorio da servire; inoltre aumentano i programmi disponibili per il singolo utente: si pre-

vede che in ogni paese europeo si potranno ricevere sessanta stazioni straniere...

Nascono però anche gravi problemi: anzitutto una forte dipendenza dalle nazioni tecnologicamente più avanzate, perché esse soltanto sono in grado di lanciare i satelliti e mantenerli in efficienza; questi satelliti poi annullano di fatto le frontiere tra nazione e nazione: a livello politico ci si sta chiedendo come si potrà garantire l'autonomia politica, economica, culturale di ciascun stato.

Una tecnica diversa è la distribuzione del segnale televisivo attraverso il cavo a fibre ottiche: l'adozione di questa tecnica garantirebbe la piena autonomia di ciascuno stato, un notevole aumento dei canali televisivi, disponibili anche per forme di televisione locale e per trasmissioni a due vie (l'ascoltatore diventa interlocutore). La difficoltà maggiore è legata ai capitali necessari per compiere un simile lavoro: il progetto è redditizio solo se questi costi diventano — per così dire — il « sistema nervoso » dell'intera nazione.

d) *Videoregistratori e videodischi.* Dall'ormai lontano 1957 (primo videoregistratore professionale AMPEX) ad oggi molti sono i passi compiuti per rendere i prodotti audiovisivi disponibili all'utente quanto lo sono i libri o i giornali. Le strade percorse sono due: il videoregistratore e il videodisco. Il primo dei due è già un prodotto affermato (uso familiare e didattico), il secondo sta creandosi il mercato (scuola, centri culturali, industria...).

e) *Nuove fonti di informazione.* La tecnologia è riuscita a fare in modo che lo stesso segnale che forma l'immagine sul televisore sia in grado anche di portare altre informazioni. E così sullo schermo, in alternativa al film o al telegiornale, è possibile avere una pagina scritta (24 righe di 40 caratteri) scegliendola a partire da un indice: si tratta del videotex. Quando il sistema sarà pienamente sviluppato si avranno a disposizione migliaia di pagine con le più svariate informazioni, da quelle di più usuale consultazione a forme di istruzione programmata. Il tutto può essere collegato con una stampante e con il telefono per ricevere testi da qualsiasi corrispondente a qualsiasi distanza.

II. PROBLEMI APERTI PER LA CATECHESI

Siamo coinvolti in una vera e propria rivoluzione, la quale non investe soltanto i mass-media ma tutti i mezzi con i quali noi trattiamo le informazioni. La novità si pone sia

a livello di ciascuno strumento, sia — ed è la novità più grande — a livello delle interconnessioni tra i vari sistemi, che vengono integrati in una nuova unità di efficienza superiore. Ciò pone dei problemi per tutti: non è fuori luogo chiedersi quali sollecitazioni investano anche la C.

1. Il primo problema riguarda l'atteggiamento stesso della Chiesa di fronte ad una evoluzione tecnologica il cui ritmo è talmente rapido da non concedere il tempo necessario perché si riescano ad elaborare delle scelte programmatiche: c'è il rischio di essere sempre in ritardo, giocati da « fatti » imposti dall'industria e dal mercato.

I settori che esigono una presenza di studio e di intervento sono:

- lo squilibrio tra le diverse nazioni nel controllo delle informazioni;
- la difesa della « privacy » del singolo individuo;
- la protezione da una eccessiva invadenza da parte degli operatori economici e pubblicitari;
- la difesa di spazi gestibili dalla comunità locale;
- la preoccupazione per la gioventù.

Può sembrare che tutto questo abbia poco a che fare con la C., ma non è vero: non solo perché la proposta cristiana è comprensibile e credibile solo sulla base dei fatti che la comunità cristiana pone; ma anche perché queste stesse preoccupazioni investono il modo con cui la Chiesa gestisce l'informazione al suo interno.

2. La situazione che si prospetta come imminente è caratterizzata dalla grande disponibilità di programmi, prodotti molto spesso sulla base di modelli umani funzionali agli interessi del mercato e della pubblicità. Quale tipo di servizio può e deve rendere la comunità dei cristiani?

a) Da una parte c'è chi sostiene l'opportunità per la Chiesa di rinunciare ad una presenza a livello di grandi mezzi, per impegnarsi invece nell'azione concreta e là dove si realizza un incontro umano autentico: i group-media, radio e tv locali, le varie forme di espressione proprie di una comunità. Ciò può divenire un atto di contestazione profetica nei confronti di una società che sembra surrogare la vita vissuta con lo spettacolo (si guarda giocare, si guarda la politica, si guardano le guerre, si guarda pregare...) e che

antepone l'efficienza al rispetto del più debole.

b) Dall'altra non si vedono motivi sufficienti per dichiarare in ogni caso contraddittoria una presenza della Chiesa a livello di mass-media: sembra infatti l'unico modo per parlare alla vita di molti. In questo caso si devono affrontare alcune opzioni.

1) Quanto agli strumenti. Si può scegliere di gestire una stazione televisiva in modo diretto, decidendo anche se si vuole un « organismo ufficiale » o una struttura autonoma: nel primo caso il rischio è di non essere né ascoltati né creduti dai lontani e dai critici; nel secondo caso il pericolo è di dar vita a un organismo che funziona al di sopra della stessa comunità, con inevitabili conflitti di competenza.

Una scelta diversa è quella di utilizzare spazi disponibili nelle strutture commerciali e pubbliche: in questo caso la difficoltà consista nel sopravvivere anche se collocati entro rubriche chiuse in tempi morti.

2) Quanto al pubblico. L'obiettivo da raggiungere può essere l'incontro con il pubblico più vasto oppure con la cerchia ristretta di coloro che sono profondamente interessati al discorso religioso; si può anche tentare una via differenziata e studiare programmi rivolti agli uni o agli altri. In ogni caso l'interesse per il dialogo con il pubblico dovrà essere sempre presente. Ma fino a che punto approfondire questo dialogo? C'è infatti chi propone l'organizzazione di centri di assistenza pastorale accanto alle redazioni di programmi religiosi televisivi, quasi parrocchie di nuovo genere. Bisognerebbe chiedersi il senso di questo preteso modo di fare comunità: è un servizio o è una mistificazione?

3) Quanto ai mezzi economici. Non ci sono molte alternative: o si lavora a partire da un budget messo a disposizione dall'emittente; o i fondi necessari vengono dalla comunità; oppure sono gli utenti che pagano i programmi. L'aspetto finanziario è un punto critico: senza denaro non si fa nulla; per avere il denaro si può gestire la comunicazione religiosa televisiva alla stregua di un prodotto commerciale sostenuto da una ambigua macchina pubblicitaria (è il caso di alcuni gruppi evangelici negli USA: la cosiddetta Electronic Church).

4) Quanto ai programmi. Una volta di più si deve sollevare il problema se abbia senso trasmettere nel circuito televisivo le immagini

di quanto appartiene alla vita della comunità (la messa, i sacramenti) o se non si debbano riservare gelosamente queste celebrazioni alla partecipazione diretta di chi vuole essere coinvolto. Per la TV si possono inventare altre forme, tali anche da sostenere il senso di appartenenza di chi non può essere fisicamente presente. La cosa è tanto più urgente in quanto la massima parte del tempo televisivo a tema religioso è ora occupata da queste riprese o da momenti di celebrazioni ufficiali.

CONCLUSIONE

La messe non è mai stata così vasta; è chiaro che oltre agli operai occorre anche il contributo della teologia e della mediazione cat. Alcuni segni di una presenza sulla frontiera delle innovazioni tecnologiche ci sono: la Chiesa francese, quella tedesca e quella canadese sono presenti nei rispettivi paesi alla fase sperimentale del videotex, elaborando una loro politica e precisi programmi; la Chiesa statunitense e quella inglese partecipano al dibattito sulla legislazione relativa al settore della comunicazione; studiosi cristiani — specie in America Latina — sono attivi nel dibattito per un nuovo ordine a livello di comunicazione internazionale. E tuttavia tutto ciò sembra poca cosa di fronte ad un intero mondo che cambia.

Bibliografia

P. BABIN - M. F. KOULOUMDJIAN, *Les nouveaux modes de comprendre la génération de l'audiovisuel et de l'ordinateur*, Paris, Le Centurion, 1983; M. BECKER-HUBERT, *Videotex und Kirche. Drittes Internationales Seminar in Durham*, in « *Communicatio Socialis* » 17 (1984) 4, 320-325; *Church response to cable television*, numero monografico di « *Research Trends in Religious Communication* » 3 (1982) n. 1; *Contribution of the Church to National Broadcasting Policy*, numero monografico di « *Research Trends in Religious Communication* » 1 (1980) n. 3; G. GIOVANNINI, *Mass media anni '90*, Torino, Ed. Gutemberg 2000, 1985; P. G. HORSFIELD, *Religious Television. The American Experience*, New York, Longman, 1984; G. JABERG - L. G. WARGO, *The video pencil: cable communications for church and community*, Lanham, University Press of America, 1980; *Religious Broadcasting now*, numero monografico di « *Independent Broadcasting* » 34 (1983).

FRANCO LEVER

TEODORO DI MOPSUESTIA

1. Nato ad Antiochia, allievo di Diodoro di Tarso e del retore Libanio, fu condiscipolo

di Giovanni → Crisostomo. Dissuasato dal Crisostomo a sposarsi ritornò alla vita monastica. Ordinato sacerdote verso il 383, esplicò con zelo ad Antiochia il ministero sacerdotale fino al 392, quando fu eletto vescovo di Mopsuestia in Cilicia. Morì nel 428, altamente stimato per la sua scienza e ortodossia dai contemporanei. Più tardi però, visto quale maestro di Nestorio, fu condannato come « nestoriano » dal II Conc. di Costantinopoli (V ecumenico) nel 553.

T. è stato rivalutato da studi recenti. È inaccettabile ritenerlo « nestoriano prima di Nestorio ». T. è il più celebre esegeta della scuola di Antiochia. Le sue numerose opere nel testo originale andarono quasi tutte distrutte. Alcune però, in traduzioni orientali, furono scoperte nei primi decenni del nostro secolo, tra cui sedici omelie cat. nella versione siriana, di incerta data.

2. *Pensiero cat.* T. fa subito risalire gli uditori al mondo invisibile, oggetto di fede, fondamento delle cose da sperare (I, 3-4). *Dio uno e trino*: primario oggetto di fede, egli è uno (contro il politeismo; IX, 3, 16); di natura divina, comune alle tre Persone, distinte quanto all'ipostasi (= lo specifico di ciascuna). Dio è Padre, il Figlio gli è consustanziale (II, 14-15), coeterno, suo Verbo, da cui tutto fu creato (III, 15); lo Spirito S. procede dal Padre, crea, libera, rinnova. *Figlio ed economia dell'umanità del Signore*: l'incarnazione è l'unione tra ciò che era da sempre e ciò che venne nel tempo: il Verbo, forma di Dio, assunse la forma di schiavo, per cui « tutto ciò che (appartiene) alla natura dell'uomo, egli (il Verbo) lo prese su di sé ... lo perfezionò con la sua potenza ... lo strappò alla morte ... lo risuscitò dai morti ... lo fece immortale ... lo fece salire al cielo » (V, 5-6). Ciò costituisce l'originalità della cristologia di T.; circa il *modo* dell'unione, T. nelle C. non disquisisce.

Per non fraintendere T., è necessario tener presente lo schema cristologico delle C., ossia la distinzione tra Christus-in-carne e Christus-in-Spiritu: nel primo caso l'umano è mortale e mutabile, nel secondo, immortale e immutabile (Efeso e Calcedonia preferirono al senso della storia, più biblico, la realtà dell'essere, più greco; J. M. Lera 1977, 300s). Cristo è uomo perfetto (contro il docetismo) (XIII, 8): così con l'incarnazione e la risurrezione di Cristo l'anima umana ritornò all'immortalità originaria, condizione dell'immortalità futura del corpo (V, 11),

poiché tutto l'uomo doveva essere redento. In Cristo, fra Dio e Uomo c'è comunicazione di proprietà (VI, 4-7). Ne deriva la gloria per l'assunto e la nostra associazione definitiva a Dio (V, 1). Noi ci troviamo così impegnati in rapporto alle realtà invisibili e ai loro simboli, alla edificazione della città di Dio.

Pur accentuando più la rottura che la continuità tra AT e NT, T. mostra come le realtà umane e veterotestamentarie sono inserite nella nuova alleanza in Cristo (I, 3), che rinnovando tutta la creazione la trasporta nei cieli (I, 4), e di ciò Cristo è già garante. Trascinati nel trionfo di Cristo anche noi saremo immortali e immutabili (VII, 4) nella Gerusalemme celeste; per pervenire alla quale il fedele deve « crescere », sui passi di Cristo, in modo da passare alla « catastasi » futura mediante i sacramenti, che sono « l'indicazione in segni e simboli di cose invisibili e ineffabili » (XII, 2).

Per il rapporto tra il battesimo del cristiano e quello di Cristo, la rigenerazione battesimale si configura come « typos » della vera nascita eterna nella risurrezione dei morti. Il sacramento racchiude la figura del mondo futuro e le primizie dello Spirito (V, 4, 19). *Il battesimo e l'eucaristia*: lo snodarsi dei riti liturgici esprime l'eucaristia come memoriale della morte-risurrezione di Cristo (XII, 6-7), figura della nostra morte-sepolcra, della rigenerazione (VI, 13), partecipazione ai beni futuri. Gestì di rottura col demonio sono l'iscrizione del catecumeno nei registri della Chiesa, la sua accettazione nella Chiesa colla professione del Simbolo (XII, 26-27), col Pater, la rinuncia a Satana e l'adesione a Cristo (XIII, 3-15). È arruolato con Cristo col segno di croce in fronte. Il battesimo poi è inizio della seconda nascita e la triplice immersione segna il dono della grazia filiale (XIV, 23-25). Qui entra l'eucaristia-memorale dell'unico, eterno sacrificio e preludio dell'economia futura. Eucaristia è cibo e presenza: noi riceviamo il primo cibo da chi ci ha generati, ossia dallo Spirito, che ha fecondato le acque e ora trasforma pane e vino nel corpo e sangue di Cristo.

La liturgia terrestre è figura di quella celeste. Viene così *la Chiesa*: istituzione, ma anche figura delle realtà celesti (XII, 11-13) e nella liturgia quaggiù c'è scambio molteplice tra realtà visibili e invisibili. La vita terrena è passaggio alla seconda catastasi: si esige l'impegno personale per adeguare la vita ter-

rena al dono ricevuto nei sacramenti (XI, 2-12) in vista della *vita eterna*.

Bibliografia

1. Fonti

A. MINGANA, *The Commentary of Theodore of Mopsuestia on the Nicene Creed*, 2 vol., Cambridge, 1932-1933; R. TONNEAU - R. DEVRESSE (ed.), *Les homélies catéchétiques de Théodore de Mopsueste*, Città del Vaticano, 1949 (ripr. fotost. del Ms Mingana Syr. 561; introd.; trad.; index).

2. Studi

M. JUGIE, *Le « Liber ad baptizandos » de Théodore de Mopsueste*, in « *Echos d'Orient* » 38 (1935) 235-271; J. M. LERA, « ... y se hizo hombre ». *La economía trinitaria en las catequesis de Teodoro de Mopsuestia*, Bilbao, 1977; I. ONATIBIA, *La vida cristiana tipo de las realidades celestes*, in « *Scriptorium Victorien* » 1 (1953) 100-133; G. TOUTON, *La méthode catéchétique de S. Cyrille de Jérusalem comparée à celle de St. Augustin et de Théodore de Mopsueste*, in « *Proche-Orient chrétien* » 1 (1951) 265-285; J. VERNETTE, *La méthode catéchétique de Théodore de Mopsueste*, Rome, Université Grégorienne, 1954 (tesi).

OTTORINO PASQUATO

TEOLOGIA DELL'EDUCAZIONE

La TdE fa parte delle cosiddette « teologie col genitivo d'oggetto », cioè di quella serie di ricerche teologiche che si propongono di chiarire, alla luce della fede cristiana, importanti settori delle realtà terrene, quali la storia, il lavoro, il progresso, l'educazione, ecc. Queste teologie si sono affermate subito dopo la seconda guerra mondiale in seguito all'incidenza sulla comunità cristiana di tutta una serie di fatti nuovi, quali il pluralismo ideologico e culturale, i processi di secolarizzazione e di scristianizzazione della cultura occidentale; fatti che provocarono l'emergere di molteplici problemi, teorici e pratici, ai quali la teologia dei manuali posttridentini non era in grado di dare una risposta soddisfacente. Le teologie delle realtà terrene invece, sia pure tra molte difficoltà e incertezze, si sforzavano di trovarne qualcuna.

L'esigenza, però, di una fondazione teologica dell'educazione è molto anteriore alle teologie col genitivo d'oggetto: la troviamo già presente negli anni '20-'30 all'interno della pedagogia « cattolica » sia nei paesi latini che in quelli dell'area culturale tedesca: la teologia viene postulata come scienza fondante nei confronti della pedagogia che si qualifica come cristiana. Un altro gruppo di scritti di pedagogia cristiana (si tratta in gran

parte di opere di divulgazione) ritiene di poter attingere i propri materiali direttamente dalla Bibbia; nascono così le « Pedagogie del Vangelo », una specie ibrida, che non è né teologia né pedagogia. Comunque gli scritti che portano il nome di TdE compaiono solo a partire dagli anni 1949-1950.

Tra i primi studiosi di TdE vanno ricordati P. C. Leoncio da Silva (che espone un progetto di TdE nel Congresso Internazionale di Pedagogia, Santander 1949), E. A. Fitzpatrick, S. E. Gallego Yriarte, Th. C. Donlan, F. Pöggeler, E. Murtas, G. Corallo, P. Braidò, P. Gianola, G. Groppo, ecc. In seguito alla svolta antropologica della teologia nel postconcilio, anche la TdE entrò in crisi. Sono significativi a questo proposito gli scritti di R. Spaemann, di H. Bokelmann e di J. G. Carrasco. Chi però ripropose in modo radicale tutto il problema dello studio teologico dell'educazione e dei rapporti tra teologia e pedagogia fu H. Schilling agli inizi degli anni '70. Circa 10 anni dopo C. Bissoli affrontò in modo critico il problema dei rapporti tra Bibbia ed educazione, offrendo indicazioni valide per una rinnovata concezione della TdE.

Tenendo presenti queste nuove prospettive, diremo schematicamente come si dovrebbe intendere la TdE dopo la svolta antropologica della teologia, il suo punto di partenza, la sua natura e i suoi problemi.

La TdE è semplicemente teologia senza ulteriori aggettivi. Perciò, come ogni ricerca teologica, la TdE parte dall'esperienza di fede della comunità cristiana attuale, con tutti i suoi problemi riguardanti il campo dell'educazione, e tenta di interpretarla criticamente. Le attese e le esigenze del nostro tempo, la prassi e le teorie pedagogiche attuali, proposte dalle scienze dell'educazione, costituiscono i « segni dei tempi » che stimolano il teologo a reinterpretare i testi biblici e della tradizione per scoprire in essi l'autentica Parola di Dio sull'educazione. A questo punto, però, deve evitare una grossa tentazione: quella di ricavare deduttivamente dalla Bibbia o dai grandi principi della fede teorie pedagogiche o strategie educative. Rischierebbe di ideologizzare la fede, riducendola a strumento di sostegno di determinate istituzioni o prassi o teorie educative, concepite come le uniche che meritino il nome di cristiane.

La TdE inoltre, in quanto teologia, possiede le due dimensioni proprie di ogni sapere teologico, quella teorica e quella pratica, anche

se l'interesse per quest'ultima è prevalente. Infine, è un sapere di natura ermeneutica e ha per oggetto non l'educazione, ma la Parola di Dio su l'educazione, così come la si può ricavare dalla Bibbia e dalla Tradizione ecclesiale sotto l'urgenza dei problemi provocati dall'incarnarsi della fede nella cultura. I problemi che la TdE si pone sono molteplici. Ne accenniamo alcuni tra i principali:

a) Qual è la rilevanza pedagogica dell'antropologia cristiana? della dottrina dell'uomo come immagine di Dio e di Cristo? della presenza del « peccato » e della « redenzione » nell'umanità? della potenza della « grazia »? Nel rispondere a questi problemi il teologo non deve dimenticare che le antropologie teologiche del passato, nonostante i loro grandi meriti, sono sempre letture parziali, culturalmente condizionate della Parola di Dio sull'uomo. Pertanto sono possibili nuove prospettive antropologiche, che siano contemporaneamente fedeli al messaggio cristiano e tuttavia fortemente divergenti da quelle del passato. b) Quale rilevanza pedagogica possiede la concezione cristiana della salvezza integrale dell'uomo in rapporto ai processi di promozione e di maturazione umana, stimolati dalle scienze dell'educazione? Qui si tratta di esaminare criticamente tutta una prassi ascetico-pastorale del passato, molto spesso disumanizzante, alla luce di una reinterpretazione della Parola di Dio. c) Come ripensare la funzione educativa della famiglia, della scuola, della comunità cristiana nei nuovi contesti culturali in cui oggi i cristiani vivono la loro fede? Nel fare questo esame critico il teologo deve convincersi che tradizioni anche secolari del passato non necessariamente si identificano con « l'indispensabile » della fede. d) Come concepire oggi l'educazione « cristiana » e i processi di maturazione del cristiano singolo e della comunità? Qual è la funzione della C., della liturgia nei processi di maturazione della fede? ecc.

La TdE tenterà di reinterpretare la Parola di Dio su questi problemi e su tutti gli altri che la realtà educativa pone, non con la pretesa di scoprire da sola le soluzioni concrete, ma piuttosto per poter partecipare, in un dialogo alla pari con le scienze dell'educazione, alla scoperta di soluzioni valide e attuali in consonanza con la Parola di Dio. In questo lavoro la TdE potrà esercitare verso le scienze dell'educazione una funzione critica (mettendone in luce le antropologie latenti) e integratrice (offrendo ai loro obiettivi orizzonti

ultimi di significato). Considerandosi, alla pari di tutte le scienze, un tipo di sapere sempre in cammino e perfettibile, potrà contribuire efficacemente ad una rinnovata umanizzazione del mondo e della cultura.

Bibliografia

C. BISSOLI, *Bibbia ed educazione. Contributo storico-critico ad una teologia dell'educazione*, Roma, LAS, 1981 (ampia bibl.); E. A. FITZPATRICK, *Exploring a Theology of Education*, Milwaukee, 1950; G. GROPP, *Origine del dialogo tra Pedagogia e Teologia*, in H. SCHILLING, *Teologia e scienze dell'educazione. Problemi epistemologici*, Roma, Armando, 1974, 15-65 (ampia bibl. sulle origini e gli sviluppi della TdE fino agli anni 1970); C. LEONCIO DA SILVA, *Lineas fundamentales para una teologia de la educación*, in « Salesianum » 11 (1949) 615-628; V. SINISTRERO, *Il Vaticano II e l'educazione*, Leumann-Torino, LDC, 1970.

GIUSEPPE GROPP

TEOLOGIA FONDAMENTALE

1. La TF sembra stia diventando sempre più la prima *scienza di riferimento* della ped. rel. In questo senso sembra assumere il ruolo che tradizionalmente — come è chiaramente visibile nell'insegnamento del catechismo — era attribuito alla dogmatica. L'IR e la C. — almeno nell'Europa occidentale — non si concepiscono più oggi come pura trasmissione delle « verità di fede » prestabilite e formulate dogmaticamente. Assai più e con sempre maggiore insistenza — soprattutto nell'IR scolastico — s'impone la domanda: che cosa parla *in favore della fede* (→ Apologetica), in quanto possibilità decisionale profondamente umana e piena di promesse. In questo senso vengono in primo piano una serie di problemi che hanno tutti a che fare con la *giustificazione della fede e della sua credibilità*: il problema del rapporto critico tra esperienza del mondo, oppure esperienza di sé, e la tradizione della fede cristiana (→ correlazione); il problema della *verità* della fede cristiana nel contesto del sapere tecnico-scientifico. Rendere conto della fede è un compito che la ped. rel. ha in comune con la TF. In un certo senso si può dire che l'attuale IR è caratterizzato dal fatto che si orienta verso la TF.

Questo compito comune è però assunto in modo diverso. La TF, attraverso un discorso scientifico o riferito alla teoria scientifica, cerca di rendere conto della giustificabilità della fede e della fecondità della decisione

di fede di fronte ai metodi della conoscenza scientifica e dei risultati delle scienze (cf per es. W. Pannenberg 1975). Nell'IR e nella C. il rendere conto della fede riguarda piuttosto la domanda se la decisione di fede abbia una funzione salutare oppure sia alienante nella prassi della vita quotidiana, nelle esperienze di vita e nelle crisi esistenziali dei giovani. Più sinteticamente: la TF deve porsi la domanda se la fede si giustifichi al cospetto della scienza. L'IR deve confrontarsi con il problema se la fede si giustifichi nel contesto della vita umana. È importante che sia il discorso scientifico della TF, sia la prassi dell'IR facciano chiaramente vedere che la fede funziona anche come *correttivo critico* nei confronti del modo in cui abitualmente le scienze comprendono se stesse, come pure nei confronti di quel modo « normale » in cui l'uomo comprende se stesso, o che abitualmente si fa valere nella prassi della vita.

2. Assai più di prima questi diversi modi di rendere conto della fede e della sua credibilità obbligano la ped. rel. a una più intensa *cooperazione*: la problematica scientifica delle scienze naturali, come pure delle scienze dell'uomo, si orienta sempre più verso la manipolazione tecnica della natura e del suo impatto sull'ambiente vitale dell'uomo, oppure verso le implicazioni e prospettive per la vita di ogni giorno. Per restare in dialogo con questi intenti scientifici, la TF dovrà porsi anch'essa la domanda circa il possibile apporto della fede per risolvere i problemi della vita quotidiana e superare le principali esperienze di alienazione (o di identità; cf J. Werbick 1983).

Sia la TF che la ped. rel., volendo aderire al fatto oggettivo, devono oggi praticare una teologia « in loco », nel contesto del « quotidiano » con le sue sfide e i suoi processi di comunicazione. Senza il riferimento a queste esperienze, la descrizione teorica della conversione e della fede, che deve essere realizzata dalla TF, resterebbe astratta e senza attinenza alla storia. Perciò la ped. rel., operando sul piano pratico in questo ambito dell'esperienza, è il naturale interlocutore della TF. Questo dialogo fornisce alla TF l'accesso a quella base dell'esperienza alla quale essa deve riferirsi in modo riflesso, se non vuol perdere il carattere di una « scienza dell'esperienza ».

Con la stessa urgenza la ped. rel. deve ricorrere al lavoro delle altre discipline teologiche, in particolare la TF. L'esegesi e la teologia sistematica devono verificare se i processi di

apprendimento della fede e in vista della fede, messi in opera dalla C. e dall'IR, sono realmente ispirati dal Vangelo e aperti alla fede; esse devono esaminare se in tali processi di apprendimento si realizza ancora quella conversione che fa apparire come piena di promesse la fiducia fondamentale nel Dio di Gesù Cristo. La TF studia in modo particolare la forza di convincimento e la carica ispiratrice di quelle *motivazioni della fede* che insistono sul carattere *salvifico* della fede nei confronti dei molteplici conflitti e crisi della vita umana. Cercando di elaborare questi motivi della fede come *motivazioni* per accedere alla fede, la TF fonda quel lavoro di convincimento e di « fiducia » che deve essere svolto in tutti gli ambiti operativi della ped. rel.

3. In concreto, quale aiuto può aspettare la ped. rel. dalla TF?

— Il chiarimento di *concetti fondamentali* e di *relazioni fondamentali* che sono rilevanti per la ped. rel.: la TF deve stabilire fino a che punto la fede è relazionata alla *storia* e a *processi di apprendimento*; come essa procede dall'esperienza oppure penetra nell'esperienza o si rifà all'esperienza; come essa interpella l'*intelligenza* umana; come porta l'intelligenza al di sopra di se stessa e nello stesso tempo la riconduce a sé.

— L'esame critico di tutte quelle ipotesi scientifiche che presumono un influsso negativo della fede sulla prassi della vita, oppure ricorrono ad argomentazioni scientifiche per mettere in questione la verità della fede: la TF deve confrontarsi in modo critico con le diverse forme della *critica della religione* ed esaminare in che senso esse possano contribuire all'autocritica della teologia.

— Criteri per distinguere tra espressioni autentiche e non autentiche e per riconoscere realizzazioni o articolazioni distorte e negative della fede cristiana: la TF deve esaminare quali fattori possono essere responsabili di una deformazione della fede cristiana in ideologia antiumana, e come si può superare la fede ideologizzata in vista di un autentico atteggiamento di fede cristiana.

— Proposte sul modo in cui, nel discorso delle scienze e nel processo di comprensione di sé, attraverso implicanze e prospettive della vita quotidiana, la fede può essere incontrata come la verità che risponde all'essere più profondo dell'uomo: la TF deve elaborare quale significato la verità della fede può avere per me nei confronti delle sfide che emergono dalla vita vissuta e nei confronti

delle interpretazioni scientifiche di questa vita vissuta.

— Indicazioni del luogo dove è necessario decidere pro o contro la fede: la TF deve indicare le alternative fondamentali dell'esistenza umana alle quali si riferisce la decisione della fede; decisione che non è determinata in modo necessario dagli argomenti. In altre parole, di fronte al dispiegamento differenziato della fede in molte « verità di fede » la TF deve concentrare la fede cristiana su ciò che è il *centro*, il suo vero *essere*.

È chiaro che queste possibili tematiche si riferiscono a contenuti e obiettivi che sono sicuramente centrali nell'apprendimento religioso scolastico e nell'apprendimento cat. È compito dei rappresentanti della TF e della ped. rel. imparare gli uni dagli altri nell'elaborazione di queste problematiche.

Bibliografia

R. LATOURELLE - G. O'COLLINS (ed.), *Problemi e prospettive di teologia fondamentale*, Brescia, Queriniana, 1980; R. LATOURELLE, *Per un rinnovamento della teologia fondamentale*, 6 vol., Assisi, Cittadella, 1982ss; W. PANNENBERG, *Epistemologia e teologia*, Brescia, Queriniana, 1975; J. SECKLER (ed.), *Handbuch der Fundamentaltheologie*, Freiburg, Herder, 1984ss; J. WERBICK, *Glaube in Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie*, Zürich, Benziger, 1983.

JÜRGEN WERBICK

TEOLOGIA PASTORALE E CATECHETICA

Quando ci si interroga sui rapporti tra Teologia pastorale (= TP) e → Catechetica (= Ct.) si coinvolgono nella domanda due tipi differenti di problemi: quello dei rapporti tra le attività: pastorale, catechistica ed educativa (esprese anche coi termini: pastorale, catechesi ed educazione); e quello dei rapporti tra le scienze che si occupano rispettivamente di queste attività: T. pastorale, Catechetica, Pedagogia (dette anche: T. pratica, Catechica, Scienze dell'educazione). Pur essendo coscienti dell'interdipendenza dei due problemi, qui ci occuperemo quasi esclusivamente del secondo.

1. La nascita della TP come disciplina universitaria avvenne alla fine del sec. XVIII nei territori dell'impero asburgico, e faceva parte di un piano di riforma degli studi teologici, redatto da S. Rautenstrauch e approvato dall'imperatrice Maria Teresa nel 1774. Nel programma del 1777 concernente l'in-

segnamento della TP, questa disciplina comprende tre parti, la prima delle quali ha per oggetto l'insegnamento religioso o C., per cui è proprio a questa data che si fa risalire generalmente la nascita della Ct. come trattazione scientifica e non come semplice precettistica. Secondo alcuni però sarebbe stato → J. B. Hirscher il vero fondatore della Ct. come scienza indipendente, con l'opera dal titolo: « Catechetica... trattata in tutta la sua estensione », che è del 1831. In ogni modo, è stato certamente Hirscher a concepire la Ct. non solo come teoria dell'IR, ma anche come « pastorale giovanile », nella quale la dimensione educativa in senso cristiano era dominante. Pertanto TP e Ct. nascono e si affermano come discipline teologiche « pratiche », il cui scopo è quello di applicare le verità cristiane alle situazioni concrete della vita e di formare i pastori d'anime; inoltre nella Ct. è sempre presente la dimensione educativa.

Nella II metà del XIX sec. la Ct. cattolica, mentre si impoverisce sempre più di contenuto teologico, in compenso si arricchisce maggiormente di prospettive psicologiche e pedagogiche. La stessa cosa avverrà per la Ct. evangelica, ma in modo più massiccio. Tra la fine del secolo scorso e i primi decenni del nostro secolo, la Ct. cade sempre più sotto la tutela delle scienze psico-pedagogiche ed è soggetta a un vero processo di « pedagogizzazione », dando origine nei paesi di lingua tedesca a una nuova disciplina: la *Religionspädagogik*. E così coesisteranno a livello accademico tre discipline, di cui due di natura sicuramente teologica: la TP e la Ct., e una dallo statuto epistemologico non ben definito: la *Religionspädagogik*. Quest'ultima (generalmente concepita come distinta dalla Ct.) veniva considerata come una scienza intermedia tra la T. e la pedagogia; J. Göttler, però, ne faceva un ramo della « Scienza cristiana dell'educazione ».

Nel periodo tra le due guerre mondiali la *Religionspädagogik* cadde fortemente in discredito in ambiente evangelico per opera della corrente barthiana; in campo cattolico invece continuò ad essere coltivata, però il suo statuto epistemologico divenne quanto mai fluttuante: c'era chi la concepiva come « pedagogia teologica », distinta dalla Ct., quest'ultima vista come una specie di « didattica teologica » (R. Peil); altri la pensavano come una « pedagogia filosofica », diversa dalla Ct., concepita invece come « pedagogia teologica » (G. Grunwald).

A partire dagli anni '60, ma soprattutto dopo il Conc. Vat. II, il problema dello statuto epistemologico della Religionspädagogik, della Ct. e della TP, come pure quello dei loro rapporti con le scienze dell'educazione, è stato ripensato dagli studiosi cattolici ed evangelici in un clima ecumenico profondamente rinnovato, tenendo inoltre presenti i nuovi orientamenti emersi nella concezione della T. (la svolta antropologica) e delle scienze dell'educazione.

Opere significative, apparse in questi ultimi anni, sono da considerarsi: l'*Handbuch der Pastoraltheologie* in 4 volumi (1964-1969) e la poligrafia dal titolo: *Praktische Theologie heute* (1974) per la TP; il monumentale *Handbuch der Jugendseelsorge*, iniziato nel 1965 e non ancora ultimato, di W. Jentsch e la *Pastorale giovanile* (1982) di R. Tonelli; e infine le opere di H. Schilling (1969), di E. Alberich (1982) e di U. Hemel (1984) nonché i tre eccellenti volumi dell'*Handbuch der Religionspädagogik* (1973-1975) per la Ct. e la Pedagogia della Religione (cf bibl.).

2. Ad un primo sguardo si ha l'impressione che di cammino se ne sia fatto molto: la TP e la Ct. non solo sono oggetto di insegnamento nelle Università e se ne riconosce la dignità di scienza, ma attorno ad esse si è accumulata in questi ultimi anni una vastissima bibliografia nelle principali lingue. Si tenta di approfondire la natura delle due scienze e il loro statuto epistemologico; nei paesi di lingua tedesca si studiano i rapporti esistenti tra Ct. e Religionspädagogik; un po' ovunque si cerca di definire il rapporto tra TP, Ct. assieme alla Religionspädagogik da una parte e scienze dell'educazione dall'altra; ci si preoccupa di delimitare il campo di indagine di queste scienze, definendo accuratamente che cosa si deve intendere per « attività pastorale », per « pastorale giovanile », per « catechesi », per IR, per « educazione », per « educazione cristiana », ecc. Da tutte queste indagini, però, è emerso un ventaglio così vasto di opinioni diverse e spesso contrastanti su tutti i problemi sopra e su tanti altri, da rendere infruttuoso se non addirittura impossibile il tentativo di tracciarne una breve rassegna. Ci limiteremo pertanto ad elencare alcuni punti di accordo e qualche problema aperto.

Sembra che oggi esista un vasto consenso in campo cattolico ed evangelico sulla natura della TP: è concepita come disciplina teologica « pratica », di pari dignità nei riguardi delle altre discipline teologiche tradizionali,

con un suo proprio oggetto specifico, e dotata di un proprio metodo scientifico di indagine. Le opinioni divergono, però, quando si tenta di definirne la natura di « scienza pratica », e di stabilire i parametri del suo metodo scientifico; oppure quando se ne vuole definire con maggior precisione il campo di indagine.

Così pure sembra che esista un fondamentale accordo nella concezione della Ct., vista generalmente come parte della TP e quindi come disciplina teologica, anche se talvolta è inserita nella Facoltà di Pedagogia. Però resta problema aperto quello del rapporto della Ct. con la Religionspädagogik: le due discipline si identificano? La Ct. include la Religionspädagogik o viceversa? U. Hemel ha elencato almeno sette opinioni diverse su questo punto. Un altro problema non ancora risolto chiaramente è quello della differenza tra quella parte della Ct. che si occupa della C. giovanile e la pastorale giovanile: c'è chi le considera praticamente identiche e chi invece trova per ciascuna oggetti o campi specifici diversi. La cosa è di difficile soluzione perché dipende dal valore semantico che si dà ai termini « C. » e « pastorale giovanile ».

Tutti ammettono che gli studi recenti sulla C., sull'attività pastorale e sull'educazione rappresentano un notevole progresso sul passato. Queste tre attività sono comprese molto meglio e con maggiori approssimazioni rispetto alla realtà di quanto lo erano in un passato anche recente. Tuttavia restano ancora notevoli divergenze sulla formalità precisa di ciascuna, con la conseguenza che le delimitazioni dei campi delle scienze che le studiano sono ancora abbastanza fluttuanti. Infine oggi è da tutti ammesso come legittimo il ricorso alle scienze umane, in particolare a quelle dell'educazione, per una comprensione maggiore della C. e della pastorale. Si è anche d'accordo che questo ricorso alle scienze umane deve evitare la loro strumentalizzazione e i facili « concordismi ». Però le modalità concrete di questa « utilizzazione funzionale » sono intese molto diversamente e con criteri spesso opposti. Tutti parlano di « dialogo interdisciplinare », ma esistono ancora grossi equivoci e una grande confusione sul significato preciso e sulle condizioni di esso.

Ecco alcuni punti di convergenza degli studi recenti sulla TP e sulla Ct., unitamente a un certo numero di problemi ancora aperti. Non ci sono tutti. Comunque quelli elencati sono

già tali da far intravedere quali dovrebbero essere le linee di sviluppo delle ricerche future.

Bibliografia

E. ALBERICH, *Catechesi e prassi ecclesiale. Identità e dimensioni della catechesi nella Chiesa di oggi*, Leumann-Torino, LDC, 1982; *Dizionario di pastorale*, Brescia, Queriniana, 1979; E. FEIFEL et al. (ed.), *Handbuch der Religionspädagogik*, 3 vol., München, Benziger, 1973-1975; J. GEVAERT, *Studiare catechetica*, Leumann-Torino, LDC, 1983, 7-28; *Handbuch der Pastoraltheologie*, 4 vol., Freiburg, Herder, 1964-1969 (trad. it. parziale: *Studi di teologia pastorale*, Brescia, Queriniana, 1969-1971); U. HEMEL, *Theorie der Religionspädagogik. Begriff, Gegenstand, Abgrenzungen*, München, Kaffke, 1984; W. JENTSCH, *Handbuch der Jugendseelsorge. Geschichte, Theologie, Praxis* (finora 5 vol.), Gütersloh, Mohn, 1965-1981; F. KLOSTERMANN - R. ZERFASS (ed.), *Praktische Theologie heute*, München, Kaiser, 1974; *Lexikon der Pastoraltheologie*, Freiburg, 1972 (è il V vol. dello *Handbuch* citato); H. SCHILLING, *Teologia e scienze dell'educazione. Problemi epistemologici*, Roma, Armando, 1974; B. SEVESO, *Edificare la Chiesa. La teologia pastorale e i suoi problemi*, Leumann-Torino, LDC, 1982; R. TONELLI, *Pastorale giovanile*, Roma, LAS, 1982.

GIUSEPPE GROPPA

TERTULLIANO

1. Mancano dati biografici precisi. Nato a Cartagine tra il 150 e il 160, T. sarebbe morto non prima del 220 e non dopo il 240. L'ipotesi più probabile è che sia stato oratore prima di farsi cristiano. Gli studiosi discordano sul suo stato ecclesiale, presbitero o laico, mentre riconoscono unanimemente la sua prestazione di servizio cat. nella comunità di Cartagine. Doveva essere un uomo di solida e vasta istruzione. I suoi scritti rispecchiano la cultura del secondo periodo postclassico. Era di carattere intransigente, e abbracciò il montanismo.

T. desta negli studiosi un crescente interesse per svariate ragioni. Come per molti Padri, l'aspetto pastorale-cat. della sua opera è poco studiato, mentre tale studio è necessario per l'approfondimento della storia della C. e per una adeguata comprensione della figura di T. Si potrebbe dire che T. catecheta è all'origine di T. scrittore.

Sono pervenuti a noi solo 31 scritti di T. Di maggior interesse per la C. sono: *Adversus Iudaeos*; *Apologeticum*; *De testimonio animae*; *De spectaculis*; *De cultu feminarum I-II*; *De oratione*; *De baptismo*; *De idolatria*; *De paenitentia*. Numerosi studiosi evidenzia-

no la dimensione pastorale-cat. di questi scritti. I trattati concernenti l'iniziazione cristiana sono destinati in primo luogo ai catecumeni che T. guida nella nuova vita e ai cristiani di fede « ingenua » (simplices). Molte tra le sue opere sono l'eco di questo insegnamento. T. emerge, nei suoi scritti, come il testimone della vita nella comunità cristiana di Cartagine. Nella maggior parte di essi l'intenzione profonda è di ordine pastorale (in senso lato). Alcuni trattati (per es. *De baptismo* e *De oratione*) sono indirizzati direttamente ai catecumeni.

2. Per identificare la C. negli scritti di T. occorre tener presente la sua prospettiva catecumenale. Si tratta dell'ambientazione storica della sua attività. T. catecheta non può perciò essere compreso fuori del contesto catecumenale.

Negli scritti tertulliani l'istituzione del catecumenato si presenta molto viva; è descritta non in una visione d'insieme, ma in elementi sparsi. Secondo gli studiosi del → catecumenato antico, modello universale di questa istituzione sarebbe quello descritto nella *Tradizione Apostolica* di → Ippolito di Roma. Tra Ippolito e T. vi è una stretta parentela e contemporaneità; per questo gli studiosi, in maniera concorde, ritengono che la descrizione tertulliana del catecumenato e quella di Ippolito si chiariscano reciprocamente. Il modello della pastorale catecumenale negli scritti tertulliani è in sostanza uguale a quello della *Tradizione Apostolica*. Lo distingue, e costituisce una novità, l'interpretazione pedagogica del modello che si esprime nella massima: « ...fiunt, non nascuntur Christiani » (*Apologeticum* 18,4). L'origine di questo pensiero è il modello pedagogico del *saggio stoico*. T., infatti, era stato educato prima come saggio stoico, quindi come catecumenato. Quando poi fu nominato catecheta, fece la sua riflessione sul modello della pastorale catecumenale. Acquisita una tale esperienza, non gli fu difficile *unificare* i rispettivi modelli. Portare, per tappe, l'uomo *non christianus* (giudeo/etnico) a farsi cristiano è la finalità della pastorale cat. di T.

T. presta attenzione alla *distribuzione* del contenuto, sia religioso-naturale che cristiano kerygmatico-cat. Nella tappa precatecumenale il contenuto religioso su cui si innesta il messaggio cristiano (presente nel kerygma) è racchiuso nel significato della legge di Mosè (lex Moysi) per i giudei (cf *Adversus Iudaeos*), e nel significato dell'assioma: *anima humana naturaliter christiana* (cf *Apologeti-*

cum 17,6) o nella *legge naturale* per gli etnici (pagani).

L'*anima*, nella tappa precatecumenale, è *cristiana* (nel senso apologetico con dimensione kerygmatica) sulla base del contenuto religioso che l'uomo conosce da sé e che, in parte, coincide con il contenuto della *regula fidei* (nel primo e nel terzo articolo). Si tratta dell'esperienza religiosa del cosiddetto carattere psicologico: gnoseologicamente essa è distinta da quella dovuta alla fonte cosmologica; anche se contenutisticamente uguale, per vari motivi è metodologicamente più efficace. Dopo una certa verifica pastorale catechetica, T. preferisce metodologicamente l'esperienza religiosa di carattere psicologico.

Il contenuto dell'esperienza religiosa del giudeo coincide con quello dell'esperienza religiosa dell'etnico: la legge di Mosè è, nella storia della salvezza, la proclamazione positiva della legge naturale (legge di Adamo). Se il giudeo/etnico con il primo annuncio accetta la proposta cristiana, egli accede alla Fede (accedit ad fidem), e comincia a farsi cristiano. Il contenuto del primo annuncio: *Cristo è il Signore*, trasforma la conoscenza religiosa naturale/veterotestamentaria, nel processo della conversione, in conoscenza cristiana di Dio, e così diventa il fondamento della C. ai catecumeni. Il candidato che accoglie il kerygma, accoglie la *Fede* che deve culminare nel battesimo (sacramentum fidei + sacramentum aquae = obsegnare fidem). Per consolidare questo avvenimento, al momento rituale precede l'educazione cristiana. È il periodo del catecumenato, seconda tappa, in cui il catecumeno viene iniziato nella Fede (ingreditur in fidem).

Nel momento dell'assunzione ufficiale (primo esame) il candidato sul piano dottrinale accetta la Fede cristiana, contenuta nella *regula fidei*; sul piano morale rinuncia — nell'ambiente della sua vita — a tutto quello che è incompatibile con la vita cristiana; sul piano sacramentale celebra liturgicamente questa opzione.

In questi tre aspetti indissociabili è già delineata la struttura della C. ai catecumeni. Il quadro generale della C. è la *regula fidei*. L'approfondimento cat. si sviluppa attraverso la Bibbia, attraverso la vita della comunità cristiana e attraverso la natura e cultura (= fonti della C.).

Il pensiero di T. è presente nei documenti cat. ufficiali contemporanei (cf CT 12, nota 41), e risulta particolarmente stimolante per una ricerca sulla C. ai catecumeni prevista

dall'*Ordo initiationis christianae adultorum* (1972).

Bibliografia

J. DANIELOU - R. DU CHARLAT, *La catechesi nei primi secoli*, Leumann-Torino, LDC, 1969; M. DUJARRIER, *Breve storia del catecumenato*, ivi, 1984; A. HOBLAJ, *Catechesi ai catecumeni negli scritti di Tertulliano*, Roma, UPS, 1984 (tesi).

ALOJZIJE HOBLAJ

TESTI DI RELIGIONE

Accanto al testo ufficiale di catechismo sono esistiti fin dall'apparire della stampa, e si sono poi diffusi più ampiamente con il progredire dell'istituzione scolastica, altri libri di testo per l'IR, sia parrocchiale, sia scolastico. La differenza dal catechismo è che quello è ufficiale, e promulgato direttamente dall'autorità religiosa, mentre i testi sono opera di autori privati, pur ottenendo poi un *imprimatur* del vescovo e (se destinati alla scuola statale) anche l'approvazione delle autorità scolastiche, con procedure talora complesse, regolate dai Concordati.

1. *Testi per la C. parrocchiale*. Nella C. parrocchiale per lungo tempo l'unico testo fu il catechismo ufficiale. Solo all'inizio del sec. XX, quando vennero in luce le sue deficienze dal punto di vista didattico e pedagogico, si cercò di sostituirlo, dapprima attraverso le Guide per il Catechista (che offrivano esempi di sviluppo didattico della lezione: cf G. Mey, H. Stieglitz, W. Pichler, ecc.) e poi con veri e propri testi didattici. Forse il primo esempio in assoluto è costituito dalla serie di sei volumetti *Fede mia, vita mia!*, redatti nel 1912-1913 con sviluppo ciclico e metodo intuitivo dai catecheti italiani L. Pavanelli e L. Vigna e stampati dall'editore Berruti di Torino. In essi si partiva da fatti e illustrazioni, con le risposte del catechismo ufficiale (non le domande) inserite nella spiegazione, contraddistinte solo dal carattere stampato in neretto. Le restrizioni economiche dovute alla prima guerra mondiale riportarono i testi a un arido succedersi di formule, e quando i testi didattici rinacquero negli anni '30 e '40, portavano sì le formule ufficiali al termine della lezione, ma non partivano più da una base intuitiva: si trattava di parole che spiegavano altre parole. Le illustrazioni avevano un compito adornativo e non più funzionale. Questo in Italia.

In Francia occorre giungere fino al 1938 per-

ché appaiano timidi accenni di testi didattici: si tratta dell'edizione del catechismo ufficiale francese del 1937 curata da A. Boyer e C. Quinet, suddiviso in lezioncine con all'inizio un brano biblico e al termine preghiere liturgiche, ecc. L'esperimento venne rinnovato nel 1948 con il catechismo del 1947, e fu di stimolo ai catecheti tedeschi per compilare un catechismo ufficiale di tipo più espositivo-didattico, secondo il metodo di Monaco. Si tratta del *Catechismo Cattolico delle diocesi di Germania* del 1955. Anche questo venne poi rinnovato nel 1969 con il nuovo testo *Glauben - Leben - Handeln*; dopo il suo insuccesso, si prese decisamente la strada dei testi didattici veri e propri, ricchi di illustrazioni, grafici, sviluppi delle idee, ecc., per ogni grado e tipo di scuola. La stessa soluzione è stata adottata in Francia. Dopo il fallimento dei catechismi del 1937 e 1947, sorsero numerosi testi didattici privati del tutto indipendenti da qualsiasi testo ufficiale, come quelli di A. Boyer, di F. Derkenne, M. Fargues, ecc. In seguito, l'Episcopato pubblicò dei documenti di riferimento per gli autori dei testi: il *Fonds obligatoire* del 1967, il *Document de Base* del 1971, e poi il *Texte de référence* del 1980. Numerose équipes, secondo un itinerario stabilito dal Centro Nazionale per la C., elaborano quindi veri e propri testi didattici, che ricevono un'approvazione di conformità alle direttive dei testi ufficiali.

La soluzione adottata dall'Episcopato italiano a partire dagli anni 1966-1970 è stata quella di pubblicare non dei documenti di riferimento, ma dei catechismi « veri e propri », leggibili dai destinatari, che in un secondo momento avrebbero dovuto incarnarsi in testi didattici (ne parla cinque volte il documento di base RdC ai nn. 75, 76, 99, 178, 200). La distinzione tra « catechismi » e « testi didattici » veniva così descritta dalle équipes che lavoravano alla stesura dei catechismi: il catechismo non è un testo didattico, non risolve i problemi di carattere didattico, se non in modo generale e orientativo. Esso è una « esposizione », una « proposizione », una « narrazione » dei misteri cristiani, adatta all'età e alla situazione dei destinatari... Il catechismo è sobrio; il testo didattico può essere più enucleato. Il catechismo si riferisce alle situazioni profonde e classiche della vita; il testo didattico non teme di rifarsi a spunti didattici più passeggeri, ma forse più vivi. Il catechismo ha sensibilità per la Chiesa universale e per la

Chiesa italiana; il testo didattico cala il tutto nella Chiesa locale. Il catechismo accoglie un'ampia ispirazione pedagogica; il testo didattico può seguire gli indirizzi di questa o di quella scuola.

Nella realizzazione dei cinque « catechismi per la vita cristiana », le diverse équipes non tennero sufficiente conto — a nostro parere — di queste indicazioni, per cui i catechismi non risultarono così « sobri » ed essenziali, ma si presentarono come un qualcosa di intermedio tra questo modello e il testo didattico. Ne proviene che, mentre da una parte non sono abbastanza « didattici » da facilitare l'insegnamento, dall'altra sono abbastanza diffusi da rendere quasi impossibile la stesura di testi didattici. Fanno eccezione quelli dell' → Azione Cattolica, nei suoi diversi rami.

2. *Per quanto riguarda la scuola*, fin dal secolo scorso i testi di religione cominciarono a rendersi sempre più indipendenti dai catechismi ufficiali. Se, all'inizio, si limitavano a una scelta o riordinamento del testo ufficiale e, in un secondo periodo, a un suo commento più diffuso, in seguito presero un andamento più indipendente. Furono quindi più spesso aperti a un rinnovamento di metodi e di contenuti. Ciò avvenne in particolare negli anni '30, '40 e '50 specialmente in Belgio e Francia, dove, soprattutto nella scuola secondaria, si ebbero produzioni aggiornate di grande valore, come le collane *Témoins du Christ* del Centro « Lumen Vitae », *Enseignement religieux du secondaire* dell'editrice L'École di Parigi, il *Cours d'instruction religieuse* dell'editore Lethielleux e, negli anni '60, la collana *Monde et Foi* dell'editore Châlet, diretta da P. Babin. Tutti ebbero traduzioni o edizioni adattate in diverse lingue. Meno innovativi i testi italiani per la scuola secondaria (per la primaria, dopo i buoni testi dovuti a E. Zammarchi negli anni '20, si passò al libro unico di testo, con poche pagine scheletriche dedicate alla religione), eccettuate alcune produzioni postconciliari dovute ad équipes specializzate (di → Centri Catechistici come quello Salesiano di Leumann, o di gruppi come quello della rivista « Religione e Scuola », o della diocesi di Roma) e i testi, sempre molto ben curati, dell' → Azione Cattolica.

3. *Quanto al contenuto*, i testi si possono distinguere in *dottrinali* (quando prevale la sintesi di tipo teologico-scolastico), *kerygmatici* (caratterizzati dall'esposizione biblico-li-

turgica) o *antropologici* (con vasto spazio all'esperienza umana e all'integrazione fedeltà). Dai testi veri e propri si distinguono altri sussidi, che stimolano a costruirsi un testo da sé, oppure guidano al lavoro pratico su un «quaderno attivo». Inoltre, da un testo di religione non si esige di solito quella completezza di contenuti che è richiesta a un catechismo. Può anche fare delle scelte, e presentare in modo più accentuato una particolare dimensione del fatto o della dottrina cristiana. Questo permetterà all'insegnante di scegliere il testo più adatto alla situazione delle sue classi. Egli saprà apportare i completamenti necessari. Il vero «testo» non è il libro, si suole dire, ma la «testa» (e il cuore) del catechista. Questi non è mai uno che «spiega» un testo, ma un testimone che presenta la realtà cristiana, con l'aiuto di un libro.

Oggi si pone anche il problema di testi per un insegnamento «ecumenico», o per una presentazione del fatto religioso indipendentemente dall'adesione a una religione o confessione particolare (cf CT 34). Un altro problema che gli autori dei testi oggi affrontano con impegno è quello della illustrazione: si vuole che non serva solo ad abbellire, ma che diventi funzionale, anzi sia costitutiva del contenuto stesso del testo di religione, con le sue capacità documentarie, evocative, comunicative. Per «costruire» un buon testo di religione occorre oggi un gruppo di specialisti, che si impegnino nella riflessione e nella sperimentazione a contatto con la realtà dell'insegnamento.

Bibliografia

P. DAMU, *Le doti di un testo di religione*, in «Catechesi» 39 (1970) fasc. 33, 7-13; Id., *L'utilizzazione del testo di religione*, in «Catechesi» 39 (1970) fasc. 33, 14-20; U. GIANETTO, *Perché un nuovo catechismo in Italia?*, in «Catechesi» 35 (1966) fasc. 328, 9-13; 333, 7-13; 36 (1967) fasc. 338, 7-14; 344, 11-20; 349, 1-8; 354, 7-18; 359, 3-14. In particolare, il fasc. 344 tratta del sorgere di testi didattici e del loro sviluppo; Id., *I «testi» e i «sussidi» devono proprio contenere tutto l'iter della catechesi?*, in «Catechesi» 42 (1973) fasc. 177, 1-4; R. GIANNATELLI, *La ricerca pedagogica attorno a un testo di religione*, in «Orientamenti Pedagogici» 26 (1979) 1, 103-114; F. LEVER, *Perché le immagini in un testo di Religione*, in «Catechesi» 52 (1983) 13, 65-71; E. PAUL, *Religionsbücher als Medien des Unterrichtsprozesses*, in «Religionspädagogische Beiträge» 7 (1984) 13, 2-18; Fr. VINCENT, *Du bon usage du «manuel»*, in «Catechistes» 7 (1956) 26, 155-166.

UBALDO GIANETTO

TESTIMONIANZA

Testimoniare è attestare di persona un fatto, una volontà, un valore, è impegnarsi per una causa; è garantire mediante le scelte di vita una verità creduta e annunciata. Nel processo di comunicazione della fede la T. è condizione indispensabile, anche se non sufficiente, di credibilità del messaggio. Essa rende plausibile la verità religiosa perché ne mostra il valore che di fatto assume nella vita del testimone. Il criterio della T. o dell'ortoprassi è fondamentale, anche se non esclusivo, per verificare il senso del → linguaggio religioso, perché la verità religiosa non è enunciabile per deduzione logica o per induzione scientifica, ma è verità esistenziale, che impegna nella prassi ed esige di farsi soggettiva (S. Kierkegaard).

1. Il messaggio cristiano si è presentato fin dall'origine come una T.: che Cristo risorto è vivente oltre la morte e che il suo Spirito è operante nella storia come forza di liberazione per ogni uomo che lo accoglie nella fede. Questo annuncio non avrebbe mostrato la sua efficacia se a portarlo non fossero stati uomini nuovi, che manifestavano nell'atteggiamento e nelle opere i segni della potenza salvifica di Dio. Ma tutta la storia della rivelazione si svolge in una dinamica di T.: i Profeti testimoniano l'alleanza di Iahvè che hanno conosciuto nell'immediatezza della propria esperienza o nelle vicende del popolo; in Gesù di Nazaret è il figlio stesso di Dio che attesta da «fedele testimone» (Ap 1,5) quanto ha visto e udito nel seno del Padre (Gv 3,11); gli Apostoli diventano i testimoni autorevoli della risurrezione, sia perché hanno conoscenza diretta e intima dei fatti che proclamano, sia perché hanno ricevuto espresso mandato di attestarli («Voi sarete miei testimoni», At 1,8); infine, la comunità cristiana nel suo insieme, con la novità della sua vita, testimonia gli effetti che il Vangelo produce in quanti l'accettano. Di fatto i Vangeli prima, la storia del movimento cristiano poi, raccontano quale significato Gesù ha assunto per la vita di alcuni gruppi di uomini (E. Schillebeeckx). Nell'economia della trasmissione della fede è la comunità ecclesiale testimoniantе, vista nel suo sviluppo storico e nel suo vivere attuale, che costituisce l'insostituibile e principale struttura di plausibilità del messaggio.

2. Essendo sostanzialmente un linguaggio di T., cioè performativo, quello della C. è un

linguaggio che adotta un triplice codice espressivo: il codice *narrativo*, in quanto rievoca gli eventi storici che stanno all'origine e l'esperienza che il credente ne ha fatto; il codice *ostensivo*, in quanto rivela o « dimostra » nel presente una situazione vitale conseguente all'evento storico narrato; il codice *esplicativo*, perché ogni T. può suscitare domande nell'interlocutore e quindi venir richiesta di una giustificazione. Da queste modalità distintive del linguaggio testimoniale scaturiscono le sue specifiche funzioni in ordine all'educazione della fede: la funzione *profetica*, in quanto testimoniare è perpetuare nell'oggi i segni dell'azione di Dio, è rendere leggibili e appellanti gli eventi di salvezza « mediante fatti e parole intimamente connessi » (DV 2); la funzione *dialogica*, in quanto sulla base della T. offerta e ricevuta la ricerca della verità si attua in un contesto in cui il vissuto degli interlocutori si pone dialetticamente come domanda e risposta capaci di « dire » la verità prima di enunciarla; la funzione *dinamica*, in quanto la testimonianza traduce in termini esistenziali fatto e significato, verità e valore, ideale e impegno, convinzione e operatività.

3. Le ragioni culturali che urgono una accresciuta valorizzazione della T. nell'agire pastorale della Chiesa stanno oggi nel fatto: — che il progetto cristiano appare troppo spesso insignificante rispetto ai progetti che si trovano in concorrenza con esso (K. Rahner); — che la mentalità contemporanea registra una crisi di fiducia nella tradizione, nell'autorità, nella ragione e nelle ideologie (J. B. Metz) e si affida, pragmatisticamente, alla prova dei fatti; — che esiste una diffusa domanda di senso, che si va acuendo anche nella coscienza di molti credenti, ma solo l'esperienza umana è considerata luogo ermeneutico della riscoperta di un senso per l'esistenza (P. Ricoeur); — che anche le moderne scienze umane e sociali interessate al fenomeno religioso, ai suoi linguaggi e alle relative strategie educative, asseriscono la non separabilità tra messaggio e messaggero, tra significato eificante, tra forma e contenuto (H. G. Gadamer, H. Halbfas).

Bibliografia

J. P. JOSSUA, *La condition du témoin*, Paris, Cerf, 1984; *I linguaggi della fede*, in « Credere oggi » 4 (1984) n. 1; J. M. MARTÍNEZ BELTRÁN, *Creatividad y pedagogía de la fe*, Salamanca, S. Pio X, 1976; C. MOLARI, *La fede e il suo linguaggio*, Assisi, Cittadella, 1972; Id., *Linguaggio*, in *Nuovo Dizionario di*

teologia, Roma, Ed. Paoline, 1977, 778-814; F. PAJER, *La catechesi come testimonianza*, Leumann-Torino, LDC, 1969; P. RICOEUR - E. JÜNGEL, *Dire Dio. Per un'ermeneutica del linguaggio religioso*, Brescia, Queriniana, 1978.

FLAVIO PAJER

TILMANN Klemens

1. Nato a Berlino il 31-12-1904 e morto a Monaco il 21-12-1984. Dopo il periodo scolastico (maturità nel 1924 a Darmstadt), si trasferì a Innsbruck per lo studio della filosofia e della teologia e vi ottenne il dottorato in filosofia. Finì gli studi teologici a Tübingen nel 1928-1929 (prof. significativo: Karl Adam). Fu ordinato sacerdote nella diocesi di Meissen (Sachsen) nel 1930. Come conseguenza degli studi gli è sempre rimasto il bisogno di chiarezza nella formulazione e nella soluzione dei problemi (Innsbruck: teologia neoscolastica dei Gesuiti) e il coraggio di affrontarli tutti con apertura (Tübingen).

Con un circolo di studenti del Movimento cattolico giovanile, che condividevano le sue intenzioni (Quickborn, Romano Guardini) egli prese la decisione di fondare nuovamente l'Oratorium di Filippo Neri in Germania, cercando a questo fine la più povera diocesi della diaspora in Germania, e in essa il quartiere dell'industria metallurgica della città di Leipzig (2,5% di cattolici!). Dopo alcuni anni passati come cappellano a Dresden, T. poté entrare nell'Oratorium di Leipzig e vi assunse subito la funzione di animatore della pastorale dei fanciulli e dei giovani (limitatamente alla gioventù maschile già inserita nella vita professionale). In collaborazione con la Centrale (Casa della gioventù, Düsseldorf; Associazione dei giovani cattolici) egli svolse un ruolo direttivo (collaborazione alle riviste dell'Associazione e a « Der Jugendseelsorger »). In questo contesto nasce il suo libro molto diffuso (sulla « grazia »): *Das Schönste was es gibt* (85.000 copie).

2. T. acquistò importanza mondiale come ispiratore e coautore del *Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands* (1955: → Catechismo cattolico delle diocesi di Germania). Pubblicò le prime idee al riguardo in « Katechetische Blätter », 1935; l'incarico di presentare un progetto gli fu dato dal → Deutscher Katecheten Verein (DKV) nel 1938. Come militare inserito nel servizio sanitario (1940-1945) egli stese il cap. su Dio, e in collaborazione con il suo confratello

Franz → Schreibmayr (ambedue erano cappellani in due parrocchie confinanti di Monaco-Est; più tardi si trovarono insieme nella fondazione dell'Oratorium di Monaco) lo presentò nel 1945 come abbozzo dell'opera. Poi in collaborazione con il Gruppo di lavoro di Monaco e (nella fase finale) con il Gruppo di lavoro centrale della Germania lavorò fino al 1954 al *Catechismo*, che fu poi approvato dall'Episcopato. Dal 1954 al 1964 lavorò con F. Schreibmayr e J. Wiggers alla redazione dei sei vol. dello *Handbuch zum katholischen Katechismus* (trad. ital.: *Somma catechistica*, Milano-Roma, Ancora-Herder, 6 vol., 1962-1966). Nel 1958 gli fu concesso il dottorato honoris causa in teologia dalla Facoltà di Innsbruck.

Temi centrali dei suoi articoli pubblicati su diverse riviste (« Katechetische Blätter », « Lumen Vitae », « Vérité et Vie ») furono l'educazione alla → spiritualità (liturgia, preghiera, meditazione), l'→ educazione sessuale e l'educazione alla → penitenza. In questi tre settori T. ebbe un ruolo di pioniere. Più tardi tali articoli furono raccolti in libri estremamente efficaci e tradotti in molte lingue (italiano, spagnolo... e anche giapponese, arabo e swahili). T. lavorò pure come docente di « pratica della catechesi » (1958) presso la Pädagogische Hochschule di München-Pasing, e nella stessa funzione presso l'Institut für Katechetik und Homiletik (IKH, 1964). A partire dal 1951 fu membro della → « Équipe europea di catechesi ». Nel 1960 fu nominato membro della Commissione preparatoria del Vat. II per questioni di teologia pratica, e nel 1962 fu nominato « peritus ». Dal 1957 al 1970 fu membro della Presidenza del DKV. Dal 1968 in poi si dedicò a educare alla → meditazione.

3. T. è uno dei principali rappresentanti della C. → kerygmatica (*Katechismus...*; *Handbuch zum Katechismus*) fondata sulla Bibbia. Le lezioni del *Catechismo* partono generalmente da considerazioni bibliche, e anche nella parte dottrinale sono segnate da impulsi biblici e liturgici. Dopo la parte dottrinale c'è il rimando alla realizzazione pratica nella vita: T. era difensore dei tre gradi del metodo di → Monaco. Apportò la sua competenza pedagogica e morale nella redazione della terza parte del *Glaubensbuch* (libro della fede) per la 3^a e la 4^a elementare (1963). Il *Rahmenplan für die Glaubensunterweisung* (1967: Programma-quadro per l'insegnamento della fede), al quale T. ha col-

laborato, è stata l'ultima grande realizzazione della kerygmatica in Germania.

Anche l'ambito dell'educazione alla → meditazione è stato affrontato da T. sul piano pratico: a partire dal 1967 ha organizzato molti corsi di iniziazione. In due ampi volumi ha esposto l'iniziazione alla meditazione naturale (concetto preso da Ph. Dessauer) e la meditazione su Cristo, fornendo pure indicazioni per esercizi pratici.

4. Attualmente non si possono documentare in Germania influssi che risalgano alla rilevante opera kerygmatica di T. In Germania prevale l'IR scolastico, fortemente incentrato su problemi, anche se recentemente c'è di nuovo l'insegnamento della Bibbia. In un prossimo futuro però non sarà possibile sottrarsi al compito di organizzare una « Einführung in den Glauben » (Iniziazione alla fede) sia come processo di insegnamento che di apprendimento, e in questo (tralasciando gli ultimi resti della neoscolastica in T. e il rifiuto del pluralismo teologico della sua generazione) si avrà da imparare da T. Inoltre si può dire che né i testi di religione per i diversi anni scolastici, pubblicati più tardi, né i due nuovi catechismi del 1980, rivelano la solidità e la saggezza del *Catechismo* e dei suoi volumi di commento. Attualmente non vi sono introduzioni all'insegnamento paragonabili ad essi in qualità. Il movimento biblico e liturgico, non ancora giunti al termine del proprio sviluppo, hanno ricevuto da T. rilevanti impulsi cat.; e i corsi e i libri di T. hanno suscitato in Germania uno straordinario interesse per la « meditazione ». T. è tuttora significativo come esemplare catecheta e come pastore dei fanciulli e dei giovani. Egli aveva un'incomparabile capacità di contatto diretto con il fanciullo, di conforto e consiglio per i giovani.

Bibliografia

1. Bibl. completa (fino al 1965) di T. in G. STACHEL - A. ZENNER (ed.), *Einübung des Glaubens*. Festschrift für K. Tilmann, Würzburg, Echter Verlag, 1965, 337-346.
2. Accanto al *Catechismo* e ai *Manuali* già menzionati si devono segnalare altre opere principali di T.: *Das Schönste was es gibt*, Regensburg, 1934; *Das geistliche Gespräch*, Würzburg, Echter Verlag, 1956 (140 mila copie). Trad. ital.: *Colloquio spirituale*, Milano, Ed. Paoline, 1962; *Aufgabe und Wege geschlechtlicher Erziehung*, ivi, 1948. Trad. ital.: *Compiti e vie dell'educazione sessuale*, Torino, Borla, 1964; *Die Führung der Kinder zur Meditation*, ivi, 1960 (T. organizzò le cosiddette Johannes-Stunden = meditazioni con fanciulli nella chiesa); *Die Führung zu Busse. Beichte und christlichem Leben*, ivi, 1961.

Trad. ital.: *La catechesi della confessione. Guida al sacramento della Penitenza*, Brescia, La Scuola, 1963.

3. La fase conclusiva del ciclo sulla meditazione è documentata in *Die Führung zur Meditation*, vol. 1, Zürich, Benziger, 1971; vol. 2 (in coll. con H. von PEINEN), ivi, 1978. Trad. ital.: *Guida alla meditazione*, Brescia, Queriniana, 1974; *Weg in die Mitte*, Freiburg, Herder, 1982.

GÜNTER STACHEL

TRADIZIONE

1. *Fondamento della TR*. Il termine-concetto di TR dice poco: « trasmissione ». Nell'ambito cristiano però acquista pregnanza, perché il soggetto della trasmissione è Dio ed è la comunità della Chiesa, e l'oggetto è l'insieme dei doni della Rivelazione e della Grazia. La base, dunque, va collocata nel fatto che Dio è entrato nella storia, che i doni di Dio (Parola e Grazia) si sono fatti storia. Talvolta avviene di dire: « Dio si è fatto storia »; espressione da intendere bene, sia per non farne una retorica (specie nella C. e nella predicazione) e sia per non cadere in filosofismi che intacchino la trascendenza di Dio. Comunque, si insiste sulla storicità del fatto cristiano; il quale è « evento », anzi una serie continua di « eventi », vale a dire: esso presenta vere e reali novità, non precontenute in qualcosa di precedente, non pura evoluzione di premesse già date nella natura e nemmeno nelle fasi anteriori della storia; esso è creatività.

Tuttavia, questi eventi non toccano la storia umana solo in un punto: non sono semplicemente tangenziali e occasionali incontri, prima e dopo i quali ci sarebbe il vuoto; non si deve pensare, in concreto, che tra la prima venuta di Cristo e la sua seconda venuta l'umanità rimanga sola con se stessa tra speranza e attesa (puri atteggiamenti psicologici); no, il dono della Rivelazione-Grazia, in concreto il dono di Cristo, è un « seme » (questa l'insistenza maggiore dei dati del NT), seme che rimane nascosto, ma che esiste veramente dentro la storia, ed anzi è in crescita continua nel solco della Chiesa, per essere « lievitazione » perenne dell'umanità. Seme e lievito ormai ineliminabili; in questo senso l'evento cristiano è, insieme, creazione nuova, ma anche vera storia.

TR è questa storia divino-umana del seme-fermento cristiano. Vanno sottolineati i due fattori: Dio e l'uomo (l'umano della Chiesa). TR è vita, evoluzione, crescita dei doni inseriti da Cristo nella storia e affidati alla Chiesa; è trasmettere questi doni, evolver-

doli; è al tempo stesso operazione dello Spirito Santo, e quindi dono e grazia, e operazione della Chiesa, e quindi impegno. Lo Spirito garantisce l'efficacia dei doni e la loro trasmissione perenne fino alla fine dei secoli (secondo la promessa di Gesù); la Chiesa, prolungando l'azione unica e primordiale di Maria, offre il campo, il terreno per la semina e per la crescita del seme, dona la veste umana, l'incarnazione culturale. La TR, quindi, è anche e tutt'intera nelle nostre mani.

2. *La parte umana (della Chiesa) coinvolta nella TR*. Ci si chiede: chi è il soggetto dell'azione del « trasmettere »?; quanto e come l'intervento umano viene assunto nell'azione del « trasmettere »?

— Anzitutto, *il soggetto*. Oggi la risposta ci pare ovvia: tutti. Ma si tratta di una verità riscoperta da non molto, e con fatica. Prima ci si limitava ad affermare il ruolo della « successione apostolica » dei vescovi, l'importanza dei concili, degli atti del magistero, della liturgia, e talvolta anche dei teologi (sempre però in subordine ai Padri della Chiesa). Oggi si insiste sulla *struttura carismatica* della Chiesa come qualcosa di fondamentale; e quindi si parla di *tradizione globale* che coinvolge tutti i carismi, dai profeti ai catechisti, ma soprattutto i santi, e quindi la vita e la testimonianza. TR implica, perciò, sia ciò che riguarda la continuità della Parola e della fede, sia ciò che la mostra tradotta nella testimonianza della vita. La *Dei Verbum* parla appunto di TR *viva*, che implica la Chiesa intera in tutto ciò che essa è e che essa fa; e insiste soprattutto su tre fattori: l'esperienza dei credenti che vivono la fede, lo studio e la riflessione dei sapienti, la predicazione dei Pastori e dei loro collaboratori.

— Circa il *quanto* di impegno umano viene coinvolto, basta anche qui una sottolineatura: tutto! Oggi si parla di *esperienza*; discorso che per decenni fu sospetto, in quanto lo avevano caricato di senso negativo coloro che (come i « modernisti », agli inizi del nostro secolo) lo facevano passare come organo solo umano, e creatore di verità, dando luogo a interpretazioni soggettivistiche e immanentistiche della fede e della rivelazione cristiana. Esperienza, invece, dice di per sé anzitutto disponibilità a ricevere, ad accogliere, a riconoscere qualcosa che vien da fuori, e che è dato od offerto da Dio. Ebbene: la Chiesa diventa tanto più soggetto attivo di TR quanto più in tutti e in tutto essa sviluppa atteg-

giamenti di docilità, di ascolto, di « passività » attiva.

— Circa il modo concreto con cui si fa TR, oggi la teologia ecumenica anche ufficiale ha messo in onore quel processo di formazione di tradizioni (al plurale, appunto) che ha caratterizzato la creatività della Chiesa antica. Si parla ormai di *tradizioni nella TR e per la TR*; la TR è qualcosa di trascendente, che storicamente non esiste se non in molte TR, proprio perché l'impegno della Chiesa, dovendo coinvolgere integralmente tutto l'umano, deve mirare a vera incarnazione, perciò a piena inculturazione, e quindi per necessità deve accettare pluralità di espressioni.

Ma più importante ancora è la individuazione dei principali momenti in cui si scandisce tale processo di incarnazione, che produce singole TR (in e per « la » TR). Nello specchio della Chiesa antica, soprattutto dell'Oriente, anche i testi del Concilio parlano di quattro aspetti o quattro momenti successivi, strettamente legati tra di loro: *spiritualità, liturgia, comportamento, teologia*. A volte si parla appunto di: TR spirituale, di TR rituale o liturgica, di TR canonica e di TR teologica. Ma si tratta di tappe di un unico processo. Anzitutto viene la *spiritualità*; è il momento più radicale e fondante; risulta dall'impatto tra Vangelo e cultura (di un popolo, come pure di una comunità particolare, o anche di un singolo credente); il seme riceve particolari caratteristiche (o le evidenzia) a seconda del terreno (→ parabole di Gesù!); fino a che non avviene tale « reazione vitale », il seme cristiano non manifesta tutta la sua vitalità; la fede resta superficiale.

Prima e autentica espressione della spiritualità è la *liturgia* (o lo dovrebbe essere): se il soggetto che reagisce al Vangelo assume e coinvolge veramente il « genio » della propria cultura, non può non privilegiare le espressioni comunitarie; ed ecco che nel momento « dossologico », *coram Deo*, la spiritualità ha modo di valorizzare i propri connotati specifici; nascono così i vari « riti », come vero momento creativo (e il problema, eventualmente, si porrà quando a modificazioni storiche della cultura, di una comunità o di una persona, non corrispondono adeguati aggiornamenti nella spiritualità e nella liturgia, e il « rito » diventa formalismo, ripetitività morta). L'espressione liturgica, però, non esaurisce il « corpo » storico della spiritualità; il dono ricevuto lo si deve proclamare,

nella propria cultura e con la propria cultura, non solo in verticale, *coram Deo*, nella dossologia, ma anche in orizzontale, *coram mundo*, in testimonianza; ecco allora la TR canonica, che, in senso classico, denota lo stile armonico del vivere comunitario di un popolo credente; implicando cioè, più che regole e norme formali, verifica viva della fede nel comportamento integrale, e con una testimonianza missionaria che coinvolge anche le comunità in quanto tali.

Da ultimo viene la *teologia*, ossia la riflessione che traduce in parole e concetti « universalizzabili », o meglio « comunicabili », l'esperienza vissuta (sia quella radicale o di spiritualità, e sia quella espressa nella liturgia e nel costume pratico); viene per ultima, perché essa non crea l'esperienza, ma la rende soltanto comunicabile ad altri, anche « fuori le mura » della TR ristretta; senza tale traduzione, il Vangelo incarnato rischia di restare « imprigionato », perché ogni cultura rappresenta anche un limite e non solo un valore; la teologia dovrebbe dare la parola a una determinata TR proprio per liberarla dai limiti, per aiutarla al distacco da sé, per un trascendimento che aiuti la missione, e anzitutto la comunicazione mutua con altre tradizioni e in vista della TR (maiuscola e al singolare!).

Proprio perché oggi si è scoperta l'importanza del « plurale », ossia di TR incarnate profondamente nelle culture dei popoli, proprio per questo si è accentuato il problema-impegno di curare l'unità, ossia « la TR », da intendersi come frutto di comunione ordinata tra le diverse TR. Infatti, solo a questa condizione le singole TR garantiscono la propria autenticità; perché solo alla Chiesa in quanto universale e totale Dio assicura l'indefettibilità e l'infallibilità. Ogni TR, perciò, deve restare in mutua e vitale relazione con tutte le altre; per dare e ricevere rispetto alla Chiesa intera, con dipendenza costante da essa.

3. *L'ambiguità dell'umano in ogni TR*. Proprio il fatto che il « seme » evangelico resta ancora nella storia implica che si debba tener conto della « zizzania », dell'anti-Vangelo. L'umano, cioè, anche quello con cui la Chiesa veste la Parola, non diventa per questo « assoluto », cioè divino, senza limiti e senza peccato. Resta sempre qualcosa di provvisorio e di caduco, chiuso nei limiti; e per di più esposto alla tentazione e quindi al peccato. « Chiesa sempre bisognosa di purificazione », dice la LG (n. 8). Perciò le di-

versità (fra TR) rischiano sempre di trasformarsi in *divisioni* (scismi); e *l'evoluzione* (dentro ogni TR) rischia sempre di diventare, almeno parzialmente, *involutione* e infedeltà (eresie).

Anche la C. quindi (con tutte le altre attività della pastorale) deve mettere in evidenza tali rischi; e insistere sulla necessità di saper sempre « relativizzare » le forme in cui il Vangelo viene tradotto e incarnato. E il modo migliore per predisporre tale relativizzazione è di allenare a restare costantemente in confronto con altre TR, soprattutto con gli orientamenti della TR universale (espressi dalle istanze centrali della Chiesa); e di guardare fuori, in atteggiamento missionario, per mostrare il valore di salvezza e di promozione umana insito nel Vangelo.

Bibliografia

Vedere voci attinenti (non solo TR, ma anche altre: dogma; sviluppo del dogma; Scrittura e TR; Chiesa...) nei vari Dizionari teologici; così pure vedere Commenti alla *Dei Verbum*, cap. 2.
L. BORELLO, *La Tradizione fonte della Catechesi*, in « Credere-oggi » 7 (1982) 1, 79-88 (riferimento ai Documenti cat. ufficiali); Y. CONGAR, *La Tradizione e le tradizioni*, 2 vol., Roma, Ed. Paoline, 1961-1965; ID., *La Tradizione e la vita della Chiesa*, Catania, Ed. Paoline, 1964; H. HOLSTEIN, *La Tradizione nella Chiesa*, Milano, Vita e Pensiero, 1968; W. KASPER, *Il dogma sotto la Parola di Dio*, Brescia, Queriniana, 1968; K. RAHNER - J. RATZINGER, *Rivelazione e Tradizione*, Brescia, Morcelliana, 1970.

LUIGI SARTORI

TRASCENDENZA (Esperienza della)

1. *Il tema della trascendenza nella C. e nella cultura attuale.* La C. ha oggi da fare i conti con una diffusa mentalità orizzontalista. Interi filoni culturali vi si ritrovano: l'orizzonte storico-esistenziale è assunto come approdo definitivo. La stessa mentalità secolare, come celebrazione delle realtà terrestri, può suffragare tale tendenza. In questo contesto l'annuncio evangelico spesso si scontra con una tenace insensibilità.

La tradizione cat. ha percorso itinerari diversi per aprirsi un varco sulla trascendenza intesa come realtà alternativa e definitiva. Si è avvalsa per lo più della riflessione razionale sul mondo: è partita dall'esperienza sensibile per affermare la realtà ultra-sensibile (Tommaso).

La ricerca attuale è concentrata sull'esperienza e la sua interpretazione. È più rifles-

sione antropologica che cosmologica. E tuttavia proprio da questa sua fondamentale accentuazione sembra aprire spazi insospettiti per la C. Di fatto la C., soprattutto a partire dal Sinodo 1977, si interpreta come C. esperienziale e sollecita un'attenzione privilegiata a quei risvolti che lasciano presagire una presenza trascendente. La stessa riflessione antropologica offre oggi apporti molteplici. L'istanza di trascendenza è superamento dell'uomo (Nietzsche), è umanizzazione delle condizioni storiche (Marx), è anelito di speranza (Bloch); è almeno ricerca di una nuova qualità di vita (istanza radicale). Più acutamente la filosofia esistenziale ha identificato l'esistenza in un progetto mai concluso e perciò permanentemente sollecitante. Dove la ricerca antropologica ha fatto spazio attento alla dimensione religiosa l'ha radicalmente ancorata all'istanza di trascendenza che fermenta e qualifica l'esistenza umana.

Alcuni studiosi hanno portato a lucida elaborazione un cumulo di elementi presenti nella cultura contemporanea. G. Marcel, ad es., ha mostrato con vigile e paziente analisi fenomenologica lo sbocco obbligato dell'esperienza nella trascendenza, quando voglia attingere intera e piena la risposta (*Dal rifiuto all'invocazione*). Così Max Scheler ha tentato anche di interpretare gli aspetti peculiari e specifici in cui si articola la dimensione trascendente dell'esperienza (*L'eterno nell'uomo*). Secondo tutta questa diffusa sensibilità attuale soggiace cioè all'esperienza più diversa che l'uomo conduce un pungolo irrisolto, un'attesa inappagata, un'esigenza di pienezza e di totalità sproporzionata a ogni incontro, eppure irriducibile. Quasi richiamo che giunge da profondità disattese, difficilmente esprimibili; irriducibilmente « oltre » rispetto a qualunque realizzazione.

2. *EdT e legittimazione dell'atteggiamento religioso.* È una testimonianza che l'uomo porta con sé: presagita, più che conosciuta; più interiore e più personale di qualunque formulazione esplicita o decisione cosciente. La parte più segreta dell'esistenza, forse anche la risorsa più feconda e preziosa, cui l'uomo non rinuncia, pena il più desolato ripiegamento e abbandono. È da questa profondità che l'uomo appella a Dio. Il puntare allora all'istanza di trascendenza, presagirla, tentarne l'interpretazione cosciente, tematizzarla adeguatamente, potrebbe costituire un iter che incontra la solidarietà dell'uomo at-

tuale, in grado di interpretarlo fino a celebrarne le attese più irrinunciabili. Dio risulta appello e proposta che dilata l'esistenza e spalanca orizzonti proporzionati alla sua tenace ambizione; o forse meglio, alla sua vocazione più vera. « L'esigenza di Dio — secondo la osservazione concisa e chiara di Marcel — non è che l'esigenza di trascendenza che scopre il suo autentico volto ».

Purché la riflessione sulla trascendenza venga condotta fino all'incontro con il Tu che accoglie e dialoga. Di fronte al quale l'esistenza si trova realizzata e contemporaneamente sospinta oltre se stessa, in una partecipazione e in una comunione appagante a un tempo e carica di sollecitazione e di futuro. « La caratteristica dell'atto di trascendenza — rileva ancora Marcel —, preso nella sua ampiezza, è d'essere orientato; in linguaggio fenomenologico diciamo che comporta un'intenzionalità... È un'esigenza, un appello... Non è cioè pensabile che sulla base di una certa partecipazione ad una realtà che mi sorpassa e mi avvolge ». A questa realtà fa appello l'esistenza.

3. *La valorizzazione dell'EdT nella C.* La C., soprattutto dove privilegia l'itinerario esperienziale, può ragionevolmente avvalersi dell'apporto offerto dalla ricerca antropologica e religiosa attuale. Resta naturalmente irrisolto il margine di ambiguità che l'esperienza della trascendenza comporta, esposta com'è a ridursi al bisogno dell'uomo e perciò a chiudersi nel progetto personale o nell'utopia storica. È d'altronde compito della riflessione catechetica assecondare e illuminare gli sforzi di un'accorta antropologia religiosa che sappia legittimamente approdare sul versante della trascendenza, quale realtà definitiva cui anela l'esistenza.

Bibliografia

M. BUBER, *L'eclissi di Dio*, Milano, Comunità, 1961; J. GEVAERT, *La dimensione esperienziale della catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1984; A. J. HESCHEL, *Dio alla ricerca dell'uomo*, Torino, Borla, 1969; M. HORKHEIMER, *La nostalgia del totalmente altro*, Brescia, Queriniana, 1977; E. LEVINAS, *Totalité et infini*, La Haye, Nijhoff, 1961; G. MARCEL, *Dal rifiuto all'invocazione*, Roma, Città Nuova, 1976; R. OTTO, *Il Sacro*, Milano, Feltrinelli, 1966; K. RAHNER, *Höer des Wortes*, München, Kösel, 1969; M. SCHELER, *L'eterno nell'uomo*, Milano, Fratelli Fabbri, 1972; Z. TRENTI, *Esperienza e Trascendenza*, Leumann-Torino, LDC, 1982.

ZELINDO TRENTI

TRINITÀ

Nella teoria della ped. rel. nessuno mette in dubbio che la tradizione cristiana ha sempre professato Dio come uno e trino, « Padre, Figlio e Spirito Santo » (Mt 28,19) e che anche nella C. contemporanea deve essere presentato in questo modo. Rare volte però si affronta questo problema. In certe concezioni, espresse in forma privata piuttosto che pubblicamente, applicate nella pratica ma poco riflesse, esistono comunque diversità di opinioni circa le seguenti domande: Questa professione del Dio uno e trino è come tale comprensibile e significativa — almeno per fanciulli e giovani — oppure si tratta soltanto di una inutile eredità proveniente da antiche controversie concettuali? E ammesso che si tratti di una realtà comprensibile e significativa, in quale età, in quale contesto, secondo quali modalità bisogna trattare questa professione di fede?

I. *L'annuncio biblico* — anche se formulato per adulti e non per fanciulli o giovani — offre i seguenti orientamenti e compiti.

1. Il *contesto* nel quale il NT parla del Dio uno e trino non è mai quello di una astratta speculazione sull'essenza di Dio, ma è quello del *lieto messaggio* di Gesù che è altamente significativo; questo messaggio lo si può formulare soltanto in forma trinitaria: Dio in quanto « Padre » ci invita, per mezzo di Gesù Cristo, suo « Figlio » (Parola, Immagine), ad accogliere in noi il suo « Spirito » e a vivere come suoi figli e sue figlie; in tutta la nostra sensibilità, nel nostro pensiero, nel nostro agire, come singoli e come partner sociali, dobbiamo poter dire insieme con Cristo e in forza del suo Spirito: « Abbà, Padre » (Rm 8,15; Gal 4,6). Certamente nelle numerose e antiche formule trinitarie il NT (2 Ts 2,13; Ef 1,3; 1 Pt 1,1; Mt 28,19) riflette anche su Dio in sé; tale riflessione però si iscrive sempre nel contesto « salvifico » della C. battesimale, della parenesi, della lode liturgica, della professione di fede e della benedizione, vale a dire: per annunciare e spiegare il lieto messaggio del nostro nuovo rapporto con Dio (F. J. Schierse 1967).

2. I rapporti tra il Padre, il Figlio e lo Spirito, e i loro rapporti con noi costituiscono per il NT *una ben distinta trinità*. Il Padre è sempre e solo « Colui che manda », l'Origine e il Fine; il Figlio è mandato, e con il Padre manda lo Spirito, il quale non manda

ma viene soltanto mandato. Dall'angolatura dell'uomo: « Nello » Spirito « tramite » il mediatore Cristo abbiamo accesso « verso » il Padre (Ef 2,18).

Di fronte a questo dato i fanciulli e i giovani con una abituale istruzione religiosa provano grande difficoltà nel differenziare i loro rapporti con « Dio ». Anche se nella liturgia e nella C. hanno imparato la dossologia « Gloria al Padre... » e altre formule trinitarie, si dimostrano insicuri e perfino incapaci quando devono indicare in che modo i tre in Dio si riferiscono a noi e in che cosa si distinguono tra loro. Molti non sanno far altro che ripetere materialmente la formula solenne della professione trinitaria: « Padre, Figlio e Spirito Santo », e si smarriscono subito quando iniziano con la persona sbagliata. Per esempio, ancora verso 12-13 anni, la voce « Dio » è associata con « Gesù Cristo, Spirito Santo, san Michele »; oppure: « Padre, Figlio, Gesù Cristo, tre persone divine »; oppure caratterizzano la prima Persona come « Padre di Dio », o come « Chef delle tre persone divine » (J.-P. Deconchy 1967, 157ss).

3. Per il NT la trinità di Padre, Figlio e Spirito *non contiene alcuna contraddizione con la fede nell'unico Dio*, non vi è in nessun modo la fede in tre divinità (Tritheismus). Il NT ha parlato senza problemi di questa trinità nell'opera di Dio verso di noi (« trinità salvifica ») e nel suo essere (« trinità immanente »), anche se gli occorreva rivendicare fortemente la fede nell'unico Dio contro il politeismo del tempo. Per il NT la Trinità indica con ogni chiarezza trinità-unità, intendendo questa unità come aperta e non già come rigida. Fanciulli, giovani e adulti oggi provano invece notevoli difficoltà con questa trinità in Dio:

a) Spesse volte la sentono come *contrapposta alla fede nell'unico Dio*; finché non ci riflettono molto, concepiscono i tre in Dio come tre Esseri indipendenti, tre Io, che collaborano tra loro come una famiglia armoniosa. Nel modo abituale di comprendere la fede questo « grossolano triteismo, non enunciato come tale ma presente "sotto la pelle" » è probabilmente molto più frequente che non la tendenza contraria, vale a dire concepire la Trinità in forma modale, soltanto come tre modi di operare (non come tre modi di essere) di un Dio che in sé è strettamente unitario (K. Rahner 1967, 342). Più tardi questo conduce all'obiezione: Dio non può es-

sere che *una sola persona*; non ci può essere che *uno solo* Ultimo, Infinito, verso il quale ci rivolgiamo nella preghiera e al quale dobbiamo la nostra esistenza.

b) Perciò molti hanno l'impressione che la Trinità di Dio sia una *contraddizione logica*: non è possibile che Dio consista contemporaneamente di una e di tre persone. Non appena nei ragazzi di 11-12 anni si sviluppa il pensiero logico-formale, essi diventano progressivamente sensibili a questa difficoltà.

II. *Per la educ. rel. e l'IR oggi* questi problemi conducono alle seguenti finalità e compiti.

1. Il *contesto* in cui, anche abbastanza presto, il discorso del Dio uno e trino diventa comprensibile e significativo è, stando al NT, *il lieto messaggio dell'agire salvifico del Dio uno e trino verso di noi*. Occorre sempre e soprattutto far vedere come nella nostra ricerca, nel nostro ringraziamento e nella nostra preghiera entriamo in contatto con Dio-Padre, con il suo Figlio Gesù Cristo e con il suo Spirito. Soltanto a partire dalla Trinità nel nostro rapporto con Dio — per i più piccoli sarà inizialmente soltanto in modo intuitivo, più tardi con maggiore riflessività — potrà essere resa comprensibile la trinità di Dio in sé. Una riflessione sulla trinità di Dio in sé deve sempre e soltanto venire come chiarimento del lieto messaggio. Non deve mai essere presentata come una dottrina su Dio isolata dal lieto messaggio. In forma più esplicita se ne deve parlare al fanciullo soltanto dai 9 anni in poi.

2. Riuscire a distinguere chiaramente e in riferimento all'esperienza la trinità di Padre, Figlio e Spirito è un obiettivo che per fanciulli di 6-8 anni è già rilevante e raggiungibile. Lo dimostrano le osservazioni, tuttora valide, fatte con il testo didattico canadese *Viens vers le Père* (Équipe catéchétique 1965; Marie de la Visité. 1966; B. Grom 1970, 123-128; 138-147).

Dopo i primi stimoli per il raccoglimento, i fanciulli vengono introdotti ad avere fiducia in « Dio-Padre », a ringraziarlo, a collaborare con lui e a usare correntemente questo titolo; poi viene chiaramente presentato Gesù come messaggero e Figlio di « Dio-Padre », con il quale possiamo pregare insieme il Padre nostro; infine è presentato lo Spirito Santo come colui che ci aiuta affinché anche noi possiamo parlare e agire con Dio-Padre

come ha fatto Gesù. Quindi se la prima iniziazione al lieto messaggio viene impostata in questo modo, il fanciullo sarà presto in grado, senza confusione e incertezza, di costruire rapporti differenziati con le tre Persone, e sarà anche in grado di chiarirli. Il risultato è attendibile almeno nel caso in cui il fanciullo (e i suoi genitori) si dimostrano interessati a una regolare preghiera personale. Sul piano linguistico occorre distinguere chiaramente tra « Gesù » e « Dio » (o → « Dio Padre »), e non già, come capita spesso, chiamare Gesù « buon Dio » o « salvatore », ma semplicemente « Gesù ».

3. L'altro obiettivo, complementare con il precedente, cioè arrivare a vedere la *unità nella trinità*, evitando il fraintendimento triteistico, può essere affrontato da due punti di vista:

a) *A partire dalla trinità*, quindi piuttosto nella linea della teologia orientale: in qualsiasi discorso sul Padre, sul Figlio, sullo Spirito deve apparire implicitamente che questi tre sono *sempre in relazione tra loro*, e quindi vanno visti insieme e non già a sé stanti. Invece per allievi a partire dai 9-10 anni, all'occasione, occorre esprimere esplicitamente questa unità.

Si potrebbe, per es., riflettere nel seguente modo: Che cosa si vuol esprimere chiamando « padre » una persona umana? Che cosa di questa caratteristica è valida anche per Dio-Padre e che cosa è diverso in lui? A differenza del padre umano, Dio-Padre non si può mai pensare senza il Figlio, perché egli è totalmente origine, fonte, donazione al suo (unico) Figlio. Analogamente il « Figlio di Dio » non è come il figlio di una persona umana che deve al padre umano la nascita e l'educazione, diventando però sempre più indipendente da lui: Gesù è totalmente « del Padre » di modo che — come nessun altro figlio — egli può dire di sé che è nel Padre e che il Padre è in lui (Gv 14,9.11). Lo « Spirito » infine è precisamente l'amore con il quale i due sono collegati tra loro, e non già qualcosa d'altro che esiste accanto a loro, o paragonabile a un sentimento tra esseri umani che presto può scomparire o tramutarsi in odio. « Padre, Figlio e Spirito Santo » non significa quindi, come noi quasi spontaneamente ci immaginiamo, tre Io autonomi, che costituiscono per così dire un gruppo, ma un unico Dio, al quale posso dire « Tu », anche se gli parlo come « Padre » (come nel Padre nostro) o come « Gesù » o

come « Spirito Santo », o come « Dio », « Signore », ecc.

La venerabile espressione del II Conc. di Costantinopoli: « Una divinità (natura) in tre persone » non è più utilizzabile oggi come formula cat., poiché a causa dei cambiamenti linguistici essa induce a malintesi. Nel tempo di quel Concilio e nel medioevo il termine « persona » indicava soltanto una componente di un tutto. Invece nell'attuale comprensione linguistica significa qualcosa che è assai più autonomo, vale a dire pienamente soggetto, coscienza di sé, Io (K. Rahner 1967, 343; 353ss; 365ss; W. Kasper 1982, 349). Di « tre persone » in Dio è meglio parlare soltanto a studenti (più grandi) che hanno già sentito parlare di questa formula e quindi devono essere istruiti circa il fraintendimento al quale sono esposti.

b) *A partire dall'unità*, e quindi piuttosto nella tradizione della teologia occidentale: senza aver la pretesa di « chiarire » o di risolvere il mistero di Dio, si potrebbe, partendo da una esperienza umana analoga, trasmettere una precomprensione del fatto che Dio non è un Io immobile, isolato, ma un Io comunicativo con « emanazioni ».

Per es.: un essere umano non è soltanto un Io, è pure un Io in dialogo con se stesso. Mi domando sempre di nuovo chi sono, e se posso accettarmi così come sono. In un certo senso si potrebbe dire che io sono trinitario: vivo come Io, sono consapevole di me stesso (sono anche un tu per me), sono da me stesso rifiutato o accettato. Analogamente Dio non è soltanto Io, ma è in qualche modo un *permanente colloquio con se stesso in tre tappe*: il suo Io (come « Padre », « Origine ») riconosce se stesso e si rispecchia, come se dicesse a se stesso « Tu ». Perciò è anche « Figlio » o « Parola » o « Immagine ». Dio però non rifiuta questo Tu o Immagine di sé, ma lo accetta radicalmente nella forza dell'amore, nello « Spirito Santo ». In questo senso Dio è interamente dialogo, affermazione di sé, è un sì. Anzi, anche a noi Dio vuol dire questo sì, nel suo Figlio e con la forza del suo Spirito, affinché siamo in grado di dire sì a noi stessi e al prossimo.

Questo tentativo può apparire non abituale e impegnativo. Partendo però dall'esperienza dell'uomo con se stesso, dovrebbe essere maggiormente plausibile che non i tanti paragoni impersonali e le tante « tracce della Trinità », che a partire dai Padri della Chiesa sono state ripescate sempre di nuovo: l'unico

triangolo, costituito da tre angoli; il trifoglio composto da tre foglie; oppure il fuoco composto da luce, calore e movimento, ecc. Scopo di questi e altri tentativi è permettere di farsi una vaga idea del fatto che Dio uno e trino significa « Dio è amore » (1 Gv 4,8).

Bibliografia

P. AUBIN, *Padre, Figlio, Spirito. La Trinità alla luce della Bibbia*, Torino, Gribaudo, 1978; W. BREUNING (ed.), *Trinität*, Freiburg, 1984; J.-P. DECONCHY, *Structures génétiques de l'idée de Dieu chez les catholiques français, garçons et filles de 8 à 16 ans*, Bruxelles, 1967; C. FERRIERE, *Initiation des enfants à la vie trinitaire*, in « *Lumen Vitae* » 22 (1967) 713-726; U. GIANETTO, *Catechesi del mistero della Trinità*, in « *Catechesi* » 37 (1968) fasc. 426, 19-22; B. GROM, *Der Mensch und der dreifaltige Gott*, München, 1970; Id., *L'homme et le Dieu-Trinité dans la catéchèse contemporaine*, in « *Lumen Vitae* » 25 (1970) 33-46; Id. - J. GUERRERO, *El anuncio del Dios cristiano*, Salamanca, 1979; W. KASPER, *Der Gott Jesu Christi*, Mainz, 1982; MARIE DE LA VISITATION, *Introduire un enfant dans le mouvement des relations trinitaires? Une interview entre une fillette et une religieuse*, in « *Lumen Vitae* » 21 (1966) 523-532; J. MOLTSMANN, *Trinität und Reich Gottes*, München, 1980; K. RAHNER, *Der dreifaltige Gott als transzendenter Urgrund der Heilsgeschichte*, in J. FEINER - M. LÖHRER (ed.), *Mysterium Salutis*, vol. 2, Einsiedeln 1967, 317-397; F. J. SCHIERSE, *Die neutestamentliche Trinitätsoffenbarung*, ibid., 85-129; G. WAINWRIGHT, *The Trinity in the New Testament*, London, 1962.

BERNHARD GROM

TRSTENJAK Anton

1. Anton Trstenjak nacque l'8-1-1906 a Gornja Radgona, diocesi di Maribor (allora appartenente alla monarchia austro-ungarica, dopo la prima guerra mondiale alla Jugoslavia, e ora parte della Rep. Soc. Slovena). Frequentò il ginnasio a Maribor; studiò filosofia (1925-1929) e teologia (1929-1930) a Innsbruck e si laureò in entrambe. L'incontro con Gatterer, Jungmann e più tardi Croce fu decisivo per il suo lavoro nel campo della

C. Ordinato sacerdote nel 1935, divenne prof. di religione nel ginnasio statale e nello stesso tempo professore di filosofia nel seminario maggiore di Maribor. Conseguì l'abilitazione con una brillante dissertazione su *Metodi di C.* e fu nominato docente di catechistica presso la Facoltà di teologia di Ljubljana. Il suo vol. *Metodi di C.* divenne presto testo ufficiale per la preparazione dei futuri prof. del ginnasio. Fu tradotto in diverse lingue straniere, tra cui l'italiano.

2. L'interesse per la C. condusse T. allo studio della psicologia presso A. Gemelli a Milano (Istituto di psicologia del S. Cuore), che nel 1945 gli offrì una cattedra. Analoga offerta gli venne fatta dall'Univ. di Graz (Austria). Le sue ricerche scientifiche nell'ambito della C., alla luce della psicologia, sbocciarono nel libro *Psicologia pastorale*, che fu tra i primi e più importanti lavori in questo ambito. Nominato prof. ordinario alla facoltà di Ljubljana, continuò le sue ricerche scientifiche sull'attività umana, studiando la creatività, l'attività economica, ecc. In quel periodo scrisse sette volumi sull'uomo, di cui *Il cammino dell'uomo* fu tradotto in italiano. Le sue ricerche di psicologia erano indirizzate in modo particolare verso la psicologia dei colori, settore in cui diventò un'autorità mondiale.

T. ha scritto oltre 40 libri e più di 300 studi scientifici (in gran parte riassunti delle sue conferenze tenute in Europa e in America, utilizzando quattro lingue mondiali). Ha il merito di aver incominciato, tra i primi, a studiare problemi cat. e pastorali con l'aiuto della psicologia.

Bibliografia

A. TRSTENJAK, *La metodica dell'insegnamento religioso. Saggio di psicologia religioso-pedagogica*, Milano, Vita e Pensiero, 1945. La seconda ed. porta il titolo *Psicologia e pedagogia nell'insegnamento religioso*, ivi, 1955.

WALTER DERMOTA

U

UFFICIO CATECHISTICO DIOCESANO

I. ORIGINE E FUNZIONE DELL'UCD

1. *Istituzione dell'UCD.* L'atto di nascita ufficiale dell'UCD può essere fatto risalire per le diocesi italiane alla circolare della S. Congr. del Concilio (12-12-1929), e per tutte le diocesi del mondo al decreto *Provido sane* della stessa Congr. (12-1-1935). In realtà l'esigenza di un impegno cat. più adeguato e attento alle nuove situazioni aveva già sollecitato, in diverse Chiese locali, la creazione di centri di coordinamento e di promozione dell'attività cat., anche se variamente configurati. Non a caso la circolare della S. Congr. del Concilio invitava gli ordinari « a istituire, in quella forma e in quelle modalità che riterranno più opportune, un UCD là dove non esiste ancora; e, ove già esiste, a dare allo stesso un maggiore sviluppo, corrispondente alle nuove esigenze dell'insegnamento religioso nelle scuole dello stato ».

Tra le finalità proprie dell'UCD vengono sottolineate quelle di « promuovere e disciplinare sempre meglio in ogni diocesi l'istruzione religiosa del popolo cristiano », la necessità di rispondere « alle nuove esigenze dell'IR nelle scuole dello stato » (cf circolare del 12-12-1929), l'esigenza di organizzare corsi di preparazione per i catechisti e gli insegnanti di religione (cf *Provido sane*, n. 3). Uno schema di statuto, allegato alla circolare della Congregazione, precisava i settori ai quali si doveva estendere l'attività dell'Ufficio, e cioè: « L'istruzione cat. parrocchiale dei fanciulli e degli adulti; l'IR nelle pubbliche scuole dello stato tanto primarie quanto medie di ogni ordine e grado; la dottrina cristiana impartita nei collegi e nelle istituzioni cattoliche » (cf art. 3). In questo schema di statuto, l'UCD viene considerato

come « organo con cui l'Ordinario promuove, ordina e dirige in tutta la diocesi l'istruzione religiosa del popolo » (cf art. 1).

2. *Indicazioni ecclesiali più recenti sull'UCD.* Oggi l'UCD, in un contesto culturale e pastorale fortemente mutato, deve farsi carico in modo nuovo dei compiti precedenti e, insieme, rispondere a nuove esigenze. La stessa varietà di termini con cui si tenta di definirlo (Ufficio cat., Centro cat., Centro di pastorale cat., Ufficio o Centro per l'evangelizzazione e la C., ecc.) può essere indicativa della ricerca e dei tentativi di rinnovamento in atto. Il DCG (1971) al fine di presentare « i fondamentali principi teologico-pastorali, desunti dal magistero della Chiesa e in modo particolare dal Conc. Vat. II, con i quali si possa più idoneamente orientare e coordinare l'azione pastorale del ministero della parola » (cf DCG, proemio), ribadisce la necessità che ogni diocesi abbia un Ufficio Cat. e offre elementi utili per ridefinirne i compiti:

« Con il decreto "Provido sane" è stato istituito l'UCD con il compito di presiedere a tutta l'organizzazione cat. Questo ufficio deve essere costituito da un gruppo di persone veramente esperte in materia. L'ampiezza e la diversità delle questioni di cui l'ufficio cat. deve interessarsi esigono che le responsabilità siano ripartite tra più persone competenti. L'UCD deve anche promuovere e guidare il lavoro di quelle organizzazioni, come il centro cat. parrocchiale, la confraternita della dottrina cristiana, ecc., che costituiscono le cellule di base dell'azione cat. Occorre anche che le comunità locali istituiscano centri permanenti di formazione dei catechisti... L'UCD, che fa parte della curia, è quindi l'organo con cui il vescovo, capo della

comunità e maestro della dottrina, dirige e modera tutte le attività cat. Nessuna diocesi può essere priva dell'ufficio cat. » (DCG 126).

L'attività dell'UCD è vista all'interno di una più ampia collaborazione pastorale e di un coordinamento regionale e nazionale (cf DCG 125-128; RdC 147). Il nuovo codice di diritto canonico non parla espressamente dell'UCD (nel can. 775,3 parla solo dell'Ufficio cat. nazionale); sottolinea, tuttavia, la dimensione pastorale della curia diocesana (can. 469) e i compiti a cui ogni Chiesa è chiamata in riferimento al ministero della Parola e della catechesi (can. 756-792); le sue indicazioni preziose, ma limitate alla natura propria di uno strumento canonistico, vanno lette e integrate con le altre diverse indicazioni pastorali.

II. PER UN RINNOVAMENTO DELL'UCD

1. *In quale contesto ridefinire la natura e il ruolo dell'UCD.* L'identità e il ruolo dell'UCD vanno ripensati all'interno del cammino di rinnovamento pastorale e cat. intrapreso dalle nostre Chiese nel dopo-Concilio. In particolare l'UCD sembra oggi interpellato da alcune urgenze: a) *l'attenzione primaria alle persone degli operatori*, con l'esigenza di promuovere la corresponsabilità dei diversi soggetti ecclesiali che hanno un ruolo specifico in ordine alla C. (presbiteri, famiglie, catechisti, animatori di catechisti e di gruppi ecclesiali...), dentro un preciso impegno-progetto di formazione permanente; b) *la messa in opera di una C. evangelizzante e missionaria*, con l'esigenza di una C. di popolo, di una C. nelle varie situazioni, età e ambienti; soprattutto di una C. degli adulti e dei giovani, di una C. per edificare una Chiesa più missionaria; c) *la promozione di una C. collegata con tutta la vita e l'azione della Chiesa*, con l'esigenza di promuovere la complementarità tra pastorale cat.-liturgica-caritativa e tra i diversi soggetti ecclesiali (famiglia, parrocchia, gruppi e movimenti...).

2. *Identità e compiti dell'UCD.* In modo descrittivo l'UCD può essere considerato come l'organo della curia diocesana con cui il vescovo guida, promuove e coordina tutta la pastorale cat. nella Chiesa locale. In particolare, come suoi compiti, da precisare e da sviluppare gradualmente in riferimento alle situazioni concrete, sembrano emergere:

— la conoscenza dello stato della pastorale cat. in diocesi;

— la promozione della pastorale cat. nella parrocchia in riferimento alle diverse età, ambienti e situazioni, contenuti e strumenti...;

— la sensibilizzazione e l'educazione a una rinnovata mentalità e comune responsabilità ecclesiale in ordine alla evangelizzazione e alla C.;

— lo studio dei problemi e l'avvio di concrete iniziative in riferimento all'educ. rel. e all'IR nella scuola (materna, elementare, secondaria...), in particolare con la qualificazione e la formazione dei diversi operatori e degli insegnanti di religione;

— la preparazione, qualificazione e formazione dei diversi operatori e operatrici della pastorale cat.;

— il coordinamento dei diversi ministeri e carismi in ordine alla evangelizzazione e alla C.;

— la ricerca di nuove vie e modi di servizio alla parola di Dio nel proprio contesto culturale;

— la guida e l'aiuto nell'accoglienza del progetto cat. rinnovato e nella utilizzazione dei catechismi corrispondenti;

— la progettazione di un piano di pastorale cat. in riferimento alle situazioni concrete.

3. *Struttura dell'UCD.* La struttura dell'UCD si dovrà configurare concretamente in rapporto alla situazione e all'impostazione globale della vita e della pastorale di ogni Chiesa locale. In ogni caso, sembra si possano considerare le seguenti necessità: di un gruppo stabile di persone per un lavoro in équipe; di avvalersi di altre persone o gruppi di consulta e di lavoro (esperti, commissione o consulta cat., gruppi di lavoro); di avere punti di riferimento (responsabili o animatori) nelle singole zone pastorali; di preparare animatori e responsabili diocesani o zionali per la pastorale cat.

In concreto, le persone che collaborano più direttamente per l'attuazione dei compiti dell'UCD possono essere: la direzione (direttore, vicedirettore), la segreteria, la commissione cat. (in genere con il compito di programmare l'attività cat. e di cooperare con la direzione per l'attuazione del programma stesso).

Una cosa è certa: una riflessione e una rinnovata attenzione all'UCD si situa in una Chiesa che è « invitata a consacrare alla C. le sue migliori risorse di uomini e di energie, senza risparmiare sforzi, fatiche e mezzi materiali, per meglio organizzarla e per formare un personale qualificato. Non si tratta di

un semplice calcolo umano, ma di un atteggiamento di fede » (CT 15).

Bibliografia

S. CONGR. DEL CLERO, *Direttorio Catechistico Generale*, Roma, 1971; S. CONGR. DEL CONCILIO, *Circolare del 12-12-1929* (con allegato lo schema di statuto dell'UCD), in BALOCCO - CAPORELLO - CAPELLI, *La religione nelle scuole italiane*, Roma, CENAC, 1962, 166-168; Id., *Decreto « Provido sane »*, in AAS 27 (1935) 145-154; U. GIANETTO, *40 anni fa l'istituzione degli Uffici Catechistici per le diocesi italiane*, in « Catechesi » 38 (1969) fasc. 486, 1-7; S. PINTOR, *Identità e ruolo dell'Ufficio Catechistico Diocesano nella Chiesa locale*, in « Notiziario UCN » 12 (1983) 4, 265-275; *L'Ufficio catechistico diocesano*. Atti del Convegno Direttori UCD, Vallombrosa, 30 agosto - 4 settembre 1965, Roma, Ufficio Catechistico Nazionale, 1966.

SERGIO PINTOR

UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE

1. Costituito nel 1961, l'UCN è l'organismo della CEI per il coordinamento e la promozione della C. in Italia. I suoi compiti, stabiliti per Statuto, sono i seguenti: studiare i problemi relativi all'evangelizzazione e alla C. in rapporto all'evolversi dell'ambiente socio-culturale ed ecclesiale del paese; elaborare programmi pastorali rispondenti alle istanze ed esigenze della comunità ecclesiale; promuovere l'attuazione di tali piani pastorali, offrendo servizi e strumenti di sostegno e orientamento; coordinare l'attività degli uffici cat. regionali e diocesani e dei vari organismi e istituzioni (Facoltà universitarie e centri cat.) che operano nel campo della C. a livello nazionale; promuovere l'animazione nelle diocesi e regioni di scuole per la formazione dei catechisti; curare la redazione e pubblicazione di catechismi e di altri documenti secondo il mandato della CEI e seguirne la diffusione e la sperimentazione pastorale; studiare e approfondire in modo permanente i problemi relativi all'IR cattolico nella scuola in stretto rapporto con i competenti organismi ministeriali ed ecclesiastici; promuovere iniziative di sostegno per l'aggiornamento degli insegnanti di religione, in collaborazione con Istituti specializzati e le Chiese locali.

2. Per raggiungere i suoi fini l'UCN mantiene uno stretto collegamento con la Commissione Episcopale per la dottrina della fede, la C. e la cultura designata dalla CEI per guidare il settore specifico della C. L'UCN sviluppa un permanente collegamento con i

corrispondenti uffici e organismi internazionali che operano nel campo della C.

3. La struttura dell'UCN è composta: dal direttore e vicedirettore, nominati dalla CEI, secondo le norme statutarie che regolano le nomine dei responsabili degli Uffici della Segreteria Generale della Conferenza; dal personale (sia religioso che laico) addetto alla segreteria. L'UCN si avvale di un Consiglio Nazionale costituito dai direttori degli uffici cat. regionali, nominati dalle Conferenze Episcopali Regionali, su proposta dei direttori degli UCD; da rappresentanti dei Centri cat., degli istituti di cat., delle riviste cat. a livello nazionale; da un gruppo di esperti, religiosi e laici segnalati alla direzione dell'UCN dalle regioni e diocesi o designati da associazioni, movimenti e gruppi ecclesiali. Il Consiglio dell'UCN si riunisce tre volte l'anno circa, per discutere i problemi di competenza dell'UCN, secondo un ordine del giorno preparato di volta in volta dalla Direzione e Segreteria. L'UCN organizza annualmente anche un convegno nazionale per i direttori degli Uffici cat. diocesani e loro più diretti collaboratori. L'incontro affronta tematiche connesse al servizio degli uffici della pastorale cat. diocesana.

Per i settori particolari del suo lavoro l'UCN si avvale di équipes o gruppi permanenti di esperti che studiano i problemi, promuovono iniziative di studio, elaborano strumenti e sussidi, animano incontri sia a livello nazionale che regionale e diocesano particolarmente nei due campi della C.-catechisti e dell'IR.

Bibliografia

Degli Uffici Catechistici di altre nazioni si parla nelle voci relative a ciascuna di esse. Diamo qui una breve bibliografia sulla attività dell'UCN per l'Italia, ricordando che essa trova espressione nella pubblicazione periodica ciclostilata « Notiziario UCN ».

V. GAMBINO, *Ufficio Catechistico Nazionale e programmazione catechistica in Italia*, in « Catechesi » 34 (1965) fasc. 256, 26-28; U. GIANETTO, *Il primo decennio di attività dell'Ufficio Catechistico Nazionale per l'Italia*, ibid. 41 (1972) fasc. 116, 1-11; *Promulgato lo Statuto dell'Ufficio Catechistico Nazionale*, ibid. 30 (1961) fasc. 118, 9-12.

CESARE NOSIGLIA

UMANESIMO CRISTIANO

1. Se per U. intendiamo il progetto e l'inveramento dell'uomo, che ne soddisfi le esigenze e ne realizzi le potenzialità dandogli

il senso e il gusto della vita, la prima intuizione è che la fede cristiana, in quanto « lettura profetica » della realtà (fatta cioè con gli occhi del più competente, il Dio creatore-redentore), sia la proposta più autentica e più completa: « La fede infatti tutto rischiarerà di una luce nuova e svela le intenzioni di Dio sulla vocazione integrale dell'uomo e perciò guida l'intelligenza verso soluzioni pienamente umane » (GS 11). E nel « Verbo fatto carne » abbiamo la più affascinante esemplarità: « Chiunque segue Cristo, l'uomo perfetto, si fa lui pure più uomo » (GS 41).

Vocazione incarnata di un Dio-Amore, l'uomo prende coscienza della positività e bontà di tutto il suo essere, quale realtà unitaria in una triplice dimensione *fisica* (corpo-spazio-tempo), *spirituale* (sentimenti-intelligenza-volontà), « *soprannaturale* » (vita divina-« grazia »); coglie nel rapporto dialogico col suo Creatore la decisiva responsabilità delle proprie scelte e l'altissima dignità della propria avventura umana destinata a non esaurirsi nel tempo; scopre la sua missione di farsi dono del Padre ai fratelli per costruire una convivenza terrena fondata sulla verità, giustizia, amore e libertà (cf GS 26); in quanto essere essenzialmente sociale si sente sempre chiamato nel suo crescere e nel suo agire all'inscindibile duplice impegno personale e comunitario.

2. L'U. cristiano non è antropocentrico: pur ritenendo la persona un assoluto (quale convergenza e finalità della creazione, che subordina a sé tutto il resto), non afferma che è l'Assoluto come se « l'uomo (fosse) per l'uomo l'essere supremo » (Marx) in radicale autonomia anche da Dio. Proprio in quanto *creatura*, l'uomo fonda nel suo singolare rapporto con Dio sia il proprio inalienabile valore di persona escludente ogni sua strumentalizzazione a « mezzo per », sia l'operosa umiltà di una libertà che si autodetermina verso fini percepiti come valori offerti ma non autocreati. In quanto *creatura redenta*, l'uomo si sente arricchito per la reintegrazione nel progetto del Padre, con una comprensione più penetrante e sicura del significato di sé, del cosmo, della storia, e con un potenziamento della sua volontà nel conseguire le mete intraviste. Però nel definire questa azione della « grazia » — secondo che la si configuri o come « aiuto » che si aggiunge alla natura o come orientamento/capacità che trasforma e divinizza la natura — si decide la possibilità di sostenere o meno l'esistenza e i contenuti di uno specifico U.

cristiano (problema analogo a quello dell'esistenza e specificità di una « filosofia cristiana »).

3. Comunque, non si potrà desumere direttamente ed esclusivamente dalla fede il comportamento concreto del cristiano, sempre situato nella storia e condizionato dalle culture (paradigmatica la GS 45: « La Chiesa dà aiuto al mondo e da esso molto riceve »). Perciò nell'affermare o negare un U. cristiano occorrerà grande equilibrio, perché le varie posizioni, talvolta apparentemente contraddittorie, infine non fanno che accentuare reali esigenze del « mistero cristiano », presentandoci così in modo unilaterale più per urgenze educativo-pastorali e per l'obiettivo difficoltà di esprimere adeguatamente la trasformatrice irruzione del divino nell'umano che non per disistima o rifiuto esplicito dell'ortodossia richiesta dalla teologia, debitrice sempre ad una mediazione filosofica (pluralistica) e sovente preoccupata di far tacere l'avversario di turno piuttosto che far parlare la rivelazione.

Si comprenderà allora l'istanza teocentrica dell'*umanesimo integrale* di Maritain (preoccupato di superare la presunta opposizione tra creatura e creatore); quella scombussolante dell'*evoluzionismo integrale* di Teilhard de Chardin (preoccupato di superare le concezioni del mondo medievali, in maggiore aderenza alla mentalità contemporanea); quella disarmante di J. M.^a González-Ruiz, per il quale *il cristianesimo non è un umanesimo* (preoccupato di non coartare e sclerotizzare la perenne novità evangelica in una determinata cultura). Finché si rivolgono a tutto l'uomo e ad ogni uomo, rimarranno « proposte cristiane ».

Bibliografia

Y. LABRÉ, *Humanisme et théologie*. Pour un préambule de la foi, Paris, Cerf, 1975; H. DE LUBAC, *Atthéisme et sens de l'homme*, ivi, 1968; J. MARITAIN, *Umanesimo integrale*, Torino, Borla, 1969⁴; B. MONDIN, *Umanesimo cristiano*. Saggio sulle implicanze culturali della fede, Brescia, Paideia, 1980; S. NICOLSI, *Umanesimo*, in *Dizionario di spiritualità dei laici*, vol. II, Milano, Ed. O.R., 1981, 349-354; *L'umanesimo cristiano oggi*, in « Aquinas » 21 (1978) n. 1; *L'umanesimo messo in questione*, in « Concilium » 9 (1973) n. 6.

MARIO MONTANI

UNGHERIA

1. Fin dall'inizio del secolo si diffonde in Ungheria il metodo di → Monaco, e il movi-

mento cat. è sostenuto dalle riviste « Katolikus », « Hitoktatás » (L'insegnamento religioso cattolico: 1885-1896), « Tanitsatok » (Docete: 1896) e « Katolikus Nevelés » (L'educazione cattolica: 1906-1946). La legge del 1921 rendeva l'IR nella scuola e la frequenza ad esso obbligatoria, e ciò durò fino al 1949. Nelle scuole medie statali l'IR aveva 2 ore la settimana, e 4 nelle scuole cattoliche. La C. parrocchiale, alla domenica e anche in altri tempi nei gruppi giovanili, completava quella scolastica.

Nel periodo dello stalinismo (soprattutto dopo il 1949) la C. subì grossi danni. A causa di misure restrittive, il numero dei fanciulli iscritti alla C. nella scuola scese sensibilmente. Fino al 1974 non vi furono altre possibilità di C. all'infuori di quella scolastica. A partire da quell'anno fu anche accettata la C. nella chiesa, con gli stessi metodi della scuola (solo a partire dal 1984 la C. è ammessa anche nella casa parrocchiale). Oggi (1984) il 20% dei fanciulli (6-14 anni) partecipa alla C., mentre per i giovani (15-25 anni) si arriva solo all'1%.

2. *Nuovi testi di religione.* Nel marzo del 1968 la Conferenza Episcopale ungherese decise la redazione di nuovi testi di religione, « in conformità con le nuove esigenze pedagogiche e psicologiche ». Fu indetto un concorso. I manoscritti furono esaminati da una commissione nominata dai vescovi nel luglio 1969 sotto la guida del vescovo J. Udvardy. Presidente della commissione fu Elemér Merksz; come redattore responsabile fu chiamato il prof. B. Csanád. Uscì per primo il vol. per la prima classe. *A mennyei Atya szeret minket* (Il padre celeste ci ama). Successivamente uscirono, fino al 1976: *Elsőáldozók hittankönyve* (Libro per la prima comunione), *Keresztény élet* (Vita cristiana), *Üdvösségmtörténete* (La storia della salvezza), e *Hitünk és életünk* (La nostra fede e la vita). Fino al 1983 sono usciti 5 titoli, con una tiratura di 1 milione di copie. Come sussidi per i testi di religione furono elaborati 4 piccole guide per i catechisti, 2 serie di diapositive e 2 quaderni di lavoro per i fanciulli. Nel 1979 fu pubblicata una *Catechetica* (per i seminari maggiori e per i catechisti). Nel 1982 uscirono il DCG e CT in lingua ungherese.

Anche se le esperienze con i testi di religione furono buone, la Conferenza Episcopale, dietro forti critiche da parte dei conservatori, decise che alcuni volumi della serie do-

vevano essere cambiati. Per tre libri fu nuovamente indetto un concorso. Come risultato si ebbero: *Elsőáldozók könyve, Keresztény élet* e un nuovo testo per i cresimandi. Il lavoro fu fatto sulla base di un programma-quadro, secondo il quale anche gli altri volumi furono migliorati e rivisitati. La difficoltà principale della precedente serie era infatti che non c'era un programma per l'intero lavoro. Nel 1980 il manoscritto fu esaminato e criticato. Nel 1983 la nuova serie rinnovata era pronta, e attende ora la pubblicazione.

3. *Organizzazione e strutture.* Dopo il II Congresso Cat. Internazionale di Roma (1971), fu eretta la Commissione cat. nazionale. Il primo vescovo presidente fu J. Udvardy, fino al 1979. Poi gli subentrò István J. Marosi. Direttore della Commissione fu Elemér Merksz, fino al 1974; a partire dal 1977, il prof. Béla Csanád. Nello stesso tempo furono create nelle diocesi le Commissioni cat. diocesane. A partire dal 1971 furono organizzati i cosiddetti « Esercizi cat. » per la formazione spirituale e l'aggiornamento dei catechisti. Nel 1976 fu fondato l'Ufficio cat. consultivo come centro del lavoro cat. Questo Ufficio organizza le cosiddette consultazioni di gruppo, come pure di catechetica e pastorale. Esso aiuta i catechisti fornendo materiale didattico e sussidi. Nell'anno scolastico 1983-1984 fu introdotto un corso per catechisti laici.

Bibliografia

B. CSANÁD, *A Critoktabás megújításának háttere és célja* (La riforma cat.), in « Teologia », 1976, 2; M. ÉRDUJHELYI, *A katolikus hitelmezés története Magyarországon* (Storia della C. in Ungheria), 1906; D. SZENTIVÁNYI, *A katekizmus története Magyarországon* (Storia del catechismo in Ungheria), 1944.

BÉLA CSANÁD

UNITÀ DIDATTICA

La UD è un'ipotesi di esperienza di apprendimento, un'unità di lavoro, all'interno di una → programmazione, ordinata al raggiungimento di un → obiettivo didattico.

Impegnarsi nella programmazione di una disciplina significa impegnarsi nella costruzione di una serie di UD. Per questo occorre aver individuato gli obiettivi didattici generali che la disciplina permette di formulare; distinguere gli argomenti nucleari, i concetti fon-

damentali della disciplina che possono essere acquisiti attraverso obiettivi didattici specifici, a cui corrispondono le UD; realizzare quindi ogni obiettivo specifico, chiedendosi *che cosa* l'alunno saprà fare quando lo avrà acquisito e *a quali condizioni*.

L'UD può dunque essere considerata come un micro-curricolo: essa si presenta come un itinerario didattico organizzato i cui elementi costitutivi sono un obiettivo, con i relativi contenuti, metodi e mezzi, e la verifica dell'esperienza di apprendimento avvenuta. A seconda della sua consistenza, l'UD può richiedere il tempo di una lezione scolastica oppure occupare diverse ore di attività.

1. *Struttura*. Nel corso della UD l'alunno passa attraverso le principali fasi dell'apprendimento evidenziate da R. M. Gagné: *motivazione, comprensione, acquisizione, ritenzione, ricordo, generalizzazione, prestazione, feed-back*. In un altro modello, di R. M. Gagné e L. J. Briggs, gli elementi portanti della UD sono costituiti da una sequenza di momenti didattici considerati dal punto di vista dell'insegnante o dell'agente esterno (che potrebbe essere anche un libro di testo): 1) guadagnare l'attenzione degli allievi; 2) comunicare l'obiettivo didattico; 3) stimolare il ricordo delle conoscenze e capacità che si ritengono acquisite e che sono necessarie per sviluppare l'UD; 4) presentare il materiale da apprendere; 5) fare da guida all'apprendimento; 6) sollecitare la manifestazione della conoscenza o capacità acquisita, l'effettuazione della prestazione che era stata posta come obiettivo; 7) fornire il feed-back circa la correttezza della prestazione effettuata; 8) valutare la prestazione; 9) assicurare la ritenzione e il transfer mediante l'esercizio.

In questa sequenza di funzioni, che favorisce un'esperienza di apprendimento, distinguiamo con Pellerey: 1) una fase iniziale di avvio, per la quale risulta utile l'impiego di « pretest », la presentazione dell'obiettivo didattico, di panoramiche iniziali o sommari, di concetti organizzatori anticipati; 2) una fase centrale in cui si svolgono gli interventi dell'insegnante, che presenta le conoscenze e le capacità oggetto di studio, e ne favorisce l'acquisizione; 3) una fase conclusiva in cui l'insegnante controlla, consolida e favorisce la generalizzazione dell'apprendimento (M. Pellerey 1979, cap. 12).

a) Per quanto riguarda la fase iniziale, il *pretest* è un insieme di domande riferite alle

conoscenze, abilità e atteggiamenti che saranno oggetto dell'apprendimento all'inizio della UD. Le *panoramiche iniziali* o *sommari* hanno il compito di introdurre all'argomento da apprendere, evidenziandone i concetti centrali; i *concetti organizzatori anticipati* richiamano o introducono i perni concettuali che permettono di ancorare il nuovo materiale da apprendere alla struttura conoscitiva dell'alunno. L'*obiettivo didattico* riguarda le competenze (conoscenze, abilità, atteggiamenti) che l'alunno dovrà dimostrare di avere acquisito al termine del processo di apprendimento. L'obiettivo specifico di una UD si inserisce dentro gli obiettivi generali della disciplina e concorre alla loro acquisizione. Tale obiettivo deve essere dichiarato agli alunni, in modo che partecipino consapevolmente a tutto il lavoro richiesto dalla UD.

b) Nella fase centrale, l'insegnante presenta i contenuti che favoriscono l'acquisizione dell'obiettivo. Il contenuto è il primo e più idoneo dei mezzi per raggiungere i fini (R. Titone 1975, 374). La scelta e l'organizzazione del contenuto richiede una sicura competenza nella disciplina: conoscenza della sua struttura, dei suoi concetti-chiave, delle abilità fondamentali che permette di acquisire, al fine di decidere ciò che può essere proposto all'alunno: che cosa, quanto, in che ordine, con quali relazioni. Per la presentazione del contenuto, l'insegnante sceglie il → metodo adatto e decide quali mezzi e materiali didattici utilizzare. Il metodo si occupa del *come* presentare il contenuto, ed è il risultato delle seguenti componenti: una chiara visione del fine da raggiungere, la scelta dei mezzi proporzionati a tale fine, l'aderenza alla psicologia dell'alunno nella sua situazione evolutiva (*ibid.*).

c) Nella fase conclusiva della UD si valuta l'esperienza di apprendimento avvenuta. La → valutazione è un processo che interviene sia nella progettazione della UD che nella sua realizzazione. Essa può servirsi di strumenti formali (prove oggettive, prove a scelta multipla...) e informali (osservazione del comportamento degli alunni, schede di lavoro individuali...). Così si verifica se l'obiettivo della UD è stato raggiunto. In una corretta valutazione, si tengono presenti anche i possibili effetti laterali dell'apprendimento avvenuto o le cause del non raggiungimento dello stesso, si interpretano le informazioni raccolte e si elabora un giudizio in base a cui decidere se passare alla UD successiva o

impegnarsi nel ricupero, utilizzando altri percorsi didattici; infine si giudica sulla funzionalità complessiva della unità.

2. Coerenza. L'UD deve avere una propria coerenza interna ed esterna. All'interno della UD occorre un'adeguata proporzione tra l'obiettivo specifico e i contenuti, il metodo e i mezzi che vengono scelti per favorirne l'acquisizione: contenuti adeguati all'obiettivo, metodo e mezzi adeguati ai contenuti, criteri di valutazione adeguati all'obiettivo, ai contenuti, al metodo e ai mezzi didattici impiegati.

È poi necessario che ogni UD sia in continuità con l'unità che la precede e con quella che la segue, e che si rapporti in maniera significativa agli obiettivi generali della disciplina e, attraverso questi, agli obiettivi educativi del progetto entro cui è inserita. È evidente perciò che la costruzione di UD costituisce il momento centrale di una programmazione curricolare e che impegna gli insegnanti nello specifico delle loro competenze professionali, sia nei confronti della disciplina che nei confronti degli alunni ai quali intendono insegnarla.

Bibliografia

R. M. GAGNÉ, *Essentials of Learning for Instruction*, Hinsdale, Dryden, 1974; Id., *Le condizioni dell'apprendimento*, Roma, Armando, 1973; Id. - L. J. BRIGGS, *Principles of Instructions Design*, New York, Holt Rinehart & Wiston, 1974; J. HARTLEY - I. K. DAVIS, *Preinstructional Strategies: The Role of Pretests, Behavioral Objectives, Overviews and Advance Organizers*, in «Review of Educational Research» 46 (1976) 239-265; R. F. MAGER, *Gli obiettivi didattici*, Teramo, Lisciani e Zampetti, 1978; A. e H. NICHOLLS, *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, Milano, Feltrinelli, 1975; M. PELLERAY, *La progettazione didattica*, Torino, SEI, 1979; D. TAWNEY, *Curriculum evaluation today: Trends and Implications*, London, MacMillan, 1976; R. TITONE, *Metodologia didattica*, Roma, LAS, 1975³.

RINA GIOBERTI

UNZIONE DEGLI INFERMI

Il catechismo posttridentino al cap. V ricorda ai pastori la necessità di una adeguata C. dei fedeli circa i vantaggi che essi traggono da questo sacramento. Essi non hanno altri motivi per desiderarlo; vi siano indotti almeno dalla utilità personale; siamo infatti portati dalla natura a fare dipendere tutto dal nostro interesse. Il nuovo rito per la celebrazione dell'UdI (solo in determinati casi: estrema unzione) è denso di linee teologico-

liturgiche e di linee di forza per una C. appropriata lontana da visioni utilitaristiche o « miracolistiche » dell'UdI che vale la spesa di conoscere anche solo in modo schematico. Per approfondimenti, cf la bibliografia.

I. LE DIMENSIONI PROPRIE ALL'UDI CHE LA C. DEVE POTENZIARE

Fondamentalmente sono quattro quelle evidenziate dai « Praenotanda » del nuovo rito riformato a norma dei principi decretati dal Vat. II. Esse sono presenti anche nell'eucologia e dall'uso delle pericopi proposte per l'impiego della Sacra Scrittura.

1. Dimensione cristocentrica. L'UdI è un evento in cui il Signore « agisce » personalmente nel credente e vi « compie » la salvezza appunto mentre il fedele (coscientemente, in modo riflesso; oppure meno coscientemente, in modo implicito) dona la sua persona in stato di precarietà fisica (soggetto è l'ammalato, il vecchio, ecc.) perché sia configurato e conformato esistenzialmente al « Cristo-sofferente », al « Cristo-crocifisso », al « Cristo-morente » per la salvezza della Chiesa e dell'umanità. La C. deve fare forza su questo aspetto per poter essere imperniata sulla dimensione pasquale insita all'UdI, dove il « Cristo-medico » per mezzo dello Spirito Santo-medicina è presente per « celebrare » nel membro vivo del suo corpo mistico la sua vittoria sulla sofferenza, sulla morte, sul peccato causa dell'una e dell'altra. L'UdI è « rimemorativa » nel soggetto di quanto Cristo compì in se stesso, « dimostrativa » di quanto Cristo compie nell'« hic et nunc » celebrativo, « prognostica » della vittoria finale che è già in atto nella Chiesa (cf dimensione escatologica dell'UdI) ma che pienamente sarà nell'eschaton.

2. Dimensione ecclesiale. Secondo il dettato di LG 11, ripreso dal rito stesso, è tutta la Chiesa che raccomanda il malato, il vecchio, che si trovano in stato di precarietà, al Signore sofferente e glorificato perché dia loro sollievo e salvezza. Il cristiano è deputato dall'« Ecclesia » ad agire « pro Ecclesia » e « in nomine Ecclesiae ». E la Chiesa tutta è coinvolta nel suo « ministerium alleviationis » attorno al soggetto dell'UdI. A causa della dimensione corporale e storico-sociale della persona umana l'incontro con il Signore avviene attraverso una mediazione ecclesiale; la Chiesa è presente almeno nella persona del ministro. La C. deve evidenziare che è nella

persona del singolo fedele che l'Ecclesia celebra, né esclusivamente, né primariamente per il fedele, ma per la Ecclesia tutta. L'incontro pluripersonale tra la persona del soggetto e le Persone Divine avviene attraverso gesti e parole poste dalla Chiesa per continuare la volontà di Gesù (cf istituzione del sacramento). Così l'azione pastorale attorno al malato si carica di valenze profondamente teologico-liturgiche.

3. *Dimensione pneumatologica.* È tutto l'imperscrutabile piano di salvezza che, realizzato da Cristo in se stesso, in virtù dello Spirito Santo si rende presente nel soggetto. Per cui l'eucologia invoca dal Redentore conforto con la grazia dello Spirito Santo, anzi invoca la « plenitudo Spiritus », perché lo Spirito sia sostegno della debolezza del soggetto, sia conforto, serenità, piena salute. La C. deve ricordare che l'UdI primariamente è un sacramento dei vivi spiritualmente. Il rito continuo (cf SC 74) contempla così la celebrazione del sacramento della penitenza, UdI e Viatico. La C. può anche avvertire che si profila una prassi pastorale che, se vede nell'unzione il sacramento « consummativum totius spiritualis curationis », crea in analogia con l'iniziazione cristiana (battesimo-confermazione-eucaristia) un'iniziazione escatologica: penitenza-UdI-viatico (eucaristia).

4. *Dimensione antropologica.* Il valore della sofferenza, che le culture disattendono, è dall'UdI potenziato. Il Cristo compatisce col fedele. Il fedele è liberato oggettivamente dall'angoscia del dolore. Questo, con-in-per mezzo del Cristo in unione con la Chiesa tutta, diventa occasione, motivo, causa di redenzione. Le esperienze psicologiche, i traumi a cui il malato viene sottoposto da svariate cause, la segregazione nella quale è relegato a motivo di una società non più civile che fa del malato una fonte di guadagno, ecc., sono nella visuale cristico-ecclesiale superate per mezzo dell'UdI, le cui valenze devono essere comprese, approfondite, vivificate dal catecheta in modo che la sua azione diurna giunga a creare « mentalità nuove » in Cristo, l'uomo nuovo, la cui novità sarà sempre fonte di meraviglia. Comunque la C. può usufruire anche di alcuni principi o fulcri tipici.

II. I FULCRI ATTORNO AI QUALI DEVE GRADUARE LA C. DELL'UDI

Questi possono assurgere anche a principi e leggi tipiche alle quali la C. si arricchisce di

contenuti e di metodologia speciale, per l'appunto quelli mediante i quali la C. si caratterizza come C. liturgica.

1. *Il fulcro della preminenza della Parola di Dio.* È evidenziato dalla stessa struttura celebrativa. La celebrazione del sacramento propriamente detto fa sempre seguito alla celebrazione della Parola di Dio. Anzi, la celebrazione diventa esegesi esistenziale e continuazione di ciò che Cristo ricominciò a fare e a insegnare (cf At 1,1). Inoltre le stesse preghiere, i « praenotanda », ecc., risultano una « centonizzazione » della stessa Sacra Scrittura. La C. deve modularsi sulle tematiche biblico-liturgiche. E la celebrazione a sua volta diventerà la « sede » dove per eccellenza va a sfociare l'azione biblico-cat., e nella quale si potenzia il processo di progressivo approfondimento della Parola di Dio in vista del « dopo » celebrativo.

2. *Il fulcro della dialogicità.* Nella celebrazione è sempre implicita la fede che il sacramento dona. Meglio se la fede è esplicitamente professata ed esiste il desiderio di crescere in essa. Qui si inserisce una triplice modalità propria alla C. che vuole portare a maturazione della fede il soggetto suscitando in lui i requisiti non solo per una valida celebrazione ma ancora più per una degna e fruttuosa celebrazione, in modo che possa rispondere all'invito di Dio e con lui « dialogare ». Si tratta cioè di potenziare:

a) Il *prima* celebrativo nel quale l'azione cat. congiuntamente a quella pastorale deve saper coinvolgere tutta la comunità locale o almeno i più vicini per parentela o per motivi di lavoro, ecc., al malato, o creare l'« humus » più propicio per la celebrazione. Le idee da veicolare si ricerchino sopra al par. I.

b) Il *durante* celebrativo nel quale si dovrebbe potenziare l'azione cat. intesa ad usufruire dei testi liturgici, delle occasioni e circostanze, ecc., per suscitare nei fedeli tutte le disposizioni necessarie per una piena e attiva partecipazione. Ciò vale nei limiti del possibile anche per il soggetto, il quale comunque dovrebbe, con la C. presente nel tessuto ecclesiale, essere già sufficientemente preparato alla celebrazione.

c) Il *dopo* celebrativo. E lo stesso dettato del n. 40 b) dei « Praenotanda » che recita: « ... il sacerdote ... procuri ... che anche dopo la celebrazione del sacramento venga data all'infermo una dimostrazione concreta del-

l'amore fattivo della comunità locale; potrà farsene interprete lui stesso o affidarne il compito a un altro membro della comunità, purché non ci siano difficoltà da parte dell'infermo». Cioè, si deve con C. adeguata seguire lo sviluppo della situazione. Se ritorna la salute, il soggetto con la comunità locale ringrazi Dio. Se la situazione precipita, entra in azione la C. e la pastorale lit. del moribondo.

3. *Il fulcro dell'integralità* dell'evento celebrativo. Esso è mistero celebrato nell'azione lit. per la vita (dimensione discendente o di santificazione) ed è la vita che nella celebrazione realizza il mistero della « vita di culto nello Spirito » (= dimensione ascendente o di culto). La C. riguarda simultaneamente i tre momenti: mistero - azione - vita; suppone una « tensione » speciale intesa ad evidenziare l'evento salvifico che si rivela presente nel sacramento (= dimensione presenziale) come prolungamento della storia salvifica (= dimensione anamnctica o di memoriale) e come anticipazione del futuro (= dimensione escatologica). Ciò è conseguito dalla C. lit. orientata su un duplice livello:

a) *Livello personale*. La C. nelle sue fasi precedenti, concomitanti, susseguenti la « celebrazione » è indirizzata allo sviluppo armonico del fedele anzitutto mediante un'azione di purificazione di schemi mentali incompatibili con le visuali cristiane della malattia, sofferenza, dolore. L'azione di purificazione è collaterale a quella della codificazione di veri contenuti cristiani.

b) *Livello comunitario*. La C. fa leva sul bene che proviene all'Ecclesia dal dolore santificato. Il malato è « pupilla dell'occhio della Chiesa » (Pio XII). D'altra parte una comunità cristiana che non sa raccogliersi attorno al malato con fede, con carità e con speranza, dimostra d'essere cristiana solo di nome, non di fatto.

III. LA C. OPERATIVA DELL'UDI

È eminentemente funzionale in quanto è in relazione all'iniziativa della Trinità nei riguardi del fedele posto nella Chiesa. Per questo preferibilmente si accentra sui contenuti dei testi liturgici (Sacra Scrittura, eucologia, riti, simboli, linguaggio, ecc.) e fa di tutto, con opportuni accorgimenti metodologici, ecc., per rimarcare l'unione fra rito e vita. Per

questo fa ricorso ad alcuni elementi liturgico-rituali particolarmente atti, per loro natura, a restare impressi nella mente dei fedeli, usufruendo anche della legge dell'associazione delle idee (es.: olio = presenza e azione dello Spirito Santo; imposizione delle mani = consacrazione-trasformazione; ecc.). La C. in una parola deve riuscire a far compenetrare — per mezzo dei dinamismi teol.-lit. propri all'UDI — la vita con la celebrazione. Vitalizzare il mistero e celebrare la sofferenza cristiana come una continua tensione operativa per Dio (= dimensione la-treutica) nel vissuto ecclesiale; per la Chiesa (= dimensione operativo-caritativa) con le Persone Divine che interagiscono nel sofferente e con lui; con lui per gli altri (= dimensione ecclesiale) in Cristo « patiens simul et glorificatus ».

Bibliografia

A. M. TRIACCA, *Per una rassegna sul sacramento dell'unzione degli infermi*, in « Ephemerides Liturgicae » 89 (1975) 397-467.

1. Per la C. dell'UDI

J. A. BERNARD, *La catechesis de los enfermos en la perspectiva sacramentaria de la Santa Unción*, in « Sinite » 8 (1967) 409-443; C. MESTERS, *Esempio di catechesi sulla risurrezione. Nota pastorale sulla unzione degli infermi*, in « Rivista di pastorale liturgica » 10 (1972) 237-256; D. PEZZINI, *Catechesi liturgica dell'unzione dei malati*, in « Anime e Corpi » 6 (1968) 22, 145-155; A. M. TRIACCA, *Elementos do novo ritual da Uncão dos Enfermos para uma acção catequético-litúrgica*, in « Ora et labora » (Singeverga) 19 (1973) 374-385.

2. Per il commento al nuovo rituale

G. COLOMBO, *Unzione degli infermi*, in D. SARTORE - A. M. TRIACCA (ed.), *Nuovo dizionario di liturgia*, Roma, Ed. Paoline, 1984², 1538-1552 (bibl. 1552); G. DAVANZO, *Il nuovo rito dell'unzione sacra*, in « Anime e Corpi » 11 (1973) 45, 85-94; A. DONGHI, *L'olio della speranza. L'unzione degli infermi*, Roma, Ed. Paoline, 1984 (bibl. 185s); P. M. GY, *Le nouveau rituel romain des malades*, in « La Maison-Dieu » 29 (1973) 113, 29-49; M. MAGRASSI, *L'unzione degli infermi. Per un rito nuovo, una nuova teologia e una pastorale rinnovata*, Noci, La Scala, 1973; *La malattia e l'unzione degli infermi*, Milano, OR, 1975; *Il sacramento dei malati*, Leumann-Torino, 1975; A. M. TRIACCA, *Unzione degli infermi: contributo a una rilettura dei documenti conciliari e post-conciliari*, in « Salesianum » 36 (1974) 69-96; Id., « *Strutturazione di simboli* » o « *simboli finalizzati* »? *In margine al nuovo « Ordo Unctionis Infirmorum »*, in *Symbolisme et théologie*, Roma, Ed. Anselmiana, 1975, 257-281; Id., *Gli « effetti » dell'unzione degli infermi. Il contributo del nuovo « Ordo Unctionis Infirmorum » a un problema di teologia sacramentaria*, in « Salesianum » 38 (1976) 3-41.

ACHILLE MARIA TRIACCA

V

VALUTAZIONE

Il nuovo interesse per i problemi della V. è stato suscitato dall'introduzione della teoria curricolare nell'insegnamento, dalle esigenze di un maggior realismo in campo educativo, come pure dai recenti programmi per la scuola dell'obbligo.

Il rapporto educatore-educando richiede un controllo continuo dei fattori messi in gioco: obiettivi, contenuti, metodi, strutture, ecc., e la V. è il « metro » che permette tale verifica, offrendo informazioni non solo sul « prodotto » ottenuto, ma anche sul « processo » che ha condotto a quel risultato. Non si tratta dunque di un « lusso », ma di una esigenza dell'educazione.

La V. viene *definita* come « un processo di raccolta di informazioni in vista di decisioni da prendere » (Sarti 1984). Tali decisioni riguardano sia l'alunno che l'educatore, il processo insegnamento-apprendimento, la singola unità didattica e l'intera programmazione. La V. assume diversi *ruoli*, a seconda delle decisioni da prendere, dei momenti in cui interviene e delle informazioni da fornire. Si parla di V.:

— *diagnostica*, quando si propone di identificare la situazione d'inizio di un processo educativo, oppure i punti deboli nel corso di un intervento;

— *prognostica*, in vista della previsione dei futuri risultati;

— *sommativa o conclusiva*, quando riguarda i risultati finali raggiunti, confrontati col punto di partenza e con gli obiettivi proposti;

— *formativa*, quando fornisce informazioni tempestive durante tutto il processo di « formazione del curriculum », operando da « feedback » sull'insegnante-educatore e suggerendo

opportune correzioni e adattamenti al piano iniziale.

Introducendo nella C. la V., come è attualmente intesa in campo scolastico ed educativo, sarà necessario soddisfare le esigenze che essa pone:

1. Si dovrà precisare il « che cosa » valutare, chiarendo il problema degli *obiettivi didattici ed educativi*. La V. dice riferimento alle finalità, e risulta utile al miglioramento del processo educativo nella misura in cui l'educatore è capace di porsi obiettivi precisi, concreti, pertinenti. Si parla, al riguardo, di « operazionalizzazione » degli obiettivi, della formazione cioè di obiettivi suscettibili di controllo, con il rischio però di accentuare gli obiettivi di tipo cognitivo (Stachel 1974).

2. Un secondo problema riguarda il « come » impostare la V. nei diversi momenti del processo educativo: punto di partenza e di arrivo, controllo delle sequenze di apprendimento, ecc. Si tratta di possedere o di approntare gli *strumenti* atti a tale scopo (prove oggettive, questionari, guide all'osservazione, ecc.), di organizzare la *raccolta delle informazioni* in modo corretto (validità e costanza), di confrontare le informazioni assunte con *criteri* riconosciuti validi, di esprimere il *giudizio* in modo adeguato e comunicabile (Calonghi 1983).

3. Un terzo problema si riferisce a « chi » deve valutare e « per che cosa » valutare. La docimologia ha messo in guardia i *valutatori* dai pericoli dell'incostanza nell'adottare criteri e norme di giudizio, dall'« effetto alone », ecc. Si consiglia di affidare la V. non ai singoli, ma al gruppo (dei docenti, dei catechisti), e si indicano tecniche di « autovalutazione » che coinvolgono tutti gli inte-

ressati al processo educativo (docenti, genitori, responsabili dell'organizzazione, alunni...). Un particolare rilievo è dato all'autovalutazione da parte dello stesso alunno (Calonghi 1978).

In quest'ultima prospettiva, viene messa in evidenza una finalità della V. a cui oggi si è particolarmente sensibili: non la discriminazione o la selettività tra gli alunni, ma un aiuto critico e concreto da parte dell'educatore per assicurare agli alunni il conseguimento degli obiettivi fondamentali dell'educazione. « Informare per favorire la formazione ottimale dell'alunno... aiutare a verificare se sono stati conseguiti gli obiettivi proposti, a individuare le cause di eventuali insuccessi e a suggerire strategie adeguate per superarle » (Sarti 1984).

Tale prospettiva dovrebbe stimolare di più i catecheti d'oggi a produrre strumenti e guide per la V. nella C. e nell'IR.

Bibliografia

H. ANSELM - K. FIKENSCHER, *Leistungsbewertung im Religionsunterricht der Kollegstufe/Studienstufe*, München, Kösel, 1976; L. BORELLO - L. TARTAROTTI, *Curriculum e valutazione dell'apprendimento*, in « Religione e scuola » 7 (1979) 220-227; L. CALONGHI, *La valutazione*, Brescia, La Scuola, 1978; Id., *Valutare. Risultati docimologici e indicazioni per la scheda*, Novara, Istituto Geografico De Agostini, 1983; L. ELIAS, *Evaluation and the future of Religious Education*, in « Religious Education » 74 (1979) 656-667; E. FEIFEL, *Religionspädagogische Realitätskontrolle*, in « Katechetische Blätter » 95 (1970) 321-342; U. GIANETTO - R. GIANNATELLI, *La catechesi dei ragazzi*, Torino-Leumann, LDC, 1973 (il cap. « Strumenti di rilevazione », pp. 64-87); R. GIANNATELLI, *Prove oggettive di religione per la scuola media*, Zürich, PAS-Verlag, 1966; M. PELLERÉY, *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1979; S. SARTI, *Valutazione*, in J. VECCHI - J. M. PRELLEZO, *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, Roma, LAS, 1984, 310-321; G. STACHEL, *Teoria curricolare e insegnamento della religione in Germania*, in « Orientamenti Pedagogici » 21 (1974) 1156-1169; Id., *Theorie und Praxis des Curriculum*, in E. FEIFEL et al. (ed.), *Handbuch der Religionspädagogik*, II, Zürich-Köln, Benziger, 1974, 34-70; R. W. TYLER, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University Press, 1949.

ROBERTO GIANNATELLI

VAN CASTER Marcel

Padre M.v.C., nato ad Anversa nel 1907, fu membro dell'équipe « Lumen Vitae » fin dagli inizi. Fu insegnante di religione nella scuola secondaria, professore di catechistica nella facoltà di teologia dei Gesuiti a Hever-

lee (Lovanio), professore all'Istituto Lumen Vitae. Insegnò inoltre in diversi centri cat.: Gent, Londra, Detroit, London-Ontario, Manizales, ecc.

La teoria cat. di M.v.C. è fortemente dialettica. È costruita attorno a tre opzioni di fondo. La *prima* riguarda i valori: occorre evidenziare l'insieme dei valori che costituiscono la chiave di lettura di una C. Una sana chiave di lettura è incentrata sui valori interpersonali. La *seconda* tiene conto del carattere dinamico del cammino della fede. Essa ci porta a discernere un'altra chiave di lettura: quella della costante re-interpretazione della C. nel quadro di uno sviluppo continuo della persona umana. La *terza* opzione riguarda l'unità dialettica che funziona tra questi due livelli di valori. Questa opzione ci offre una terza chiave di lettura. Essa riguarda anzitutto la dinamica del Vangelo, che è il nucleo della C., perché mette in luce ciò che è proprio nel messaggio di Gesù. Questa dinamica evangelica prende lo spunto dai valori terreni, per esempio dalla salute, per salire a un livello superiore, cioè ad un'altra salute, un altro pane. Ogni passaggio da un livello a un livello superiore richiede una conversione. Finalmente Gesù ci insegna che questo amore, nel quale noi viviamo uniti con Dio in lui, cioè quest'« altro » pane, noi possiamo incarnarlo nell'amore reciproco verso il prossimo, e ciò implica anche un interessamento per tutti i valori terrestri.

Bibliografia

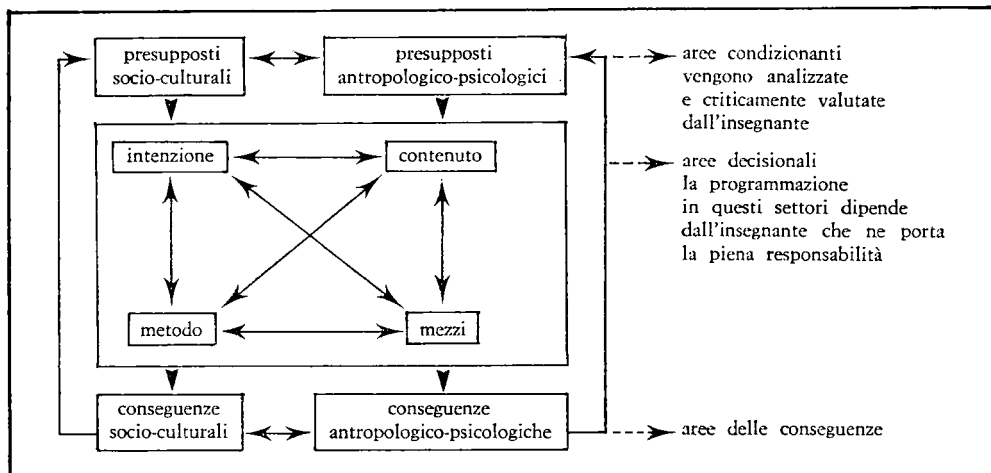
Opere principali:

Leven in Christus, 2 x 6 vol., Brugge, Desclée de Brouwer, 1946-1956; *Le sens chrétien de la vie*, 2 vol., ivi, 1958-1959; *Dieu nous parle*, 2 vol., ivi, 1964²-1965. Trad. ital.: *Le strutture della catechesi*, Roma, Ed. Paoline, 1968; *Temi fondamentali della catechesi*, ivi, 1969; *La Rédemption dans une perspective personnaliste*, Bruxelles, La Pensée Catholique, 1964; *Ervaring en catechese*, Brugge, Desclée, 1968; Numerosi articoli sulla rivista « Lumen Vitae ».

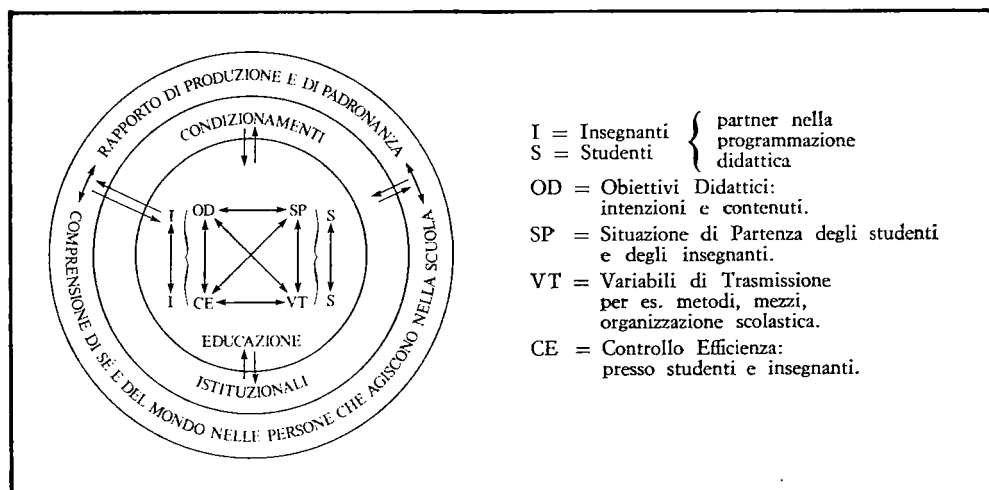
ANDRÉ KNOCKAERT

VARIABILI DIDATTICHE

1. Secondo P. Heimann - W. Schulz - G. Otto si chiamano VD quegli elementi dell'insegnamento che rimangono formalmente costanti, pur avendo un contenuto che cambia continuamente, e che nella loro concatenazione e confluenza determinano il carat-



Variabili didattiche secondo il modello strutturale berlinese, di P. Heimann - G. Otto - W. Schulz 1965.



Variabili didattiche secondo il modello amburghese per la programmazione e l'attività didattica, di W. Schulz 1980.

tere unico del concreto processo didattico. Esse sono caratteristiche del « modello berlinese » della programmazione didattica. La loro analisi dovrebbe permettere all'insegnante di programmare, dietro riflessione personale e secondo una decisione responsabile, il proprio insegnamento (modello decisionale): 1) Ogni insegnante deve avere chiarezza circa l'*obiettivo* del procedimento didattico. Heimann distingue nove *intenzioni* (appartenenti agli specifici settori cognitivo, affettivo e prammatico): conoscenza, riconoscenza, convinzione / sensibilità, esperienza, mentalità / qualifica, abilità, abitudine. 2) I *contenu-*

ti (tematica), secondo Heimann, si presentano come sapere, abilità o agire. Le spiegazioni poco differenziate di Heimann richiedono un'ampia integrazione prima di poterle applicare all'IR: occorre tener conto della molteplicità di contenuti cat., della loro selezione, la loro fondazione, la loro struttura specifica e la struttura linguistica, la loro articolazione e la loro connessione con altre VD. 3) Al *metodo* appartengono, secondo Heimann: la successione delle fasi nello svolgimento didattico, l'organizzazione dei gruppi e dell'aula, le modalità dell'insegnamento e dell'apprendimento, l'uso di modelli ricavati da libri

didattici e da manuali, l'applicazione di un « canone di principi ». In questo modo egli richiama l'attenzione sul fatto che le scelte metodiche si devono sempre prendere tenendo conto di molteplici punti di vista. 4) Infine i *mezzi*, in quanto « rappresentazione dei contenuti didattici » sono oggi, nel rispetto della loro autonomia e delle leggi proprie che li governano, elementi essenziali e particolari della programmazione didattica. 5) I *presupposti antropologici* e 6) *socio-culturali* sono aree che condizionano il processo didattico. Essi incidono sul processo didattico in forma negativa, condizionante e modellante. Viceversa, anche l'insegnamento incide sulla trasformazione di questi due presupposti. Ai presupposti antropologici appartiene tutto ciò che riguarda doti, formazione precedente, carattere, esperienze, ecc., che allievi e insegnanti portano con sé nel processo di apprendimento. I condizionamenti socio-culturali comprendono tutte le realtà con le quali l'IR è relazionata (Chiesa, Stato, economia, famiglia, sistema scolastico, forze sociali, cultura, spirito del tempo, e altri). Comprendono pure le scienze di riferimento della ped. rel.

2. Il modello berlinese ha stimolato per molto tempo la ricerca didattica ed ha esercitato il suo influsso su altre scuole didattiche (didattica dell'informazione). I suoi elementi strutturali sono stati applicati in numerosi modelli didattici per l'IR in Germania e in Austria. Questo modello è stato introdotto nella didattica della religione da R. Merkert - Th. F. Klassen (1970) e (con varianti, concretizzazioni e integrazioni richieste dalla materia IR) da E. J. Korherr (1977) e J. Hofmeier (1983). Le critiche al modello berlinese riguardano il forte orientamento sull'insegnante, la mancanza di criteri per prendere le decisioni didattiche, l'assenza di valori, ecc. (cf Peterssen 1983).

3. W. Schulz ha proposto, nel 1980, un « modello amburghese » per l'attività didattica. Questo modello e la sua concezione delle VD, almeno fino ad oggi, non ha influenzato la didattica della religione in termini paragonabili con quelli del modello berlinese. La ragione sta forse nella sua forte connotazione ideologica. Il modello amburghese considera quattro variabili dell'attività didattica: 1) Obiettivi, intenzioni e tematiche; 2) Situazione di partenza dell'allievo e dell'insegnante; 3) Variabili di trasmissione, metodi, mezzi, organizzazione scolastica; 4) Controllo

dell'efficienza: autocontrollo di allievi e di insegnanti. Indipendentemente dai presupposti ideologico-emancipatori, questo modello prospetta un suo ulteriore sviluppo nella didattica: l'insegnamento è interazione programmata; essa diventa maggiormente giustificabile nella misura in cui si conoscono meglio e con maggior senso critico le VD e la loro interdipendenza. Questo vale anche per l'IR. Però i suoi obiettivi e contenuti non richiedono soltanto il mantenimento critico dei modelli della decisionalità e dell'attività didattica; richiedono pure integrazione con conoscenze provenienti da altre scuole di didattica, di catechetica e di ped. rel.

Bibliografia

- P. HEIMANN, *Didaktik als Theorie und Lehre*, in « Die Deutsche Schule » 54 (1962) 407-427; In., *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*, Hg. v. Reich-Thomas, Stuttgart, 1983; In. - G. OTTO - W. SCHULZ, *Unterricht - Analyse und Planung*, Hannover, 1965; J. HOFMEIER, *Kleine fachdidaktische katholische Religion*, München, 1983; *Insegnare la religione oggi*. Vol. II: *Nella scuola secondaria*, Leumann-Torino, LDC, 1977; E. J. KORHERR, *Methodik des Religionsunterrichts*. Materialien zur Pädagogik, Wien, 1977; R. MERKERT - Th. F. KLASSEN, *Didaktik für praktische Theologen*, Zürich, 1970; M. PELLERREY, *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1979 (bibl.); W. H. PETERSSEN, *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*, München, 1983, 96-119; W. SCHULZ, *Alltagspraxis und Wissenschaftspraxis in Unterricht und Schule*, nel vol. KÖNIG - SCHIER - VOHLAND (ed.), *Diskussion Unterrichtsvorbereitung - Verfahren und Modelle*, München, 1980, 45-77; In., *Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung - Seine Funktionen in der Alltagspraxis*, nel vol. ADL-AMINI/KÜNZLI (ed.), *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*, München, 1980, 49-87; In., *Unterrichtsplanung*, München, 1980.

EDGAR J. KORHERR

VIGNA mons. Luigi

1. Nacque il 21-9-1876 a Casalbuttano (Cremona) da Giovanni e da Maria Ferrami. Entrò nel seminario di Cremona tredicenne, nel 1889, per compiere gli studi ginnasiali e filosofici. Passò quindi, dal 1895 al 1899, all'Università Catt. di Friburgo (Svizzera) per gli studi teologici, laureandosi anche in Lettere e Filosofia l'11-3-1899 con un interessante studio su sant'Anselmo. A questo periodo risale l'amicizia con il pedagogista M. E. Dévaud. Ordinato sacerdote a 23 anni, sempre nel 1899, da mons. Geremia Bonomelli, rimase a Cremona per il 1899-1900 come segretario del vescovo e professore nel liceo del

seminario. Dal 1900 al 1903 fece una interessante esperienza a Sorengo (Canton Ticino) come missionario degli operai emigrati italiani. Questa esperienza influirà molto sul suo apostolato futuro di « elevazione degli umili » e di educ. rel. della gioventù. Fu però nei diciassette anni spesi come vice-parroco (1903) e parroco (dal 1905) a Trigolo (Cremona) che si svilupparono le sue migliori intuizioni, con la creazione di scuole serali, di un oratorio femminile e uno maschile (con attiva squadra ginnica), con la scuola di catechismo e la preparazione dei catechisti parrocchiali. Per loro scrisse il volume: *Un parroco di campagna ai suoi Catechisti. Lezioni popolari di pedagogia* (Torino, Libreria del S. Cuore, 1913, pp. XII-216, già apparso a puntate dal 1911 al 1913 sulla rivista « Il Catechista Cattolico ». Il libro ebbe 5 edizioni: 1913, 1915, 1919, 1924, 1937).

2. Dal 1912-1913 collaborò con mons. Lorenzo → Pavanelli di Brescia alla redazione dei testi didattici: *Fede mia, vita mia* (scrivendo i volumetti e le Guide dal 4° al 6°) e al lancio delle « settimane cat. » e del metodo del « catechismo in forma di vera scuola ». Fu la sua vicinanza ai problemi della gente umile che lo portò a cooperare validamente, secondo gli insegnamenti della *Rerum novarum*, all'applicazione della giustizia sociale, diventando un sostenitore delle « Leghe Bianche » e di Luigi Miglioli. Egli fu infatti migliolista e murriano, pur rimanendo, nella sua azione, sul terreno strettamente pastorale. Contemporaneamente era professore di pastorale e catechetica al seminario di Cremona (e poi anche di francese, eloquenza e Azione Cattolica). Frutto delle sue lezioni fu il volume: *L'intuizione nell'istruzione religiosa. Metodo e sussidi intuitivi* (Torino, LICET, 1924, pp. XVI-316, anche questo apparso prima a puntate dal 1917 in poi su « Il Catechista Cattolico »). Dal 1920 è canonico della Cattedrale di Cremona e condirettore (con p. Agostino Gemelli e mons. F. Olgiati) della

« Rivista del Clero Italiano ». Dal 1928 è arcidiacono della Cattedrale di Cremona, dal 1929 prevosto della Chiesa di S. Agata in Cremona e dal 1932 vicario generale della diocesi. Morì a Cremona il 28-2-1940.

3. Fu uno dei primi catecheti italiani dotato di specifica competenza pedagogica, come dimostrano gli studi fatti a Friburgo e l'assiduo aggiornamento comprovato dai duemila volumi pedagogico-cat. della sua biblioteca. Sviluppò con L. Pavanelli la teoria e la pratica dei testi didattici di catechismo e della loro funzione rispetto al testo di catechismo ufficiale. Introdusse in Italia, con conferenze e articoli, la conoscenza del movimento cat. di altri paesi d'Europa. Fu un pioniere della formazione dei → catechisti laici di cui curò assiduamente la formazione contenutistica e metodologico-didattica, aggiornandola continuamente secondo i progressi della pedagogia profana contemporanea: programmazione didattica, lezioni occasionali, metodi e sussidi intuitivi, metodi della scuola attiva. Scrisse numerosissimi articoli su riviste cat. e pastorali, come pure numerosi opuscoli sociali, pedagogici e cat., e anche testi di C. per l'→ Azione Cattolica.

Bibliografia

Oltre ai volumi già accennati, ricordiamo: *S. Anselmo filosofo*, Milano, Cogliati, 1893; *Le scuole serali*, Brescia, La Scuola, 1909; *Il nuovo catechismo pubblicato per ordine di S.S. Pio X*, Monza, 1913; *Gradazione e intuizione nell'insegnamento elementare del catechismo*, Monza, 1914; *La vera scuola di catechismo*, Monza, 1916; *L'insegnamento della Religione nelle Scuole di Metodo e negli Asili infantili*, Brescia, La Scuola, 1926; *Don Ferrante Aporti, sacerdote e professore*, Cremona, 1928; *Ai maestri. Linee e indirizzi pratici di didattica catechistica per le scuole elementari*, Milano, Vita e Pensiero, 1930; *Mons. Geremia Bonomelli*, Milano, Pro Familia, 1931; *Sussidi intuitivi per la spiegazione del catechismo agli adulti*, Milano, Vita e Pensiero, 1937.

URBALDO GIANETTO

Z

ZIELFELDERPLAN

Nelle scuole pubbliche della Rep. Fed. della Germania l'IR è materia scolastica ordinaria, normalmente con due ore settimanali. Lo Stato assume l'organizzazione, mentre la Chiesa è responsabile del contenuto. È ovvio che questa mescolanza è fonte di numerosi conflitti, soprattutto quando si tratta di elaborare programmi per l'IR cattolico (e parallelamente per l'IR evangelico). A causa del federalismo culturale dei 10 Länder della Germania, d'altronde molto diversi tra loro, i programmi centrali (per es. i programmi elaborati per incarico della Conf. Episc. Tedesca) non possono essere introdotti semplicemente (vale a dire senza che almeno formalmente vengano adattati alle direttive che valgono nei singoli Länder) nell'IR delle 22 diocesi della Germania occidentale.

1. Il tentativo di realizzare programmi validi per tutte le diocesi è costituito dal cosiddetto *Rahmenplan für die Glaubensunterweisung* (München 1967: Programma-quadro per l'insegnamento della fede). Si tratta di programmi per le classi 1-10. Possono essere considerati l'ultima espressione ufficiale della C. kerygmatica nella Rep. Fed. della Germania. Questi programmi, basati su principi teologici, furono schiacciati dalla discussione curricolare. Verso la fine degli anni '60 la ped. rel. tedesca fu sommersa dai cosiddetti « modelli didattici » per l'IR: modelli per lo svolgimento didattico di diverse ore, con dettagliate descrizioni della situazione degli allievi, precisa indicazione degli obiettivi, con materiale per il lavoro degli studenti, adattamento all'età. I testi di religione di matrice tradizionale (Bibbie per la scuola, catechismi) furono messi da parte. L'offerta di modelli di-

dattici era molto determinata da fattori casuali. Inoltre le unità didattiche furono dedicate almeno in parte a nuove problematiche, non più legittimate dalla tradizione teologica, ma incentrate su problemi e situazioni degli allievi.

2. Si era dunque creata una nuova situazione per la programmazione globale dell'IR: come rimediare all'arbitrarietà di temi e contenuti non più coordinati tra loro, e inserirli nuovamente in un processo didattico finalizzato? Come trovare il giusto equilibrio tra l'attenzione ai problemi degli allievi e l'insegnamento sistematico della fede? Nel 1973 il *Rahmenplan* fu abbandonato e sostituito da un nuovo programma elaborato da una Commissione su incarico della Conf. Episc. Tedesca, il cosiddetto *Zielfelderplan für die Sekundarstufe I* (Piano di aree di obiettivi per la scuola secondaria inferiore = classi 5-10; München 1973). Descrivendo determinate aree di tematiche, riferite a finalità orientative che percorrono i singoli anni scolastici, si voleva stimolare processi didattici guidati.

Le aree di tematiche determinano i propri contenuti ricorrendo di volta in volta alla religione e alla fede della Chiesa, oppure alla vita dei singoli e della società. Il collegamento tra i due punti gravitazionali — religione e fede da un lato, situazione e convivenza sociale dall'altro — che sono paragonabili ai due punti focali di una ellisse, è concepito secondo il principio della « correlazione », vale a dire: questo programma vuol trovare una via di mezzo tra una impostazione puramente teologica (dogmatica, o kerygmatica) e una impostazione puramente antropologica. La legittimazione dell'IR non deve quindi essere soltanto teologica o soltanto antropologica, ma deve mettere in conto

questi due aspetti nel loro reciproco rapporto. Questo programma vuol mettere chiaramente in luce che obiettivi e contenuti nella loro reciprocità antropologica e teologica sono interdipendenti. Lo vuole anche rendere possibile nel concreto svolgimento dell'insegnamento. Per ciò che riguarda il programma per la scuola secondaria inferiore del 1973 si tratta più di una opzione che di una realtà. Gran parte del lavoro correlativo è delegato all'insegnante di religione. Per questo motivo il programma è stato presto criticato.

Basato sullo stesso principio didattico, ma più conforme all'ideale correlativo, è il *Zielfelderplan für die Grundschule* (Piano di aree di obiettivi per la scuola elementare, classi 1-4, München 1977). In questo programma il collegamento tra temi appartenenti al mondo degli allievi e temi « teologici » della tradizione ecclesiale è meglio riuscito. Per ciò che riguarda il programma per la scuola secondaria inferiore, nei casi migliori la prassi giunse solamente a una giustapposizione dell'aspetto umano e di quello teologico. Le unilateralità — sempre a spese della teologia, secondo coloro che lo criticavano dalla prospettiva della Chiesa — condussero alla richiesta di riforma.

3. Dal 1979 al 1984 la Commissione incaricata si impegnò a trovare la vera forma di uno Zielfelderplan revisionato. Il risultato è stato pubblicato sotto il titolo *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht* (programma di base per l'IR cattolico), sottotitolo « Lernfelder des Glaubens » (aree di apprendimento della fede), per le classi 5-10 (München 1984). A seconda della posizione e dell'orientamento dei censori questo programma è giudicato positivamente (da co-

loro che cercano i contenuti sicuri) o criticamente (da coloro che denunciano l'insufficiente presenza della situazione e dell'orizzonte degli allievi).

Data l'autonomia dei diversi Länder e la diversità di direttive programmatiche in ciascuno di essi, si danno in Germania le più svariate concretizzazioni, revisioni e nuove concezioni di programmi didattici, che comunque restano in qualche modo paragonabili. Il nuovo Grundlagenplan dovrebbe essere un quadro orientativo per il futuro; almeno, in questa ottica è stato concepito. È chiaro che i programmi non garantiscono un buon insegnamento, come non sono la causa di un cattivo insegnamento. Il fattore determinante è sempre l'insegnante di religione che cerca orientamenti in questi programmi e a seconda del carattere e delle idee del suo capo è più o meno « vincolato ».

Bibliografia

- A. BIESINGER, *Der Zielfelderplan für die Grundschule. Elemente einer religionspädagogischen Würdigung*, in « Katechetische Blätter » 104 (1979) 79-82; H. BLESSENHOL, *Das didaktische Strukturgefüge des Zielfelderplans für den Katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10*, ibid. 99 (1974) 354-362; H. GÖPFERT, *Kritische Analyse des Rahmenplans für die Glaubensunterweisung...*, ibid. 96 (1971) 485-503; G. MILLER, *Der Zielfelderplan für die Primarstufe. Versuch einer Didaktik der Korrelation*, ibid. 102 (1977) 380-382; Id., *Der deutsche Zielfelderplan. Didaktische Einführung im Schnellverfahren*, in « Christlich-pädagogische Blätter » 88 (1975) 14-23; G. RUMMEL, *Der Zielfelderplan für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule*, in « Katechetische Blätter » 104 (1979) 71-78; H. SCHMIDT, *Mehr als ein Lehrplan. Bemerkungen zur Funktion, zum Stellenwert und zur möglichen Weiterentwicklung des Zielfelderplans Grundschule*, ibid. 106 (1981) 381-385.

GABRIELE MILLER