

ADOLESCENTI (Catechesi degli)

[di Zelindo Trenti (1934-2016)]

Molti problemi di carattere generale, specie a livello socio-culturale, per lo più attribuiti alla giovinezza, toccano almeno nelle loro iniziali manifestazioni ed emergenze anche l'adolescenza. Tuttavia restano meglio identificati ed espressi nella giovinezza, cui rimandiamo (→ giovani).

I. Una condizione di transizione

1. L'adolescenza resta momento fondamentale dell'età evolutiva. I termini di età possono essere fluttuanti fino a comprendere l'intero passaggio dall'infanzia all'età adulta. Tuttavia ci si riferisce di solito all'adolescenza come al momento più esuberante della maturazione fisica, mentale ed emotiva: orientativamente, dai 15 ai 17 anni.

Si può accettare che il presupposto da cui parte l'educazione religiosa sia la convinzione spontanea nell'adolescente che la vita merita di essere vissuta e che lo sforzo di decifrarne il significato è decisivo.

2. L'adolescenza offre del resto caratterizzazioni ricorrenti e tipiche, specialmente sul versante della maturazione interiore, anche religiosa, che si possono raccogliere attorno all'esigenza di ristrutturazione della personalità.

L'A. è alla ricerca di valori fortemente coinvolgenti, capaci di appassionarlo e di polarizzare le sue energie. La dimensione religiosa può giocare un ruolo importante; spiega il fenomeno delle crisi e degli abbandoni, ma anche delle conversioni adolescenziali, con tutta la carica emotiva, appassionante e precaria ad un tempo, che comportano.

La stessa tendenza alla radicalizzazione rende l'A. inquieto, per lo più insoddisfatto anche della propria esperienza di

fede. O la riscopre in esperienze coinvolgenti o è portato ad abbandonarla per provocazioni alternative, spesso sentimentali, man mano anche politiche e professionali.

Resta ad ogni modo un periodo critico, con manifestazioni di forte abbassamento della pratica religiosa, di revisione della fede, di resistenze sorde e clamorose nei riguardi della Chiesa come istituzione e dei suoi rappresentanti.

È però anche momento di ricerca, magari convulsa, ma viva e sofferta. Perciò l'esperienza religiosa resta riferimento importante: la stessa Chiesa può essere guardata come luogo perfino privilegiato di confronto e di definizione della propria identità.

II. Le condizioni educative

1. Il principio organizzatore della C. adolescenziale. Ci sono tentativi di interpretare in maniera unitaria e organica l'educazione alla fede dell'A. Sempre illuminante il richiamo di → J. Colomb alla funzione strutturante che la fede offre alla formazione della personalità. «Una qualunque verità non ha possibilità di venir accolta, e cioè integrata nella vita personale, se non è in rapporto con lo slancio vitale che stimola l'A. alla costruzione della propria personalità». Interessanti anche gli sforzi per caratterizzare la fede adolescenziale. Lo stesso Colomb tenta uno schema interpretativo globale (cf Al servizio della fede, vol. II, 338ss).

Comunque l'importanza di una C. solidale con il processo di identificazione personale nell'A. è chiara. Si tratta di strutturare la personalità al richiamo di sollecitazioni interiori formulate dalla fede; e, di conseguenza, di radicare i lineamenti portanti della persona sull'asse della fede.

La fede si legittima e si impone inizialmente all'attenzione dell'A. per l'apporto che egli vi presagisce alla propria crescita e identità.

2. I processi di maturazione alla fede. Sono studiati con l'apporto, spesso illuminante, delle scienze antropologiche. Risulta importante:

– La riappropriazione del senso religioso: s'impone quindi un problema di sensibilizzazione all'esperienza religiosa che susciti risonanza e possa far presa sull'animo dell'A. Si tratta di far breccia sulla tranquilla sicurezza «laica» dell'A. attuale, di renderlo almeno attento al dato religioso e al significato che sottende per la sua vita. Il che comporta una fede capace di parlare in maniera efficace e stimolante alla sua esperienza, e in grado di dischiudervi orizzonti e prospettive degne di considerazione.

– La maturazione all'interiorizzazione: l'apporto decisivo all'educazione religiosa è situato nel cuore stesso dell'A. Si tratta di operare il passaggio da una fede ricevuta a una fede scelta, da un comportamento religioso a un atteggiamento che permei e fermenti religiosamente l'esistenza.

– Valorizzare la tendenza all'assolutizzazione: in ambito razionale la fede si afferma come ricerca di senso ultimo, di motivazione unificante e definitiva. A livello adolescenziale si configura come elaborazione di identità personale, imperniata attorno ad un valore assoluto, assunto spesso con radicalità totalizzante.

3. Le aree educative. C'è in sintesi una maturazione interiore alla fede da assecondare. E ci sono condizioni concrete da predisporre per conseguirla. Indicativamente si può affermare che l'A. è alla ricerca di condizioni e di luoghi di confronto anche per verificare e definire la propria identità credente.

Per lo più si distanzia dalla famiglia. La scuola gli offre un primo e fondamentale contesto in cui può trovare amicizia e stabilire contatti svariati. L' → IR apre esplicitamente il confronto anche sull' → esperienza religiosa.

Più complesso e provocante si delinea il rapporto con la

comunità credente. Per lo più vi risulta sollecitato da aggregazioni o gruppi spontanei che vi trovano sostegno ed alimento; al cui confronto l'A. opera già una scelta importante, dandovi o meno la propria adesione.

Talora l'occasione del sacramento della → confermazione comporta l'adesione a gruppi specificamente strutturati e la sollecitazione di un certo itinerario di fede. Recentemente si tende a spostare in avanti l'età della confermazione e ci si preoccupa di darvi continuità nella risonanza educativa. I gruppi postcresima rappresentano gruppi di appartenenza, abbastanza legati alla personalità dell'animatore che li suscita e li segue.

I vari movimenti giovanili tendono a introdurre l'adolescente alla loro esperienza. Offrono quindi un iter di formazione umana e religiosa specifico e sufficientemente elaborato. La proposta risulta notevolmente differenziata all'interno di ciascun movimento.

4. Le indicazioni del magistero. Perlopiù non distinguono fra A. e giovani. Il Sinodo del 1977 preferisce il termine generico «giovani generazioni» (→ giovani). Raramente fa riferimento agli A. Catechesi tradendae vi dedica esemplarmente un paragrafo (n. 38) con esplicite indicazioni educative.

In Italia è recente la pubblicazione del Catechismo degli A. Io ho scelto voi. Vi si delinea una tipologia attentamente elaborata (cf presentazione). Interessanti risultano le tematiche proposte: soprattutto merita considerazione la struttura data ad ogni capitolo «che si può riassumere sotto la categoria del confronto e dell'incontro: la vita, con le sue domande e attese esigenti, si confronta dapprima con il popolo di Dio dell'AT in un cammino comune di ricerca verso una luce piena; si incontra poi con Gesù Cristo sia nelle testimonianze storiche del NT che nei segni vivi della comunità ecclesiale. L'itinerario sfocia in una sintesi cat.

che apre sulla formulazione di fede e la preghiera» (Presentazione).

La struttura del Catechismo offre così un itinerario esemplare.

III. L'esito della maturazione alla fede nell'A.

1. La dimensione critico-razionale. La dimensione razionale della propria fede rappresenta un momento delicato e irrinunciabile. La fede ha un suo linguaggio e una sua ragionevolezza. Il linguaggio di cui si avvale, specie a quest'età, è più allusivo-simbolico che logico-discorsivo: è quindi in tanta parte alternativo a quello della scienza e della stessa filosofia.

La ragionevolezza si caratterizza più per la sua credibilità esistenziale che per il rigore deduttivo. È tuttavia importante che l'A. intraprenda una più personale interpretazione della fede, che può giungere anche a una rifondazione.

2. La valenza emotiva. Il risveglio critico è un fatto qualificante, ma l'A. gioca la propria carta a livello emotivo. Il carattere esaltante dell'adolescenza sta appunto in una capacità singolare e non più ripetibile nelle età successive di lievitare ogni esperienza d'intensa carica emotiva: fatti, situazioni, proposte possono entusiasmarlo e appassionarlo.

Senza nascondersi i pericoli concomitanti. Se interpretiamo l'affettività come convalida di un atto in funzione della sua riuscita o del suo fallimento, i gesti dell'A. sono affettivamente carichi perché perlopiù egli vi presagisce la propria riuscita o il proprio fallimento. Il momento educativo tende a trasformare l'esperienza affettiva in pienezza emotiva, stimolando l'elaborazione di talune o di una fondamentale prospettiva di vita in grado di polarizzare i fermenti interiori.

3. L'impegno morale. Importante risulta anche l'impegno effettivo morale. Per quanto il riferimento privilegiato non sia la realizzazione operativa delle prospettive che si aprono all'adolescenza. Si può accettare che egli giochi con l'azione, che egli vi si eserciti. L'obiettivo resta la identificazione di talune prospettive di vita; l'impegno morale punta fundamentalmente a interiorizzarle; quindi a percepire l'altezza della dignità umana, esaltata e celebrata dal dono di Dio in Cristo.

4. L'apertura comunitaria. L'esigenza di aggregazione, molto sentita nella prima adolescenza, va progressivamente risolvendosi in una fondamentale istanza di confronto e di elaborazione degli ideali di vita.

In questo senso il gruppo di appartenenza, di riferimento, offre stimoli e condizioni ambite dall'A. La comunità ecclesiale, anche nelle più recenti analisi, si fa luogo privilegiato di ricerca di identità personale.

La maturazione dell'A. passa per l'interiorizzazione e la personalizzazione dei valori: tende quindi a elaborare un progetto con motivazioni proprie, a cui tuttavia è indispensabile una certa convalida offerta dal gruppo. Bisognerebbe inoltre rendersi conto meglio dell'importanza che assume per il gruppo stesso il fatto di sapersi parte viva di una più vasta esperienza comunitaria. A. e giovani possono presagirvi prospettive di respiro universale.

Vi si apre insomma lo spazio a trasferire le prime intuizioni e le più vive emozioni adolescenziali sullo sfondo di una responsabilità e di una solidarietà umana piena.

IV. I PROBLEMI APERTI

I problemi molteplici e aperti circa la C. degli A. si possono raggruppare attorno alle aree richiamate.

– C'è un inserimento responsabile in ambito comunitario da

sollecitare, assecondando il progressivo spostamento d'interesse dell'A. dall'ambito familiare a quello sociale.

– Contemporaneamente è indispensabile educare a una graduale maturità di fede, secondandone i processi interiori: resta stimolante e problematica la corretta valorizzazione delle scienze antropologiche.

– Sono state anche richiamate le piste su cui far camminare la maturazione religiosa dell'A. Si può così facilmente intuire la difficoltà di proporzionare in maniera corretta ed equilibrata la complessa molteplicità dei fattori in gioco.

In questo senso l'A. costituisce un termine privilegiato di confronto e di verifica per tutta la C. ecclesiale.

Bibliografia

Il Catechismo dei ragazzi 2: «Io ho scelto voi», Roma, CEI, 1982; J. Audinet, Catechesi degli adolescenti, Roma, Ed. Paoline, 1966; P. Braido (ed.), Educare, vol. Ili, Zürich, Pas-Verlag, 1964; J. Colomb, Al servizio della fede, Leumann-Torino, LDC, 1970; G. Duperray, Dieu et l'adolescent, Lyon, Chalet, 1963; T. Garcia Regidor, Objetivos básicos para una catequesis de adolescentes, in «Sinite» 23 (1982) 71, 349-61; Educare gli adolescenti, in «Note di pastorale giovanile» 11 (1977) 7, 6-72; Giovani e preghiera, ibid. 16 (1982) 3, 4-45; Jeunes 1979: une foi sans repères, in «Documents Service adolescence» 14 (1979) 27, 13-20; M. Le Saux, L'educazione alla preghiera nella catechesi, in «Conciliata» 18 (1982) 9, 94-107; E. Rodríguez, Adolescentes: experiencia humana y mensaje cristiano, Salamanca, Sígueme, 1971; R. Tonelli, Pastorale giovanile oggi, Roma, LAS, 1984; Z. Trenti, Giovani e proposta cristiana, Leumann-Torino, LDC, 1985.

BAMBINI (Catechesi dei)

[di Gianfranco Fregni]

1. Chiamiamo CdB quella rivolta all'infanzia fino all'età scolare. Si tratta di vera e propria evangelizzazione perché risuoni anche nel «mondo dei B.» l'eco gioiosa del mistero di Gesù. Non è identificabile con una generica «educazione religiosa» e neppure come appendice didattica della C. dei fanciulli e dei giovani. In questa ultima accezione si tratterebbe soltanto di adattamento e di riduzione infantile. La CdB è singolare e ben caratterizzata, e costituisce il primo momento di un itinerario di iniziazione cristiana che avrà successivi sviluppi. Questi saranno favoriti o arrestati dalla carenza o dall'erronea impostazione di questa C.

2. Si fonda sulla consapevolezza che ogni B. è persona fin dal suo nascere e non frammento del suo divenire; ed è costituito soggetto di diritti nella Chiesa per il battesimo. Inoltre i B. sono presenti nella Rivelazione divina. I libri dell'AT e del NT parlano molte volte di loro. I «libri della Legge» li riconoscono come parte viva del popolo d'Israele e non come cose appartenenti agli adulti: sono del Signore (Gn 4,1; 22,1-2; Es 13,1). Questi libri offrono modelli di un'educazione che include i B. nell'Alleanza tra Iahvè e il popolo (Dt 6,4-6; 20-25; Es 12,26-27). I libri dei profeti, poi, denunciano al popolo l'oppressione dei poveri, tra i quali sono i B., specialmente gli orfani. I libri del NT annunciano che il Padre manda suo Figlio: concepito per opera dello Spirito, diventa uomo nel grembo di Maria e nasce «bambino». E il B. «Gesù cresceva in sapienza, età e grazia davanti a Dio e agli uomini» (Lc 2,52).

3. Gesù guarda i B. presentati a lui, li prende sulle

ginocchia, li accarezza (Ir 66,12; Mc 10,13-14.16), pone le mani su di loro, benedicendoli. Siamo sollecitati a considerare questa C. come «gesti» che sono realizzazione di annunci profetici (Ir 66,12) e diventano «parola», buona novella d'amore (Ir 49,15).

4. Ci sono nel mondo i piccoli, i B., che hanno bisogno di essere accolti. Molte volte, nella considerazione degli adulti, i B. sono ritenuti poveri di significato e di valore; spesso sono emarginati ed esclusi in varia misura dalla convivenza umana. La parola di Dio mette continuamente in discussione ciascuna persona, ogni comunità, ogni civiltà e cultura, che opprime i B. La dignità dei B. alla luce della Parola è di tutti i B., senza eccezione, perché tutti sono chiamati a conoscere il Padre, a divenire suoi figli e fratelli di Gesù.

5. Alcuni di loro sono chiamati durante l'infanzia. Altri saranno chiamati in età successive. Nel battesimo, lo Spirito chiama anche i piccoli, prima ancora che essi siano in grado di cercarlo. La prassi di battezzare i B. appena nati impone oggi alle famiglie e alle comunità cristiane di interrogarsi sul significato che esse danno a questa celebrazione. All'infuori di una prospettiva di fede, che faccia di questo atto della Chiesa una manifestazione dell'amore preveniente del Padre, è difficile giustificare questa prassi: sia di fronte alle obiezioni del pensiero laico, sia di fronte all'impegno di conversione, che è connesso col battesimo. La scelta di battezzare comporta per i genitori e per le comunità cristiane, dai fedeli ai vescovi, che condividono con i genitori la responsabilità della medesima scelta, l'impegno della CdB.

6. Come per Gesù, così anche di ogni B. si può parlare di un «avvento», di un «natale», di una «epifania».

Avvento-, oggi si è tutti unanimi nel riconoscere che l'educazione del B., e di conseguenza la sua evangelizzazione,

comincia prima che egli nasca. La C. pre-nuziale (→ matrimonio) è irrinunciabile per la formazione degli'sposi anche come educatori nella fede (e così dicasi della C. successiva) per i misteriosi ma reali rapporti intercorrenti tra il bambino e la madre, che lo porta in grembo.

7. Il natale-, è l'ingresso del B. nella strada dell'esistenza. L'antica espressione «venire alla luce» risuona gioiosamente di una buona novella: «Gesù è la luce di ogni uomo che viene a questo mondo». Ma questo B. viene anche alla «luce» che è la sua famiglia, la sua casa, la comunità del popolo che lo riconosce come «uno dei suoi». Su questo volto possono anche esserci segni di malattia e di morte. In questi casi occorre che un'intera comunità si stringa intorno ai genitori per una solidarietà piena che duri nel tempo e così catechizzi la dignità divina di ogni B.

8. La manifestazione o epifania: anche i B. crescono in sapienza, età e grazia, davanti a Dio e agli uomini. All'inizio appaiono dipendenti da altri. Si direbbero vasi vuoti da riempire, eppure giorno dopo giorno ci si accorge che sono un mondo con una sua cultura, una sua civiltà, una sua religiosità potenziali, ricco di immagini, sentimenti, attitudini nascoste che gradualmente si svegliano, vengono alla luce, prendono consistenza. Tra gli adulti e i B. si scopre la possibilità di comunicazione. I messaggi vengono scambiati con immediatezza prima delle parole che potranno essere dette. Il linguaggio dell'adulto non deve diventare uno strumento di pressione perché i B. eseguano ordini, ma un veicolo di comunicazione per una comunione, per camminare insieme.

9. Lo stesso messaggio della fede è comunicato gradualmente nell'ambito di questo rapporto genitori-figli (→ C. familiare; genitori). Si tratta di una comunicazione, che avviene inevitabilmente, anche quando i genitori non ne sono consapevoli. A contatto con loro, come con gli altri adulti (→ scuola materna), i B. sviluppano sempre un certo modo di

vedere la realtà. Infatti c'è un giorno nella vita di ogni B. in cui per la prima volta risuona al suo orecchio un nome: Gesù. Se questo primo incontro con Gesù è sotto il segno «della vita e dell'amore», gli sviluppi successivi saranno più facili. Se questo primo incontro fosse sotto il segno della morte e della paura, del ricatto o della tristezza, allora negli sviluppi successivi vi sarebbero certamente motivi di insofferenza e di rigetto per qualsiasi discorso cat.

10. Molte volte e in diversi modi i B. colgono la presenza di Dio al di fuori e prima di parlare con lui. Quando i B. sono aiutati ad ascoltare, osservare, contemplare, allora diventano capaci di rispondere, di parlare, di unire il gesto alle parole. E la preghiera si fa C. Le parole e i gesti che gli adulti possono offrire ai B. per pregare, debbono essere sempre a servizio della loro spontaneità. Ma per imparare a pregare hanno bisogno di rivolgersi a chi già per primo si è rivolto a loro con amore: non possono imparare a pregare in nome di un dovere astratto.

11. Tutti i B. hanno poi il diritto di sapere ciò che il Padre ha voluto rivelare ai suoi figli e in che modo lo ha rivelato. Nella persona di Gesù possono trovare questa prima intuizione d'insieme. È opportuno ricordare che la C. è sempre un servizio alla Scrittura anche quando si tratta di B. Perciò i genitori e gli educatori sono impegnati ad approfondire i grandi temi della Bibbia. Poi si tratta di raccontare con la semplicità dei B., nel momento più propizio (occasionalità) e nel modo più opportuno (linguaggio); senza contaminarla con fiabe e leggende non autentiche. Racconto occasionale, ma nella mente di chi lo narra deve trovare una sua organicità. Ora le feste cristiane restano in ogni modo le prime e principali occasioni per parlare a molti B., in modo organico e in maniera interessante, di ciò che i libri della Bibbia dicono di Gesù. Un racconto infantile non significa infantilismo: un Gesù adulto presentato in modo adatto ai B. è più interessante per loro di quanto non lo sia un Gesù bambino

presentato in modo adatto agli adulti.

12. Oggi c'è grande varietà di sussidi cat. per B: non tutti sono libri «di fede» o trasmettono una immagine d'insieme corretta. Si richiede un attento discernimento.

Bibliografia

CEI, *Il catechismo dei bambini*, Roma 1973; S. Cavalletti, *Il potenziale religioso del bambino*, Roma, Città Nuova, 1979; H. Lubienska de Lenval, *Pedagogia sacra*, Leumann-Torino, LDC, 1969; K. Tilmann, *Stupore ed esperienza, vie a Dio*, Roma, Ed. Paoline, 1969; R. Vianello, *La religiosità infantile*, Firenze, Giunti Barbera, 1976.

BIBBIA (catechesi)

[di Cesare Bissoli]

Come dice il titolo, qui si intende proporre una visione organica generale circa l'uso della Bibbia nella C., i cui tratti essenziali si trovano più o meno sviluppati nella catechesi biblica (CB) dei diversi paesi e nei diversi tempi. Per singoli soggetti, si vedano le voci pertinenti. Ricordiamo ancora che sotto CB includiamo – pur non identificandosi in pieno – l'insegnamento biblico nella scuola, particolarmente approfondito in Germania (→ Bibbia scolastica; Didattica biblica; IR).

1. Il concetto. Fra i diversi modi di accostamento alla Bibbia (grande libro dell'umanità, documento sacro delle religioni, libro delle Chiese, testo di meditazione, oggetto di studio scientifico [esegesi], fonte di ispirazione artistica...) esiste un approccio pastorale cat., ossia in funzione della vita di

fede della comunità mediante lo specifico impiego di contenuti biblici compresi come → Parola di Dio. Va però subito precisato che per CB – la quale in questa prospettiva appare come una C. regionale o specializzata della C. in generale – non basta intendere la volgarizzazione in termini facili di certi punti difficili della Scrittura, e nemmeno in quale maniera vada presentato questo o quell'argomento biblico agli uditori delle diverse età (→ Didattica biblica), né sembra possibile accettare che la CB basti da sola per dire la totalità della fede e iniziare ad essa, pur dovendo la Bibbia ispirare tutta la C. Fare CB significa invece soddisfare le esigenze che si pongono quando nell'azione cat. si affronta l'essenziale dimensione biblica. In sintesi, se per C. si intende «ogni forma di servizio della parola ecclesiale orientata ad approfondire e a far maturare la fede delle persone e della comunità» (E. Alberich 1982, 44), per CB intendiamo il servizio che a questa maturazione della fede viene da quella Parola singolare di Dio che è la Bibbia.

A questo punto conviene distinguere CB e C. della Bibbia (rispett. insegnamento biblico e insegnamento della Bibbia): CB vale come concetto formale, in quanto richiama l'attenzione sulle condizioni per un retto uso della Bibbia nella C.; C. della Bibbia esprime piuttosto un concetto materiale, ossia i contenuti biblici, o la stessa Bibbia, come oggetto diretto di C. Nel mondo tedesco si preferisce distinguere tra insegnamento della Bibbia come una specie di introduzione generale alla Bibbia, e insegnamento biblico come studio dei diversi contenuti biblici (W. Langer 1971).

2. *Storia*. La presenza della Bibbia nella C. è antica quanto la C. stessa, anche se in misura diversificata e talvolta insoddisfacente. Nata ed improntata sovente essa stessa da preoccupazioni cat. (CT 10-11; A. Turck), la Bibbia nell'età patristica occupa in pieno la C. nella mediazione del Credo o Simbolo degli Apostoli, dell'itinerario catecumenale e delle C. sacramentali. Dottrina, morale, preghiera sono risonanze

della Bibbia in una misura forse mai più raggiunta in seguito. Il gigantesco sforzo ermeneutico della → scuola alessandrina e antiochena, sviluppando indicazioni già nel NT, mentre assicura l'unità dei due Testamenti apre alla corretta e indispensabile lettura cristiana o «spirituale» di tutta la Bibbia, particolarmente dell'AT (→ AT, lettura cristiana). Nel medioevo, se la Bibbia con la pratica dei quattro sensi ispira potentemente la teologia e la lectio monastica, arriva nella C. al popolo in termini semplici, ma efficaci (Biblia pauperum) con un certo oscuramento però della sua portata kerygmatica, l'isolamento dal contesto liturgico, una comprensione esposta al moralismo.

L'età moderna, con la frattura della Riforma e l'affermarsi del metodo scientifico, vede da una parte il prevalere della C. scolastica mediante i catechismi; d'altra parte notevoli sono i fermenti per un indirizzo storico biblico (→ C. Fleury, Fénelon in Francia; B. Galura, J. M. Sailer, J. B. Hirscher in Germania) che portarono alla comparsa della storia sacra (Biblische Geschichte) accanto al catechismo dottrinale (→ Didattica biblica) e più avanti alla C. kerygmatica, così fortemente impregnata di Scrittura. Nel tempo attuale il Vat. II propone le migliori possibilità di CB: riconoscimento dell'intrinseco valore della Scrittura in ogni C. in quanto ne ispira i contenuti, il linguaggio, l'economia; accoglienza e uso del metodo critico; accostamento in spirito ecumenico.

3. CB oggi. Al seguito della Dei Verbum (c. 6), nei recenti documenti cat. della Chiesa (DCG 45; CT 27, 61), nei direttori nazionali (per l'Italia: RdC 107) e nei nuovi catechismi già si vede imponente la dimensione biblica. Incalzano però altri problemi, relativi in particolare all'ermeneutica e alla didattica biblica, il rapporto quindi del dato biblico con la situazione esistenziale personale e sociale, anzi politica, dell'uditorio, al quale la Bibbia degli studiosi appare sovente troppo estranea. Ma è anche vero che la volontà di adattamento rischia di «funzionalizzare» il testo sacro

(lettura ideologica). Le esigenze poi di programmazione, specie nell'insegnamento della scuola, con l'introduzione del curricolo pone ulteriori problemi pratici di non facile soluzione. Si ricorderà infine l'esigenza sentita di riportare il dato biblico nel quadro più ampio delle fides ecclesiae o → Tradizione, non ponendo nella C. certe «questioni opinabili» degli esegeti (CT 61).

Rimandando allo studio della CB nei singoli paesi, tre sembrano oggi le sue tendenze più significative:

a) Il modello tedesco, con l'originale contributo a una didattica scolastica della Bibbia in fedeltà all'esegesi storico-critica e nella forte valorizzazione del metodo della correlazione fra Bibbia e problemi di vita, sia da parte protestante che da parte cattolica (per es. M. Stallmann, H. Stock, I. Baldermann,

K. E. Nipkow, D. Steinwede, B. Dreher, H. Halbfas, G. Stachel, A. Hófer, W. Langer...).

b) Il modello latino (francese, italiano, spagnolo, belga, ecc.), caratterizzato da una C. della B. nel contesto della vita della Chiesa e del singolo (v. RdC [1970] per l'Italia; Biblia para la iniciación cristiana [1977] in Spagna; Texte de référence, Pierres vivantes [1979] per la Francia). Un intenso impiego dell'analisi linguistica (strutturalismo) appare oggi in Francia, e con sue peculiarità anche in Belgio (Lumen Vitae).

c) Il modello latino-americano (comunità ecclesiali di base) con una originalità propria: una C. popolare della Bibbia secondo il principio di «imparare a vedere la vita con gli occhi della Bibbia, e la Bibbia con gli occhi della vita» (C. Mesters), nel contesto assai vivace e controverso della teologia e prassi di liberazione.

Quanto all'area anglosassone si assiste al ridimensionamento della tradizionale impostazione kerygmatica (→ J. Hofinger, S.

Sloyan, V. Novak) per una impostazione più esistenziale (G. Moran, Th. Groome) con attenzione al rapporto Bibbia e sviluppo psicologico (R. Goldman) e al processo didattico (J. M. Lee).

Nelle giovani Chiese di Asia e di Africa, assieme ad una evidente dipendenza da modelli europei, si nota un interessante sforzo di acculturazione della Bibbia in rapporto ai Libri Sacri delle grandi religioni (India) e alle tradizioni popolari (Africa).

4. Le dimensioni essenziali di una CB. Ricordando che l'atto cat. è nella sua struttura una comunicazione dalle molteplici relazioni, nel caso della CB esso appare chiaramente come relazione fra Bibbia e destinatari nel contesto di fede della Chiesa tramite la mediazione pedagogica del catechista. Ne nascono certe esigenze o dimensioni da rispettare insieme.

a) Far incontrare la Bibbia secondo la fede della Chiesa (dim. teologico-ecclesiale). È il contesto normativo per cui la Bibbia viene incontrata nella fede della Chiesa, quindi quale segno infallibile della Parola di Dio in sinergia dinamica con i segni della Tradizione vivente (dottrina, liturgia, vita cristiana).

Ne deriva un'accoglienza nello Spirito ' con atteggiamenti di ascolto, di preghiera e di esperienza nella vita. Una deformazione è rappresentata oggi dall'esegetismo o conoscenza culturale fine a se stessa, e soprattutto da una considerazione della Bibbia isolata dall'organismo cristiano nel suo insieme.

b) È fondamentale che la Bibbia possa dire se stessa (dim. esegetica). È stato fin qui l'aspetto più curato, data l'ignoranza in proposito. Non sono infatti infrequenti i difetti della strumentalizzazione moralistica, della lettura ideologica, del fondamentalismo entusiasta. Va mantenuto il principio teologico-pedagogico che una CB vale in se stessa,

non in funzione dell'ulteriore approfondimento dottrinale, anche se il momento esegetico vi deve restare collegato in quanto non esaurisce la dinamica della Parola di Dio, della cui totalità appunto si interessa propriamente la C. Qui il problema si risolve concretamente cogliendo il messaggio o kerygma (di una pericope, di un libro, di un tema...), attraverso l'analisi critica del testo, partendo quindi dal senso storico letterale, attraverso i tre livelli di lettura, letteraria, storica, teologica. Teologia biblica e critica biblica procedono insieme in ragione rispettivamente di fine e di mezzo. Ovviamente le modalità di esecuzione appartengono alla didattica biblica. Per i singoli contenuti della Bibbia, v. → AT, → NT, temi biblici specifici (→ alleanza, creazione, miracolo, regno di Dio, risurrezione...).

c) Un messaggio biblico per l'uomo di oggi

(dim. ermeneutica). È forse l'aspetto più travagliato oggi della CB: che il senso di partenza della Parola di Dio (esegesi) possa approdare significativamente nella vita dell'uditorio, superando il grave ostacolo della estraneità vitale, della irrilevanza o della accoglienza superficiale. Come afferma con formula felice il RdC italiano, la «Parola di Dio riesce attuale quando appare ad ognuno come un'apertura ai propri problemi, una risposta alle proprie domande, un allargamento ai propri valori ed insieme una soddisfazione alle proprie aspirazioni» (RdC 52). Si pone così l'esercizio ermeneutico della CB, dalla retta precomprensione, all'incontro in profondità su esistenziali comuni all'uomo biblico e all'uditorio, al discernimento e attuazione tramite le necessarie mediazioni di ragione e di fede...

d) Mediante l'esercizio di una corretta comunicazione (dim. didattica). È l'area in cui le esigenze precedenti vengono tradotte in pratica, dai programmi ai → sussidi biblici. Innumerevoli sono le pubblicazioni sia teoriche che operative (→ didattica biblica). Oggi, superando un uso rigido dei → gradi formali (narrazione, spiegazione, applicazione), si

incontra la Bibbia come documento con un proprio → linguaggio, con una determinata storia degli effetti, quale fonte di informazioni oggettive sulle origini della religione ebraico-cristiana e insieme carica di significati esistenziali che il credente accoglie con adeguato processo di interiorizzazione nella fede. Metodologicamente oggi si ritiene indispensabile il contatto diretto con il testo originale (con traduzioni quindi garantite); ha senso, specie per i più piccoli, una → Bibbia scolastica: si studia il rapporto fra età dello sviluppo e testi adeguati (→ Bibbia per i fanciulli; Bibbia per i giovani); si dà preferenza al metodo della → correlazione, si valorizzano certe tecniche quali la → narrazione, la ricerca, il dialogo sul testo; la meditazione, altre forme reattive. Un posto a sé spetta all' → audiovisivo nella Bibbia.

Infine, si terrà conto della necessità di una alfabetizzazione culturale sulla globalità del documento biblico e insieme di una iniziazione alla sua lettura, spirituale (lectio divina, meditazione, preghiera della Bibbia). Si favoriranno perciò i diversi canali di CB: quello dei catechismi anzitutto (realizzati in misura, consona al valore indispensabile della Scrittura), la celebrazione liturgica (omelia), il gruppo biblico.

Bibliografia

E. Alberich, *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982; I. Baldermann, *Der Bibel ini Unterricht*, Braunschweig, Westermann, 1969; C. Bissoli, *La Bibbia nella catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1985²; Id., *Esegesi, catechesi biblica, la Bibbia nella catechesi*, in *Miscellanea. Dupont*, Brescia, Paideia, 1985, 57-67; Id., *La Bibbia nella scuola*, Brescia, Queriniana, 1983; G. Bonato, *Bibbia e catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1982; J. Colomb, *Al servizio della fede*, 2 vol., ivi, 1969; J. G. Dryer, *Catechismo biblico*, Brescia, Queriniana, 1979; W. Langer, *Kerygma e catechesi. Nuovi*

fondamenti teologici e didattici nell'insegnamento biblico, ivi, 1971; Id., *Praxis des Bibelunterrichts*, Stuttgart, Calwer, 1975; C. Mesters, *Il popolo interpreta la Bibbia*, Assisi, Cittadella, 1978; G. Stachel, *L'insegnamento biblico nella scuola*, Modena, Ed. Paoline, 1970; A. Zucchinali – E. Gazzotti, *Bibbia e catechismi*, in «Evangelizzare» 9 (1984) 388412; *La Bibbia en la catequesis*, in «Teologia y Catequesis» (1983) n. 3.

CANISIO Pietro

[di Eugen Paul]

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

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

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

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

Can. intese rivolgersi a determinati gruppi di destinatari sulla base dei presupposti di comprensione propri di ciascuno. Questo costituisce anche la sua originalità. Sotto l'ottica contenutistica, Can. è fortemente orientato alla tradizione e intimamente segnato dalla controversia teologica. Seguendo Sir 1,26, egli articola globalmente la materia secondo *sapientia* e *justitia*. Nella linea di → Agostino (*De catechizandis rudibus*;

Enchiridion) e di Tommaso d'Aquino (In duo praecepta caritatis et in decem legis praecepta expositio, Prologus) la fede (con la professione di fede), la speranza (con il Padre nostro e le preghiere), la carità (con il decalogo e i comandamenti della Chiesa) e i sacramenti vengono raggruppati sotto la sapientia. Sotto la justitia (buone opere!) – secondo la linea delle formule penitenziali del medioevo – vengono catalogati i peccati da evitare e le virtù da praticare.

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

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

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

Bibliografia

G. Bellinger, *Ver Catechismus Romanus und die Reformation*, Paderbom, 1970; O. Braunsberger, *Entstehung und erste Entwicklung der Katechismen des s. Petrus Canisius*, Freiburg, 1893; J. Brodrick, *S. Peters Canisius SJ, 1521-1597*, London, 1935; E. M. Buxbaum, *Petrus Canisius und die kirchliche Erneuerung des Herzogstums Bayern 1549-1556*, Roma, 1973; J.-C. Dhôtel, *Les origines du catéchisme moderne d'après les premiers manuels imprimés en France*, Paris, 1966; F. J. Kötter, *Die Eucharistielehre in den katholischen Katechismen des 16. Jahrhunderts bis zum Erscheinen des Catechismus Romanus (1566)*, Münster Westf., 1969; Ch. Moufang, *Katholische Katechismen des 16. Jahrhunderts in deutscher Sprache*, Mainz, 1881; F. Streicher, *S. Retri Canisii Doctoris Ecclesiae Catechismi Latini et Germanici*, 2 t., Romae-Monachii, 1933-1936; F. X. Thalsofer, *Entwicklung des kath. Katechismus in Deutschland von Canisius bis Debarbe*, Freiburg, 1899.

CATECHETICA

[di Gunter Stachel]

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

In quanto attuazione della missione evangelizzatrice della Chiesa, la Cat. è una disciplina teologica. In quanto

organizzazione dell'insegnamento-apprendimento e dell'educazione religioso-ecclesiale, la Cat. è anche una disciplina che fa parte delle scienze dell'educazione.

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

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

Nel suo vol. *Kritische Godsdienstdidactiek* (Kampen, Kok, 1982) J. A. van der Ven postula la convergenza tra una pedagogia della libertà e della solidarietà e una teologia del Regno di Dio concepito come «Regno della libertà». Questa convergenza dimostra la fecondità della collaborazione tra ricerca pedagogica (antropologica) e ricerca teologica. Per ciò che riguarda decisioni normative occorre mirare a una comprensione normativa che tenga conto delle esigenze del → magistero e della capacità di recepire della base (*sensus fidelium*).

Uno dei compiti più importanti della scienza cat. consiste nel determinare con quali finalità e quali → metodi l'azione cat.

deve procedere in determinati luoghi di apprendimento. A questo fine è necessario stabilire teoricamente come la → socializzazione ecclesiale si situa nel contesto della socializzazione come tale.

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

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

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

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

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

6. Tramite il suo rapporto con le → scienze dell'educazione, che scaturisce dalla dimensione pedagogica, la Cat. è anche collegata con le scienze sociali. La Cat. solleva problemi che

trovano risposta nella → sociologia e nella → psicologia. Sono di grande rilievo una sociologia cat. e una psicologia cat.

Bibliografia

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

CATECHISMO (criteri)

[di Wolfgang Langer]

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

1. *Iniziazione alla fede*. Una prima funzione del CM consiste in una breve informazione sui contenuti della fede cristiana per persone che non la conoscono. Possono essere, come era il caso nella prima Chiesa, persone desiderose di accedere alla fede (candidati al battesimo), oppure lettori interessati per altri motivi. Questa funzione del CM è la più originaria, ed è già documentabile nelle cosiddette «formule della fede» del NT (per es. 1 Cor 15,3ss; Gal 4,3-7; At 10,37-43, ecc.), come

pure nelle professioni del battesimo della Chiesa antica, alle quali risale il cosiddetto Credo apostolico.

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

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

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

l'ampiezza, la scelta delle tematiche, il linguaggio, la strutturazione sono determinati in conformità con l'età e con il livello di formazione, e anche in conformità con i diversi «luoghi di apprendimento».

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

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

Nonostante la continuità, dovuta all'articolazione delle formule della fede, la struttura fondamentale del CM è cambiata fortemente e ripetutamente nel corso della storia. Ogni configurazione del CM mostra anche il volto del tempo in cui è nato: le caratteristiche della comprensione della fede

della Chiesa in una determinata regione e i punti gravitazionali della riflessione teologica che predomina in quel momento. Soprattutto la colonizzazione teologica è stata molto nociva: in certi momenti il CM è degenerato in compendio dogmatico, con un linguaggio molto lontano dal mondo e dalla vita, e con una terminologia difficile, ricavata dalla teologia. La fede viene ridotta a una dottrina che va ritenuta vera, a una «Summa» di frasi e «verità» rivelate.

3. Regola della fede. Vi è una terza funzione del CM: essere orientamento, «direttorio» dell'ortodossia. Anche le vecchie professioni di fede dovettero assumere molto presto questa funzione. In quanto documenti conclusivi dei Concili generali, esse si trasformarono da professioni di fede nelle grandi opere salvifiche di Dio, in chiave di ringraziamento e di lode, in formulazioni «definite» della «vera dottrina», vincolanti per ogni cristiano. Questo era il modo per mettere termine a un precedente periodo di discussione circa la retta interpretazione di determinati contenuti della Tradizione.

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

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

In tale contesto si iscrivono anche i tentativi che a

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

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

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

A partire dalla metà del sec. XX la funzione di orientare la vita cristiana acquisisce un ampio spazio nei CM. Interamente rivolto verso questo fine è il Catechismo Olandese degli adulti (1966). Ancora più esplicitamente nella stessa direzione, e molto più ampiamente basato sugli apporti delle scienze umane ed empiriche, è (assai più voluminoso: 1350 p.!) il Catechismo degli adulti (1975) della Chiesa evangelica della Germania.

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

Bibliografia

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

CATECHISMO ROMANO

[di Luis Resines]

1. Storia. Durante la celebrazione del Concilio di Trento la Commissione dell'Indice censurò diversi catechismi; il delegato imperiale di Ferdinando I temeva che si censurasse anche il → Canisio Pietro. Si pensò allora di elaborare un catechismo libero da ogni sospetto e da posteriore censura. La

l^a Commissione creata a tale scopo affidò il Credo agli Spagnoli e la preghiera ai Francesi e ai Lovaniensi. Una 2^a Commissione (alla quale partecipò Muzio Calini) cercò di terminare il Catechismo prima della chiusura del Concilio; lavorò su scritti della l^a Commissione, e G. Paleotti diede loro unità. Terminato il Concilio, Pio IV creò una 3^a Commissione, che lavorò a Roma (Muzio Calini, Leonardo Marini, Egidio Foscarari, Francisco Foreiro, Giulio Pogiani) animata da Carlo Borromeo. Questa Commissione elaborò il testo fino al gennaio 1565. Finalmente Pio V (7 gennaio 1566) nominò una 4^a Commissione (Sirleto, Marini, Manrique, Locatelli, Vittori) per revisionare il lavoro della 3^a Commissione e pubblicarlo. Nel 1566 uscì a Roma la prima edizione in folio del CATECHISMUS Ex Decreto Concilia Tridentini AD PAROCHOS, PII QUINTI PONT. MAX. IUSSU EDITUS (Paolo Manuzio). (Altre diciture abituali: Catechismo tridentino, Catechismus ad parochos, Catechismo romano, Catechismo di Pio V, riflettono alcuni aspetti del titolo originale o del luogo di pubblicazione).

2. Edizioni. Sono numerosissime. Le edizioni di Manuzio uscirono con il testo continuato, senza divisioni, nonostante i desideri di Pio V. La divisione usuale in parti e capitoli si ritrova nelle edizioni di Rovillo (Lugduni, 1576), mentre la divisione in sezioni, anche di Rovillo, non sembra sia stata richiesta da Pio V. Non esiste un'edizione tipica e nemmeno un'edizione critica. Le edizioni posteriori introdussero corruzioni nel testo, e aggiunsero note marginali e appendici. Esistono traduzioni in tutte le lingue, alcune (italiana, francese, tedesca, polacca) già del 1566 e anni immediatamente successivi; altre, come quella spagnola, due secoli più tardi.

3. Autorità. È l'unico catechismo che sia frutto di un Concilio ecumenico, con autorità papale e con carattere

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

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

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

spiegazione di ogni domanda del Padre nostro.

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

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

Bibliografia

H. Bellinger, *Bibliographie des Catechismus Romanus ex decreto Condi Tridentini ad Parochos 1566-1978*, Baden-Baden, V. Koerner, 1983; *Convegno pastorale sul Catechismo tridentino*. Mondovì 25-27 maggio 1966, in «Rivista diocesana monregalese» 3 (1966); L. Csonka, *Storia della catechesi*, in P. Braido (ed.), *Educare*, vol. III, Zürich, PAS-Verlag, 1964³, 109, 124, 235; J. C. Dhôtel, *Les origines du catéchisme moderne*, Paris, Aubier, 1961; A. Garcia Suárez, *¿El Catecismo de Bartolomé de Caranza, fuente Principal del «Catecismo Romano» de San Pio V?*, in «Scripta Theologica» 2 (1970) 341-423; H. Jedin, *Storia del Concilio di Trento*, vol. IV, Brescia, Morcelliana, 1981; D. Llorente, *Catecismo de Pio V*, in «Revista Catequística» 15 (1924) 164-171; P. Martin, *Catecismo romano (pròlogo)*, Madrid,

BAC, 1956, XXVI-LVII; E. Mangenot, *Catéchisme*, in *Dict. de Théol. Cath.*, t. II/2, Paris, 1905, 1895-1968; C. Paschini, *Il Catechismo romano del Conc. di Trento*. Le sue origini e la sua prima diffusione, Roma, 1923; P. Rodriguez – R. Lanzetti, *El catecismo romano: fuentes e historia del texto y de la redacción*, Pamplona, Eunsa, 1982; P. Stella, *Il sacramento della Confermazione nel Catechismo ad Parochos (1566)*, in «Ephemerides Liturgicae» 86 (1972) 182-213; J. I. Tellechea, *Credo Sanctam Ecclesiam. Catequesis de Carranza sobre la Iglesia*, in «Communio-Commentarii» 6 (1973) 33-75.

DIDATTICA BIBLICA

[di Gunter Stachel]

I. Per DB qui si intende quella parte della D. dell'IR o della C., scientificamente elaborata, che riguarda la C. o l'insegnamento della B. In senso più ristretto si comprende quel processo di insegnamento che ha per oggetto brani biblici o si occupa per altri versi con la B. (luoghi e tempi, generi letterari della B., ecc.). Poiché in generale ogni C., o direttamente o indirettamente, è biblica, una DB pone delle affermazioni che toccano anche la C. in genere. Di qui la necessità di esprimere quei fattori di contenuto e di metodo che rendano possibile la programmazione e l'analisi della C. e insegnamento biblici. Tutto ciò va sviluppato avendo presente la storia della C. biblica. Quanto viene affermato vale analogicamente anche per l'omelia biblica: vi si riscontrano infatti tratti didattici simili a quelli nella C.

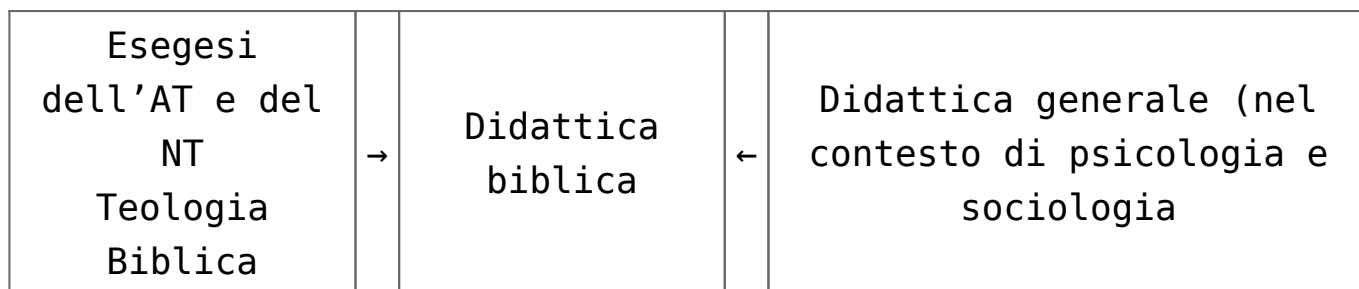
Quale primo rappresentante di una DB troviamo J. B. → Hirscher, che sviluppò una catechetica imperniata sul «regno di Dio». Hirscher è insieme catecheta e teologo morale.

L'accento sul potenziale etico dei racconti biblici viene posto già da Cl. Fleury: lo stile di un catechismo scolastico è «assai secco» e «stanca» i fanciulli. Nella B. invece essi trovano «la religione... conservata mediante racconti e storie». La C. biblica «narra fatti». La pedagogia dell'Illuminismo apprezza la C. biblica perché procura gioia ai piccoli ed esercita benefici influssi morali (J. I. von → Felbiger). Nell'area di lingua tedesca si sviluppa un peculiare insegnamento biblico nella scuola, cui possono partecipare anche laici, e occasionalmente viene impartito addirittura sovra-confessionalmente (Svizzera). Ha come proprio strumento la B. a passi scelti, o Storia biblica (→ Bibbia scolastica).

2. Si potrebbero caratterizzare diversi periodi di questo secolo proprio in relazione alla didattica applicata alla B. Mentre fino alla svolta → kerygmatica si fa molta leva sui processi psicologici dell'apprendimento sia in Francia (→ M. Fargues, F. Derkenne...), sia in Italia (scuola → montessoriana, G. → Nosengo), dopo tale svolta che indirizza l'attenzione sui contenuti della B., verso gli anni '60 crescono insieme (soprattutto in Germania) insegnamento di catechismo e della B. Si può parlare di una primavera biblica con peculiare attenzione a una didattica rispettosa del mondo del testo nelle sue formalità esegetiche ed ermeneutiche. Ma è breve questa fase a dominanza biblica (fin verso la fine degli anni '60). Seguono una quindicina di anni di prolungata astinenza (a favore di un orientamento antropologico). Da qualche anno la B. nella scuola e nella comunità parrocchiale ritrova maggiore interesse. La tendenza attuale è di far convergere teologia (del Libro Sacro) e antropologia (del giovane) in una reciproca problematizzazione e (stimolo alla) risposta (→ correlazione). In Italia va segnalata la serie (per la media inferiore) Progetto Uomo (Leumann-Torino, LDC, 1975) come un interessante tentativo di tale correlazione fra B. e destinatario.

II. Una didattica speciale riceve le sue informazioni di

contenuto e di metodo sia dalle competenti scienze, sia dalla didattica generale. Questo grafico evidenzia la DB:



1. L'esegese dell'AT e NT come disciplina storico-critica influenzò anzitutto l'IR evangelico in Germania (M. Stallmann, G. Otto, K. Wegenast). Al seguito degli studi di B. Dreher (1963) sull'insegnamento biblico protestante, divenne chiaro che l'esegese storico-critica poteva dare forma alla C. cattolica della B., e se ne esplicitò il come (H. Halbfas, A. Höfer, G. Stachel a partire dal 1964). Nella misura che i risultati dell'esegese scientifica non possono essere direttamente assunti nella C. (e il farlo sarebbe più noioso che dannoso) si pone il compito ermeneutico (cf sopra 1,1). Infatti l'esegese storico-critica tende per sé a una comprensione unilaterale dei problemi (ad es. come ha veramente agito e parlato Gesù). Per questo R. Bultmann richiese l'interpretazione esistenziale (interpretazione attualizzante). I suoi allievi G. Ebeling ed E. Fuchs svilupparono il concetto di interpretazione come evento linguistico o accadimento della parola: non noi spieghiamo la Scrittura, ma la Scrittura spiega noi.

Più recentemente è stata contestata la correttezza dell'approccio storico-critico e si è richiesta una esegese psicoanalitica (W. Wink, *The Bible in Human Transformation*, Philadelphia, 1973). Vengono pure avanzate esegese politiche, liberatrici, materialistiche, interazionali, femministe, ecc. (cf C. Bissoli, *La Bibbia nella scuola*, Queriniana, Brescia 1983; → letture attuali). Tramite la dimensione didattica, la catechetica vaglierà la consistenza di tutte queste forme, senza doverle riconoscere come discipline esegetiche. Tuttavia, approcci di tipo strutturalistico e di altra

interpretazione linguistica sono anche esegeticamente rilevanti. I testi sono da prendere seriamente e da interpretare anzitutto e soprattutto come prodotto linguistico. Nell'indagine sul cosiddetto «Sitz im Leben» (ambiente vitale) convergono esegesi storica e linguistica.

Però le indicazioni che provengono dalla «esegesi» scientifica non sono sufficienti per i bisogni della didattica speciale. Piuttosto dovrebbe essere fissato, almeno provvisoriamente, anche per l'esegesi, la «structure of the discipline» indicata da J. J. Schwab a proposito della fisica. E cioè, che il discorso biblico è sempre un discorso concreto. Non si tratta di significati «generalizzati», ma di un avvenimento che assunto dall'uditore lo spinge all'azione, alla sequela «sulla traccia di Gesù» e naturalmente anche sulla traccia di Abramo, di Mosè, di Geremia, ecc. La B. viene compresa nella misura in cui viene vissuta, cioè dal come viene biograficamente incontrata. La croce di Gesù rivela il suo significato soltanto se io stesso «sono crocifisso» (S. Weil, *En attente de Dieu*, 1950; K. Kadowaki, *Zen and the Bible*, 1977).

Da questo modo di intendere la struttura dell'esegesi biblica deriva necessariamente che l'interprete non può sparire dietro a una falsa obiettività: l'esegesi interpreta lui stesso. L'esegesi è in se stessa eminentemente didattica, cioè relativa all'uditore, giacché la B. stessa parla pienamente se riferita all'uditore. Già Kierkegaard scopre il problema di rendere «contemporanei» l'uditore di oggi e l'accaduto narrato nella parola della B.

2. Il problema specificamente didattico compare quando ci si interroga sul «Sitz im Leben» di oggi. Un testo biblico che cosa può e deve stimolare, chiamare, mettere in moto presso bambini, giovani ed adulti? È quanto viene designato dalla ermeneutica di H. G. Gadamer (*Wahrheit und Methode*, Tübingen, Mohr, 1960; trad. ital.: Milano, Bompiani, 1984) come messa in evidenza e chiarificazione della precomprensione o allargamento-fusione degli orizzonti. Invece P. Ricoeur mira a

una «via più lunga» attraverso «les analyses du langage» e «l'élucidation sémantique» dell'interpretazione. Alla nuova ermeneutica sta a cuore far diventare la lettera (morta) di ieri una espressione viva e significativa per oggi, realizzare, cioè da un altro punto di vista, «une lecture du sens caché dans le texte du sens apparent» (P. Ricoeur, *Existence et herméneutique*, in H. Kuhn et al. (ed.), *Interpretation der Welt*, Würzburg, Echter, 1964, 49). Laddove si intersecano i piani della interpretazione (scientifica) e quelli della psicologia e sociologia didattica, ivi si compie la «contemporaneità» del testo con la comprensione (attuale). Questa contemporaneità è ovviamente in ogni caso da esprimere come correlazione fra → rivelazione ed esperienza, fra origine teologica e obiettivo antropologico, fra comprendere e agire, fra (antico) testo e uditore (moderno), fra primitivo «Sitz im Leben» e «Sitz im Leben» nella società attuale.

Anche nel processo di insegnamento e di apprendimento della B. si deve riflettere su contenuti, obiettivi e metodi (→ curriculum). Contenuti e obiettivi dell'istruzione biblica sono scelti secondo la loro rilevanza per la spiritualità e l'agire cristiani. La risposta alla domanda quali libri e brani biblici possono venir trattati in una determinata età (dalle elementari fino all'adolescenza) dipende da queste altre domande: quanto tempo c'è a disposizione per la C. biblica? Come si possono coordinare determinati libri e pericopi in maniera tale da apprenderli secondo una sequenza significativa? Come si costruisce in una età specifica su quello già imparato, in modo da evitare ripetizioni defatiganti e prevederne invece una comprensione più approfondita, rinnovata? L'apprendimento biblico va collegato con la C. tematica. Si deve evitare però una funzionalizzazione della B. (K. Sorger, *Zum problem der Funktionalisierung biblischer Texte*, in «Religionspädagogische Beiträge» 1 [1978] 59-70). Così ad es. per ragazzi fra i 10-12 anni la trattazione di certe pericopi del libro dell'Esodo si può connettere con uno sviluppo approfondito della festa di

Pasqua. È saggio far poi seguire brani degli Atti degli apostoli. Con Esodo e Atti si evidenzia il problema del «popolo di Dio», cioè di Israele e la Chiesa, problema che potrà trovare risposta nella C. del Credo. Curricoli parziali dovrebbero essere assennatamente ordinati nel curricolo globale. Quali obiettivi e contenuti devono essere trattati e raggiunti alla fine del catecumenato infantile e giovanile in famiglia, parrocchia e scuola? Che cosa deve sapere e comprendere un giovane cristiano? Quali rappresentazioni e modelli di agire deve aver interiorizzato e su quali affermazioni di valore deve essersi esercitato? A quali forme di prassi cristiana (di preghiera e di agire) deve essere iniziato? È manifestamente noto che quasi ogni pericope sfocia nell'imperativo: «Va' e fa' anche tu lo stesso!». Tu hai conosciuto e hai dato il tuo assenso, ora agisci di conseguenza!

3. Contenuti e obiettivi sono interdipendenti con i metodi. Un brano biblico va anzitutto fatto conoscere. Questo accade per i bambini mediante la narrazione, nella misura che si tratta di testi narrativi, o mediante il rivestimento narrativo di quei testi che sono letti e ripetuti (parole di Gesù, dei profeti, comandamenti, salmi). Modo e specie del narrare biblico non sono a piacere. Il narrare va inteso piuttosto come una sorta di interpretazione esegetica. Presuppone un certo grado di conoscenza oggettiva (manuali di C. biblica, semplici commentari). Ancor più importante è che l'insegnante si senta coinvolto personalmente. Tale coinvolgimento sgorga da una prassi cristiana di vita e da una capacità spirituale di ascolto. Ormai la lettura di un testo della Scrittura esige una melodia linguistica adeguata, ritmo e accentuazione, che richiedono l'emotività del lettore, come pure la sua preparazione.

La realtà testimoniata dalla B. viene rappresentata mediante la relazione a faccia a faccia realizzata nella narrazione. L'epico deve restare epico; non vi devono essere significati

astratti; non vi è da fare nessuna generalizzazione, né da impararla. La lingua deve essere semplice, né sacrale-patetica, né alla moda, né volgare. H. Schlier ha richiesto una «lingua dignitosa». Nei confronti della teologia narrativa va dosata l'attualizzazione politica. Abbellimenti che fanno deviare dal senso originale, in particolare lo psicologizzare, devono essere evitati. Va pure sconsigliata la maniera soggettiva di narrare, proposta da W. Neidhart: «Il mio racconto non deve essere orientato dalla comprensione di fede del P(resbiterale) o di Le, ma dalla mia personale comprensione». Ma se la mia comprensione di fede si oppone a quella di Luca, allora c'è un errore ermeneutico di principio.

Alla narrazione del maestro fa seguito la ridizione dell'alunno. Tale ripetizione nell'età infantile è un primo passo importante verso l'identificazione con la B. e la sua prassi. Sui dodici anni al posto del racconto subentra la lettura di testi scritti. La narrazione di cornice rimane però ancora importante e legittima. Così la lettura del brano di «Gesù e l'adultera» (Gv 8,3-11) con preadolescenti viene ottimamente preparata da un racconto, nel quale la concezione giudaica di adulterio, la corrispondente punizione e la sua esecuzione vengono chiarite non in modo discorsivo-concettuale, ma dentro il racconto. Dall'AT si può preleggere Dt 22,22-24. Anche la misericordia di Dio testimoniata dall'azione e parola di Gesù viene ricordata narrando. La lettura di Gv 8,3-11 ha una interruzione dopo il v. 6 e il v. 8: «Gesù si piegò e scrisse in terra». A questo punto si può raccontare ciò che noi – come spettatori e uditori – vediamo e ascoltiamo: le moleste domande degli «scribi e farisei»; come se ne vanno uno dopo l'altro; e così si scioglie il cerchio che avevano formato intorno a Gesù e alla donna.

Al racconto e alla lettura si connette il dialogo con il gruppo degli alunni, da condurre aperto, senza domande ristrette. Gli alunni manifesteranno le loro impressioni; ciò che non è stato capito si farà interrogativo; consenso e

rifiuto potranno evidenziarsi. Ogni dialogo sul testo viene riportato nell'orizzonte del presente. «La legge divina che proibisce l'adulterio vale dopo come prima. Ma poiché nessuno è senza colpa, a nessuno è lecito compiere la punizione». Caso concreto: «Come agire con un compagno che vi ha derubato? Gli date ancora fiducia?». Tali dialoghi possono condurre ad una azione concreta, occasionalmente possono determinare un progetto. Così con undicenni la trattazione della vigna di Nabot (1 Re 21) si può collegare con una proposta di questo tipo: «Come possiamo esortare in nome di Dio i governi di El Salvador e Perù di cessare lo spogliamento e l'assassinio degli indios?». In altri luoghi, ad es. in Germania, il compito potrà essere: «Il nostro gruppo impedirà che lo scolaro turco nell'ora di pausa venga percosso». Per l'insegnamento e l'apprendimento c'è bisogno di una → Bibbia scolastica per allievi /catecumeni, o si distribuiscono traduzioni del'AT o NT.

4. Praticamente sono necessari sussidi per la C. e l'IR biblico esegeticamente informati e didatticamente ponderati. Vanno sviluppati curricoli biblici adeguati per tutte le età. Riflessioni didattiche ed ermeneutiche non sono da introdurre in appendice, ma da comunicare nel processo esegetico come suo specifico aspetto formale. La prassi non va vista come il momento applicativo (deficiente) della teologia scientifica, poiché la parola di Dio si rivolge all'uditore concreto per amore suo, e non per amore della teologia. In particolare la teologia (esegesi) biblica prende significato soltanto nell'orizzonte delle esegesi pratiche (= didattica). La DB e la sua prassi dovrebbero essere in grado di prendere conoscenza dei «sussidi» sopra accennati. Nella traduzione pratica è da evitare sia di restar impigliati nel «parennetico-ingenuo» («edificazione» senza sapere e conoscere) come pure di lavorare sul testo e nell'area della introduzione scientifica con un procedimento scienziato oberato di nozioni (cf Langer 1975). La figura base dell'insegnamento/apprendimento biblico è l'ascolto intenso

della B., il sapersi interpellato, il coinvolgimento che conduce alla prassi. Perdita di linguaggio, carente percezione del simbolo (deficienza estetica), preferenza della teoria alla pratica (deficienza etica) sono sempre in agguato e vanno quindi corrette. La critica della burocratizzazione ecclesiale e del predominio istituzionale a favore di una comunità vivente come Chiesa, in liturgia e diakonia, sarebbero anche i frutti di questo sentirsi interpellati dalla Bibbia.

Bibliografia

Bibel Didaktik, in «Religionspädagogische Beiträge» 1 (1978) n. 1; C. Bissoli, *La Bibbia nella catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1985; B. Dreher, *Die biblische Unterweisung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht*, Freiburg, Herder, 1963; H. Halbfas, *Psicologia e didattica nella nuova catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1969; A. Hofer, *La linea biblica nella nuova catechesi*, ivi, 1969; W. Langer, *Kerygma e catechesi*, Brescia, Queriniana, 1971; Id., *Praxis des Bibelunterrichts. Ziele – Gestaltungsformen – Entwürfe*, München, Kosel, 1975; G. Otto, *Handbuch des Religionsunterrichts*, Hamburg, Furche, 1965; C. Skupién, *Biblische Erneuerung. Die bibel Didaktische Erneuerung im deutschen Religionsunterricht der 1960er Jahre und die bibelkatechetische Erneuerung in der polnischen Katechese der 1970er Jahre*, Frankfurt, Peter Lang, 1984; G. Stachel, *L'insegnamento biblico nella scuola*, Modena, Ed. Paoline, 1969; Id., *Heutige Schriftauslegung und Religionsunterricht*, in «Anima», Heft 2, 1964; M. Stallmann, *Die biblische Geschichte im Unterricht*, Göttingen, Vandenhoeck, 1963; K. Wegenast, *Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik*, Gütersloh, Gerd Mohn, 1965.

EBRAISMO (Catechesi nell')

[di Sofia Cavalletti]

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

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

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

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

Alla casa e al Tempio si affianca poi – nel periodo post-esilico – la Sinagoga, quella istituzione che trova il suo perno nell'ascolto della Parola e nella risposta ad essa nella

preghiera, e in cui si concretizza quella forma di spiritualità che, staccata dal culto cruento, ha dato modo a Israele di sopravvivere, quando il Tempio verrà distrutto nel 70 d.C. «Sinagoghe», nel senso ampio di riunioni del popolo per l'ascolto della Parola, si saranno probabilmente tenute in Babilonia stessa, durante l'esilio; continuarono dopo il ritorno nella Terra dei padri (Ne 8,18) e si tengono anche oggi. Edifici sinagogali si conoscono a partire dal II sec. a.C. nella Terra d'Israele e nella diaspora.

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

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

Occasioni per la proclamazione solenne della Parola sono le grandi festività (Dt 31,9s), e anche eventi particolari come il ritrovamento del «Libro della Torah» nel Tempio, al tempo del re Giosia (628-608 a.C.) o la fine dell'esilio (Ne 8,1ss). Speciale importanza viene acquistando il sabato, in cui già nei tempi più antichi c'era l'abitudine di visitare un «uomo di Dio» (2 Re 4,23), e che è il giorno in cui «si mangia, si beve, si benedice il Signore e non si lavora» (Giubilei 2,21). La liturgia sabatica è centrata sulla proclamazione della pericope settimanale della Scrittura, tratta dal Pentateuco e dai Profeti o dagli Agiografi. Si è venuta arricchendo lungo i secoli, con molti apporti della tradizione mistica.

2. Periodo post-biblico. Le fonti post-bibliche sono ricche di

dettagli riguardo all'educazione. In Israele abbiamo forse il più antico esempio di istruzione obbligatoria, iniziativa dovuta a Shimon ben Shetah (I sec. a.C.), che si afferma con Joshua ben Gamia (I sec. d.C.).

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

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

Metodologicamente si dà importanza alla ripetizione dei testi ad alta voce e alla memorizzazione; la Bibbia va cantilenata

con un tono e la Mishnah con un altro. Si usava anche il dettato. Si consiglia lo studio comunitario, perché la Torah diventa possesso stabile solo se studiata in gruppo.

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

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

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

assumendone personalmente la responsabilità.

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

Inoltre in Germania nel sec. XIX è nato l'uso della «confermazione», che si è poi diffuso in altri paesi negli ambienti riformati; l'età oscilla tra i 16-17 anni, e si sostituisce o si aggiunge al bar miswah. Lo scopo è di prolungare il tempo della formazione religiosa; i confermandi sono chiamati a recitare vari passi della Scrittura e a dichiarare pubblicamente la loro devozione al giudaismo. La confermazione viene per lo più celebrata a Pentecoste.

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

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

Orientamenti. Differiscono secondo le varie correnti dell'ebraismo; gli ortodossi vivono in un mondo protetto, in cui i valori dell'ebraismo sono fortemente e talvolta esclusivamente sentiti. Nell'ala opposta, fra i liberali, è molto profonda l'esigenza di integrare le conoscenze religiose alla vita, che si svolge in un mondo di scarsi valori religiosi. Nei programmi si avvertono due tendenze: una di modello americano, incline a moltiplicare gli argomenti anche

di carattere non religioso; e un'altra attaccata alla corrente più tradizionale, che vuole attenersi al modello: testo, midrash (= interpretazione) e halakah (norme di vita).

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

Bibliografia

S. Cavalletti, *L'educazione religiosa*, in *Nuove questioni di storia della pedagogia*, vol. 1, Brescia, La Scuola, 1977, 11-61; *The Jewish Encyclopedia*, s.v. *Education*, *Bar-miswah*; C. Kessler, *Juddisme et éducation religieuse*, in «Catéchèse» 21 (1981) 84, 59-70; M. Lubinsky, *Jewish Education in the 80's*, in «Religious Education» 75 (1980) 654-658; D. Zisenwine, *Jewish Education*, *ibid.*, 558-562; E. Zolli, *L'educazione presso gli Ebrei*, Milano, 1952.

FANCIULLI (Catechesi dei)

[di Maria Luisa Mazzarello]

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

Con C. ai F. si indica la prassi ecclesiale immediatamente ordinata a educare questi soggetti alla vita di fede mediante la comunicazione del messaggio cristiano fatta in modo

organico e sistematico all'interno del processo educativo globale. Si tratta di sostenere la crescita umana e di illuminarla con la Parola di Dio per far acquisire l'identità cristiana al fine di educare i fanciulli non solo a conoscere i contenuti della fede, ma a vivere la fede da testimoni di Cristo nel loro ambiente di vita con quella particolare modalità che è propria della loro età (cf RdC 136; DCG 79; CT 37).

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

2. La CdF alla luce del rapporto educazione. In continuità con l'apertura al senso di Dio realizzata nell'infanzia, la CdF si esprime in una prima → iniziazione cristiana, che verrà completata e perfezionata nelle età successive. Si è ormai concordi, infatti, nel ritenere la fanciullezza uno dei tempi scanditi nel cammino della sequela Christi, e che questo tempo si qualifichi e si integri con le altre età della vita. Approfondire il senso dell'iniziazione cristiana – secondo il pensiero di molti catecheti contemporanei – significa pertanto cogliere la peculiarità dell'annuncio da proporre ai fanciulli nel rispetto della loro crescita. Significa, più concretamente, trovare la via per una fondazione psicologica degli obiettivi, consapevoli del peculiare valore

dell'esistenza del fanciullo quale «luogo» umano in cui si radica la vita in quanto risposta di fede in Gesù Cristo. La fanciullezza è infatti l'età della prima strutturazione della personalità, e poiché ogni annuncio di fede deve integrarsi nella vita, la formazione del fanciullo cristiano esige l'elaborazione di un processo cat. che non può ignorare i particolari dinamismi che le funzioni dell'io assumono nello sviluppo umano (→ età evolutiva) del soggetto di questa età, il cui processo di crescita pone le basi per la formazione dell'atteggiamento religioso.

In questo senso l'impostazione metodologica della C. articola l'intervento educativo tenendo presenti i caratteri propri della crescita del soggetto, quali la sua incipiente attività razionale (logica concreta), l'acquisizione dell'immagine di sé raggiunta attraverso il modo con cui egli sente di essere percepito dagli adulti, la capacità di autocoinvolgersi al di là dei propri interessi immediati, la valorizzazione dell'io come graduale presa di coscienza delle proprie capacità, l'emergenza dei valori in rapporto al processo di identificazione realizzato con adulti significativi i quali gli mediano l'immagine della paternità di Dio. Da ciò deriva la correlazione sviluppo umano-obiettivi, nel senso che gli obiettivi cat. dovranno adeguare le attese educative alle reali possibilità dei soggetti, per cui saranno tali da favorire nel fanciullo la conoscenza esperienziale del messaggio cristiano, la consapevolezza della propria realtà di figlio di Dio esperita mediante il rapporto con i genitori e gli educatori, la percezione della propria appartenenza alla Chiesa mediante la partecipazione attiva nella comunità cristiana, l'assunzione del proprio ruolo di protagonista per rendere migliore l'ambiente in cui vive. Tutto questo in ordine a un primo orientamento dell'agire del fanciullo in Cristo da figlio di Dio nel quotidiano della sua esistenza.

Si tratta di linee di tendenza emergenti dall'attuale movimento cat. per realizzare una C. sempre più integrata

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

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

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

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

Il modello comunitario-catecumenale nasce dalla convinzione che l'educazione alla fede dei fanciulli non può attuarsi senza che allo stesso tempo vengano evangelizzati gli adulti. Si tratta pertanto di un modello che suscita un'azione pastorale organizzata, la quale si rivolge direttamente agli adulti per raggiungere, attraverso questi, i fanciulli, nella consapevolezza che la C., coinvolgendo tutta la comunità-Chiesa, trae origine dalla sua professione di fede (traditio) e conduce a una rinnovata professione di fede (redditio). È questa una modalità pastorale che vuole realizzare un nuovo

tipo di catecumenato nell'attuale società scristianizzata, segnando così una rottura con schemi e strutture ritenuti non più adeguati alle sfide lanciate dagli odierni cambi culturali. In questo senso, il primato della struttura parrocchiale della C. si arricchisce dei → «luoghi cat.» e della «C. familiare» (Documenti del Cile, del Perù, della Bolivia, dell'Ecuador, ecc.). Si tratta di rivalutare una pedagogia cat. che, pur non essendo nuova nella storia della C., viene oggi riproposta in termini di «relazione» quale via per arrivare a vivere la fede come relazione personale con Dio all'interno dei singoli gruppi che vogliono esprimere la propria appartenenza comunitaria alla Chiesa di Cristo.

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

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

(cf CT 58; RdC 161).

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

Bibliografia

G. Adler – G. Vogeleisen, *Un siede de catéchèse en France 1891-1980. Histoire-Déplacements-Enjeux*, Paris, Beauchesne, 1981; D. Borobio, *Proyecto de iniciación cristiana. Como se hace un cristiano. Como se renueva una comunidad*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1980; *La catéchèse des enfants*, in «Catéchèse» 20 (1980) 79, 9-89; J. Colomb, *Al servizio della fede*, 2 vol., Leumann-Torino, LDC, 1969-1970; B. Dreher – A. Exeler – K. Tilmann, *La sterilità della catechesi infantile*, Modena, Ed. Paoline, 1969; G. Gatti, *Panorama degli attuali orientamenti della catechesi ai fanciulli*, in «Orientamenti Pedagogici» 18 (1971) 1312-1367; Id., *La catechesi dei fanciulli*, Leumann-Torino, LDC, 1975; M. L. Mazzarello, *Catechesi dei fanciulli: prospettive educative*, Leumann-Torino, LDC, 1986; J. Nieuwenhuis, *Terwijl de hoer slaapt. Opvoeding van Ideine gelovigen*, Baarn, Ambo, 1976; D. T. O'Leary – T. Sallnow, *Love and Ueaning in Religious Education*, Oxford, Oxford Univ. Press, 1982; S. Riva, *L'educazione religiosa del fanciullo*, Bologna, EDB, 1977.