EDUCARE

III

GIOVENALE DHO - LADISLAO CSONKA - GIAN CARLO NEGRI

EDUCARE

SOMMARIO DI SCIENZE PEDAGOGICHE

A CURA DI PIETRO BRAIDO

VOLUME TERZO

Fondamenti psicopedagogici della catechesi
Storia della catechesi, problemi generali della catechesi,
catechesi evolutiva, differenziale

3ª edizione

PAS - VERLAG
ZÜRICH
1964

Visto per la Società Salesiana :
Roma, 10 aprile 1964

Sac. Vincenzo Miano

Imprimatur :
e Vicariatu Civit. Vatic., die 13 maii 1964

† Fr. Petrus Canisius van Lierde, Ep. Porphyr.
Vic. Gen. Civ. Vat.

© Copyright by PAS-Verlag AG
Feldstrasse 109 Zürich/Schweiz

TIPOGRAFIA POLIGLOTTA VATICANA

PUBBLICAZIONI DELL'ISTITUTO SUPERIORE DI PEDAGOGIA
DEL PONTIFICIO ATENEO SALESIANO (ROMA)

ENCICLOPEDIA
DELLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

3.

EDUCARE

METODOLOGIA DELLA CATECHESI

PRESENTAZIONE

Il terzo volume di " Educare " considera la parte riguardante l'educazione religiosa nell'insieme dei problemi educativi, affrontati in quest'opera. Esso si intitola " Metodologia della Catechesi " per assumere subito la formula cattolica dell'educazione religiosa.

Se esiste infatti il problema dell'educazione religiosa *dell'uomo o, se si vuole, dell'aspetto religioso dell'educazione umana, è doveroso innanzitutto ricercare le realizzazioni esistenti della religiosità, che per noi si ritrovano nella religione cattolica.*

1. Nel cattolicesimo è ben delineata una precisa forma di educazione religiosa nell'ambito del piano divino della redenzione dell'uomo.

Esso si presenta come una religione di salvezza dell'uomo. La salvezza si realizza attraverso l'unione misteriosa e vitale a Gesù Cristo, morto e risorto; questa unione si compie nella Chiesa per mezzo degli atti di fede *vivificata dalla carità, e dell'*uso dei sacramenti.[1]

Ora sia l'esercizio degli atti di fede e sia l'uso dei sacramenti comporta una cooperazione dell'uomo *all'opera salvifica di Dio, cioè una consapevolezza di ciò che avviene, una partecipazione convinta e consenziente agli atti che si compiono, una conformazione della mente e della volontà ai misteri che si trattano. Anche nel Battesimo dei bambini questa cooperazione è richiesta ed è data da coloro che tengono le veci del neonato.*

Questa cooperazione umana all'opera divina della redenzione diventa oggetto di studio per il pedagogista perchè: 1) essa si pone come problema educativo, *avendo un suo sviluppo, una sua progressiva esplicitazione e crescita, una sua plasmabilità all'interno del generale sviluppo formativo dell'uomo; 2) essa si pone al* centro dello sviluppo *della personalità come aspetto principale rispetto agli altri: " cercate prima di tutto il Regno di*

---

[1] S. Tommaso, III, q. 62, a. 6.

Dio" (Mt. 6, 33); *3) essa fornisce quindi quelle determinazioni concrete dell'educazione religiosa, che si cercavano per completare il quadro di un'educazione umana totale.*

La Chiesa è poi un'istituzione già ben definita e strutturata con la missione e con i poteri necessari per portare a compimento questa cooperazione dell'uomo all'opera della sua salvezza: la missione ed i poteri di Magistero *per quanto riguarda l'esercizio degli atti di fede e la missione ed i poteri di* Ministero *per quanto riguarda l'uso dei sacramenti.*

2. Il presente volume intende di conseguenza occuparsi della dimensione educativa, verificabile sia nello sviluppo della cooperazione umana agli atti salvifici e sia nel corrispondente esercizio del Magistero e del Ministero da parte della Chiesa.

Per motivi di spazio si tratta qui solamente della dimensione educativa del Magistero ecclesiastico in funzione degli atti di fede e di un maturo esercizio della vita di fede.[2] *Questa limitazione rimane plausibile dal punto di vista educativo per due motivi: 1) l'esercizio della fede ha una priorità logica rispetto all'uso dei sacramenti, che presuppone sempre una adeguata disposizione di spirito e comporta un preciso atto di fede; 2) lo studio della catechesi non significa restringersi allo studio della virtù della fede, poichè qui si considera propriamente la* vita di fede *in funzione del vivere cristiano. Ciò comporta in sostanza la considerazione di tutta la vita cristiana in quanto è innanzitutto materia ed oggetto di atti di fede. In particolare, data la stretta complementarità tra fede e sacramenti, non è possibile trattare dell'educazione alla vita di fede senza riferirsi abitualmente alle realtà sacramentali del cristianesimo.*

E siccome è adoperato il termine " Catechesi " per indicare la funzione educativa del Magistero ecclesiastico per lo sviluppo del cristiano ad un maturo esercizio della vita di fede, questo volume tratta propriamente della Metodologia della catechesi.

3. Questo studio avrà due coprincipi costanti: la componente teologica, *dovuta al fatto che questa vita di fede ha le caratteristiche, indicate dalla*

---

2 Cfr. R. Spiazzi, *Verbum Salutis,* Roma, ed. Mame, 1960, p. 15, dove elenca i compiti del Magistero ecclesiastico: *a*) conservare santamente ed esporre fedelmente con l'assistenza dello Spirito Santo, le rivelazioni trasmesse dagli Apostoli, cioè il deposito della fede; *b*) difendere tale deposito; *c*) trasmettere e propagare le verità della fede; *d*) esporre e insegnare tali verità; *e*) interpretare la verità rivelata; *f*) esplicitare il contenuto implicito della rivelazione; *g*) definire le verità di fede.

rivelazione, e la componente psicopedagogica, *dovuta a quanto di educabile vi è, secondo le indicazioni dei teologi, nello sviluppo della vita di fede.*[3]

*L'*indirizzo pratico *di un manuale di metodologia situa le riflessioni, qui contenute, tra le sovrastanti scienze pedagogiche, come la teologia dell'educazione, e le sottostanti riflessioni prudenziali nell'esercizio dell'arte educativa. Si cerca in sostanza, usando un procedimento di sintesi dei dati delle varie scienze, di indicare le costanti che possono illuminare da vicino la prassi catechistica, una volta che la verifica sperimentale le abbia confermate.*

Nella prima parte del volume si è cercato di cogliere questa sintesi tra categorie teologiche e categorie psicopedagogiche fino a delineare una personalità cristiana tipica, *come utile punto di riferimento all'educatore, dovendo egli continuamente ricercare una sintesi tra umano e divino nella sua opera.*

Nella seconda e terza parte si raccolgono indicazioni e suggerimenti utili per determinare in concreto l'azione educativa catechistica, partendo sia dalla storia della catechesi, sia dalla riflessione su ciò che vi è di comune in ogni catechesi, messa al servizio della vita di fede, sia dallo studio delle particolarità educative, dovute all'età, agli ambienti, alle altre differenze, riscontrabili nell'esercizio della catechesi.

Avremo così: i presupposti psicopedagogici della catechesi; la storia della catechesi; i problemi generali della catechesi; la catechesi speciale, divisa in catechesi evolutiva, catechesi differenziale per ambienti e culture diversi.

---

[3] Cfr. R. Peil, *Notwendigkeit und Vorbedingungen der Grundlegung einer existentiell-katholischen Pädagogik,* in « Lumen Vitae », II (1947), 659-673. Peil studia con acutezza il problema della pedagogia cattolica come sintesi tra categorie teologiche e categorie psicopedagogiche. Occorre, secondo il Peil studiare dal punto di vista teologico come la fede si possa sviluppare, che senso abbia questa parola « sviluppo », applicata alla fede, quali influssi mediati ed immediati abbia la Chiesa sullo sviluppo della fede. Una volta determinato dallo studio teologico il quadro ed i limiti dei problemi educativi cristiani occorrerà inserirvi i dati della sociologia, della psicologia e della metodologia educativa. Tali studi però non sono ancora stati svolti ad un livello scientifico, lasciando così su un piano di provvisorietà molte norme metodologiche, qui suggerite.

PIANO DEL TERZO VOLUME

Fondamenti psicopedagogici della catechesi – G. Dho.

Storia della catechesi – L. Csonka.

Problemi generali della catechesi – G. C. Negri.

Metodologia speciale della catechesi evolutiva e differenziale – L. Csonka e G. C. Negri.

1ª Parte

Fondamenti psicopedagogici della catechesi

di GIOVENALE DHO

INTRODUZIONE

Se assumiamo come punto di partenza che « l'individualizzazione o applicazione soggettiva della salvezza costituisce l'istanza specifica della pastorale », verrà spontaneo al Pastore di anime il domandarsi quali attività dovrà egli favorire nel suo educando affinchè questi dia il suo assenso e la sua collaborazione all'opera della Grazia.

Più ancora, egli sentirà che la sua missione non si esaurisce nel favorire un assenso o una collaborazione saltuaria alla Grazia, quasi si trattasse di una delle tante attività umane, ma che dovrà puntare sulla formazione di una personalità autenticamente cristiana nella sua stessa struttura.

Un primo passo quindi, per una pastorale ragionevolmente pianificata, dovrà essere il conoscere, anche solo sommariamente le caratteristiche di questa personalità cristiana. A questo scopo non è sufficiente, dal punto di vista dell'attività pastorale, il conoscere la « Teologia della personalità cristiana », e cioè le sue caratteristiche essenziali contenute nella Rivelazione, ma è pure necessario conoscerne la Psicologia e cioè il funzionamento dinamico, il modo di inserimento nella personalità naturale e nel suo dinamismo (*Gratia non destruit naturam sed eam perficit*).

Ciò non è in nessun modo una pretesa di ridurre il soprannaturale ai meccanismi psicologici. Il problema che ci proponiamo in questa introduzione è semplicemente quello di descrivere in modo dinamico la personalità cristiana funzionante « de facto » nell'uomo che, per mezzo della Fede e dei Sacramenti, si è inserito nella vita di Cristo, diventando un « uomo nuovo » una « nuova creatura ».

Vogliamo offrire al pastore d'anime alcuni elementi che illuminino l'aspetto umano della sua opera di collaborazione con la Grazia.

Nessun educatore mette mano alla sua opera senza avere pianificato, almeno in forma generica, il lavoro. Ora, questa pianificazione implica, in modo più o meno cosciente, un concetto dinamico della personalità umana, del suo « modo di funzionare ». Non è possibile agire sull'educando senza conoscere il suo modo di reagire e di comportarsi. Ogni metodo pedagogico implica una « teoria » della personalità.

In un determinato momento una mamma sceglie il metodo dell'ammonizione amorevole ed incoraggiante, e non piuttosto quello della reprensione severa; in un

caso concreto un padre decide che è meglio dare al figlio una prudente istruzione riguardo alla sessualità, oppure che è meglio tacerne del tutto; un educatore procura di ottenere la spontanea e volontaria partecipazione dei suoi educandi a determinate pratiche religiose, piuttosto che stabilirne un certo ordine obbligatorio.

Il criterio di scelta è la previsione dell'efficacia del metodo, e questa dipende dal modo con cui si concepisce la reazione dell'educando.

L'educatore ha bisogno di un *quadro psicologico di riferimento* in cui inserire la propria azione in modo adeguato, onde poter trasmettere efficacemente i valori a lui affidati.

L'efficacia della sua opera non dipende solo dai valori altissimi che egli ha tra mano, ma anche dal modo con cui l'educando si *dispone* all'incontro e al contatto con essi, e perciò dalle disposizioni adeguate che l'educatore ha saputo favorire in lui.

Il funzionamento, il dinamismo della personalità umana è stato variamente interpretato, come ci dimostra il grande numero di teorie esistenti.[1]

Quasi tutte queste teorie hanno dimostrato qualche loro efficacia, sia nel campo della psicoterapia, sia in quello dell'educazione.

Ai nostri fini riprendiamo alcuni degli elementi più importanti.

Non intendiamo esporre una teoria completa della personalità, ma solo sottolineare alcuni concetti più fondamentali ed accettati dalla psicologia attuale, che possono servirci come « schema di riferimento », sia per la descrizione dinamica della personalità cristiana, sia per fondare su dati positivi alcune vie metodologiche dirette alla formazione di tale personalità.

Ci soffermiamo in particolare su due aspetti:

1. descrizione di uno schema della personalità umana, i cui elementi saranno quindi ripresi e visti nella loro trasformazione ed elevazione mediante la Grazia;

2. impostazione del problema psicopedagogico della formazione cristiana, utilizzando gli elementi esposti nel n. 1.

---

[1] Cfr. come informazione: DAVID H. P. e VON BRAKEN H., *Perspectives in Personality Theory*, New York, Basic Books, 1957, p. XII-435; HALL C. S., e LINDSEY G., *Theories of Personality*, New York, J. Wiley e S., 1957, p. 570.

CAPITOLO I

LA PERSONALITÀ DINAMICA DEL CRISTIANO

L'aspetto più evidente nell'osservazione dell'essere umano è il suo comportamento, il suo modo di agire, la sua azione.

Ora, vi sono ragioni sufficienti nella psicologia attuale per affermare che in ogni sua azione l'uomo partecipa integralmente e perciò intieramente si rivela in essa.[2] Ogni comportamento umano è sostenuto dall'intiera struttura personale.

Partendo dal comportamento, la riflessione psicologica e la sperimentazione hanno cercato di scoprire l'interno dinamismo della personalità; analogamente la pedagogia ha segnalato l'importanza di una buona integrazione della struttura personale per ottenere un comportamento autentico.

Ogni comportamento umano non è mai un muoversi nel vuoto, ma è sempre una relazione, una « presa di posizione » dell'io di fronte al non-io.[3] Con esso l'uomo cerca di stabilire determinate forme di interazione (relazioni comportamentali) tra la sua persona ed il mondo.

Alla loro volta queste relazioni comportamentali si manifestano « come la realizzazione di progetti, di schemi o linee di condotta, come mezzo per soddisfare i bisogni o come tappe per la realizzazione di un compito ».[4]

Tenendo presenti questi vari momenti del funzionamento della personalità umana, vogliamo cercare di vederli nel loro insieme, funzionanti nella « personalità cristiana ». Gratia supponit naturam et eam perficit; nulla viene distrutto, coll'elevazione, nel funzionamento naturale della personalità umana.

Eppure vi è una « nova creatura », un uomo nuovo « qui secundum Deum creatus est in iustitia et sanctitate veritatis » (Efes. 4, 24).

Essere cristiano importa dunque un *nuovo modo di essere uomo*. L'esistenza dell'uomo e la realtà che lo circonda (realtà che avrà un significato secondo il suo modo di essere percepita e sperimentata nell'unità io-mondo che costituisce la personalità) dovranno perciò sperimentare un rinnovamento intrinseco.

---

[2] ALLERS R., *Psicologia e Pedagogia del carattere*, Torino, SEI, 1961, p. 10.

[3] *Ibid.*

[4] NUTTIN J., *Tâche, réussite échec. Théorie de la conduite humaine*, Pubblic. Universitaires, Louvain, 1953, p. 417.

Questo rinnovamento sarà direttamente in riferimento all'uomo ed indirettamente a tutta la realtà in cui egli prenderà posizione e di cui percepirà un nuovo significato.[5]

È la « Metanoia » richiesta da Cristo.

Ora, che cosa vuol dire, in termini « descrittivi », psicologici, questo « rinnovamento », questa trasformazione?

Descritta dal punto di vista accennato, vorrà dire: una ristrutturazione del campo percettivo, cioè del significato che la realtà ha per l'uomo; un rinnovamento del « concetto di sè »; come conseguenza, una nuova impostazione dei bisogni; un nuovo significato del « conflitto » intrapsichico ed un nuovo indirizzo dell'opzione vitale.

Il comportamento autenticamente cristiano sarà l'espressione esterna, la realizzazione, di questo nuovo significato.

Cerchiamo di precisare i punti indicati.

1.

PERCEZIONE DELLA REALTÀ - PERCEZIONE DI SÈ - BISOGNI

Per il fatto dell'intrinseca relazione che ogni comportamento ha da una parte, con la realtà esterna e, d'altra parte, con i fini o bisogni personali, ci si presenta come essenzialmente « significativo » ed « intenzionale » in quanto è una rivelazione del *modo in cui il mondo è percepito dal soggetto* e del *tipo di relazione* che egli tenta di stabilire con esso.

La psicologia clinica e sperimentale moderna hanno accentuato molto l'importanza della percezione della realtà (sia come percezione sensitiva e sia soprattutto come conoscenza intellettuale) e dei bisogni, nella strutturazione della personalità e quindi nell'iniziazione e direzione del comportamento.

La condotta è fondamentalmente uno sforzo del soggetto diretto a soddisfare i suoi bisogni, così come egli li esperimenta, nel campo (o ambiente) quale è da lui percepito [6] e, d'altra parte è in stretta coerenza con il concetto che egli ha di se stesso.[7]

---

[5] BICHLMAIR G., *Cristiano auténtico,* Herder, Barcelona, 1961.

[6] ROGERS C., *Client-Centered Therapy,* New York, Houghton Mifflin Co. 1951, p. 491 (Prop. V); cfr. pure: NUTTIN J., *o. c.,* p. 416.

NB. – Qui useremo il termine « percezione » in senso generico, non limitandolo alla percezione sensibile ma includendo in esso anche, e diremmo soprattutto, la percezione intellettuale; più ancora, a scanso di equivoci, lo facciamo sinonimo di « conoscenza » per racchiudere in esso anche la visione della realtà illuminata dalla Fede.

[7] ROGERS C., *ibid.* p. 507 (Prop. XII).

Percezione della realtà, percezione o concetto di se stesso e bisogni sono tre elementi fondamentali su cui si impernia tutta la struttura personale.

a) La percezione della realtà - Il campo percettivo [8]

È un dato di fatto che nel nostro comportamento reagiamo davanti alla realtà, non precisamente come essa è in se stessa, ma come essa è percepita da noi nel momento dell'agire.[9] La totalità della realtà così percepita costituisce il « *campo percettivo* », chiamato pure da parecchi autori « campo fenomenico ».

Sia l'esperienza comune che l'esperienza clinica e la sperimentazione, ci confermano questo fatto: *il comportamento, ogni comportamento, ogni reazione, è in funzione del campo percettivo.*[10]

È chiaro pertanto che questa realtà-percepita non sarà semplicemente un'insieme di stimoli di varia natura. In quanto esiste per me, questa realtà è oggetto di conoscenza e, come tale, ha un « *significato* », un senso; io percepisco le cose « nelle loro relazioni attive tra di loro e con me » (Michotte).[11]

La mia risposta comportamentale sarà, in conseguenza, la reazione ad una « situazione significativa », ad una situazione cioè che rappresenta un determinato schema di relazioni tra me e la realtà. Questo schema ha un aspetto di « fatto » (in quanto percepisco un'insieme di relazioni esistenti: « questa è la mia posizione nel mondo ... ») ed un aspetto di « progetto » (in quanto desidero cambiare e stabilire alcune relazioni; per esempio, desidero possedere un oggetto ... desidero farmi degli amici).

Il mondo percettivo del cristiano

La percezione della realtà, il suo « significato » (e quindi la situazione significativa in cui l'uomo si muove) è la prima ad essere ristrutturata nella personalità cristiana.

---

[8] Combs A. W. e Snigg D., *Individual Behavior. A percentual approach to behavior,* New York, Harper Bro., 1959, pp. 16 s.; Blake, Ramsey G. V., *Perception. An approach to personality,* New York, The Ronald Press, 1951; Ronco A., *Considerazioni sopra una teoria fenomenologica della personalità,* in « Salesianum », 22 (1960) 326-349; Zavalloni R., *Educazione e Personalità,* Milano, Vita e Pensiero, 1956, pp. 18-25.

[9] Per possibili obiezioni riguardanti il problema filosofico della conoscenza del mondo esteriore, rimandiamo allo studio di R. Zavalloni, *Novi aspectus phaenomenologiae perceptionis,* in « Antonianum », 29 (1954), 63-88, dove viene chiarito come questa posizione è perfettamente conciliabile con il realismo critico.

[10] Combs A. W. e Snigg D., *o. c.,* p. 20, ed anche altri autori sottolineano in modo deciso questa importanza dinamica del campo percettivo « attuale e cosciente », al momento dell'azione, in contrapposizione alla posizione psicanalista che cerca la maggior parte delle motivazioni nel passato e nell'inconscio.

Naturalmente, in genere, questi autori pure evitando di mettere l'accento nelle motivazioni infantili ed inconscie, non ne negano l'influsso. Cfr. Rogers C., *l. c.,* p. 484 (Prop. II).

[11] Nuttin, J., *o. c.,* p. 420.

I. *La realtà totale,* l'universo esistente, è vista sotto la luce, non più di un « Motor Immobilis » o di un « Ens necessarium », ma della Trinità di Amore in cui il Padre per il Verbo e nell'Amore crea tutte le cose: « *omnia per Ipsum facta sunt ...* ».

II. *La storia* tutta dell'Umanità compare come la realizzazione di un immenso piano di salvezza, iniziato in Adamo ed in lui messo in pericolo dal peccato.

III. In conseguenza *la vita dell'uomo,* sia in quanto individuo sia in quanto membro della comunità umana, è vista come uno stato di Redenzione; ciò implica il riconoscimento del peccato e l'organizzazione di tutta la vita dell'uomo in funzione della Redenzione in Cristo.

IV. Quindi, tutta la realtà, in particolare l'uomo, è vista in un movimento progressivo della « *ricapitolazione di tutte le cose in Cristo* »: « *Omnia vestra sunt ... Vos autem Christi, Christus autem Dei* » (Cor. 3, 23). « Ed è Lui che per grazia ha costituito alcuni apostoli, altri profeti, altri dottori, organizzando così i santi per compiere l'opera del ministero e per l'edificazione del Corpo di Cristo, finchè tutti insieme arriviamo all'unità della fede, alla piena conoscenza del Figlio di Dio, allo stato di uomo perfetto nella misura che conviene alla piena maturità di Cristo » (Efes. 4, 11-13).

È il Cristo Mistico che unisce la famiglia umana ed il mondo tutto al Padre per opera dello Spirito; la Chiesa, la nuova umanità, prolungamento di Cristo nel suo ministero « umano » e « divino ».

V. In questa visione della realtà come « mistero della Salvezza » sono impliciti *nuovi valori,* valori anche contrapposti a quelli naturali.

— « Beati pauperes, beati qui lugent, beati mundo corde, ... beati qui esuriunt et sitiunt iustitiam ... ecc. » (Mt. 5, 3 seg.). Sono nuovi criteri di valutazione che, strettamente legati al piano della salvezza, implicano per la nuova umanità un nuovo schema di comportamento, di relazioni colla realtà totale.

VI. Anche il *problema del dolore* e *del male* (diremmo in termini psicologici il problema della « frustrazione ») viene illuminato in nuovo modo. « *Dico vobis: quia plorabitis et flebitis vos ... sed tristitia vestra verteur in gaudium* » (Gv. 16, 20).

La salvezza di Cristo è qualche cosa di spirituale. Egli non ha tolte le conseguenze del peccato, origine del dolore, ma promette la vita ed una valorizzazione di ogni sofferenza per la vita.

VII. Infine, *tutti i valori umani* sono visti dal cristiano come bisognosi di essere immessi nella Redenzione di Cristo; l'amore, la cultura, il pensiero, l'arte, ecc., tutti valori umani deturpati dal peccato originale, devono essere redenti e ripristinati nella loro autenticità con la cooperazione dell'uomo cristiano.

b) La percezione di sè

Nel processo di differenziazione del campo percettivo, appare una porzione che l'individuo riferisce direttamente a se stesso, che forma come il centro del

campo e che raggruppa intorno a sè tutta la percezione: viene chiamato *l'io fenomenico.*[12]

Si tratta di una zona ridotta della percezione totale della realtà, che racchiude tutte le percezioni riguardanti se stesso. Alcune di esse sono percepite come più o meno importanti, con un margine di variabilità in questa importanza a seconda della circostanza.[13] Vi è però un nucleo di percezioni riguardanti se stesso considerate come le più essenziali e vitali. Questo nucleo organizzato nell'individuo viene chiamato « *concetto di sè* » ed è quello che costituisce il suo « *sè* » permanente.

Raimy [14] lo definisce: « *l'oggetto percettivo più o meno organizzato risultante dall'esperienza presente e passata* ...[15] *È quello che la persona pensa di sè e viene ad essere come una mappa che ognuno consulta per comprendere se stesso, specialmente nei momenti di crisi e di scelta* ».[16]

Questo concetto di sè assume diversi attributi soggettivi che prendono le forme seguenti: « Io sono ... (*la mia natura*); Io posso ... (*le mie capacità*); Io devo o non devo ... (*i miei valori*); Io valgo ... (*il mio valore personale*); Io voglio essere ... (*le mie aspirazioni*).[17]

Caratteri di questo concetto di sè, che interessano particolarmente il nostro punto di vista, sono: la sua tendenza ad essere costante, presentando notevoli resistenze alla variazione ed un costante sforzo di consistenza e coerenza.[18]

Dal punto di vista della dinamica della personalità, il concetto di sè esercita una doppia azione:

— il comportamento del soggetto è, in genere, in coerenza col concetto di sè;[19]

— d'altra parte, anche la percezione generale e la sua organizzazione (dalla quale dipende pure il comportamento) è influenzato nella sua azione selettiva, dal concetto di sè.[20]

---

12 COMBS A. W. e SNIGG D., *o. c.*, p. 28, intendono per « differenziazione » quella caratteristica dell'organizzazione interna del campo percettivo in virtù della quale una porzione del campo diviene più vicina, assume il carattere di cosa ed appare come figura staccata sul fondo indistinto. È una « focalizzazione » nel campo della coscienza.

13 COMBS A. W. e SNIGG D., *o. c.*, pp. 126-127.

14 *Ibid.*

15 Dobbiamo aggiungere che questo concetto di sè dipende in gran parte, nel suo formarsi, non solo dall'esperienza in senso stretto, ma anche in grande misura dalle conoscenze intellettuali, acquisite mediante un insegnamento assimilato o mediante la riflessione personale, riguardanti la natura di sè e di tutta la realtà. Questa precisazione ci sarà molto utile nelle applicazioni al campo della Fede dove vedremo formarsi un concetto di sè, non attraverso l'esperienza e nemmeno attraverso la riflessione personale, ma « ex auditu et ex fide ».

16 È conosciuta la descrizione che fa W. James di questa immagine di sè; cfr. JAMES W., *Principi di Psicologia,* Milano, Soc. Ed. Libraria, 1909, pp. 224 ss.

17 BRAMMER L. M., e SHONSTROM E. L., *Therapeutic Psychology,* ed. Herrero Hnos., Mexico, 1961, p. 47.

18 COMBS A. W. e SNIGG D., *l. c.*, p. 45.

19 Tutta la corrente psicologica della « terapia-non-direttiva » si basa nella constatazione clinica di una stretta relazione tra concetto di sè e comportamento (cfr. RONCO A., *o. c.*, 331-332); ROGERS C., *o. c.*, p. 507 (Prop. XII).

20 Cfr. le esperienze di NUTTIN J., *o. c.*, pp. 121 ss.; ROGERS C. e DIAMOND R., *Psychotherapy and Personality Change,* University Chicago Press, 1954.

Questi gruppi di percezioni privilegiate, « differenziazione » del campo percettivo,[21] che si raggruppono intorno al « concetto di sè » e costituiscono l'« io fenomenico » li consideriamo ora nella personalità cristiana. Vogliamo accennare cioè ai punti più salienti del « nuovo concetto di sè », ristrutturato, del cristiano, considerato nella pienezza del suo sviluppo, nella maturità soprannaturale idealmente perfetta. Possiamo riferire le nuove percezioni del « se stesso » del cristiano ai punti seguenti: ciò che egli conosce della sua nuova natura (Io sono ...); delle sue capacità nuove (Io posso ...); del suo valore personale (Io sono buono o cattivo ...); dei suoi nuovi compiti individuali e sociali (Io devo ...); dei suoi nuovi ideali (Io voglio essere ...).

I. Il cristiano vede, nella fede, *tutto il suo essere trasformato, pur essendo lasciato colla sua realtà naturale.*

Si riconosce peccatore e bisognoso di salvezza, ma si sa anche Redento mediante il suo « essere in Cristo » (Gratia sanans) ed ha la certezza di essere, per questa sua inserzione nel Corpo Mistico di Cristo, trasformato da una semplice creatura in Figlio di Dio, da peccatore in « santo ».[22] Sa di avere un nuovo organismo soprannaturale (Grazia Santificante) con tutte le sue potenzialità. Si trova, in conseguenza, trasformato intieramente,[23] *in tutto il suo essere ed in tutto il suo agire;* trasformate le sue facoltà conoscitive mediante la Fede; trasformato ed elevato il suo amore, mediante la Carità e la sua ricerca di sicurezza mediante la Speranza.

Anche il suo essere fisico, il suo corpo è trasformato, cioè assume un altro significato: è un membro di Cristo, un « tempio dello Spirito Stanto » che abita in lui (I Cor. 6, 15; 5, 19).

Così la sua inserzione nella società (il suo « io sociale », viene trasformato in quanto egli si sente uno dei membri di Cristo, con un posto ed una missione ben definita nel piano della Salvezza, nel Corpo di Cristo, nella Chiesa.

Si sente, mediante l'Eucaristia, unito alla SS. Trinità ed a Cristo Redentore[24] nella sua redenzione stessa, cioè a tutti i suoi fratelli redenti e, in genere, in una nuova relazione con tutta la realtà.[25]

II. *Le sue capacità e la sua azione sono dirette verso i valori segnati da Dio in Cristo;* alti ma possibili da realizzare: « *Omnia possum in eo qui me confortat* » (Phil. 4, 13).

---

21 Cfr. COMBS A. W. e SNIGG D., *o. c.*, p. 28.

22 *Efes.* 5, 3; *Rom.* 1, 7 e 16, 5; *I Thess.* 5, 26; *Rom.* 6, 14, ecc.

23 JURGENSMEIER F., *Il Corpo Mistico di Cristo,* trad. it., Brescia, ed. Morcelliana, 1945, p. 134.

24 SCHEEBEN, citato da JURGENSMEIER F., *o. c.*, p. 134.

25 BICHLMAIR G., *o. c.*, pp. 23 e 21.

Egli sente la capacità di raggiungere i grandi ideali racchiusi nel piano divino della salvezza. Nonostante le sue debolezze, sente la fiducia e la forza di Cristo, fino al caratteristico atteggiamento: « *Gloriabor in infirmitatibus meis ut inhabitet in me virtus Christi* » (II Cor. 12, 9).

Nel dirigere tutta la sua azione a realizzare le intenzioni ed i disegni del Capo [26] egli sa che, se dedica generosamente tutta la sua volontà ed attività, quei disegni si realizzeranno. Egli sente cioè la responsabilità di impegnarsi intieramente, ed insieme la sicurezza del successo, nella misura e forma voluta da Cristo.

III. In conseguenza, il cristiano sperimenta *il proprio valore personale,* il valore etico di bontà o malizia, *come una conseguenza del suo essere o non essere inserito totalmente in Cristo* e del suo maggiore o minore impegno per crescere in questa unione.

Sente il suo peccato, non più solo come una svalutazione personale, ma lo sa una diminuzione di vitalità per tutto il Corpo Mistico di Cristo e, per la sua condizione di membro, una morte.

Comprende il suo valore personale come un dono, come Grazia, come un effetto dell'amore di Dio: « quia amasti me fecisti me amabilem » (S. Agostino); amabile in senso di « degno d'amore ».

IV. « Fecisti me amabilem », anche nel senso di « *capace di amore,* capace cioè di partecipare all'amore che il Figlio ha per il Padre, il quale lo ha amato nel e per il Suo Unico Figlio ».[27]

Il cristiano sente dunque *la chiamata ad un nuovo amore,* alla risposta ad un amore infinito, risposta che egli non è capace di dare se non inserito in Cristo, mediante il quale potrà salire fino alla vita intima della SS. Trinità.

Questa « capacità » di amore gli è data in questa vita come in « seme », come una vocazione da realizzare nel corso della sua esistenza.

« L'essere in Cristo rimane sempre un compito ed obbligo; prima della morte non c'è mai compimento poichè si dà solamente una misura di compimento: Cristo; la legge di sviluppo è che « ognuno » si presenti « perfetto in Cristo » (Col. 1, 28), appunto un « homo perfectus ».[28]

Egli è, cioè, chiamato a crescere, dall'età minore all'« *uomo perfetto fino alla misura dell'età piena di Cristo* »; « *Crescere in tutto in Colui che è il Capo* » (Efes. 4, 13-15).

Il suo nuovo compito è quello di sviluppare, mediante lo sforzo ascetico ed in unione con Cristo stesso, il proprio « essere in Cristo », nell'intenzione fondamentale di formare il Cristo totale.[29]

---

[26] JURGENSMEIER F., *o. c.,* p. 136.

[27] FRANSEN P., *Pour une Psychologie de la Grâce Divine,* in « Lumen Vitae » 12 (1957), p. 222.

[28] *Ibidem,* p. 223; JURGENSMEIER F., *o. c.,* p. 333.

[29] ADAM K., *Cristo nostro Fratello,* Brescia, ed. Morcelliana, 1931, pp. 106 ss.

Il compito, quindi, che il cristiano sente implicito nella chiamata ad un nuovo amore, è duplice o meglio ha due momenti: il proprio *progressivo inserimento* in Cristo e la sua *collaborazione « in aedificationem Corporis Christi »*.

Per questa collaborazione egli sa di essere stato consacrato mediante l'impressione di un carattere che gli conferisce una partecipazione attiva al Sacerdozio di Cristo.[30]

In questi compiti rientra pienamente tutta l'attività del cristiano: « *qualunque cosa facciate, in parola ed opere fate tutto nel nome del Signore Gesù Cristo* » (Col. 3, 17).

Tutta la vita e « l'attività » del cristiano ricevono il carattere dell'attività di membro del Corpo Mistico di Cristo, della vita in Cristo.[31]

I compiti professionali, i doveri del proprio stato acquisteranno quindi nel cristiano un nuovo significato ed anche la più insignificante ed umile attività gli apparirà come uno sforzo per la costruzione del Corpo di Cristo.[32]

V. In conseguenza, nell'immagine del « sè virtuale » (voglio essere ...) del cristiano rientrerà questo ideale.

Anche la prospettiva della propria morte rientrerà in questa visione. La morte mistica del Battesimo ha messo in lui il germe della vita imperitura in Cristo; ogni sforzo della sua vita di cristiano lo ha fatto sviluppare e nel costante sviluppo, ha raggiunto il suo compimento nella morte.[33] Come S. Paolo, egli desidera « dissolvi et esse cum Christo » (Phil. 1, 23) « *poichè sappiamo, che quando questo nostro tugurio terreno venga a disciogliersi, riceviamo da Dio un edificio non fatto con le mani, una casa eterna nel cielo ...* » (II Cor. 5, 1-2).

c) I bisogni

Concepita la personalità umana (anche nella sua elevazione all'ordine soprannaturale) come un modo di « essere e di comportarsi » dell'uomo nel mondo in cui egli è immerso e che percepisce in un *nuovo* modo suo particolare (che nel caso della personalità cristiana è determinato dalla Fede) e descritta questa personalità come unità « io-mondo », ne consegue una nuova visione di un terzo fattore che interviene nel comportamento umano, i bisogni.[34]

È una constatazione universale che il comportamento umano si attua sotto la spinta di *forze interne,* di « *motivi* » che lo iniziano e dirigono.

---

30 S. THOMAS, *Summa theol.,* III, q. 63, a. 1, ad 1; a. 2 corp.; JURGENSMEIER F., *o. c.,* pp. 270 s.

31 JURGENSMEIER F., *o. c.,* p. 204.

32 JURGENSMEIER F., *o. c.,* pp. 204-206.

33 *Ibid.,* pp. 336-337.

34 NUTTIN J., *Personality Dynamics,* in: DAVID H. P. e VON BRAKEN, *Perspectives in Personality Theory,* New York, Basic Books, 1957, p. 180.

La natura di queste forze è stata oggetto precipuo di studio di tutte le teorie della personalità, in particolare delle moderne teorie dinamiche, sia di quelle che non vedono nei bisogni umani altro che forze biologiche, sia di quelle che ne riconoscono la natura biologico-spirituale.

Concepita la personalità come unità io-mondo, ne segue logicamente che si concepiscano i bisogni, non come semplici stati intraorganici, ma piuttosto come « *schemi fondamentali della relazione organismo-ambiente o io-mondo, necessaria per il funzionamento dell'essere umano in tutti i suoi aspetti* ».[35]

Il bisogno viene così ad essere concepito come « *uno schema comportamentale sotto tensione* », in quanto il tipo di relazione da stabilire è « prefigurato », conoscitivamente elaborato (« intellettualmente » in molti casi), ma, nel momento della sua apparizione nella coscienza, tale schema non coincide col sistema di relazioni esistenti « di fatto » (per esempio: desidero qualche cosa determinata a cui penso ... però non la posseggo ancora).[36]

Il bisogno rappresenta dunque come uno sforzo personale per agire nel mondo percepito, con lo scopo di realizzare determinati schemi di relazione tra l'io e tale mondo. In altre parole, il bisogno sperimentato, agendo in forma conoscitiva sul mondo, risulta come una anticipazione ed aspettativa che si manifesta come un « *progetto* » *personale,* un « *compito* » *di sviluppo* e di *relazione dell'io.*[37]

È di molta importanza ancora, per comprendere adeguatamente il dinamismo umano, il sottolineare che tale compito, quando si tratta dello sviluppo personale, resta sempre un « *compito aperto* ».[38]

I. La nuova motivazione soprannaturale della condotta del cristiano

Consideriamo ora i bisogni (come « schemi conoscitivi sotto tensione ») nel dinamismo soprannaturale.

1. La personalità del cristiano funziona ad un livello superiore (« elevato »), non come se si trattasse di uno strato aggiunto, ma come una nuova formalità dell'uomo intiero.

Vi è in lui una nuova natura, un nuovo e soprannaturale *principio di attività,* un principio ontologico, che è insieme il principio di nuove relazioni (sempre sul piano ontologico) colla realtà (Dio, gli altri esseri umani, le cose): la Grazia Santificante.

---

[35] È questa la « Teoria relazionale dei bisogni » di J. Nuttin. Cfr. di questo autore: *Tâche, réussite, échec,* pp. 434-435; *Personality Dynamics, o. c.,* p. 187; cfr. pure: Grasso P. G., in « Educare », Zürich 1962, 3 ed., vol. II, p. 158. « Il bisogno è una forza tendente a porre o a mantenere una determinata struttura di relazioni o interazioni biochimiche, sociali, spirituali ».

[36] Come dice P. G. Grasso (*ibidem* pp. 158 ss.), questa posizione che nel campo scientifico resta ancora sul terreno dell'ipotesi, ha buone garanzie di validità nel campo filosofico. Possiamo aggiungere che è facile vedere la vicinanza, anzi la sostanziale coincidenza di questa concezione dei bisogni col concetto tomista dell'« appetitus » che « sequitur cognitionem ».

[37] Nuttin, J., *Personality Dynamics, o. c.,* p. 193.

[38] Nuttin J., *Tâche réussite, échec, o. c.,* p. 429.

2. Sul piano psicologico (cosciente) vi è una nuova « visione » della realtà e di se stesso, nuovi valori, il tutto imperniato sulla conoscenza che egli, per mezzo della fede, ha della sua nuova e « graziosa » realtà: l'essere in Cristo.

Questa visione implica pure la conoscenza di nuove possibilità, *nuovi « schemi di relazione »*; da una parte, di relazioni in qualche modo antecedenti alla sua trasformazione elevante (il suo relazionarsi a Cristo per mezzo della sua accettazione di fede); d'altra parte, di relazioni conseguenti al suo « essere in Cristo » (i rapporti particolari, intimi, colle tre Persone Divine, i rapporti fraterni cogli altri membri del Corpo Mistico, il suo nuovo « status » nella Chiesa di Cristo, ecc. ...).

3. Anche il principio che crea la « tensione » verso la realizzazione comportamentale dei nuovi schemi conoscitivi di relazioni è nuovo. Nuovo, soprannaturale, gratuito, proveniente dalla liberalità Paterna di Dio, ma, allo stesso tempo, interiore, che muove l'uomo dall'interno. È un *nuovo amore,* ma un amore che esiste perchè vi è stato prima un altro Amore: *quoniam Ipse prior dilexit nos* (Gv. 4, 10).

Si tratta di un'autentica « motio » che crea perciò un bisogno, dei bisogni: la Grazia dello Spirito Santo, per cui l'uomo sente il bisogno ed insieme la forza per affermare e credere in Cristo, per gridare « *Abba, Pater* » (Rom. 8, 15), poichè « *nemo potest dicere, Dominus Iesus, nisi in Spiritu Sancto* » (1 Cor. 12, 3).[39]

L'amore che muove il cristiano autentico non è più semplicemente l'amore di un uomo verso Dio, è l'Amore da Dio manifestato a tutti gli uomini nel Suo Figlio e mediante l'infusione del Suo Spirito. Attraverso Cristo ed in Cristo, egli sente il bisogno di amare con novello amore tutta l'umanità, poichè « Caritas Christi urget ... ».[40]

4. Il bisogno sperimentato risulta come un'anticipazione ed aspettativa, che si manifesta alla coscienza come un « *progetto personale* », *un compito di sviluppo* e di presa di contatto dell'io con il mondo.

Ora, i nuovi bisogni del cristiano sono nuovi « progetti » e cioè: un piano di sviluppo del suo « essere in Cristo », che è, al medesimo tempo, sviluppo e crescente pienezza « fino all'età adulta del Cristo » e servizio per lo sviluppo di tutto il Corpo Mistico.

---

[39] « È lì che agisce lo Spirito Santo che perfeziona interiormente il nostro spirito comunicandogli un nuovo dinamismo, per cui egli si astiene dal male per amore ... ed in tal modo egli è libero non che non si sottometta alla legge divina ma perchè il suo dinamismo interiore lo porta a fare ciò che la legge divina prescrive » (S. THOMAS, *Comment. in II Cor., Cap. 3, lec. 3*).

[40] Un'espressione notevolmente nitida di questa verità in BERGSON H., *Les deux sources de la Morale et de la Religion,* Paris, p. 250.

L'essere cristiano implica l'assunzione di questi nuovi compiti, proposti dall'esterno, ma da lui fatti propri, vivi e personali, mediante la Grazia dello Spirito Santo.

5. Come sul piano naturale, così anche su quello soprannaturale è importante concepire questi « compiti », che si riferiscono allo sviluppo personale, come *compiti « sempre aperti »*.

« L'essere in Cristo rimane sempre compito ed obbligo; prima della morte non c'è mai compimento poichè si dà solamente una misura del compimento: Cristo; la legge di sviluppo della vita in Cristo è che " ognuno " si " *presenti perfetto in Cristo* " (Col., 1, 28), appunto un " homo perfectus ". Così la via della perfezione è un cammino senza fine ... Il crescere in Cristo, l'homo perfectus in Cristo, non è mai terminato ...

Così la vita del cristiano si muove in costante tensione: nella legge di sviluppo, dalla morte dell'uomo vecchio alla vita dell'uomo nuovo in Gesù Cristo ».[41]

II. La trasformazione dei singoli bisogni umani

La classificazione dei bisogni, sempre a fine di avere una spiegazione coerente di tutti gli aspetti del comportamento umano, è stata variamente tentata in schemi sia monotematici, che politematici o atematici.[42]

Seguendo la medesima linea da noi scelta come quadro di riferimento della personalità cristiana, distingueremo con Nuttin una doppia faccia nel bisogno umano di sviluppo: il bisogno di conservare ed attuare se stesso ed il bisogno di contatto, di appartenenza, di amore.

Queste due direzioni tendenzionali umane si rivelano nei tre piani, o livelli, in cui si realizza la personalità umana: biologico, psico-sociale, spirituale e cioè, nei tre livelli l'uomo possiede il bisogno di conservazione e sviluppo e quello di contatto.[43]

Cerchiamo ora di applicare questi concetti nella descrizione della personalità cristiana.

---

41 Jurgensmeier F., *o. c.*, pp. 333-334.

42 Cfr. Lersch Ph., *Aufbau der Person* (trad. spagn., Barcelona, ed. Scientia, 1958, I, pp. 95-101).

43 Nuttin J., *Personality Dynamic, l. c.*, p. 191; *Psicanalisi e Personalità*, trad. it., Alba, edizioni Paoline, 1953, II Parte cap. V. D'ora in avanti tutte le citazioni di quest'opera saranno della 1ª edizione italiana (1953). Come riassunto dei concetti fondamentali di J. Nuttin, cfr. Grasso P. G., in: *Educare, o. c.*, II, pp. 158-162.

Benchè sia C. Rogers che Combs e Snigg parlino di un bisogno unico fondamentale, non pare esistere nel loro concetto una differenza sostanziale tra la loro posizione e quella del Nuttin, se si eccettua il fatto che questi AA. non presentano con chiarezza la distinzione dei tre livelli esistenziali umani, cosa di molta importanza se si vuole giungere ad una visione veramente comprensiva dell'uomo.

Cfr. Rogers C., *Client-Centered Therapy, o. c.*, p. 487 (Prop. IV); Combs A. W. e Snigg D., *Individual Behavior, o. c.*, pp. 43 ss.

La trasformazione totale che « l'essere cristiano » produce nella personalità dell'uomo, oltre ad apportare, come conseguenza di nuove relazioni oggettive (Grazia), nuovi ed « originali » schemi di comportamento ed una tensione dinamica assolutamente nuova, raggiunge pure tutti i bisogni naturali, dando ad essi la nuova formalità, facendoli rientrare nel dinamismo soprannaturale e prospettando la loro soddisfazione su questo piano.

1. *Il bisogno di conservazione e di contatto sul piano biologico.* Con il nuovo significato che prende il corpo e la nuova direzione che tutta la *realtà corporea* assume, anche la conservazione del proprio essere biologico ed i suoi contatti col mondo circostante, basati sullo scambio bio-chimico, rientrano nel movimento a piramide che tende a « *recapitulare omnia in Christo* ».

Il cristiano, mantenendo l'equilibrio dei suoi rapporti colla realtà corporea, la unisce a Cristo: « Omnia vestra sunt, ... vos autem Christi, Christus autem Dei » (I Cor. 3, 22-23).

E così, anche la realtà corporea del cristiano rientra nel piano della salvezza, nell'attesa della resurrezione e glorificazione, « expectantes redemptionem corporis nostri » (Rom. 8, 23) poichè Cristo « reformavit corpus humilitatis nostrae configuratum corpori claritatis suae » (Philip. 3, 21).

2. *Il bisogno di conservarsi e di imporsi socialmente ed il bisogno di contatto con gli altri.*

Si tratta, in primo luogo, del bisogno dell'uomo di « essere qualcuno » di percepirsi come *un essere di valore* « *in sè stesso* », di sentirsi in possesso sicuro di uno « *status* » *sociale* e con dei « *ruoli* » *ben definiti e soddisfacenti.*

È chiaro il contributo meraviglioso che il fatto di sentirsi inserito in Cristo dà alla soddisfazione di questo bisogno sia riguardo al valore personale, sia riguardo al nuovo ed altissimo « status » e sia anche riguardo al « ruolo » di costruttore del corpo di Cristo.[44]

Una ulteriore precisazione la si può fare nei riguardi dei ruoli. Dalla nascita alla morte l'uomo va assumendo nuovi e sempre più impegnativi ruoli e compiti annessi.

Una particolare consacrazione e deputazione a determinati e sempre più ampi ruoli nella costruzione del Corpo Mistico la riceve il cristiano attraverso i Sacramenti.[45]

Per mezzo di essi egli entra in particolare relazione con Cristo, come Suo membro. Intorno all'unione a Cristo mediante la Eucaristia[46] gli altri Sacramenti, quelli che S. Tommaso chiama consacratori, « assicurano al ricevente un posto stabile nello organismo del Corpo Mistico » e, naturalmente, una funzione particolare nella Sua edificazione.[47]

Inscindibilmente legato a questo bisogno di valere e di affermarsi sul piano

---

[44] Cfr. quanto fu detto sopra riguardo al concetto di sè del cristiano.

[45] S. THOMAS, *Summa theol.*, III, q. 64, a. 2 ad 3.

[46] *Ibid.*, q. 73, a. 3 corp.

[47] *Ibid.*,

psico-sociale vi è pure quello di *aprirsi verso gli altri,* che si manifesta nelle diverse forme del bisogno di contatto che vanno dalla semplice simpatia all'amore personale.[48]

Ph. Lersch, distingue in questo bisogno di apertura verso gli altri un doppio piano:

a) il bisogno di *essere-con-l'altro,* ed

b) il bisogno di *essere-per-l'altro.*[49]

Il primo piano rappresenta ancora una ricerca di sè (« rompere la propria solitudine »), mentre il secondo è caratterizzato dalla « *coscienza del fatto che la vita degli altri impone alla propria vita una responsabilità* ».

A questo secondo livello vi è una gamma progressiva di contatto, di apertura, di « darsi », che parte dalla benevolenza e, attraverso la bontà, le forme meno complete dell'amore (l'amore sessuale e l'amore erotico), giunge fino all'amore personale che è la percezione del richiamo dei valori racchiusi in un'altra persona ed il mettersi al servizio di tali valori affinchè vengano realizzati.[50]

Nel raggiungimento di questa capacità di amore autentico, di questo « essere-per-gli-altri », rappresentato dall'amore personale, l'uomo sperimenta in tutto il suo essere una profonda trasformazione. In particolare, tutte le altre forme di relazione con gli altri (sia quelle legate all'essere-con-l'altro, sia le varie manifestazioni di essere-per-l'altro, dalla benevolenza fino all'amore erotico) vengono trasformate dal nuovo atteggiamento di andare verso il prossimo come un « servizio » ai valori racchiusi in lui, in ordine alla loro realizzazione.

La qualità della trasformazione che tutta la personalità sperimenterà dipende dal tipo di valori di cui si percepisce il richiamo.

L'amore autentico, il genuino « essere-per-gli-altri » viene quindi a realizzare la sintesi tra il bisogno di espansione personale e quello di contatto col prossimo. Ora, il cristianesimo è essenzialmente la « vocazione ad un nuovo amore ». Considerato dal punto di vista da cui ci siamo messi, ciò che viene trasformato è precisamente la visione e la « sensibilità a nuovi valori », a percepire cioè nei prossimi, non più soltanto una personalità umana in via di realizzazione, *ma un figlio di Dio, un membro di Cristo, intento a crescere in Lui.*

L'essere-per-l'altro del Cristiano sarà un mettersi, sotto la mozione dello Spirito Santo, *al servizio di Cristo nei suoi fratelli,* « in aedificationem Corporis Christi » (Ephes. 4, 12).

In queste prospettive anche le semplici forme della simpatia, della compassione, della benevolenza, della bontà, dell'amore sessuale e dell'amore erotico, vengono rivestite di questa nuova formalità, diventando azioni di un membro di Cristo che si sviluppa e dà espansione a tutto il suo essere mediante l'essere-per-Cristo nei suoi membri. L'identificazione del Capo con le membra (« *quidquid fecistis uni ex ... fratribus meis minimis, mihi fecistis* », Mt. 25, 40) rende possibile questo servizio e contatto con Cristo.

---

48 LERSCH PH., *Aufbau der Person,* trad. spagn.: *La Estructura de la personalidad,* Barcelona, ed. Scientia, 1958, pp. 145 ss.

49 LERSCH PH., *o. c.,* p. 219.

50 *Ibid.,* pp. 148-150. NB. Questi punti saranno maggiormente sviluppati più avanti.

3. *Il bisogno di conservazione « esistenziale » e di integrazione universale.*

L'uomo è un essere che si « sente esistere » e che è capace di porsi problemi intorno alla sua esistenza, poichè sente il bisogno di chiarire questa esistenza.

Legata a questa capacità vi è l'esigenza di conservarsi e di svilupparsi al di là dei limiti del dato biologico e sociale: « omne habens intellectum naturaliter desiderat esse semper ».

È il *bisogno di immortalità.*[51]

Il cristiano ha in sè un *germe* particolare di immortalità, collocato in lui col Battesimo. È il germe di una nuova vita, o meglio, del compimento della sua vita in Cristo.

Il bisogno naturale di « esse semper » diventa in lui, illuminato dalla Fede e mosso dallo Spirito, un nuovo bisogno, un « sospiro » nell'aspettativa e nella certezza che gli dà la speranza del « *compimento dell'adozione* » *divina* (Rom. 8, 23).

Egli attende una realtà, la vita eterna, per la quale lavora ogni giorno, fin dal momento attuale, poichè non si tratta di un dono esterno, ma di un fiorire e maturare del germe di eternità che egli possiede per il fatto di essere incorporato a Cristo.

Anche su questo piano spirituale e trascendente vi è nell'uomo un bisogno di « contatto, di apertura ». Egli ha bisogno di sapersi e di sentirsi integrato nell'ordine assoluto dell'esistenza. Questo bisogno è tanto forte che la frustrazione di esso si trova alla radice della maggior parte dei disturbi psichici.[52]

L'uomo percepisce lo scorrere della sua vita come una melodia ora gioiosa ora triste.

« Egli non sa però se considerare questa melodia come una musica fluttuante nell'aria o se al contrario deve pensare che la eseguisce coscientemente qualche sconosciuto. Di questo sconosciuto non sa se si tratta di un Dio amoroso o di un demonio perverso ed astuto ».[53]

Egli, tuttavia non può vivere senza saperlo, poichè ha bisogno di trovare un senso assoluto alla sua vita, ha bisogno di verità, per potersi integrare nell'esistenza.

La sua vita morale, il suo scegliere, deve essere diretto ad un valore assoluto.

L'atteggiamento dello Psicologo della Religione, per cui è sufficiente constatare l'esistenza e le modalità, nello psichismo umano, di una idea di Dio e di una norma morale per spiegare l'apparire dei sentimenti religiosi e morali e di un comportamento corrispondente, non soddisfa l'uomo concreto. Egli non può agire « come se » Dio esistesse o come se esistesse una norma assoluta di valore. Ha il bisogno imperioso di conoscere con certezza se realmente, oggettivamente, esiste questo Dio e questo Bene assoluto.

Lo sforzo e le capacità della sua ragione naturale, usata rettamente e con libertà interiore, nei limiti del possibile, lo portano ad una certezza, ad un certo limite di certezza, nei riguardi di questi punti assoluti di riferimento della sua vita; ma è nel

---

51 NUTTIN J., *Psicanalisi e Personalità, o. c.*, pp. 290 ss.

52 NUTTIN J., *Psicanalisi e Personalità, o. c.*, p. 293. Cfr. pure: FRANKL V., *Logoterapia ed analisi esistenziale,* Brescia, Morcelliana, 1953; CARUSO I., *Analisi psichico e sintesi esistenziale,* Torino, Marietti, 1953.

53 BICHLMAIR G., *Cristiano Autentico,* Barcelona, ed. Herder, 1961, p. 40.

messaggio cristiano dove l'uomo trova appagata la sua sete di verità, la risposta definitiva alle sue domande circa l'Assoluto e la linea in cui il suo bisogno di contatto esistenziale può svilupparsi in nuovi schemi di relazione.

* * *

Come sintesi possiamo dire, accettando le conclusioni della psicologia attuale, basate in gran parte su ricerche sperimentali, che la conoscenza personale del mondo (il campo fenomenico o percettivo), l'immagine ed il concerto di sè ed i bisogni sono i presupposti dell'azione comportamentale ed insieme costituiscono essenzialmente i momenti dell'« unità attiva io-mondo » e si compenetrano l'un l'altro nel processo medesimo del comportamento. L'azione comportamentale è in funzione della natura nel campo percettivo, in particolare del concetto di sè, e dei bisogni. Da essi prende il suo significato.

La struttura del campo percettivo in genere e quella dell'io fenomenico e del concetto di sè in specie è in funzione dell'esperienza e percezione presente e dei bisogni attuali, ma è pure in funzione delle percezioni ed esperienze passate, non solo, ma anche dei comportamenti passati, mediante i quali si sono stabilite nuove relazioni col mondo.[54]

Alla loro volta, i bisogni sono in funzione della struttura del campo percettivo e dei comportamenti precedenti, in quanto la « pre-figurazione di nuove relazioni » (elemento conoscitivo), implica il proporsi « nuovi compiti » e d'altra parte ogni comportamento, ogni cambio nel modo di agire, modifica progressivamente la forma concreta che prendono in lui i bisogni.[55]

Abbiamo cercato di vedere come la personalità cristianamente matura implica la maturazione armonica di tutti questi elementi sul piano della natura elevata, trasformati nella loro componente conoscitiva mediante la *fede* e nella loro componente tendenziale mediante la *carità.*

2.

CONFLITTO INTERNO E CAPACITÀ DI AUTODETERMINAZIONE

Da quanto precede si vede come il passato si integra nel presente apportando al comportamento attuale un elemento di continuità e, in certo modo, di predeterminazione; si stabilisce così una catena di sviluppo.

Tuttavia un aspetto caratteristico dell'uomo è che questo sviluppo, in forma di nuovi compiti sempre più elevati ed in funzione di un ideale o compito finale, non segue una semplice linea ascendente; ad ogni momento egli si trova di fronte alla possibilità di altre linee di svolgimento, ad altri « progetti possi-

---

54 NUTTIN J., *Tâche, réussite, échec* ... p. 421. 55 *Ibid.*, p. 464.

bili » di relazioni con il mondo ed ha perciò l'esperienza di bisogni divergenti, sia nel suo sviluppo individuale sia nei suoi contatti sociali. Ciò dà origine ad uno stato di « conflitto attivo », connaturale all'uomo nel suo maturare.[56]

È qui che interviene la *possibilità creatrice del momento presente,* la capacità che l'uomo ha di autodeterminarsi e di scegliere ed è qui che il comportamento umano ha il suo momento costruttivo ed acquista il suo carattere morale.

Questo, oltre ad essere una conclusione della filosofia spiritualistica, è pure un risultato dell'esperienza clinica attuale.

«Possiamo sintetizzare i dati dell'esperienza clinica affermando ... che esiste nella persona la capacità di scoprire un nuovo significato negli elementi che agiscono su di essa e nelle esperienze precedenti che l'hanno condizionata; la capacità di modificare coscientemente la propria condotta alla luce di questo nuovo significato » [57] e di mantenere coscientemente una linea scelta.

Questa capacità di autodirezione e di riorganizzazione è direttamente relazionata con la chiarezza ed oggettività della percezione di sè.[58]

Conflitto ed opzione sono dunque gli elementi che conferiscono al comportamento umano il carattere specifico di « moralità ».

Conflitto interno ed opzione soprannaturale nel cristiano

Il conflitto consiste nella presenza di linee divergenti che ostacolano lo sviluppo ascendente.

a) In fondo vi è una disarmonia, che la psicologia constata come un dato di fatto, senza essere in grado di darne una spiegazione; disarmonia però che, data anche la naturale tendenza dell'uomo all'unità ed armonia interiore, rappresenta un impulso alla superazione mediante la sua libera decisione.

Per il fatto di avere (di essersi proposti) dei compiti molto superiori a quelli naturali (anche specificamente umani, spirituali), che si sintetizzano tutti nella costruzione progressiva del Cristo totale fino alla sua perfezione escatologica, il conflitto interno dell'uomo acquista una nuova dimensione.

Non è più solo la divergenza, al livello naturale, tra tendenze inferiori e superiori, ma è la divergenza tra la linea di sviluppo umano naturale (sia pure in senso spirituale) e la linea di sviluppo in Cristo, tra la personalità naturale e la personalità soprannaturale, tra natura e sopra-natura. È la posizione presa da Gesù: « *Non veni pacem mittere, sed gladium; qui vult venire post me, abneget semetipsum et tollat crucem suam et sequatur me* » (Mt., 10, 34; 16, 24).

---

[56] Nuttin J., *Psicanalisi e Personalità, o. c.,* pp. 223 ss.

[57] Rogers C., *Significant aspects of client-centered therapy,* in « Americ. Psycholog. », 1 (1946), p. 421. Cfr. pure: Zavalloni R., *La libertà personale,* Milano, Vita e Pensiero, 1956, pp. 118 ss., dove riporta a questo proposito anche le esperienze e conclusioni di P. Janet, O. Rank, H. Baruk, K. Goldstein e C. Rogers.

[58] Rogers C., *Client-Centered Therapy,* p. 513 (Prop. XV).

Non vi è nel cristiano l'eliminazione del conflitto. Anzi egli lo sente necessariamente più acuto.

Egli sa che è nato peccatore, e cioè, oltre che nemico di Dio, anche ferito e con una profonda disarmonia nella sua personalità naturale, che lo porta alla ricerca egoistica di se stesso; ma allo stesso tempo egli sa di essere chiamato ad una realtà che trascende di molto il superamento del conflitto intrapsichico.

I due termini del conflitto sono infinitamente lontani, poichè la carne (la personalità naturale ferita dal peccato) « ha desideri opposti a quelli dello Spirito, e lo Spirito desideri contrari a quelli della carne » (Gal. 5, 17).

Il conflitto giunge ad essere tragico (Rom. 7, 14-25). Nella sua tragicità è espresso da S. Agostino: Non vi sono che due amori possibili all'uomo, l'amore di Dio fino all'oblio di sè e l'amore di sè fino all'oblio ed alla negazione di Dio.

È l'alternativa, il conflitto permanente nel cristiano. Due strade per la realizzazione di sè, due mondi, due visioni della realtà, « due città ».

Non vi sono per lui altre alternative: o l'amore al Padre ed a Cristo nello Spirito ed attraverso i fratelli, o l'amore di sè, « con l'inclusione volontaria di tutte le forme di vanità, d'egoismo brutale e perfino sensuale, d'orgoglio; oppure semplicemente sotto la forma di una atrofia spirituale per mezzo di un ripiegamento su se stesso, un rallentamento di tutta l'attività, una specie di fuga dalla realtà e dagli altri ad un piccolo mondo di fantasia o di comodità borghese ».[59]

b) Nella soluzione dei conflitti dentro della sfera naturale, « teoricamente », è sufficiente la capacità creativa naturale, la capacità di autodeterminazione mediante la quale l'uomo è capace di ristrutturare tutti i dati.[60]

Nella realtà però dell'uomo caduto, è necessaria una forza che viene dalla Grazia, a fine di superare il suo egoismo.

Tanto più ciò è vero quando nel cristiano si presenta il conflitto nella nuova dimensione.

La Grazia di Cristo interviene come un richiamo ed una capacità nuova di un amore nuovo e, perciò, come una guarigione ed un superamento della direzione egoistica.[61]

Il conflitto (la tentazione) resterà sempre e « porterà sempre con sè la possibilità del peccato (che) può spezzare l'unione di vita con Cristo e risospingere alla morte. Ma la tentazione non è soltanto manomissione ed inciampo della vita soprannaturale, è anche *mezzo e sprone a nuovo sviluppo,* indicatrice della via verso Cristo ».[62]

---

[59] FRANSEN P., *Pour une Psychologie de la Grâce Divine,* in « Lumen Vitae », XII (1957), p. 221.

[60] Conc. Trid. sess. VI: *De justificatione,* Denzinger, 815.

[61] FRANSEN P., *o. c.,* pp. 222-224.

[62] JURGENSMEIER F., *o. c.,* p. 196.

È così che il conflitto umano rientra con una nuova dimensione nella personalità cristiana. Anche « la vita del membro di Cristo si muove in *costante tensione*: nella legge dello sviluppo, dalla morte dell'uomo vecchio alla vita dell'uomo nuovo in Gesù. Quanto più, colla forza vitale del Corpo Mistico, il cristiano vuole compierlo e rappresentarlo in sè, tanto più è conscio « di non averlo ottenuto » di essere « incompiuto ».

E precisamente questo è il suo dolore più profondo: il non essere arrivato ancora alla perfezione, poichè le debolezze dell'uomo carnale vogliono essere più forti, e sempre la « vita di Cristo » manca d'avere il completo sopravvento. Come membro di Cristo, sente in sè profondissimo il desiderio « di essere liberato e di essere con Lui ». Eppure questo suo dolore profondo diventa, nello stesso tempo, anche il *suo trionfo* e la sua vittoria quotidiana.

Il compimento non è ancora giunto, ma egli è nello stato « dell'aspettare e operare » (Phil., 1, 20) ed ogni giorno la vita ascetica lo avvicina sempre più. Esso infatti ha « gettato la base in Cristo ... e il giorno del Signore lo paleserà » (1 Cor. 3, 11-13) e compirà ».[63]

---

[63] *Ibid.* pp. 334-335.

CAPITOLO II

PRESUPPOSTI PER LA FORMAZIONE DELLA PERSONALITÀ CRISTIANA

Se concepiamo, come abbiamo fatto, il dinamismo della personalità come un'interazione di visione della realtà, concetto di sè, bisogni ed opzioni in ordine a stabilire o realizzare determinati progetti di relazione nell'unità io-mondo, viene da sè che l'attività dell'educatore dovrà puntare su di una soddisfacente coordinazione e su di una equilibrata interazione di questi aspetti.

Ogni azione educativa o rieducativa tende ad intervenire nella strutturazione o ristrutturazione di questi quattro momenti.

Sarà pure questa la strada da seguirsi dall'educatore religioso che ha per compito quello di formare una « personalità cristiana ».

Qui intervengono, però, degli elementi nuovi.

Il nucleo dinamico centrale della « nuova personalità », che, come abbiamo visto, implica una revisione ed una nuova struttura di tutte le componenti personali, secondo un nuovo fine ed un nuovo piano di esistenza e di rapporto col mondo, dobbiamo vederlo nel fatto che tutta la realtà (l'io ed il non-io) è stato inserito nel mistero dell'Incarnazione. Ciò nell'ordine ontologico.

Sul piano psicologico, attraverso il quale si giunge all'azione, questa realtà dell'inserimento non può essere raggiunta mediante la esperienza e la conoscenza diretta.

Tuttavia, la riorganizzazione del campo psicologico, con tutte le sue implicanze, non è possibile senza la conoscenza certa di questa realtà.

Ed è qui che interviene l'elemento centrale: *la conoscenza della nuova misteriosa realtà in cui l'uomo è immerso mediante « l'assensus fidei » alla Parola di Dio, resa sensibile concretamente in Cristo e nel suo prolungamento, la Chiesa.*

L'atto di Fede rappresenta « il necessario momento personale » che unisce l'uomo a Cristo, poichè, senza di essa, « tutta l'azione salutare compiuta dal capo non giova a nulla (August. Sermo 294.18. M.P. L. Vol. 38-39 p. 1346) e, nel medesimo tempo, dando all'uomo la conoscenza della sua nuova realtà in Cristo si trasforma in principio interno di forza e di azione.

Il « credere distingue dunque, sul piano psichico, dalle altre la personalità dinamica del Cristiano, costituendone la base strutturale specifica; il rapporto alla Parola di Dio racchiude tutte le attività che il Pastore d'anime esplica per formare, in quanto dipende da lui, questa personalità dinamica ».[64]

In altre parole, la sua azione educativa sarà una cooperazione umana all'opera divina della salvezza, in quanto egli lavorerà sull'*aspetto umanamente educabile* dell'esercizio della Fede e dell'uso dei Sacramenti da parte dei fedeli.

Ora, questo aspetto umanamente educabile consiste essenzialmente nell'assimilazione sempre più profonda e dinamica della Parola di Dio, mediazione necessaria ed unica tra coscienza umana e realtà cristiana.[65]

Assimilazione dinamica vorrà proprio dire assimilazione capace di operare nei dinamismi della personalità quel cambio e quelle trasformazioni che li rende disposti ad accogliere il soprannaturale, produttore di una struttura formalmente cristiana.

Dal punto di vista *psico-pedagogico* ciò presenta un problema particolare.

La personalità naturale con tutto il suo dinamismo si sviluppa progressivamente fino ad integrarsi in forma equilibrata e prosegue quindi uno sviluppo di arricchimento assumendo sempre nuovi compiti ed impegni esistenziali.

D'altra parte, nel fanciullo battezzato vi è tutto un organismo soprannaturale coi suoi dinamismi e le sue potenzialità infuse. Anche questo organismo e dinamismo ha il suo sviluppo per opera dello Spirito Santo.

Nei riguardi della prima infanzia si può parlare (non nell'ordine ontologico, ma in quello psicologico) di una esistenza parallela dei due dinamismi.

La Fede, che appartiene al dinamismo soprannaturale, non è ancora esplicita e perciò non ha influsso sul dinamismo naturale (cioè nè sul campo percettivo nè sui bisogni) che si sviluppano secondo le proprie leggi. Ciò, salvo sempre l'eventuale intervento straordinario della Grazia.

L'ideale della formazione cristiana è che la Fede sia progressivamente esplicitata, in modo tale da intervenire nell'azione dinamica della personalità.

La situazione di non-incontro tra il dinamismo soprannaturale e quello naturale viene perpetuata quando lo sviluppo della personalità naturale si fa in una direzione divergente da quella della Fede; resterà così sempre dissociata la fede dalla vita. Avremo l'uomo di mentalità dissociata che, nella migliore ipotesi, da una parte accetterà globalmente, su di un piano culturale superficiale, il cristianesimo ma, d'altra parte, agirà con una mentalità dinamica del tutto naturalista ed indipendente dalla Fede.

È evidente, perciò, che il problema della formazione cristiana del battezzato non sarà solo un problema di « informazione, di istruzione ma un problema di

---

[64] Cfr. p. 257 del presente volume.

[65] *Ibid.*, p. 253.

« trasformazione », di « *metanoia* » o conversione,[66] e cioè di un incontro ed una fusione dei due dinamismi soprannaturale e naturale, in una nuova e superiore azione che è l'attività cristiana.

L'incontro tra Fede e vita è opera della Grazia, ma è condizionato dall'accettazione e cooperazione umana. La fede non è solo la conoscenza di verità astratte garantite dalla Parola di Dio: è una risposta della personalità umana all'invito di Dio contenuto nella Rivelazione (F. Mollet).[67]

A sua volta, l'adesione umana alla Parola di Dio, la sua cooperazione e risposta all'invito divino, è condizionata dallo sviluppo e da certe modalità della personalità naturale.

Colla sua opera salvifica, Dio, in certo modo si è messo in continuità [68] con i bisogni umani, nel senso che, coll'elevazione, presenta all'uomo un piano di soddisfazione dei proprio bisogni infinitamente più alto. Però, affinchè si realizzi di fatto tale continuità, è necessario che lo sviluppo di questi bisogni, come di tutto il dinamismo umano, si faccia in quella linea su cui incontrerà la « proposta di Dio ».

1

IL PROBLEMA DELLA FORMAZIONE DELLA PERSONALITÀ CRISTIANA DAL PUNTO DI VISTA PSICOPEDAGOGICO

Tenendo ora in vista di arrivare all'azione educativa, possiamo, in base alle considerazioni precedenti, proporci il problema in questi termini:

I. Quali sono i momenti, gli aspetti nello sviluppo della personalità naturale che danno la possibilità interna di rispondere affermativamente all'offerta di Dio? Qualè la *linea di sviluppo umano che permette l'incontro colla rivelazione di Cristo nella Sua Chiesa,* inclinando ad assecondare la mozione interna dello Spirito Santo che spinge all'« assensus fidei » e ad impostare su di esso tutta la vita?

Possiamo distinguere, in questo problema generale, due settori.

II. Il primo settore riguarda l'assimilazione della Parola di Dio sul piano dei pensieri, dei giudizi, degli atteggiamenti. È questo il compito della catechesi.

Sotto questo aspetto il problema psicopedagogico potrà essere impostato così: quali sono le *condizioni psicologiche* previe che il pastore d'anime deve presupporre,

---

66 LIÉGÉ A., *Adults dans le Christ,* Bruxelles, La pensée catholique, 1951, p. 17, trad. it., Torino, 1954.

67 Cfr. PEDERZINI N., *L'atto di Fede,* Roma, Desclée e C., 1960, p. 226.

68 Si tratta di una « continuità misteriosa » in quanto, sebbene sia vero che Dio viene incontro ai bisogni dell'uomo, lo fa in modo misterioso e nuovo, giammai sospettato e per nulla richiesto dalle esigenze umane.

ed eventualmente predisporre egli stesso, per ottenere (sempre sotto l'aspetto umanamente educabile) che tutta la realtà, ed in particolare la realtà umana in sè e nel suo destino, sia *vista dall'educando attraverso il prisma della persona di Cristo,* per la fede nella Sua Parola, in forma progressiva sempre più esplicita?

III. Il secondo settore è l'assimilazione della Parola di Dio sul piano delle decisioni pratiche, degli schemi comportamentali e delle altre modalità dell'azione e dei rapporti colla realtà e la società nella vita.

Da questo punto di vista il problema psicopedagogico sarà: quali attività deve svolgere il Pastore d'anime presso l'educando affinchè diventi *capace di agire secondo la Parola di Dio?*

Quindi, oltre e precedentemente agli obiettivi ultimi soprannaturali del lavoro pastorale (la formazione della personalità cristiana) avremo degli obiettivi di preparazione o disposizione naturale, che possiamo distribuire in tre gruppi.[69]

a) sviluppo e tratti della personalità naturale che rendono possibile l'incontro con l'« offerta » di Dio;

b) tratti e condizioni che predispongono in particolare all'assimilazione dinamica della Parola di Dio sul piano dei pensieri, giudizi, atteggiamenti;

c) tratti e condizioni che rendono possibile e facile al cristiano le decisioni e l'azione secondo la Parola di Dio.

a) Sviluppo e tratti della personalità in funzione dell'incontro con Dio

Genericamente si può dire che, quanto più una personalità è matura sul piano naturale, tanto più sarà in grado di una autentica collaborazione colla Grazia.

Vogliamo sottolineare alcuni aspetti, per la relazione particolare che hanno colla struttura della personalità cristiana.

Seguendo lo schema da noi tracciato, possiamo vedere gli elementi che ci interessano, legati agli aspetti o momenti dell'azione personale e cioè alla percezione della realtà, alla percezione di sè, ai bisogni, alla capacità di autodeterminazione o di opzione ed al comportamento.

I. L'ASSIMILAZIONE DI NUOVE ESPERIENZE E LE SUE CONDIZIONI FONDAMENTALI

Nell'assimilazione dinamica (o « apprendimento significativo », come lo chiama C. Rogers) delle nuove e svariate esperienze che la persona umana deve

---

[69] È chiaro che l'adeguata preparazione dell'essere umano alla collaborazione colla Grazia abbraccia tutta la sua educazione. In questa premessa al lavoro pastorale intendiamo semplicemente indicare i punti più importanti di questa preparazione e solo indicarli in quanto « obiettivi », senza entrare nella metodologia specifica per il raggiungimento di essi.

affrontare, possiamo distinguere *due casi*: uno in cui le nuove esperienze [70] sono *in congruenza* o almeno in qualche modo in continuità con la struttura attuale della personalità (concetto di sè, visione della realtà, bisogni, ecc.); un altro in cui *non sono affatto in accordo* (per esempio l'esperienza di ripetuti insuccessi in un'attività sognata e per la quale il soggetto si riteneva capace).

1. Le esperienze che il soggetto percepisce come implicate nella soddisfazione dei bisogni fondamentali di conservazione ed espansione dell'io e di contatto, vengono assimilate; la trasformazione nella struttura della personalità che esse, come ogni nuova esperienza apportano, viene realizzata senza scosse particolari ed influisce sul comportamento, nella misura della sua relazione coll'io ed i suoi bisogni.[71]

È chiarificatore l'esempio portato da Rogers: come è differente, in chiarezza e profondità, l'apprendimento della topografia di una determinata regione da parte di un gruppo di studenti a cui è richiesto « anche » un corso di geografia e quello di un plotone di soldati che stanno per inoltrarsi in quella regione per scacciarvi un nemico.[72]

Moltissimi degli elementi del messaggio cristiano rientrano in questa categoria: la *salvezza,* la *vita,* la *consolazione,* la *sicurezza nella Provvidenza*: « Venit Filius hominis salvare quod perierat » (Mt. 18, 11), « Veni ut vitam habeant et abundantius habeant » (Gv. 10, 10), « Venite ad me omnes qui laboratis et onerati estis » (Mt. 11, 28), « Respicite volatilia caeli ... » (Mt. 6, 26).

È un messaggio direttamente in continuità con i bisogni umani, di espansione dell'io, di sicurezza. Non presenta perciò alcuna difficoltà ad essere assimilato in quanto, visto nel suo aspetto positivo, si presenta come una nuova e superiore soddisfazione dei bisogni umani, senza esigere, visto così, parzialmente, alcuna rivoluzione nella struttura dell'io.

2. Diversamente avviene riguardo alle esperienze la cui assimilazione implica una ristrutturazione più profonda, ed a volte totale, nell'organizzazione del concetto di sè, e quindi nella visione della realtà e delle mutue relazioni.

Tali esperienze possono essere sentite dal soggetto come una « *minaccia* », e perciò provocare una resistenza per la loro accettazione ed assimilazione.[73]

Questo è il caso del Messaggio Cristiano guardato nel suo insieme. « *Auditis quia dictum est ... Ego autem dico vobis ...* » (Mt. 5, 21-22).

---

[70] Intendiamo qui « esperienza » in senso ampio, cioè esperienza di ogni tipo, anche, e soprattutto, di ordine intellettuale o spirituale; è un'esperienza in questo senso anche l'incontro della persona colla dottrina rivelata presentata dalla Chiesa.

[71] Cfr. ROGERS C., *Client-Centered Therapy,* pp. 389-390; COMBS A W. e SNIGG D., *Individual Behavior,* p. 149.

[72] ROGERS C., *ibid.*

[73] ROGERS C., *o. c.,* p. 515 (Prop. XVI) e p. 390; COMBS A. W., e SNIGG D., *o. c.,* pp. 271 ss.

In alcuni dei suoi aspetti fondamentali, la trasformazione cristiana viene percepita dall'uomo naturale come « *una esigenza di rinuncia* » alla sua sicurezza, alla sua autonomia, alla sua tranquillità e comodità ed al suo prestigio. Il messaggio cristiano è permeato di questo concetto, dalle « Beatitudini » che stabiliscono dei *principi di valutazione diametralmente opposti a quelli della mentalità naturale,* al principio del *primato assoluto del valore « salvezza »*, anche sui valori vitali (« Si oculus tuus scandalizat te ... » Mt. 5, 29); dalla vita concepita non come tranquillità o successo, ma come *lotta, abnegazione, via stretta* (« Non veni mittere pacem sed gladium » Mt. 10, 34; qui vult venire post me abneget semetipsum ... » Mt. 16, 24; « quia arcta via est quae ducit ad vitam ... » Mt. 7, 14) al concetto dell'*umiltà come onore* (« qui maior vult esse inter vos, sit vester minister » (Mt. 23, 11), alla « *follia della Croce* » ed alla *rinuncia alla propria autonomia assoluta,* per responsabilità davanti ad un Giudice infallibile ed incorruttibile, che può con giustizia destinare alle « tenebre esteriori ».

L'uomo di « spirito naturale », abbagliato dalle sollecitazioni dell'ambiente che gli offre tutto ciò che la sua natura chiede (o almeno ne coltiva il desiderio) anche se battezzato, non può non sentirsi in qualche modo « minacciato » da una simile dottrina, specialmente se vista in modo parziale e negativo.

Ora, sotto la minaccia, tende a prodursi un irrigidimento dell'io, che si mette sulle difese, impedendo così l'assimilazione della nuova esperienza.

Tre strade di fatto possono presentarsi come soluzioni del conflitto minaccioso.[74]

1. Alla nuova esperienza è negata l'accettazione nell'organizzazione del campo percettivo. Ciò può avvenire in tre modi:

a) negando semplicemente la realtà: « Non è così » ... « Durus est hic sermo; Quomodo potest hic carnem suam dare ad manducandum? » (Gv. 6, 53);

b) accettando la possibilità della realtà ed il valore di tale esperienza, ma negando che si riferisca alla propria situazione ... « Non si riferisce a me ». « Ma egli udite queste parole se ne andò triste ... perchè aveva molti beni » (Mt. 19, 22);

c) rimandando ad altro tempo il prenderla in considerazione: « Un'altra volta ci penseremo ». Due esempi biblici caratteristici: S. Paolo all'Areopago ... quando comincia a parlare della Resurrezione ... « Ti sentiremo su ciò un'altra volta » (Atti 13, 32); così quando egli, davanti a Felice e Drusilla comincia a parlare « della giustizia, della temperanza e del giudizio futuro ... Felice, spaventato gli disse ... per ora ritirati ... » (Atti 24, 25).

2. Accettazione della nuova esperienza, ma « deformata », in modo tale che, sostanzialmente, non costringa ad una riorganizzazione della propria vita. È l'accettazione di certi aspetti formali, rituali, esterni, del Cristianesimo, oppure il vederne solo gli elementi che includono una possibile soddisfazione o rifugio.

---

[74] Combs A. W. e Snigg D., *o. c.*, pp. 271 ss.

3. Oltre ai due modi precedenti, di cui il pastore d'anime deve saper tener conto nella sua azione pastorale, vi è una possibilità positiva e cioè la strada oggettiva di una *assimilazione dell'esperienza nuova,* mediante una riorganizzazione del proprio campo percettivo e del concetto di sè.[75]

È su questa via che il lavoro pastorale deve puntare.

Come si rende possibile questa terza soluzione? Pensiamo che stia proprio qui il nucleo dell'azione educativa-dispositiva all'assensus fidei.

Il fatto psicologico di base è che l'io sembra rilassare le sue tensioni di difesa quando non si sente minacciato, ed è quindi in disposizione aperta per accettare nuove esperienze, anche se non sono in accordo colla struttura attuale del concetto di sè.

D'altra parte, tali esperienze possono essere assimilate quando trovano la struttura attuale rilassata (e cioè non in atteggiamento abituale di difesa) ed aperta.

È facile vedere come da questi principi sgorgano valide considerazioni metodologiche riguardanti il modo di presentare il Messaggio Cristiano nelle migliori condizioni per essere assimilato.

Ci limiteremo a considerare qui la situazione del soggetto che rende possibile tale assimilazione.

Condizione basica: un « io » il cui concetto di sè sia in situazione « aperta ».

Ciò implica, innanzitutto, un atteggiamento « *non-difensivo* ». Tale atteggiamento non difensivo non deriva semplicemente dal fatto di non essere presente alcuna esperienza discordante, non coerente colla struttura attuale, poichè, anzi, ciò è inevitabile, necessario e vantaggioso per uno sviluppo adeguato della personalità; deriva piuttosto dal fatto che l'io non senta il bisogno di mettersi nelle difese.

Il non sentire questo bisogno di difesa è dall'esperienza psicologica, legato invece all'avere l'io *un concetto di sè sostanzialmente positivo e sodisfacente* ed al « sentirsi, in mezzo all'universo in cui vive, come benvoluto, desiderato, accettato, capace ed utile. Sentirsi una persona di dignità, di integrità che appartiene ad un mondo e contribuisce alla vita di esso ».[76]

A questa percezione fondamentale positiva di sè si giunge mediante una *adeguata « autopercezione interna »*, oggettiva unita di per sè stessa all'autenticità emotiva (spontaneità), si tratta cioè non solo di un'auto-conoscenza, ma dell'inserimento concreto di questa conoscenza nell'hic et nunc esistenziale.[77]

---

[75] *Ibid.* Gli stessi autori (*ibid.* p. 163) segnalano 3 fattori principali da cui dipende il cambio del concetto di sè: 1) La relazione del nuovo concetto con la struttura attuale; 2) la relazione del nuovo concetto con i bisogni fondamentali; 3) la chiarezza dell'esperienza della nuova percezione.

[76] *Ibid.*, p. 240. Ciò forma pure una base psicologica importante per una « Pastorale di ambiente ».

[77] *Ibid.*, p. 250. Cfr. pure SCHNEIDERS A., *L'armonia interiore dell'animo e la salute mentale,* Torino, SEI, 1959, p. 76; CURRAN A., *Counseling in Catholic life and Education,* New York, The Mac Millan Co., 1957, p. 138.

Strettamente legata all'oggettività dell'autopercezione vi è un'*autoaccettazione.* È ciò che si chiama « umiltà »; l'accettazione serena della propria realtà anche coi suoi lati di limitazione o di debolezza.

La personalità oggettiva non si spaventerà, quindi, nel suo incontro con Cristo, nel sentirsi « peccatore », anzi, la base di naturale ottimismo favorirà la mozione della Grazia verso la ricerca della Redenzione.

Su questa base potrà emergere l'umiltà cristiana, fondata sulla verità ed in particolare « sulla verità dell'infinita distanza tra l'uomo e Dio e sulla necessità assoluta della Grazia Divina per la propria salvezza; ed è pure su questa base di riconoscimento oggettivo dei propri limiti che potrà edificarsi la autentica Speranza cristiana ».[78]

La disponibilità dell'io all'assimilazione di un'esperienza totalmente nuova ed esigente, ad una profonda e completa « metanoia », quale è il contatto col Messaggio Cristiano, è condizionata da una *struttura equilibrata ed integrata della personalità,* nel concetto di sè e della realtà e dei suoi bisogni.[79]

II. Altre condizioni dell'assimilazione

Altri tratti della personalità, essenziali per un autentico « assensus fidei », derivano da questa integrazione adeguata dell'io, cioè solo a condizione di questa integrazione, vi potranno essere le altre caratteristiche personali indispensabili per una totale disponibilità alla trasformazione in Cristo.

Li segnaliamo brevemente, indicandoli come obiettivi previ ad essere raggiunti per una autentica assimilazione cristiana.

1. *Una autentica libertà interiore.* È stato messo in evidenza da varie ricerche come la capacità di elezione volontaria sia in funzione dell'integrazione ed adattamento della personalità.[80] Rogers sottolinea la relazione che corre tra una autopercezione oggettiva, serena e la capacità di elezione [81] come pure tra l'autopercezione e la capacità di soggettivazione o personalizzazione dei valori.

Una meta a cui il cristiano aspira è la piena libertà « qua Christus nos liberavit », che è di molto superiore alla libertà comune che egli possiede come uomo, ma a questa si giunge con la piena dedizione a Cristo, senza riserve, con un precipitarsi in Lui senza alcuna sicurezza naturale ... col seguire incondizionalmente quella chiamata: « sequere me ».[82] Ciò è possibile solo se esiste una vera libertà interiore.

---

[78] Curran A., *o. c.,* pp. 429-430.

[79] « Per ciò che si riferisce alla personalità, il termine " integrazione " significa essenzialmente unità funzionale; significa armonia nell'interno della personalità dell'individuo, armonia tra i desideri, tendenze, pensieri, ambizioni e scopi, fra mentalità e comportamento ». Zavalloni R., *Educazione e Personalità,* Milano, Vita e Pensiero, 1955, p. 10.

[80] Zavalloni R., *La libertà personale,* pp. 124 ss.

[81] Rogers C., *Counseling and Psychotherapy,* New York Houghton Mifflin-Co., 1942, pp. 210 ss.

[82] Von Hildebrand D., *Trasformazione in Cristo,* trad. it., Brescia, Morcelliana, 1952, Cap. X, pp. 167-193.

In altre parole, la maturità spirituale soprannaturale suppone la maturità naturale, specialmente sul piano della libertà interiore, poichè la piena dedizione a Cristo è una risposta d'amore e come tale pienamente responsabile.[83]

Von Hildebrand indica alcuni interessanti ostacoli alla vera libertà, la cui superazione segna una serie di *mete* per l'educatore: l'*atteggiamento egocentrico* (manifestato sia nell'eccessivo accento messo sui propri diritti, sia in una sensibilità esagerata); la *ripugnanza,* l'*esagerato timore delle malattie,* i *sentimenti di inferiorità* derivati direttamente dall'esaltazione egocentrica, l'*angoscia ed ansietà di fronte alle situazioni ordinarie della vita,* i *rispetti umani* nelle loro svariate forme, alimentati dal dominio su di noi dell'immagine che di noi hanno gli altri, il *complesso d'indipendenza* (molto diverso dall'indipendenza propria dell'adulto maturo), la dipendenza dell'opinione pubblica in tutte le forme di « *convenzionalismo* ».[84]

La meta cristiana è la superazione, per l'unione e trasformazione in Cristo, di tutti questi ostacoli; è necessaria però, in precedenza una fase umana di superazione, affinchè si possa dare la risposta affermativa alla chiamata di Dio.

È ancora necessario sottolineare un aspetto. La libertà interiore porta come frutto naturale il *sentirsi responsabile della totalità della propria vita.*

La fede è un rischio, un rischiare tutta la propria vita basato sulla Parola di Dio. Affinchè la risposta a Dio sia piena, l'uomo deve sentire che è nelle sue mani il rispondere in un modo o nell'altro e prendere su di sè le conseguenze della propria decisione. Si uniscono così la piena maturità umana e la piena maturità della Fede.

2. Una conseguenza importante dell'integrazione personale, della libertà interiore (e relativo autocontrollo) è la *capacità di preferire e proporsi delle mete a « lunga scadenza ».*[85]

È una non piccola difficoltà, per l'assimilazione del messaggio cristiano, *la tendenza compulsiva ai risultati immediati* con una preferenza data al « presente », senza paragonare il suo valore intrinseco con un bene « futuro ». « *Amen, amen dico vobis quia plorabitis et flebitis ... sed tristitia vestra vertetur in gaudium* » (Gv. 16, 20). La componente « escatologica » è essenziale nel mistero della salvezza.

Ora in questo senso, l'aspetto umanamente educabile è precisamente la capacità di proporsi mete a lunga scadenza: dall'atteggiamento del bambino che rinuncia ad un gelato per risparmiare soldi e comprarsi poi una macchina fotografica, a quello dello studente che è capace di rinunciare a divertimenti per prepararsi ad una professione, fino ad una madre che sa sopportare i pesi della maternità serenamente in vista di un futuro sodisfacente dei figli.

Dato poi che l'aspirazione umana porta verso un bene finale, totale, permanente, che possa essere posseduto senza timore di perderlo, possiamo considerare, anche solo su un piano di moralità e di religiosità naturale, come una meta di educazione la formazione di questa capacità di lavorare per una felicità futura, definitiva. Sarà questo il punto d'innesto per il mistero escatologico della salvezza.[86]

---

[83] Qui consideriamo soltanto la meta finale. È evidente che, dal punto di vista educativo-pastorale, si dovranno tenere presenti le varie fasi nella maturazione di questa libertà.

[84] Von Hildebrand D., *o. c.,* Cap. X.

[85] Curran A., *o. c.,* p. 160.

[86] *Ibid.,* pp., 161-162.

3. *La possibilità di contatto con il mondo esterno* e specialmente la superazione della posizione egocentrica, per una adeguata *identificazione con i propri simili,* è un'altra conseguenza della integrazione personale e, particolarmente, dell'oggettiva e fondamentalmente positiva visione di sè.[87] Il primo passo è quello di sapersi appartenere ad un mondo umano con cui si è identificati (« *mio* padre, *mia* madre, i *miei* amici ... »). Di qui in avanti sarà possibile la costruzione di un autentico senso di *appartenenza,* di *fedeltà,* del sentimento del « *noi* ».

a) Come preparazione all'assensus fidei, questa capacità dà la possibilità della « fiducia » in qualcuno con cui ci si può identificare, rendendo così fattibile, sotto l'aspetto umano, quel poter vedere tutta la realtà cogli occhi di Cristo, perchè la fiducia totale in Lui porta ad una accettazione intellettuale del Suo Messaggio;

b) il sentimento del « noi » è poi la base naturale per uno sviluppo dell'appartenenza a Cristo, in unione coi suoi membri, nella Chiesa.

4. *La capacità di contatto nell'ordine spirituale e trascendente* costituisce, dal punto di vista della maturazione umana naturale, la meta finale. Questa capacità, condizionata da tutte quelle precedentemente indicate, coincide sia con una visione intellettuale, *per causas,* della realtà (dell'uomo e del suo destino e di sè stesso identificato con questa natura umana e questo destino), sia colla *autentica religiosità naturale.*

Dicendo « autentica », escludiamo le forme deteriori di questa religiosità, come certe forme magiche-ansiose, che derivano da un bisogno di difesa dell'io e che hanno fatto vedere ad alcuni psicologi tutta la religione come una neurosi collettiva; certe forme che si identificano colla irresponsabilità, o unicamente col bisogno di protezione.

Religiosità autentica implica l'equilibrio di se stesso in un servizio voluto ed anche sentito, ai valori considerati come supremi (Verità e Bene), identificati in Dio.

Possiamo dire che *questa religiosità naturale, matura ed autentica, racchiude in sintesi tutti i tratti della personalità indispensabili per l'incontro colla Rivelazione Cristiana* ed è perciò verso questo risultato che l'educatore ed il pastore di anime devono lavorare nella loro opera di « disporre » le anime alla trasformazione in Cristo.

b) Tratti e condizioni che predispongono in particolare all'assimilazione dinamica della Parola di Dio sul piano dei pensieri, dei giudizi, degli atteggiamenti

Supposta come base la struttura personale adeguata, si impone una azione educativa ulteriore diretta in modo particolare a preparare il terreno per l'attività catechistica.

Segnaliamo a questo riguardo alcune mete fondamentali, che possono essere assunte e collegate col nostro schema della personalità.

---

[87] Cfr. BERGER E. M., *The relation between expressed acceptance of self and expressed acceptance of others,* in « J. Abnorm. Soc. Psychol. », 47 (1952), 778-782; SCHNEIDERS A., *o. c.,* p. 100.

Per conformare davvero l'alunno alla mentalità di fede, occorre:

1. Assuefarlo alla oscurità del mistero, contro la tendenza a « toccare col dito il segno dei chiodi nelle mani » (Gv., 20, 25); 2. assuefarlo alla « visio per speculum », contro la tendenza ad intendersela direttamente con Dio; 3. abituarlo al rapporto di persona a Persona, sia come fiducia, sia come adesione totale, sia come fine; 4. situarlo costantemente davanti alla scelta da farsi tra la suggestione della propria esperienza e la Parola di Dio (« ex audito »); 5. situarlo pure nella costante « urgenza dell'agire » in un senso deciso, invece di un puro « avere notizia »; 6. abituarlo all'esigenza dell'intervento della volontà senza attendere l'evidenza delle cose; 7. farlo entrare, anche soggettivamente, nella certezza suprema della fede.[88]

Se guardiamo questi vari atteggiamenti dal punto di vista della necessaria preparazione umana, possiamo scoprire quali sono le mete pre-catechistiche da raggiungere affinchè si possa sperare che l'educando raggiungerà la più importante e suprema: l'entrare nella certezza suprema della Fede.

La più importante e centrale delle mete pre-catechistiche è certamente la capacità (atteggiamento naturale), di « *rapporto tra persona e persona, come fiducia, come adesione totale* ». È la capacità umana di questo atteggiamento che renderà possibile l'adesione totale alla Persona di Cristo, con fiducia suprema e come fine.

Tale capacità è legata direttamente alla struttura della personalità ed in particolare ad una percezione di sè oggettiva e fondamentalmente ottimista, la quale rende possibile il contatto fiducioso con un'altra persona e, quindi, la possibilità di un assenso intellettuale alle rivelazioni o comunicazioni di tale persona, per quanto tali comunicazioni possano urtare ed essere difficili da accettare (oscurità del mistero) ed opposte alla propria esperienza ed evidenza.

Ciò implica pure, ed allo stesso tempo ne è una conseguenza, l'abito dell'intervento della volontà senza attendere l'evidenza delle cose, intervento della volontà che necessariamente si estenderà in una costante esigenza dell'agire, in un assenso deciso, invece di un puro « avere notizia ».

Il raggiungimento progressivo di tutte queste mete renderà possibile anche la più « matura », quella cioè che esprime già l'inizio della collaborazione umana alla Grazia, « *l'entrata soggettiva nella certezza suprema della Fede ...* ».

c) Tratti e condizioni che rendono possibile e facile al cristiano le decisioni e l'azione secondo la Parola di Dio

Parallelamente alle qualità della personalità naturale, che la rendono disponibile all'accettazione ed assimilazione della nuova visione della realtà, possiamo parlare pure di uno sviluppo e di una apertura del sistema dei bisogni in modo

---

[88] Cfr. lo sviluppo di questi concetti a p. 241 e ss. del presente volume.

da potersi inserire nell'ordine soprannaturale con la corrispondente trasformazione e rinnovamento degli schemi comportamentali e della dinamica che li mantiene in tensione, affinchè sbocchino in un comportamento autenticamente cristiano.

L'assimilazione da parte dell'uomo della visione cristiana di sè e del mondo, con tutto un nuovo schema di relazioni ideali (e cioè con tutto il bisogno conseguente di stabilire, mediante il comportamento, un nuovo contatto con tutta la realtà), non lo rende « ipso facto » capace di agire con facilità in tale senso. Abbiamo accennato al senso « escatologico » della personalità cristiana. L'unione con Cristo, ed in Lui col Padre, coi fratelli e con tutta la realtà, resta sempre un *compito aperto,* un bisogno di continuo approfondimento. Ciò non solo perchè l'amore di Cristo è, per sua natura, inesauribile, ma anche perchè l'indebolimento della natura umana, prodotto dal peccato, mantiene nell'uomo una costante lotta, con la relativa necessità di superamento.

Questa sua vita di realizzazione e di approfondimento progressivo gli è segnata nella Chiesa. In nessun modo, nel cristianesimo si può parlare di comunicazione ed unione con Dio, indipendentemente dalla Chiesa, ambiente di tale comunicazione.[89] Nella Chiesa l'uomo trova i Sacramenti — attorno ai quali si raccolgono tutti i settori dello sviluppo umano a cui è annessa una speciale Grazia — che rappresentano come gli aspetti del suo sviluppo soprannaturale, i successivi e diversi *ruoli* che egli è chiamato ad assumere per realizzare il suo essere e crescere in Cristo e per collaborare all'edificazione del Suo Corpo.

Egli sarà maturo cristianamente, nella misura in cui, sotto l'azione dello Spirito Santo e della carità di Cristo, assumerà coscientemente tali ruoli.

Sarà, in forma cosciente ed esistenziale, dapprima il ruolo di battezzato e cioè di figlio di Dio, di fratello e membro di Cristo; sarà quindi quello di membro di Cristo nella partecipazione del Suo Sacrificio Eucaristico, quello di Cresimato, di Sacerdote, di Sposato « in Christo et in Ecclesia », di Penitente.

L'azione pastorale avrà per scopo l'uso di mezzi e metodi adeguati per stimolare e preparare la cooperazione umana affinchè ognuno di questi ruoli sia vissuto; procurerà cioè di arrivare ad una « *retta amministrazione* » dei Sacramenti, che va più in là della semplice « valida » amministrazione rituale. Si pensi ad esempio all'insieme di risorse che la Chiesa mette in atto per far si che il candidato all'Ordine Sacro strutturi poco a poco la sua personalità, in modo da assumere con coscienza ed assimilare il ruolo di « ministro ».

Seguendo la linea su cui ci siamo messi e dal punto di vista della preparazione umana all'opera della Grazia, ci si propone il problema in questi termini:

A quali sviluppi psicologici è condizionata la capacità di assumere e vivere i ruoli sacramentali?

---

89 LIÉGÉ A., *Adultes dans le Christ,* p. 41.

Torniamo sempre e necessariamente al tema della maturità spirituale umana: tutto ci fa vedere che una certa maturità è necessaria per esplicitare i doni della vita nella Chiesa di Gesù Cristo. Se si pensa che il mistero della Chiesa, più che altri aspetti del mistero cristiano, esige un'iniziazione attiva, non ci meraviglieremo di questa corrispondenza tra la maturità e la piena vita nella Chiesa.[90] È necessario, quindi, riprendere tutti gli aspetti della maturità umana che abbiamo ricordato. Bisogna qui però aggiungere e sottolineare due aspetti:

I. Lo sviluppo della capacità sociale, nel senso di « attitudine ad assumere i ruoli sociali adeguati » nell'ordine naturale;

II. gli aspetti dello sviluppo affettivo che sono più importanti per lo sviluppo della Carità, principio attivo nell'esercizio dei ruoli: il sentimento di fedeltà e di appartenenza ed un autentico darsi.

I. Sviluppo della capacità di assumere i propri ruoli adeguati

Un giovane non sarà in grado di assumere i suoi ruoli sacramentali nella Chiesa di Cristo se, precedentemente non avrà appreso e di fatto non si sarà identificato adeguatamente con i ruoli naturali nella società umana (figlio, fratello, compagno, membro di un gruppo, di una comunità nazionale). L'individuo che, più o meno consciamente, vive racchiuso egocentricamente, non sarà mai in grado di sentirsi un membro attivo nella Chiesa.

Un ruolo sociale è « *uno schema coerente di condotta comune a tutti gli individui che godono della medesima posizione* (*status*) *nel gruppo ed anche lo schema di condotta che da essi si aspettano gli altri membri del gruppo* ».[91]

Considerata la condotta umana « *trasversalmente* » vediamo che in ogni momento della vita, l'individuo deve giocare una grande varietà di ruoli: egli sara, per esempio, allo stesso tempo figlio, fratello, allievo, membro o leader di un gruppo giovanile, membro della Chiesa, ecc.

Ora, ognuno dei singoli gruppi ha il suo « *codice* » o norma di condotta ed esige da ogni membro l'osservanza di questo codice. Ne nascono frequenti conflitti nell'individuo, il quale può incontrare delle incompatibilità tra quello che un ruolo gli esige e quello che gli esige un altro (per esempio conflitto tra il ruolo di figlio e quello di membro di una « gang » ecc.).

Compito ed obiettivo dell'educazione è perciò non solo quello di fare in modo che il giovane assuma a suo tempo i diversi ruoli convenienti; ma anche quello di procu-

---

90 *Ibid.*

91 Havighurst R. J. e Neugarten B. L., *Society and education,* Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1957, p. 64.

rare che li assuma in forma « gerarchizzata », secondo una adeguata « scala di valori » dandogli così la base per la soluzione degli inevitabili conflitti.[92]

È chiaro quanto sia importante questa base psicologica per un adeguato esercizio dei ruoli cristiani che, per il loro valore superiore, si trovano con facilità in conflitto con altri ruoli.

Non è difficile vedere nella mancanza di capacità per risolvere questi conflitti la causa dell'abbandono della vita cristiana da parte di tanti giovani, che si trovano a disimpegnare dei ruoli, considerati incompatibili con quello di membro della Chiesa.

Considerata invece « *longitudinalmente* » la condotta umana, vediamo come lo sviluppo obbliga l'individuo ad assumere ruoli tali che ognuno di essi sorpassa i precedenti (per esempio il ruolo di figlio-fanciullo è gradualmente superato dal ruolo di figlio-adulto. Il solo accorgersi che cresce, obbliga il giovane a questa sostituzione o trasformazione dei suoi ruoli.

Riguardo a questo aspetto il compito dell'educatore sarà quello di favorire *il passaggio da un ruolo all'altro*, riducendo al minimo il ritardo o la fissazione in ruoli che dovrebbero essere sorpassati (infantilismo ecc.). Ciò equivale a dire che deve aiutarlo a maturare il campo percettivo (concezione del mondo, dei valori) ed il concetto di sè in armonia colle fasi dell'età evolutiva.[93]

È questa la base umana per la maturazione sociale nella Chiesa. Una mancata maturazione in chi è rimasto nel ruolo di figlio-iperprotetto, gli impedirà di assumere adeguatamente il ruolo attivo di cresimato e, più ancora, quello di membro sposato nel corpo della Chiesa, anche se egli riceverà i Sacramenti corrispondenti.

II. Maturazione della capacità di fedeltà, del sentimento di appartenenza e della capacità di un autentico « darsi »

Di per sè, l'assunzione dei vari ruoli in un gruppo sociale può avvenire anche in modo « formale », superficiale, senza contatto profondo. È per questo che, come base di un autentico ruolo, si deve procurare una corrispondente autentica motivazione, l'energia che mantiene in tensione lo schema comportamentale e lo rende un « bisogno » dal quale sgorga il comportamento.

La motivazione cristiana di base è la Carità, l'amore soprannaturale. La base umana che la rende possibile è la maturità affettiva che « costituisce il richiamo ad una carità più integrale, e, allo stesso tempo, ne è la condizione ».[94]

Capacità di fedeltà e *sentimento di appartenenza* sono due importanti componenti della maturità affettiva e perciò due obiettivi educativi da raggiungere, che renderanno quindi più profondo l'inserimento in Cristo e nella Sua Chiesa.

---

92 Cfr. Carrol H. A., *Mental Hygiene. The dinamics of adjustment,* trad. spagn., Mexico, ed. Continental, 1959, pp. 133-136.

93 Zavalloni R., *Educazione e Personalità,* Milano, Vita e Pensiero, 1955, p. 35; Carroll H. A., *o. c.,* pp. 139-143.

94 Liégé A., *Adults dans le Christ,* p. 31.

Secondo Havighurst, i due passi che portano al sentimento di « fedeltà » sono la « *collaborazione e la soddisfazione* » conseguente. Secondo il suo esempio, la famiglia mangia insieme, prega insieme, si diverte insieme e ciò produce nei membri una soddisfazione che quindi li lega tra di loro con un sentimento di fedeltà [95] Si può ricordare lo slogan del P. Peyton: « la famiglia che prega unita, rimane unita ».

Questi principi applicati allo sviluppo umano per formare nel giovane la capacità di fedeltà e l'autentico sentimento del « noi »,[96] possono essere sfruttati anche come spunti di metodologia pastorale.

Lo sviluppo della « *affettività oblativa* », come superamento della fase egocentrica infantile, è alla base della capacità di fedeltà, ove essa non sia più soltanto una ricerca di protezione, ma un vero « *sentirsi responsabile degli altri* ».

Data l'importanza di questa maturazione affettiva, come base per una autentica vita sacramentale nella carità di Cristo, ne facciamo un'esposizione più dettagliata seguendone i passi, le mete intermedie fino a giungere alla capacità di amore personale dalla quale, alla luce della Fede e per l'opera dello Spirito Santo, si può verificare un passaggio diretto alla vera carità soprannaturale.

Riprendiamo la distinzione che Ph. Lersch stabilisce nelle tendenze dirette verso il prossimo:

— tendenza ad essere-con-l'altro

— tendenza ad essere-per-l'altro.

In questa suddivisione e nelle varie specificazioni possiamo vedere, non solo una sistemazione o classificazione, ma una vera scala graduata di obiettivi intermedi da raggiungersi progressivamente.

Ognuno di questi obiettivi concreti ha un diretto riferimento anche ai vari aspetti della vita cristiana, ma tale riferimento risulta evidente solo quando si è raggiunto il punto massimo (che di per sè dà un senso unitario a tutta la dinamica delle relazioni umane) e questo punto massimo ha ricevuta l'« informatio » cristiana.

1. Il bisogno e tendenza ad « *essere-con-l'altro* » può essere considerato come il punto di partenza e quindi, metodologicamente, il primo obiettivo su cui puntare.

È la tendenza all'associazione, alla convivenza. Il fondo da cui procede è il desiderio di non essere solo; è la ricerca dell'altro come un polo in cui la propria esistenza possa trovare una risonanza, un'eco.

Il processo psichico principale che ne deriva è la « tendenza all'imitazione ».

---

[95] HAVIGHURST R. J. e NEUGARTEN B. L., *o. c.*, p. 67.

[96] Cfr. KÜNKEL F., *Psicoterapia e Carattere*, Brescia, la Scuola, 1956.

Il sentimento legato direttamente con questo bisogno è la « simpatia » che è la condizione emotiva previa per la convivenza umana.[97]

2. Il bisogno e la tendenza ad « *essere-per-l'altro* » è caratterizzato « dalla coscienza del fatto che la vita degli altri impone alla propria vita una responsabilità ».

Nel caso precedente, l'impulso all'associazione porta l'uomo più in là dell'orizzonte individuale e lo riempie coll'esperienza dell'appartenenza ad una totalità supra-individuale.

Nella tematica tendenziale dell'« essere-per-l'altro » questa esperienza acquista il peso della responsabilità di fronte agli altri, per il fatto di far parte di questa totalità.[98]

La percezione e l'accettazione di questa « responsabilità » da parte dell'educando possiamo considerarla come il secondo gradino nella scala degli obiettivi di questo settore. Lersch parla qui di tendenza « *assistenziale* » e noi possiamo relazionarla con il ruolo particolare del « cresimato » che come soldato di Cristo, sente la responsabilità dell'irrobustimento di tutto il Corpo.

Nell'interno di questo bisogno si possono distinguere vari livelli, o modi progressivi di manifestarsi.[99]

— la *benevolenza,* è un « qualcosa di reattivo in quanto si presenta, si mette in moto, solo quando ci giunge dall'altro la richiesta di aiuto;

— la *bontà,* rappresenta invece l'atteggiamento, non di rispondere alla richiesta, ma di essere sempre in disposizione di agire spontaneamente in favore del prossimo, senza attendere che egli manifesti il bisogno o la speranza di aiuto;

— l'*amore* rappresenta il grado superiore della tendenza ad essere-per-l'altro.

Lersch nota che il termine amore viene usato in tre sensi diversi: amor sessuale, amore erotico, amore personale. Nei tre casi si tratta di un trascendere la sfera dell'io individuale (benchè in tre forme assai diverse, sia come tematica tendenziale, sia come profondità) ed è perciò legittima la medesima denominazione.

L'amore sessuale, considerato nella sua tematica primordiale, è una manifestazione della vitalità. Gli manca, però, la direzione verso il « tu », poichè, come dice Lersch, la sua meta non è l'altro come un « tu personale », irrepetibile ed insostituibile, ma l'immersione nel grande torrente della vita anonima preindividuale in cui non esiste l'« io » nè il « tu ».

Invece, l'elemento comune all'amore erotico ed all'amore personale è precisamente questa direzione verso un « tu », che è la caratteristica dell'autentica tendenza ad essere-per-l'altro.

Queste due forme vanno più in là dell'amore sessuale, ma anche della bontà e della benevolenza. Non si tratta più del fatto che l'altro abbia bisogno del nostro affetto o aiuto, « ma lo si cerca e lo si percepisce come « *idea* » (nel senso platonico di « essenza »).

Ogni idea rappresenta un « senso », è portatrice di un valore ed ha il carattere di richiamo, che giunge fino al fondo del cuore umano e gli fa conoscere che qualche

---

[97] LERSCH PH., *o. c.*, p. 219.
[98] *Ibid.*, p. 148.
[99] *Ibid.*, pp. 149-150.

cosa deve essere perchè è bene che sia. E questo richiamo è, al tempo stesso uno stimolo a colloborare alla realizzazione dell'idea, affinchè sia ed abbia valore.[100]

Su questa base comune, l'amore erotico e l'amore personale si distinguono ancora tra di loro.

L'amore erotico contiene ancora una vibrazione della vitalità, la quale, in questo tipo di amore, vuole essere sentita nella sua forza creatrice. Non si tratta però di semplice vitalità, di un impulso, poichè porta in sè il carattere di spiritualizzazione, sentendo l'espansione della vita soddisfatto solo mediante la partecipazione ed un « tu », come « idea ». « Così, dice Lersch, la procreazione costituisce la partecipazione vitale sotto il segno di una idea, specialmente dell'idea di un terzo che è creato nell'impulso amoroso ».[101]

L'amore personale, o umano in senso pieno è libero dalla tematica della vitalità che vibra nell'amore erotico; solo pretende essere-per-l'altro, per *servire in lui le possibilità di valore più elevate.*

Si dirige verso l'altro, esclusivamente considerato come un valore potenziale da realizzare, per aiutare tale realizzazione.

È evidente, quindi, che la meta dell'amore personale non è solamente il bene dell'essere amato, poichè, benchè racchiuda la tematica della bontà e della benevolenza, va molto più in là in quanto considera l'altro come un « valore » e cerca la sua realizzazione come tale.[102]

Ci troviamo, naturalmente ancora sul piano dell'amore umano, ma è chiaro che, quando l'uomo raggiunge questo livello del bisogno di « essere-per-gli altri » ne resta trasformato e la sua trasformazione avviene nel senso della forma di valore di cui egli percepisce il richiamo ed al cui servizio si è messo.

È per questo motivo che questo tipo di amore è pienamente aperto alla trasformazione cristiana. Amore Cristiano, o Carità soprannaturale, vorrà dire atteggiamento di servizio al valore supremo « Dio-Cristo » in sè, nei suoi fratelli, nella sua Chiesa ed in tutta la realtà: « *omnia et in omnibus Christus* ».

L'« essere-per-Cristo » raggiunto, in certo modo ridiscenderà a trasformare tutta la realtà dell'uomo; il suo bisogno di appoggio e di salvezza (essere-con-l'altro) verrà trasformato mediante la figliuolanza e la fraternità (Battesimo-Eucaristia-Penitenza); la responsabilità che egli sente riguardo altri, sarà « apostolato », « unità » (Eucaristia, Cresima, Ordine); il suo amore sessuale ed erotico, verrà trasformato, santificato nel Matrimonio.

Vediamo come *la forza viva e fondamentale dei ruoli cristiani, Sacramentali, è « l'essere-per-Cristo »*, che è reso possibile, nel suo aspetto di condizionamento e cooperazione umana, dalla *maturazione dell'autentico essere-per-l'altro.*

---

[100] *Ibid.*, p. 149.
[101] *Ibid.*, p. 149.
[102] *Ibid.*, p. 150.

2

IL PUNTO DI VISTA DIFFERENZIALE

Stabiliti i tratti e la dinamica della personalità cristiana e le basi psicologiche indispensabili per la sua maturità, l'educatore e pastore d'anime deve scendere allo studio concreto della « *metodologia* » per la retta amministrazione della Parola di Dio e dei Sacramenti.

Tale studio è diretto però all'azione pastorale. Ora l'azione pastorale, « attualizzazione della Chiesa come Chiesa che si svolge « entro la situazione concreta »,[103] è necessariamente orientata ad una comunità e ad individui con caratteristiche molto definite e particolari.

Possiamo affermare che « il metodo » o i metodi educativi e pastorali infallibilmente ed universalmente efficaci non esistono.

Il problema che si presenta, dunque, al Pastore d'anime non sarà più solo di conoscere le grandi mete alla Salvezza, ma di sapere come si concretizzano queste mete nel suo ambiente. Non gli basta p. e. sapere che la meta da raggiungere sarà quella di strutturare una comunità cristiana-apostolica autentica, ma piuttosto « come » deve essere raggiunta questa comunità apostolica in quel suo ambiente concreto di persone incolte, povere, affamate.

In conseguenza a questa differenziazione di fini, vi sarà una particolare scelta dei mezzi da usarsi.

Pensiamo perciò che una prospettiva importantissima per ogni azione pastorale sia quella di mettersi *dal punto di vista differenziale* e che, per un proficuo studio dei principi della pastorale sia necessario un approfondimento sul « come » è possibile giungere a mettersi al livello della realtà concreta di una particolare comunità o individuo.

Ci si orienta oggi verso una pastorale comunitaria che implica insieme la cura della comunità e la cura dell'individuo.

Possiamo dunque distinguere due aspetti nella differenziazione:

a) l'aspetto sociale, o comunitario;

b) l'aspetto individuale.

Aspetto sociale, in quanto l'azione va diretta alla comunità ed anche in quanto questo elemento è un forte condizionatore delle caratteristiche dell'individuo;

---

[103] SCHURR V., *Pastorale costruttiva,* trad. it., Alba, ed. Paoline, 1962, p. 59.

aspetto individuale, in quanto l'individuo è sostanzialmente quello che deve essere « salvato », e quello che deve decidere e portare il contributo della sua qualità « cristiana », condizionando così la struttura e la qualità della comunità.

a) Formazione cristiana e differenze culturali

È alla psicologia sociale-religiosa ed all'antropologia (dedicate per compito specifico allo studio del contenuto culturale dei vari gruppi e sottogruppi umani e della loro maggiore o minore disponibilità e apertura verso il messaggio cristiano) che il pastore d'anime deve chiedere le nozioni, i principi e le informazioni che gli permettano di inserirsi nella realtà socio-culturale concreta con la sua opera pastorale.

Basti accennare alla diversità nella concezione della vita ed alla mentalità generale legata alle filosofie dell'India, della Cina, alle mentalità dei popoli ancora in stato selvaggio. Oltre a queste differenze, anche dentro alla nostra cultura occidentale, ogni gruppo etnico rappresenta un tipo particolare di disponibilità ai valori cristiani. Ancora, all'interno di ogni gruppo e sottogruppo etnico troviamo delle comunità o gruppi di orientamento materialista, indifferente, antireligioso e formalisticamente religioso, ecc.

Sono le *culture e « sotto culture »* che implicano tutta una concezione della vita e del destino di essa, un modo di interpretare la realtà e la posizione dell'uomo nella realtà.

Una catechesi che prescinde da questo « terreno », humus sociale, è destinata a non scalfire nemmeno la patina entro cui si racchiude tale « cultura ».

Ora in questa conoscenza, per il catechista ed il pastore d'anime, ciò che interessa non è il potere « classificare » il tipo di cultura del gruppo in cui egli deve agire, ma bensì il sentirne « battere il cuore », il percepire quali sono le aspirazioni comuni, il particolare modo di vedere la realtà, il grado in cui gli individui del gruppo sentono soddisfatte le loro esigenze fondamentali ed inserirsi con la sua opera in questo contesto a fine di preparare una collaborazione del gruppo, in quanto tale, all'opera della salvezza.

Sfortunatamente, gli studi di psicologia sociale-religiosa attuali ci offrono ancora pochi elementi praticamente utilizzabili.

b) Formazione cristiana e differenze individuali

La strutturazione della comunità parte dall'individuo. « La comunità non agisce come tale: ogni relazione sociale sorge e viene accolta nella solitudine della volontà individuale. Solo partendo di qui si edifica la comunità e si raggiungono i suoi valori e le sue prestazioni più alte ».[104]

---

104 *Ibid.*, p. 69.

Il lavoro pastorale ed educativo, diretto ad una strutturazione della personalità cristiana, deve essere impostato sugli elementi e sulla struttura « di fatto esistente », nella percezione della realtà, nel concetto di sè, nell'orientamento dei bisogni.

Ora questa realtà individuale può essere colta a diversi livelli.

— L'individuo deve essere considerato nel gruppo etnico culturale e nelle sottoculture in cui è immerso. Questa è una prima differenziazione.

— Vengono quindi tre livelli che, in parte, si compenetrano:

differenziazione secondo il sesso,

differenziazione secondo il tipo caratterologico,

differenziazione secondo la fase dell'età evolutiva.

— La differenziazione ultima è data dalla personalità individuale, in tutte le sue caratteristiche che sono insieme quelle culturali, sessuali, tipologiche, evolutive, più tutta l'incidenza degli innumerevoli fattori che hanno agito su di lui e le sue decisioni personali che hanno orientato nel passato, orientano nel presente e possono orientare nell'avvenire, il tutto in una direzione caratteristica a lui solo.

I. La differenziazione secondo il sesso

« Dobbiamo compenetrarci dell'idea che la nostra costituzione sessuale comporta una missione che non si può semplicemente negare sotto pena di mutilare l'essere medesimo ».[105]

Missione diversa vuol dire anche strutturazione diversa della personalità. La realtà della « salvezza » sarà anch'essa vissuta, non in modo « neutro », ma con caratteristiche diverse a seconda del sesso.

« La differenza sessuale imprime alla personalità dell'uomo e della donna normali un particolare accento che può essere paragonato alla chiave in cui è scritta una melodia, non alla melodia stessa ».[106]

Può essere reale, nel lavoro pastorale, il pericolo di contentarsi di una formazione « neutra », che non tenga conto del diverso modo di assimilare e di vivere i valori cristiani nell'uomo e nella donna.[107]

---

105 Kriekemans A., *Preparazione al matrimonio e alla famiglia,* Milano, Vita e Pensiero, 1959, p. 13.

106 Fromm E., *Sesso e Carattere,* cap. XVI: La Famiglia, funzione e destino. A cura di Anshen, Milano, 1955.

107 Peretti M., *La personalità della donna e il problema della sua educazione,* Brescia, La Scuola, 1961.

II. Differenziazione secondo il tipo caratterologico

Le classificazioni tipologiche abbondano; ve ne sono di quelle basate piuttosto sulle differenze temperamentali (Kretschmer, Scheldon, Jung, Le Senne) altre sull'orientamento verso determinati valori (Spranger, Künkel).

Ve ne sono alcune basate sulle attitudini ed atteggiamenti religiosi (Girghenson, Gruehn, Guittard).[108]

Non è possibile ignorare l'utilità che queste tipologie possono offrire per l'impostazione del lavoro educativo e pastorale. È necessario però non sopravvalutare questa utilità e tenere soprattutto presente il pericolo della semplificazione La ricchezza individuale non si lascerà mai racchiudere nei limiti di un tipo.[109]

Alcuni lavori interessanti possono essere segnalati come tentativi di mettere in modo scientifico le ricerche tipologiche al servizio dell'azione pastorale. Di particolare interesse sono quelli di Simoneaux. H.,[110] che mediante una ricerca tenta un'applicazione della tipologia di Heymans-Wiersma (Le Senne) e quello di Roldán, in cui si fa una applicazione della tipologia di Sheldon.[111] In questo senso è pure interessante il lavoro di Guittard.

Con tutte le limitazioni che tale tipo di studi importa ancora oggi giorno, sono indicazioni utili per la pratica educativa e pastorale.

III. Differenziazione secondo le fasi dell'età evolutiva

La differenziazione degli educandi, condizionata dalle caratteristiche del momento evolutivo in cui si trovano, un punto relativamente più approfondito dagli studi attuali, sia nel suo aspetto generale, sia in quello religioso. La fase di sviluppo, con tutto ciò che comporta di strutturazione incompleta ed in via di formazione, è uno degli elementi capitali della differenziazione educativa.

Anche dal punto di vista della pastorale sacramentale vi è una progressiva assunzione di ruoli, sempre più importanti, nella Chiesa. Lo sviluppo cristiano è strettamente legato alla maturità umana che rende l'individuo capace di proporzionate risposte all'appello divino.[112]

---

108 Cfr., per maggiori schiarimenti, Grasso P. G., *Psicologia Religiosa,* in « Educare », 2ª ed., vol. II, pp. 179-183.

109 Godin A., *Psychologie religieuse au service des éducateurs: travaux et orientations,* in « Lumen Vitae », XII (1957), 17.

110 Simmoneaux H., *Spiritual Guidance and the varieties of characters,* New York, Pageaut Press, 1956.

111 Roldán A., *Introducción a la ascética diferencial,* Madrid, Razon y Fe., 1960, trad. it.: *Ascetica e Psicologia,* ed. Paoline, 1962; cfr. pure: Gutiérrez, M. e Tejera M., *W. H. Scheldon e le applicazioni della sua tipologia temperamentale,* in « Orientamenti Pedagogici », IX, 1962, pp. 755-778.

112 Cfr. Grasso P. G., *o. c.,* pp. 147-179; Lutte G., *Elementi di Psicologia del Fanciullo,* in « Educare », 3ª ed., vol. II, pp. 299-308 e 366-380; Liégé A., *Adultes dans le Christ,* Bruxelles, La Pensée catholique, 1958, pp. 4-14.

IV. La differenziazione secondo le caratteristiche individuali

È nell'individuo che si sintetizzano tutte le caratteristiche culturali del gruppo, quelle sessuali, quelle tipologiche e quelle evolutive. Tutte esse contribuiscono alla formazione di un campo percettivo, ma evidentemente, non lo spiegano adeguatamente, poichè la struttura della personalità individuale è in funzione delle innumerabili esperienze che l'individuo ha avuto nel corso della sua vita, delle decisioni e scelte volontarie che egli ha realizzato e del suo comportamento. L'insieme, unito all'influsso dei fattori di cultura, sesso, temperamento ed età, ha portato l'individuo ad una determinata visione della realtà, ad un particolare concetto di sè ed al rafforzamento e canalizzazione di determinati bisogni.

Questa personalità individuale è quella che, in definitiva, l'educatore ed il pastore d'anime devono raggiungere per disporla convenientemente all'« assensus fidei » ed alla conseguente trasformazione in Cristo.

Forse dedichiamo una parte troppo piccola del nostro tempo alla considerazione del fanciullo, adolescente o adulto concreto, con il suo modo di essere, di pensare, di sentire, con il suo particolare concetto di sè, le sue inquietudini di ogni giorno. Eppure è questo individuo concreto che deve essere salvato e che deve contribuire a salvare gli altri, tutti gli altri, mediante il suo inserimento nella comunità della Salvezza.

Nel campo naturale, la psicologia clinica [113] è quella che si occupa di questa conoscenza e condizione del singolo, preso nella sua singolarità.

Come osserva Godin, nel campo religioso questo settore clinico della psicologia non è stato ancora chiaramente riconosciuto e sfruttato. Gli educatori religiosi non sanno dove trovare le informazioni al riguardo; dal canto loro gli psicologi raramente spingono la loro preoccupazione a studiare sistematicamente l'incidenza del fattore religioso sullo sviluppo e l'equilibrio individuale.[114]

Naturalmente non sono semplici le strade (se pure si può dire che esistano) per cogliere l'essere umano nella sua individualità, eppure è un punto di partenza indispensabile.

Pensiamo che l'atteggiamento più adeguato a questo scopo da parte dell'educatore sia quello suggerito da Rogers nella sua tecnica psicoterapeutica: non pretendere di diagnosticare, ma di « *comprendere* », intendendo per comprendere il « cercare di vedere la situazione dell'individuo, il suo passato, la sua persona così come egli le vede ». « Il miglior modo di comprendere il compor-

---

113 Intendiamo qui il termine « psicologia clinica » nel senso, oggi comune, di « approfondimento del caso individuale », nelle sue particolarità che sfuggono agli schemi e classificazioni generali. Cfr. Zavalloni R., *La Psicologia Clinica nello studio del ragazzo,* Milano, Vita e Pensiero, 1957.

114 Godin A., *o. c.,* p. 27.

tamento di un soggetto è quello di mettersi dal punto di vista del *suo* schema interno di riferimento » [115] Così l'educatore può inserirsi sulla personalità reale e lavorare su di essa precisamente nell'intento di collaborare, con la sua azione umana, all'opera della Grazia, diretta a trasformare lo schema interno di riferimento dell'individuo singolo, mediante la Fede e la Carità.

Un problema particolarmente delicato è rappresentato dall'educazione religiosa delle persone che presentano nella loro struttura personale degli squilibri tali che portano a considerarle come *malate e deficienti.*

Il problema dell'educazione religiosa dei deficienti mentali è stato affrontato negli ultimi anni con maggiore impegno, anche se non è sempre è facile giungere a soluzioni soddisfacenti.[116] È evidente che tale opera richiede nell'educatore una formazione specializzata, una particolare sensibilità e molta carità.

La formazione religiosa, invece, delle persone che presentano difficoltà e *squilibri nel loro psichismo affettivo* (in particolare la nevrosi, in tutte le sue varietà) rientra con maggior frequenza nel campo della pastorale ordinaria; è necessaria, in conseguenza, nel pastore d'anime una preparazione che gli permetta di poter individuare i disturbi e adattare la sua opera educativa.

Dal punto di vista in cui ci siamo messi in queste note introduttive, la radice di tali squilibri consiste precisamente in una data struttura del campo percettivo, del concetto di sè e dei bisogni dell'individuo per cui non riesce ad adattarsi alla realtà oggettiva. È chiaro come questo fatto specifico sia un ostacolo diretto alla profonda trasformazione della personalità che il Cristianesimo importa.

L'educazione religiosa di tali persone presupporrà portarle ad una sufficiente libertà interiore, in modo che siano in grado di dare il loro assentimento al messaggio di Cristo. Ciò può supporre anche una previa azione psicoterapeutica precedente all'opera educativa propriamente detta.

Non è necessario estenderci in questo punto data l'ampiezza con cui è trattato nei vari manuali di psichiatria pastorale.

È sufficiente averlo accennato per indicare fino a quale punto deve essere individualizzata l'opera pastorale.

---

115 ROGERS C., *Client centered-therapy, o. c.,* p. 494 (Prop. VII); ZAVALLONI R., *Educazione e Personalità, o. c.,* p. 28.

116 Per una rassegna degli studi più recenti su questo argomento, con particolare riferimento agli scritti di H. Bissonier, cfr. CSONKA L., *Catechesi dei deficienti mentali,* in « Orientamenti Pedagogici », VII, 1960, pp. 910-922.

2ª Parte

Storia della catechesi

di LADISLAO CSONKA

« *Il primo ufficio di quanti, in qualche misura, sono posti a reggere la Chiesa, è di istruire nella sacra dottrina i fedeli* ».

San Pio X, Enciclica *Acerbo nimis*, A.S.S., XXXVII (1905), p. 617.

CAPITOLO I

CATECHESI APOSTOLICA

Gesù Cristo, il Verbo Incarnato, Unico Maestro dell'umanità, dopo aver annunciato agli uomini con la sua opera e la sua parola tutto il piano della redenzione, scaturito dalla bontà e dall'amore di Dio Padre, ha dato agli Apostoli questo comandamento: « Andate ad istruire tutte le genti » (*Mt.* 28, 20), assicurando loro il suo aiuto continuo e l'assistenza dello Spirito Santo (*Gv.* 14, 26).

Gli Apostoli, appena ricevuto lo Spirito Santo il giorno di Pentecoste, si prodigarono nell'insegnamento, « predicando dappertutto con la cooperazione del Signore » (*Mc.* 16, 20) e ritennero la predicazione come la loro prima missione, da anteporre alle opere caritative (*Atti* 6, 2) e all'amministrazione dei Sacramenti (*1 Cor.* 1, 17).

Nel Nuovo Testamento abbiamo due termini per indicare questa predicazione: *κηρύσσειν* e *διδάσκειν*. Il primo rievoca la funzione dell'araldo che sulle piazze pubbliche proclamava e annunziava con solennità e ad alta voce gli ordini del re. Negli Atti e nelle lettere di S. Paolo esso indica l'annuncio solenne e ufficiale della venuta del Regno di Dio in Gesù Cristo, fatto principalmente dagli apostoli, testimoni dei fatti e detti di Gesù Cristo e dai loro successori, e da incaricati speciali della Chiesa. Il secondo termine in greco significa « insegnare » in generale. Esso assunse in opposizione con il kerigma un significato specifico: insegnamento primitivo alla comunità cristiana. Questo insegnamento ricevette due forme fin dall'inizio: edificazione e consolazione. Presto esso significa istruzioni particolari, fatti dai dottori e profeti, mentre l'annuncio della Buona Novella è riservato ai cherigmatici.[1]

La predicazione apostolica si articola dunque in due momenti, dei quali il secondo è come una integrazione ed esplicitazione del primo: generalmente essi si indicano coi termini: kerigma e didaché. La prima indicherebbe la predicazione agli infedeli (giudei e pagani), il primo annuncio del Cristo, del suo Mi-

---

[1] Il significato dei due termini neotestamentari viene esaminato nei seguenti studi: J. P. AUDET, *La Didaché, instructions des Apôtres*, Paris, 1958, pp. 116-118; C. H. DODD, *The Apostolic Preaching and its development*, Londra, 1936, p. 3; G. WOOD, *Didaché, Kerigma and Evangelion*, in « New Testament Essays », Manchester, 1959, pp. 306-314.

stero e del suo messaggio; il secondo invece esprimerebbe l'ulteriore istruzione alla comunità.[2]

Così S. Paolo distingue tra il lavoro di piantare e quello di innaffiare, tra il gettare le fondamenta e il costruirvi sopra (*1 Cor.* 3, 6-10), tra una conoscenza rudimentale (*Atti* 13, 16-44) e quella più approfondita (*Atti* 18, 26), tra il primo cibo spirituale, paragonato al latte e quello solido di « un insegnamento perfetto » (*Ebr.* 5, 12 e 6, 1).

Queste forme iniziali della predicazione apostolica costituiscono l'oggetto degli studi scritturistici e patristici. Brevemente possiamo ricordare alcune sue caratteristiche.

1. Sembra che fin dall'inizio sia esistita la preoccupazione di assicurare *una predicazione fondamentalmente uniforme.* Per questo S. Paolo, al ritorno dalla prima missione, espose il suo Vangelo all'assemblea intera di Gerusalemme, facendolo esaminare e ratificare « dalle colonne della Chiesa » (*Gal.* 2, 9) e si preoccupava di conservarlo intatto come ricevuto da Gesù stesso (*Gal.* 2, 5). Si può perciò parlare fin dall'inizio della « dottrina degli Apostoli » (*Atti,* 2, 42) e del modello (typos) della dottrina (*Rom.* 6, 17).

Questo insegnamento uniforme variava però nell'impostazione e nell'argomentazione a seconda degli uditori. La predicazione ai giudei insisteva sull'economia dell'Antico Testamento e sulle profezie, per mostrare il loro compimento

---

[2] La predicazione apostolica venne studiata negli ultimi decenni abbondantemente. Gli studi più significativi sono: A. SEEBERG, *Der Katechismus der Urchristenheit,* Leipzig, 1903; *Die beide Wege und das Aposteldekret, ibid.,* 1905; *Die Didaché des Judemtums und die Urchristenheit, ibid.,* 1908. Seeberg ha ricercato la formula della catechesi apostolica basata su un Credo primitivo (*Hebr.* 6, 1-2) e sulle due vie. P. CARRINGTON, *The primitive christian Catechism,* Cambrige, 1950, e soprattutto E. G. SELWYN, *The first Epistle of St. Peter,* Londra, 2ª ed., 1947, invece metterebbero in luce un catechismo battesimale le cui tracce si trovano nella *I* e *II Tess.* e nella prima lettera di Pietro con gli elementi essenziali dell'ulteriore rito battesimale. Gli ultimi studi sulla predicazione apostolica si beneficano dei risultati degli studi biblici ulteriori. Oltre le opere di Dodd, Audet e Wood ci danno un quadro sintetico sicuro J. DUPONT, *Les problèmes du livre des Actes d'après les travaux récents,* in « Analecta Lovan. Bibl. et Orient », serie II, fasc. 17, pp. 207-14; *Les Béatitudes, le problème littéraire, le message doctrinal,* Bruges, 1954; J. SCHMITT, *Jésus ressuscité dans la prédication apostolique,* Paris, 1949; H. SCHÜRMANN, *Aufbau und Struktur der neutestamentlichen Verkündigung,* Paderborn, 1949; A. TURCK, *Évangélisation et Catéchèse aux deux premiers siècles,* Paris, 1962.

Così pure gli studi sulla questione sinottica possono illuminare il nostro tema. Per questo da consultare: A. ROBERT, A. FEUILLET, *Introduction à La Bible,* Tournai, Tome II, 1959, pp. 258-334.

Gli studi sul Credo primitivo approfondiscono poi l'istruzione ulteriore dei convertiti: J. N. D. KELLY, *Early christian creeds,* Londra, 1950; O. CULLMANN, *Les premières confessions de foi,* Paris, 1948; J. DE GHELLINCK, *Les recherches sur les origines du Symbole des Apôtres,* Paris, 1949; *Mélanges Lebreton,* in « Rech. de Science Rel », 39 (1951), avril-oct. in cui specialmente lo studio di *P. Camelot;* L. VILLETTE, *Foi el Sacrement,* Paris, 1959.

In questo primo capitolo parliamo della predicazione apostolica, poichè « fino ai 150 il termine *catéchein* è molto raro nei documenti e la parola *catechesi* è completamente assente » (A. TURCK, *o. c.,* p. 11). Una sua presentazione schematica è necessaria però per la maggiore comprensione dell'età seguente.

e l'avveramento in Cristo, e sul perfezionamento dell'antica legge.[3] Quella ai pagani invece comprendeva inoltre la fede in Dio Creatore, per abbattere l'ostacolo dell'idolatria e per assicurare i primi elementi della vita morale.[4]

La predicazione primitiva sia orale sia scritta sembra si sia ispirata ad antichi modelli, soprattutto giudaici (p. e. il *Testamento dei 12 Patriarchi* e il *Manuale di Disciplina della setta di Qumrâm*) e forse in parte anche ellenistici.[5] L'influenza dei primi riguarda non solo lo stile, ma spesso anche la impostazione e il contenuto, soprattutto della parte morale della predicazione apostolica. Il modello venne però profondamente modificato per motivi esplicitamente cristiani: l'insegnamento di Gesù, ricordato fedelmente nei minimi particolari e gli avvenimenti centrali, riguardanti il mistero della redenzione (Kerigma). I detti di Gesù venivano così inseriti negli schemi di predicazione a scopo istruttivo, assicurando un contenuto nuovo, non solo a causa dei temi riguardanti la vita e la missione di Gesù, ma anche a motivo di una nuova impostazione dei temi trattati dagli schemi antecedenti.[6]

2. *Il contenuto* delle due forme di predicazione apostolica fu probabilmente il seguente:

a) *Il Kerigma* illustrava l'intervento salvifico di Dio nella persona del suo Figlio Unigenito.[7] Questa era la novità della prima predicazione apostolica secondo la testimonianza di S. Paolo: « I giudei reclamano miracoli, i Greci vanno in cerca di sapienza e noi, all'opposto predichiamo un Cristo Crocifisso ». Questo costituiva anche il suo vanto: di non sapere altro in mezzo a loro all'infuori di Gesù Cristo e Gesù Cristo crocifisso (*1 Cor.* 1, 22-23 e 2, 2).

La predicazione cherigmatica di S. Pietro metteva in luce gli avvenimenti salienti della vita di Gesù (miracoli, avveramento delle profezie) e la sua opera di redenzione per mezzo della sofferenza, morte e glorificazione (*Atti,* 2, 14-41). L'altro modello,

---

[3] I due classici discorsi sono riportati negli Atti: quello di S. Pietro a Gerusalemme (2, 14-36) e quello di S. Paolo ad Antiochia (13, 16-41).

[4] Ciò viene confermato dal discorso di S. Paolo ad Atene (Atti 17, 22-31).

[5] Cfr. J. P. AUDET, *o. c.*, pp. 20 ss.; A. WIFSTRAND, *L'Église ancienne et la culture grecque,* Paris, 1962; H. RAHNER, *Griechische Mythen in christlichen Deutung,* Darmstadt, 1957[2].

[6] Ci pare che questa sia l'ipotesi più attendibile, stando alle ricerche attuali. Una conferma potrebbe offrirci la *Didaché,* in cui si ritrova lo schema della catechesi ebraica delle due vie con numerosi detti di Gesù, conosciuti dai Vangeli (Cfr. DODD, *o. c.*, p. 116).

[7] Oltre le opere citate nella nota prima sarà utile consultare alcune voci del dizionario biblico di G. KITTEL (ThWzNT): *Evangelizomai, evangelion* di Friedrich, vol. II, 705-733; *Kéryx, kéryssô* di Strahtmann, IV, 492-514; e alcune opere di A. RÉTIF, *Qu'est-ce-que le kérigme?,* in « Nouv. Rev. Théol. », 1949, 910-882; *Témoignage et prédication missionnaire dans les Actes des Apôtres,* in « N. R. Th. », 1951, 152-165; *Foi au Christ et mission d'après les Actes des Apôtres,* Paris, 1953, trad. it., Roma, 1959, e studi ulteriori, come M. RAMSAUER, *Analysis of the kerigmatic approach,* in « Mission Bulletin », 11 (1959), 351-360; J. HOFINGER, *The Art of teaching Christian doctrine,* Notre Dame (Ind.), 1962[2]; D. GRASSO, *Il kerigma e la predicazione,* in « Gregorianum », 41 (1960), 424-450.

quello di S. Paolo, insiste « sul mistero di Cristo » (*Col.* 4, 3), che comprende, oltre all'essere Figlio di Dio, anche la sua missione divina (*Atti* 17, 22-31), cioè « che Cristo morì per i nostri peccati, conformemente alle Scritture; che fu sepolto e risorse il terzo giorno conformemente alle Scritture; e che apparve a Cefa e poi ai Dodici ... Tanto io dunque, quanto essi così predichiamo e voi a questa fede avete aderito » (*1 Cor.* 15, 1-11).

L'opera salvifica di Dio, compiuta in Gesù crocifisso e risorto, in cui è posta l'unica nostra salvezza (*Atti* 4, 12) è dunque il punto centrale del Kerigma.

Il Kerigma, indirizzato agli uomini ancora non cristiani ha per scopo la *conversione*: condurre alla fede e alla penitenza (*Mc.* 1, 15; *Atti* 20, 21). Perciò insieme con la venuta, morte e risurrezione di Gesù, è la *metanoia,* il ritorno dell'uomo a Dio, il tema principale della catechesi apostolica.

Benchè questa *metanoia* abbia anche un fondamento escatologico, la sua motivazione principale si rifà al mistero pasquale: Gesù risorto e glorioso riassume in sè tutta l'economia della salvezza e ristabilisce un ordine completamente nuovo tra Dio e l'uomo, l'uomo e il mondo creato; è Lui che divenne per noi sapienza e insieme giustizia (*1 Cor.* 1, 30). La Pasqua apre perciò una epoca nuova nella storia della salvezza.

Il Kerigma non ignora la realtà terribile del peccato. Tutti gli uomini sono sotto il dominio del peccato (*Rom.* 3, 9) e schiavi di esso (*Rom.* 6, 20) e per natura portati e inclini al male (*Ef.* 2, 3). Il mistero dell'iniquità non diventa però il tema centrale e dominante, poichè è visto nella luce pasquale: Gesù è intervenuto e ha vinto satana, la vita eterna è comunicata a coloro che credono in Lui (*Rom.* 5, 15-20; *1 Tim.* 2, 3-7); la salvezza di Dio nell'opera di Gesù Cristo a favore dei peccatori è molto più abbondante ed efficace degli effetti funesti del male.

Questo primo Kerigma non termina con la prima conversione ed adesione alla chiesa di Cristo, ma rimane attuale anche dopo nella predicazione ulteriore. Infatti anche dopo si ritorna al mistero di Cristo e si invita ripetutamente alla conversione continua (*2 Cor.* 5, 17 e seg.; *Tit.* 2, 11-15). Questo rinnovamento del Kerigma è una delle preoccupazioni principali della catechesi ulteriore degli apostoli (cfr. la linea della 1ª lettera di S. Giovanni e di S. Pietro e dell'Apocalisse).

b) Il contenuto della *istruzione ai convertiti prima e dopo il battesimo* è poco conosciuto ancora. Si possono ricordare però alcuni elementi di tale insegnamento ulteriore.

Essa comprendeva probabilmente le quattro *verità* ricordate da S. Paolo (*Ebr.* 6, 2): la dottrina dei battesimi, per distinguere il sacramento dalle purificazioni rituali degli ebrei e dal battesimo di Giovanni Battista; l'imposizione delle mani; la risurrezione dei morti e il giudizio finale; e alcune verità riportate negli Atti degli Apostoli: la divinità di Gesù (*Atti* 8, 37) e la sua missione redentiva.

L'inserimento del mistero della SS. Trinità non è certo. Sappiamo solo che il battesimo veniva amministrato nel nome del Padre, del Figliolo e dello Spi-

rito Santo (*Mt.* 28, 19) come ci attesta S. Giustino, *hanc autem huius rei rationem ab apostolis accepimus* (*I Apol.* 61) e che S. Paolo in qualche modo lo chiedeva da parte dei neofiti (*Atti* 19, 2; *Gal.* 3, 2-5; *2 Cor.* 3, 17). La fede in Dio Padre e in Gesù Cristo viene anche esplicitamente ricordata dall'Apostolo (*1 Cor.* 8, 6; *2 Tim.* 4, 1).[8]

Fin dall'inizio probabilmente doveva esistere una specie di *spiegazione liturgica,* una spiegazione cioè del significato e del valore dei riti sacri con i quali il catecumeno veniva incorporato al Cristo. S. Paolo suppone nelle sue argomentazioni che tutti i cristiani conoscano il senso mistico del battesimo, della confermazione e dell'eucaristia (*Rom.* 6, 3; *1 Cor.* 11, 23; *Gal.* 3, 2-3; *Atti* 19, 2-6). Questa iniziazione liturgica concludeva probabilmente la catechesi (*Atti* 18, 25-28), costituendo il punto di arrivo e il momento più solenne dell'istruzione. Essa era tanto importante da confermare la necessità della sua uniformità per tutti i fedeli (*Ebr.* 6, 2).

Secondo E. G. Selwyn il catechismo battesimale avrebbe due temi fondamentali: *Abstinentes* (*Atti* 15, 20 e 29; *1 Tess.* 4, 3 e 5, 22; *1 Pietro* 2, 11) specialmente dalla fornicazione, l'impurità e la cupidigia e *Filii Lucis* nel contesto escatologico. Presto questo schema si ampliò comprendendo questi punti: la rinascita per mezzo della Parola e del battesimo, la rinuncia al male, la fede e il culto e le virtù catecumenali tra cui la sottomissione e l'imitazione di Cristo.[9]

L'esistenza di *temi morali* nell'istruzione ulteriore ai cristiani si trova nel Nuovo Testamento ed è confermata dai documenti ulteriori.[10]

Gli apostoli concludevano il loro discorso abitualmente con un richiamo che riguardava tutta la condotta: *Ravvedetevi e fate penitenza* (*Atti* 2, 38; *1 Tess.* 1, 9), lasciate le opere morte (*Ebr.* 6, 1) e siate perfetti secondo la volontà del Padre Celeste (*Col.* 4, 12). Viene poi ricordata spesso *la via del Signore* da seguire o *la via di Dio* o *via della salute* o semplicemente *la via* (*Atti* 13, 10; 16, 17). San Paolo la chiama *la sua via* (*1 Cor.* 4, 17) e, spiegandola con immagini, la paragona alla luce (*Ef.* 5, 8) e al giorno (*Rom.* 13, 12).

La catechesi *della vita nuova* (*Rom.* 6, 4) e della morte al peccato comprendeva questi punti: « la perseveranza nella dottrina degli Apostoli » (*Atti* 2, 42; *Rom.* 6, 17-18), la fuga delle cose contrarie alla dottrina insegnata (*Rom.* 16, 17), il ripudio di tutti i vizi pagani (*1 Cor.* 6, 9-11; *Col.* 3, 8-12; *1 Pietro* 2, 1 e 4, 2) per non diventare peggiori di prima (*1 Cor.* 5, 1), la pratica continua della legge della carità in tutte le circostanze della vita privata e comunitaria (*Atti* 4, 32-35; *Fil.* 1, 9; *Ebr.* 13, 1-3;

---

[8] Questa impostazione verrebbe confermata dall'esistenza di un Credo trinitario primitivo (Cfr. J. N. D. KELLY e J. DE GHELLINCK, *o. c.*). I. HERMANN, *Kyrios und Pneuma. Studien zur Christologie der paulinischen Briefen,* München, 1961, dà però una interpretazione non trinitaria ai passi paolini.

[9] Cfr. A. TURCK, *o. c.,* pp. 19-95.

[10] Cfr. J. P. AUDET, *o. c.,* pp. 199-216, 303-313; J. DANIÉLOU, *Théologie du Judéo-christianisme,* Paris, 1957; D. VAN DEN EYNDE, *Les normes de l'Enseignement Chrétien,* Paris, 1933; G. BARDY, *La conversion au Christianisme durant les premiers siècles,* Paris, 1947; C. H. DODD, *Morale de l'Évangile,* Paris, 1958.

1 Cor. 13, 1-7) e tutta una condotta morale conforme alla fede in Gesù Risorto e degna del cristiano, che vive aspettando continuamente la seconda venuta di Cristo. Questa parenesi escatologica nella motivazione della condotta morale dei cristiani è una delle caratteristiche della catechesi apostolica.

Il Dodd *riassumendo* i risultati degli studi attuali attribuisce all'istruzione didascalica una doppia tematica: dogma (monoteismo, Gesù è Figlio di Dio, la sua risurrezione e la sua seconda venuta, la salvezza, la chiamata della Chiesa nel regno e nella gloria di Dio), precetti etici (la santità della chiamata cristiana, il ripudio dei vizi pagani, la legge della carità e i motivi escatologici).[11]

Questo quadro costituisce il programma minimo della predicazione apostolica. Esso vuol essere solo indicativo senza escludere una maggiore precisazione in seguito a studi ulteriori. È necessario tenerlo presente soprattutto nella considerazione della catechesi del secondo secolo. Infatti i documenti finora conosciuti testimoniano per il II secolo lo sviluppo ulteriore dell'uno e dell'altro aspetto. Essi devono essere interpretati in un quadro d'insieme per evitare una interpretazione esclusiva dell'esistenza dei tipi di catechesi.

3. Riguardo all'*organizzazione* dell'istruzione ai cristiani e della preparazione dei candidati al battesimo si hanno poche indicazioni.

Non si incontra all'inizio nessun periodo di preparazione prima del battesimo. Il battesimo viene amministrato immediatamente dopo la professione di fede, non solo il giorno di Pentecoste (*Atti* 2, 14-37), ma anche dopo, alla porta bella di Gerusalemme (*Atti* 4, 4), sulla strada di Gaza (*Atti* 8, 26-40) e in casa di Cornelio, a Cesarea (*Atti* 10, 1-48). Tale pratica trova la sua spiegazione nel fatto che i candidati erano ebrei, perciò credevano in Dio e praticavano la legge mosaica, e i fatti miracolosi confermavano efficacemente la breve istruzione impartita.

La situazione cambia nella predicazione ai pagani. Essi avevano bisogno di una preparazione più lunga su alcune verità di tipo apologetico e una iniziazione morale più severa. Spesso non era però possibile una istruzione preparatoria adeguata, perchè S. Paolo si soffermava in generale per pochissimo tempo nelle singole città durante il suo primo viaggio missionario. Allora egli assicurava una catechesi ulteriore e approfondita in questi modi: inviando i discepoli alle singole comunità con l'incarico esplicito di insegnare senza interruzione e di scegliere altre persone degne per la stessa missione (*Atti* 19, 22; *2 Tim.* 2, 1-2); ritornando alle comunità cristiane sistematicamente (*Atti* 18, 23) e soffermandovisi per un periodo più lungo secondo le possibilità: a Corinto per 18 mesi (*Atti,* 18, 11), ad Efeso per circa due anni (*Atti* 19, 10, ecc.); inviando lettere apostoliche in cui ricordava i grandi temi della sua predicazione e risolveva problemi particolari riguardanti la loro fede e condotta morale.

---

[11] C. H. Dood, *The primitive Catechisme and the Sayings of Jesus,* in « New Testaments Essays », Manchester, 1959, pp. 106-118.

Capitolo II

CATECHESI NEL SECONDO SECOLO [12]

La predicazione postapostolica è molto importante per lo sviluppo ulteriore della catechesi. Ciò che ci è rimasto è poco e quindi non pretendiamo di dare un quadro esatto e completo, ma solo delle indicazioni, formulando alcune ipotesi attendibili riguardo alla predicazione ai non cristiani (kerigma) e ai convertiti e cristiani (didaché). Quest'ultima ha preso ora uno sviluppo in due direzioni: insegnamento morale, spiegazione dei simboli primitivi. Incontriamo anche una nuova forma della predicazione: l'omelia.

Storicamente sarebbe più esatto seguire in ordine cronologico i singoli documenti rimasti. Preferiamo invece uno schema più sintetico che facilita la formulazione di un quadro d'insieme sulla situazione della catechesi e del suo sviluppo. I documenti verranno inseriti come argomenti di conferma.[13]

1. *La predicazione cherigmatica* è poco conosciuta nel secondo secolo. Ciò è spiegabile con la considerazione che la diffusione dei vangeli scritti, contenenti la Buona Novella, dispensava dalla compilazione di altri scritti e che con la diffusione del cristianesimo divennero sempre più urgenti la predicazione delle norme della condotta cristiana sull'esempio delle catechesi ebraiche e la difesa di alcuni punti importanti della fede cristiana.

Le scarse notizie non pregiudicano però l'esistenza stessa del kerigma. Gli scrittori di quest'epoca (S. Clemente, S. Giustino, S. Ireneo) fanno continui

---

12 Una informazione sommaria e una bibliografia ben scelta sulla catechesi del secondo secolo si trovano nelle classiche Patrologie di B. Altaner (5ª ed., Freiburg, 1958, trad. it. della quarta ed. tedesca, Torino, 1952) e di J. Quasten (vol. I: *The Beginnings of Patristic Literature,* Utrecht, 1950). Per una trattazione specifica più ampia rimandiamo alle seguenti opere: G. Bardy, *La conversion au Christianisme durant les premiers siècles,* Paris, 1947; *L'enseignement religieux aux premiers siècles,* in « Revue Apologétique, 66 (1938), 641-656, 67 (1938), 5-18; G. Bareille, *Catéchèse,* in « DThC », II, 1877-95; G. B. Capelle, *L'introduction du catéchuménat à Rome,* in « Recherches de Théologie ancienne et médiévale », 5 (1933), 129-154; J. Daniélou, *Théologie du Judéo-Christianisme,* Tournai, 1958; *Message évangélique et culture hellénistique aux IIe et IIIe siècles,* Tournai, 1961; D. Van de Eynde, *Les normes de l'Enseignement Chrétien,* Paris, 1933; A. Turck, *Évangélisation et Catéchèse aux deux premiers siècles,* Paris, 1962.

13 Questa impostazione seguono i migliori trattatisti della storia della catechesi. Cfr. A. Turck, *o. c.,* che indica questo schema: la catechesi morale, la catechesi dommatica, la catechesi unificata: catechesi battesimale.

accenni alla predicazione tradizionale degli Apostoli che per eccellenza aveva per oggetto l'intervento salvifico di Dio in Gesù Cristo.[14]

Negli scritti rimasti ritroviamo poi i *punti centrali* del kerigma, perciò si può supporre la sua esistenza.

L'opera di Gesù Cristo, soprattutto la sua risurrezione costituisce il centro dell'omelia di Melitone di Sardi sulla Pasqua: doppio mistero del Redentore: morte, risurrezione e glorificazione. Questo tema insieme con qualche accenno alla parusia riecheggia la predicazione di S. Pietro: *la salvezza non si trova in alcun altro* (*Atti* 4, 12) e quella di S. Paolo: *Cristo crocifisso e risorto* (*1 Cor.* c. 15).[15]

La dimensione storico-biblica della predicazione kerigmatica è più evidente nella *Dimostrazione* di S. Ireneo. Egli per confermare la fede espone i fatti della redenzione: ciò che ha fatto Dio e ciò che farà per salvarci (l'opera del Padre, del Redentore, e dello Spirito Santo) dalla creazione e dall'elezione di Abramo fino alla risurrezione della carne. Queste opere di Dio, manifestazione della sua volontà, potenza e amore salvifico, costituiscono dunque la dimostrazione più efficace.[16] Il punto di partenza stessa della *Dimostrazione* testimonia la dimensione ecclesiastica; altra caratteristica della predicazione kerigmatica: Il battesimo, come « sigillo della vita eterna: siamo figli di Dio ».

Infine negli scritti ritroviamo anche l'impostazione escatologico-parusiaca della vita cristiana. Ne danno un esempio eloquente le numerose apocalissi apocrife, che, oltre ad insistere sulla penitenza (pentimento del cuore e opere di espiazione) per ottenere il perdono e la riconciliazione, annunciano anche la parusia di Cristo, l'universo nuovo, dove Dio sarà tutto in tutti. Questo timore salutare, legato strettamente alla seconda venuta di Gesù, viene sempre più ricordato con il crescere del pericolo dell'eresia e dei disordini morali e disciplinari, dovuti all'influsso del paganesimo.[17]

2. *La predicazione didattica* ha documenti più numerosi nel secondo secolo.

a) L'insegnamento *morale* si ispira prevalentemente alla fonte ebraica e si concentra sulla spiegazione delle due vie: l'una che conduce alla vita, l'altra

---

[14] La linea kerigmatica della predicazione nel periodo postapostolico venne messa in luce da J. DANIÉLOU, *L'histoire du salut dans la catéchèse,* in « La Maison-Dieu », 30 (1952), 19-35; P. HITZ, *L'annonce missionnaire de l'Évangile,* Paris, 1954, trad. it., Roma, 1959; FR. ARNOLD, *Il ministero della fede,* Alba, 1954.

[15] Oltre il QUASTEN (*Patrology,* I, 242-48) vengono riportati alcuni brani significativi da J. DANIÉLOU, in « Vie Spirituelle », 1947, n. 327, pp. 262-271.

[16] Una buona edizione critica è stata pubblicata recentemente da L. M. FROIDEVAUX: *Irénée, Démostration,* Sources Chrétiennes, 62, Paris, 1959.

S. Ireneo non vuole presentare una dottrina nuova, ma la catechesi tradizionale (infatti si rifà all'autorità dei discepoli degli Apostoli e a Policarpo), data già prima oralmente, riportando gli argomenti di conferma. In questa opera si nota lo sviluppo della catechesi: la storia dell'opera redentiva di Dio viene ora inquadrata in uno schema dottrinale; l'Antico Testamento riceve una interpretazione allegorico-tipico-profetica. È significativo anche l'inserimento della catechesi morale.

[17] È un documento significativo a questo riguardo l'Apocalisse di Pietro, uno scritto popolare sui novissimi che in una visione descrive la bellezza del paradiso e la bruttezza dell'inferno. J. QUASTEN, *Patrology,* I, pp. 144-146. È simile l'Apocalisse di Paolo, mentre il Pastore di Erma è più complesso riguardo al contenuto.

che conduce alla morte. Sul *modello della Didaché* [18] questo insegnamento ai cristiani viene così articolato: Per camminare sulla via della vita bisogna praticare l'amore di Dio e del prossimo (si ricorre qui al doppio precetto della carità), fuggire i peccati (si insiste principalmente sull'omicidio, adulterio, fornicazione, furto, idolatria, menzogna, falsa testimonianza, vanità, superbia, odio) e praticare le virtù cristiane in opposizione ai vizi elencati e specialmente riguardo al proprio atteggiamento verso i fratelli nella fede, i figli e i poveri (cc. 1-4). La via della morte è descritta sommariamente con l'enumerazione e descrizione più dettagliata dei vizi (cc. 5-6). Come motivazione di tale condotta viene ricordata non solo la visione escatologica, ma anche la chiamata alla perfezione cristiana (c. 6).

La *pseudolettera di Barnaba* (cc. 18-20) riporta quasi invariata questa catechesi morale,[19] ma negli scritti ulteriori si nota un lento, ma profondo cambiamento a favore di una impostazione e motivazione esplicitamente cristiane.

La cosiddetta *II lettera di Clemente,* ricollega la morale alla riconoscenza verso Cristo e alle virtù tipicamente cristiane.[20] La gratitudine per il dono della salvezza consiste in questo: non trascurare i precetti e onorare Cristo non solo con le labbra, ma soprattutto con il cuore e la mente (3, 2). Le opere buone raccomandate (ne è dato un lungo elenco) si basano in questo principio: non si può servire a due padroni (cc. 4-16). Tra le virtù da praticare troviamo la purezza e la penitenza, mentre il motivo delle opere buone viene ricercato oltre che nell'amore verso Dio e nell'abituale argomentazione escatologica (cc. 17-20), anche nella considerazione del Corpo Mistico (c. 14).

Questo motivo ecclesiologico viene ancora meglio sottolineato nel *Pastore di Erma.*[21] La seconda parte, i cosiddetti 12 precetti, che ricorda l'insegnamento

---

[18] La Didaché fu considerata nell'antichità come un manuale utile nell'insegnamento dei catecumeni (S. Atanasio, S. Eusebio). Si può affermare con certezza che essa costituiva un complemento del Kerigma e apparteneva alla categoria delle istruzioni particolari (*σιδαχαί*) in cui le esortazioni venivano mescolate con le disposizioni disciplinari e organizzative. Dopo la sua scoperta (1883) Harnack e i protestanti razionalisti la considerarono come la conferma esplicita del loro cristianesimo di carattere puramente spirituale e delle loro tesi preferite: predominio morale e assenza dei dogmi nella catechesi primitiva. Gli studiosi oggi affermano che la Didaché non dà un quadro completo della catechesi, può essere usata solo con grande prudenza. Nella sua origine essa dipende certamente da una fonte ebraica (*Manuale di disciplina di Qumrâm*). Per informazioni più dettagliate rimandiamo allo studio di J. P. AUDET, *La Didaché. Instructions des Apôtres.* Paris, 1958, e quello di J. DANIÉLOU, *Théologie du Judéo-Christianisme, o. c.,* pp. 371-374.

[19] La lettera di Barnaba descrive, al pari della Didaché, le due vie che vengono qui chiamate « della luce e delle tenebre ». Questa lettera apocrifa appartiene agli scritti di edificazione e di parenesi e viene considerata come un documento dell'istruzione ulteriore ai cristiani. Cfr. J. QUASTEN, *Patrology,* I, 85-92 e lo studio approfondito di G. SCHILLE, *Zur urchristlichen Taufiehre, Stilistische Beobachtungen am Barnabasbrief,* in « Zeitschrift für die N. T. Wissenschaft », 1958, 31-52.

[20] La cosiddetta II Lettera di S. Clemente rappresenta la più antica predica che possediamo finora. Essa certamente non è di Clemente, ma forse ha come luogo di origine Roma. Cfr. J. QUASTEN, *Patrology,* I, 55-57 e H. HEMMER, *Les Pères Apostoliques,* II, Paris, 1926, 163-165. La lettera è il primo scritto cristiano che usa il verbo *catéchein* nel senso di insegnare la dottrina e in parallello con la conversione.

[21] Secondo la testimonianza di S. Eusebio *Il Pastore di Erma* era considerato come « uno

morale della Chiesa di Roma, tutta concentrata su alcuni comandamenti, deve essere interpretata nella luce delle visioni. Così la Chiesa (la matrona delle visioni) invita alla penitenza e all'edificazione del Corpo Mistico (torre), in cui i cristiani devono essere pietre vive e in cui si riceve il perdono dei peccati. L'altro accenno significativo si riferisce alla fede in Dio, come il primo dovere e la base della penitenza e della condotta umana.

La *Dimostrazione di S. Ireneo* ci testimonia l'ultima tappa della cristianizzazione della catechesi morale.[22] Le due vie vengono riportate anche da lui, come una introduzione all'esposizione del piano della salvezza e della dimostrazione della nostra fede (cc. 1-3). Le due virtù su cui si basa la condotta cristiana sono ora: la pietà e la fede. Quella consiste nel possesso della verità (conservare la fede intatta) e della purezza del corpo, questa nel mantenere inflessibile la regola della fede e nell'osservare i comandamenti di Dio (credere in Dio, temere Dio perchè è Signore, amarlo perchè è Padre). Ora la fede, professata nel battesimo e custodita nella vita, diventa l'anima della catechesi morale.

b) *L'insegnamento di tipo dottrinale* ai cristiani, concentrato su alcune verità, ebbe uno sviluppo particolare nel secondo secolo. La testimonianza più eloquente si trova nel moltiplicarsi dei Simboli. Uno dei motivi di tale sviluppo fu, secondo Kelly,[23] la lotta contro l'eresia, soprattutto contro Marcione. « Non risulta però l'esistenza di una formula unica, ritenuta come il Credo ufficiale; infatti se fosse esistita sarebbe inspiegabile perchè nessun padre l'aveva presentata come tale ».[24]

Ecco ciò che ci dicono i documenti rimasti.

S. Ignazio di Antiochia benchè non abbia nulla formalmente catechistico, riporta *per accidens* la forma cristologica del Simbolo: la professione in Gesù Cristo, discendente dalla stirpe di Davide, nato dalla Vergine e da Dio, che patì sotto Ponzio Pilato e con la sua risurrezione innalzò il vessillo della vittoria, che fu prima passibile ed ora è impassibile, Gesù Cristo, Nostro Signore.[25]

S. Giustino cita nella *I Apologia* la formula trinitaria e negli *Atti di martirio* quella cristologica. Questo Credo trinitario è in relazione diretta con il contenuto del suo insegnamento: « Noi adoriamo il Creatore dell'universo. Noi adoriamo Colui che ci insegnò tutte queste cose ... Gesù Cristo che fu crocifisso sotto Ponzio Pilato ... in cui siamo diventati i figli del vero Dio e che noi mettiamo al secondo posto; e in

---

scritto molto necessario per una elementare istruzione » ed usato come un manuale utile a rendere agevole la dottrina (*Storia Ecc.* III, 2). Benchè a motivo della forma allegorica usata dall'autore la comprensione esatta del testo sia per noi assai difficile, esso ci offre alcune indicazioni sulla pratica penitenziale della Chiesa di Roma. Cfr. Edizione recente di R. JOLY, *Sources chrétiennes,* Paris, 1958 e quello di G. BOSIO, *I Padri Apostolici,* Torino, 1940.

22 Vedi nota 16.

23 J. N. D. KELLY, *Early christian creeds,* Londra, 1950, pp. 66-93.

24 A. TURCK, *Évangélisation et Catéchèse...,* p. 71.

25 Cfr. J. QUASTEN, *Patrology,* I, 63-76.

terzo luogo lo Spirito Profetico ».[26] Si afferma poi semplicemente che i cristiani venivano rigenerati « nel nome di Dio Padre e Signore dell'universo e del Salvatore nostro Gesù Cristo e dello Spirito Santo ».[27]

S. Ireneo di Lione ci presenta un modello dell'insegnamento impartito ai cristiani di un certo livello culturale,[28] « una specie di *promemoria* sui punti principali », con lo scopo di ripetere le verità già predicate in forma organica e di portare le prove per dare una certezza ulteriore e per confutare le false opinioni. Questa mèta viene raggiunta per mezzo del ravvivamento della pietà e della fede. Quest'ultima richiede la presentazione « della regola della fede » che deve essere poi mantenuta inflessibile.

La *regola della fede* comprende queste verità: il battesimo (sigillo della vita eterna, nascita in Dio eterno, onnipotente, creatore) per la remissione dei peccati. Poichè siamo battezzati nel nome di Dio Padre, di Gesù Cristo, Figlio di Dio incarnato, morto, risuscitato e nello Spirito di Dio, la catechesi sviluppa ampiamente questa formula trinitaria della fede: le opere di Dio Padre (creazione, la preparazione della venuta del Redentore lungo la storia del popolo eletto), le opere del Figlio di Dio (incarnazione, redenzione) e le opere dello Spirito Santo (diffusione della redenzione nella Chiesa e nei singoli fedeli, assistenza ai profeti e la conferma della nostra fede). Questo schema offre l'occasione di inserirvi la dottrina trinitaria e quella riguardante gli attributi di Dio. L'introduzione e la conclusione della catechesi mette a fuoco poi l'essenza della condotta morale: coerenza nel pensiero e nelle opere.

Negli scritti di *Tertulliano* e di *Ippolito di Roma* « si deve cercare non le formule e le espressioni inviolabili della fede, ma le formule riassuntive dell'insegnamento della Chiesa ».[29] Ciò vale sia per « le tre interrogazioni battesimali » della *Traditio di Ippolito* sia per « le regole di fede » di Tertulliano.[30] La *regula fidei* di Tertulliano comprende queste verità: Dio Creatore, il Figlio Incarnato di Maria che « annuncia la Legge nuova e la nuova promessa del Regno, morto-risorto-asceso alla gloria, lo Spirito, forza dei credenti, il giudizio,

---

[26] La formula trinitaria del Simbolo è contenuta nei capitoli 13 e 61 della prima Apologia di San Giustino. Cfr. J. QUASTEN, *Patrology*, I, 196-219. Negli *Acta S. Justini et sociorum* (Ed. Rauschen, Florilegium patristicum, fasc. III, p. 113) viene invece riportata la formula Cristologica del Simbolo: « *Colimus Christianorum Deum, quem credimus unum a principio creatorem et opificem omnis creaturae, visibilis et invisibilis, et Dominum Iesum Christum, filium Dei qui item praenuntiatus est a prophetis ...* ».

[27] *I Apol.* 61, 3.

[28] Non tutti i patrologi sono d'accordo con Altaner e Turck (*o. c.*, p. 72) nell'attribuire alla Dimostrazione di S. Ireneo questo carattere catechistico-edificativo accanto a quello apologetico, contro la falsa gnosi. Quasten p. e. rivendica il carattere strettamente apologetico dell'opera (*Patrology*, I, 292).

[29] A. TURCK, *Évangélisation et Catéchèse...*, p. 72.

[30] J. N. D. KELLY, *Early christian creeds, o. c.*, pp. 85-92; J. M. HANSSENS, *La liturgie d'Hippolyte*, Orientalia christiana Analecta, Roma, 1959, p. 461.

la risurrezione per la vita o l'inferno.[31] La Traditio di Ippolito afferma, secondo Kelly, l'ipotesi che le formule del Simbolo, in forma affermativa, sono come riassunti dell'insegnamento all'uso dei catecumeni e che esse si sono sviluppate in riferimento non tanto al battesimo quanto alla catechesi.[32]

Il Simbolo Romano nella redazione antica riassume lo schema e il contenuto della catechesi dottrinale alla fine del secondo secolo:

Credo in Deo Patre Omnipotente et in Christo Jesu, unico filio eius, Domino nostro qui natus est de Spiritu Sancto ex Maria Virgine, crucifixus sub Pontio Pilato et sepultus, tertia die resurrexit a mortuis, ascendit ad coelos, sedet ad dexteram patris, inde venturus est indicare vivos et mortuos. Et in Spiritu Sancto, sancta Ecclesia, remissione peccatorum, carnis resurrectione (Denzinger-Schönmetzer, n. 12).

c) In quest'epoca troviamo anche i primi esempi di una forma nuova dell'esercizio del magistero ecclesiastico: *le omelie,* indirizzate in generale ai fedeli già iniziati alla dottrina e alla vita cristiana. Esse costituiscono una caratteristica istruzione ai fedeli: un commento ad un testo scritturistico che mira principalmente all'edificazione, ma con una sfumatura didattica.[33]

La seconda lettera di S. Clemente indica il suo carattere prevalentemente esortativo. L'omelia pasquale di Melitone di Sardi ci offre invece lo schema completo di questo nuovo tipo di istruzione: lettura della S. Scrittura (racconto dell'esodo); spiegazione del senso letterale del « mistero » (cioè della festa pasquale degli ebrei, dell'uccisione dell'agnello e dell'esodo); omelia, cioè interpretazione cristiana del mistero, fatta dal vescovo; applicazione alla vita.[34]

Tertulliano svilupperà ulteriormente questa nuova forma d'insegnamento, mettendo, soprattutto negli scritti di carattere ascetico e pratico, tutta la sua arte oratoria a servizio della verità.

3. *Gli inizi di un catecumenato,* come organizzazione *dei candidati al battesimo,* li incontriamo per la prima volta nell'Apologia di S. Giustino.

Le notizie riportate sono solo sommarie e confermano l'esistenza di un periodo di preparazione breve, dedicato « all'istruzione, ai digiuni e alla preghiera ».

Le *condizioni richieste* per l'ammissione al battesimo sono tre: « credere che sono vere le cose insegnate e dette »; « la promessa di vivere così », cioè

---

31 Questo breve riassunto della regola di fede di Tertulliano venne formulato da Kelly (*o. c.,* pp. 90-92), riportato poi da Turck (*o. c.,* p. 73).

32 J. KELLY, *o. c.,* pp. 50-52; 94-99.

33 L'origine e lo sviluppo delle omelie in funzione esortativa e istruttiva vengono studiati da CHR. MOHRMANN, *Études sur le latin des chrétiens,* Tome II: *Latin chrétien et médiéval,* Roma, 1961, specialmente parte I, cap. 3: *Praedicare, Tractare, Sermo,* pp. 63-72.

34 J. QUASTEN, *Patrology,* I, 242-248.

da buon cristiano secondo l'insegnamento ricevuto; « imparare a pregare ed a chiedere con digiuni la remissione dei peccati », cioè opere di penitenza.

Per assicurare queste condizioni *i singoli cristiani* furono chiamati a curare l'insegnamento e la preparazione spirituale dei candidati. Quando il catecumeno « era persuaso e aveva acconsentito, veniva condotto da quelli che si chiamavano fratelli », e allora si facevano « con fervore preghiere comuni » e « digiuni assieme ad esso », per meritare di diventare « attraverso le opere buon cittadino e osservante fedele dei comandamenti, a fine di conseguire l'eterna salvezza ». Non sappiamo quanto durava questa preparazione prossima al battesimo. Essa non doveva essere lunga, poichè si trattava di una semplice implorazione rituale, perciò molto breve. La vera preparazione aveva luogo prima per opera del singolo cristiano, dello *sponsor* del candidato.

Non si parla neppure di un *insegnamento collettivo* dei candidati. Esso non era ancora organizzato ufficialmente. La sua forma e il suo contenuto dipendevano dalla preparazione intellettuale e morale dei singoli. La Chiesa voleva una assicurazione certa, ma sembrava che riguardo alla fede e alla disposizione morale (penitenza-promessa) fosse sufficiente la testimonianza del cristiano, presentatore del catecumeno.

Appena accettato, al candidato veniva *amministrato il battesimo* nel nome della SS. Trinità senza traccia di esorcismo.

È lecito supporre che dopo il battesimo, avesse luogo la comunione, poichè S. Giustino la espone subito dopo, premettendo che solo chi crede ed è lavato con il lavacro per la remissione dei peccati può parteciparvi.

Il catecumenato ha dunque ancora un carattere privato e la comunità interviene negli atti liturgici dopo la presentazione del candidato ai capi della chiesa.[35]

---

35 Secondo la descrizione di S. Giustino la preparazione al battesimo è molto semplice e nella sua linearità rispetta la pratica dei primi tempi. Si può domandare se la sua descrizione sia completa o no, tanto più che il catecumenato risulterà ben articolato all'inizio del terzo secolo. È vero che i dettagli non interessavano l'imperatore a cui è indirizzata l'Apologia. Dobbiamo però osservare che la descrizione della santa messa è fedele e curata. Possiamo supporre che sia stato altrettanto fedele nel riportare l'iniziazione prebattesimale. Cfr. D. B. CAPELLE, *L'introduction du catéchuménat à Rome,* in « Recherches de Théologie ancienne et médiévale », 5 (1933), 132-134; TH. MAERTENS, *Histoire et pastoral du rituel du catéchuménat et du baptême,* Bruges, 1962.

CAPITOLO III

PERIODO DEL CATECUMENATO

Nel terzo secolo la predicazione comincia a fissarsi in forme sempre più precise: omelie, predicazione esortativa, kerigma; predicazione ai catecumeni e ai fedeli. Il terzo e quarto secolo vengono però caratterizzati soprattutto dall'organizzazione del catecumenato per la preparazione dei candidati al battesimo e per il loro inserimento nella vita della comunità cristiana. Anche il termine « catechesi » riceve in questo periodo un significato ben determinato in collegamento con la preparazione al battesimo.

Ci limitiamo ad esporre brevemente l'organizzazione e il funzionamento di questa nuova istituzione catechistica.[36] Daremo poi solo brevi accenni sulle varie forme della predicazione ai fedeli in funzione di una catechesi più approfondita.

1. PRIMA ORGANIZZAZIONE DEL CATECUMENATO

Non conosciamo ancora sufficientemente lo sviluppo e le tappe intermedie del catecumenato. Dopo i primi accenni sommari di S. Giustino, all'inizio del terzo secolo lo troviamo nei documenti rimasti come una organizzazione uffi-

---

[36] I primi studi sul catecumenato antico risalgono alla fine del secolo scorso: J MAYER, *Geschichte des Katechumenats und der Katechese,* Kempten, 1868; M. HÉZARD, *Histoire du catéchisme depuis la naissance de l'Église jusqu'à nos jours,* Paris, 1900, che sono stati poi superati dalle ulteriori ricerche patristiche. Sono ora da considerare come ancora fondamentali i seguenti studi: P. DE PUNIET, *Catéchuménat,* in « Dict. Arch. Lit., 11-2, coll. 2575-2621; A. D'ALES, *Initiation chrétienne,* in « DThC », II, 789 ss.; D. B. CAPELLE, *L'introduction du catéchuménat à Rome,* in « Rech. Théol. anc. et méd. », 5 (1933), 129-154; G. BARDY, *L'enseignement religieux aux premiers siècles,* in « Revue Apologétique », 67 (1938), 5-18; *La conversion au christianisme durant les premiers siècles,* Paris, 1947. Alcuni studi recenti ne considerano poi gli aspetti particolari: L. ALLEVI, *Catechesi primitiva,* in « La Scuola Cattolica », 70 (1942), 21-36; BONAVENTURA D'ARENZANO, *La scuola del catecumenato,* in « La Scuola Cattolica », 85 (1957), 94-110; P. BORELLA, *La « Missio » o « Dimissio cathecumenorum » nelle liturgie orientali,* in « Ephemerides liturgicae », 53 (1939), 60-110; J. LEBRETON, *Développement des Institutions ecclésiastiques à la fin du II^e^ et au début du III^e^ siècle,* in « Recherches de science religieuse », 24 (1934), 129-164; T. PINNA, *I Sacramenti dell'iniziazione nell'epigrafia cristiana antica,* Roma, 1954; X. SEUMOIS, *La structure de la liturgie baptismale romaine et les problèmes du catéchuménat missionnaire,* in « Nouvelle revue de science missionnaire », 15 (1959), 136-141; M. DUJARIER, *Le parrainage des adultes aux trois premiers siècles de l'Église,* Paris, 1962; TH. MAERTENS, *Histoire et pastoral du rituel du catéchuménat et du baptême,* Bruges, 1962.

ciale e ben articolata della Chiesa, in cui i candidati ricevono un insegnamento orale e una iniziazione morale (disciplina) e il loro accesso ai sacramenti è collegato strettamente con le funzioni liturgiche. Esso costituisce la preoccupazione principale delle comunità di Roma, di Alessandria e della Siria. Infatti la conversione degli adulti divenne sempre più frequente in quell'epoca.

a) Il catecumenato di Roma secondo la descrizione dettagliata di S. Ippolito nella *Traditio Apostolica* nella prima metà del terzo secolo fu così organizzato:[37]

Il catecumenato durava tre anni durante i quali i catecumeni ricevevano istruzioni particolari e vivevano secondo la legge cristiana. Tale periodo poteva però essere abbreviato.

Si conoscono due categorie di candidati: catecumeni ed eletti (altrove si chiamano competenti).

Prima dell'elezione i catecumeni ricevevano istruzioni particolari da parte dei catechisti incaricati in adunanze speciali che dedicavano un tempo notevole anche alla preghiera. Il catechista chiudeva le adunanze con l'imposizione delle mani e con preghiere speciali. L'elezione fatta nella Quaresima comprendeva un esame della condotta morale del catecumeno (soprattutto la pratica della carità) in base alle testimonianze dei catechisti e dei cristiani che lo avevano presentato.

Gli *eletti venivano ammessi a « sentire il Vangelo »* e assistevano giornalmente alle riunioni che comprendevano sempre anche le imposizioni e gli esorcismi. Nel periodo che precedeva immediatamente il battesimo, il vescovo stesso esorcizzava i singoli candidati.

Il *triduo sacro* della settimana santa costituiva la preparazione immediata. Il giovedì santo « gli eletti si lavavano, il venerdì digiunavano e sabato partecipavano alla solenne convocazione del vescovo durante la quale venivano esorcizzati e ricevevano l'insufflazione e l'unzione delle membra » (fronte, naso, petto, orecchi).

L'*amministrazione del battesimo* avveniva durante la veglia pasquale. « Al canto del gallo » il rito così proseguiva: rinuncia a satana, l'unzione con l'olio esorcizzato, promessa di sottomissione alla SS. Trinità, il triplice interrogatorio e la triplice professione di fede, il Battesimo in forma di triplice immersione, la unzione con « l'olio dell'Eucaristia ».

Dopo una preghiera del vescovo per la perseveranza dei neofiti veniva amministrata la *cresima* e celebrata la *messa*

---

[37] La *Traditio Apostolica* di Ippolito di Roma fu edita da F. X. FUNK (1905) e R. H. CONNOLLY (*The so-called Egyptian church Order and derived Documents,* Cambridge, 1916). L'edizione critica con un apparato esauriente di C. DIX (*The Treatise on the Apostolic Tradition of St. Hippolytus of Rome,* London, 1937) costituisce ancora oggi lo studio fondamentale. La parte catecumenale fu esaminata criticamente ed edita dal padre Capelle (*o. c.*) da B. BOTTE, *Hippolyte de Rome, La Tradition Apostolique,* Paris, 1946. Cfr. anche J. QUASTEN, *Patrology,* II, 180-194.

Si nota in questa istituzione così dettagliata la preoccupazione della Chiesa di assicurare una preparazione severa dei candidati (p. e. la distinzione tra catecumeni ed eletti), l'avviamento ai riti sacramentali con il preciso significato della purificazione e liberazione dalla potestà del demonio e del peccato (imposizioni, esorcismi, insufflazione, rinuncia) e la consacrazione graduale al servizio di Dio (unzioni, professione di fede). Nel catecumenato l'accento è messo dunque da parte della Chiesa ufficiale sui riti di esorcismo, da parte degli *sponsores* invece sulla preparazione dottrinale e morale.

b) Contemporaneamente incontriamo *il catecumenato organizzato anche in Africa,* mentre le notizie riguardo alle *Chiese d'Oriente* sono assai scarse.[38]

Tertulliano testimonia la presenza di un catecumenato simile a quello di Roma. Egli parla anche dell'esame di ammissione al catecumenato, centrato sulla possibilità di una vita cristiana e della perseveranza in essa. Alcuni mestieri venivano infatti esclusi come incompatibili con la vita cristiana. Non conosciamo con esattezza il contenuto dell'insegnamento impartito ai catecumeni in Africa. Dalle testimonianze di Tertulliano constatiamo solo una maggiore insistenza sulla dottrina (cfr. *Adversus Praxean*), per cui Tertulliano auspica di tramandare la data del battesimo fino alla giovinezza per assicurare una preparazione approfondita (*De baptismo,* 6-8, 18) L'insegnamento così prolungato comprendeva forse questi punti: Dio Padre, creatore, Gesù Cristo Figlio di Dio e nato da Maria Vergine e la sua opera redentrice, la risurrezione della carne, la chiesa, la legge e i profeti insieme con i vangeli e gli scritti apostolici (*De praescript.* 36). Inoltre la penitenza viene ricordata con maggior vigore ai catecumeni africani. Essi dovevano vivere una vita integra fin dall'iscrizione e non aspettare con l'illusione di una conversione istantanea al momento del battesimo.

Per completare il quadro possiamo aggiungere alcune precisazioni, di *Origene.* Egli insiste sulla necessità di un periodo antipreparatorio, in cui i pagani sotto la guida dei cristiani venivano istruiti nella fede ed esaminati se « provavano con la loro condotta il fermo proposito di vivere in conformità con la fede ». Solo dopo tale

---

[38] Il catecumenato della chiesa africana dipende certamente da quello di Roma in quanto all'organizzazione. Le testimonianze più esplicite ci sono pervenute da Tertulliano: *Apologeticum, De praescriptione haereticorum, De baptismo, De Oratione.* Queste ultime dirette ai catecumeni e ai neofiti. Cfr. J. QUASTEN, *Patrology,* II, 246-340. Le notizie *sul catecumenato della chiesa orientale di questo periodo* ci sono pervenute soprattutto dalle opere di Origene (*Adversus Celsum, Omelie,* cfr. J. QUASTEN, *Patrology,* II, 37-101). La sua attività più significativa è legata all'organizzazione della scuola catechistica di Alessandria. Essa fu principalmente una scuola di filosofia e di teologia, ma inizialmente doveva curare la preparazione dei catecumeni. Origene contribuì certamente a sottolineare l'importanza dell'aspetto istruttivo del catecumenato. Cfr. H. VON BALTHASAR, *Parole et mystère chez Origène,* Paris, 1957.

La *Didascalia o dottrina dei dodici Apostoli e dei santi discepoli del nostro Salvatore* (prima metà del terzo secolo) dà queste poche notizie del catecumenato della *Siria*: il vescovo era coadiuvato nell'insegnamento dei catecumeni anche dai diaconi e diaconesse (soprattutto dopo il battesimo); i catecumeni dovevano visitare la chiesa periodicamente; l'istruzione comprendeva forse anche un elenco delle azioni da evitare (che si riferivano all'idolatria, ai peccati contro natura e all'ingiustizia), cfr. F. X. FUNK, I, 210 ss.; J. QUASTEN, *Patrology,* II, 147-152.

prova i candidati venivano condotti alla chiesa e iscritti tra i catecumeni (*Contra Celsum,* III, 51).

Forse anche la scuola catechistica di Alessandria doveva assicurare la loro preparazione dottrinale. Essa funzionava sotto l'autorità del vescovo; in essa il dottore aveva una funzione anche catechistica: organizzare i corsi elementari ai catecumeni. Infatti all'inizio esistevano solo questi corsi a cui solo più tardi si aggiunsero i corsi superiori per i battezzati.

c) I *catecumeni ricevevano un insegnamento* anche *nelle omelie* a cui venivano ammessi. Tertulliano nelle sue opere, specialmente in quelle in forma di discorso (p. e. *De poenitentia, De oratione, De baptismo, De cultu feminarum*), fa allusioni alla presenza di coloro che dovevano ancora ricevere il battesimo. Il *De poenitentia* è indirizzato ai catecumeni e il *De baptismo* termina con una esortazione specifica rivolta a loro. Origene testimonia pure nelle sue omelie una commozione paterna verso di loro e moltiplica consigli ed esortazioni.

Benchè non si trovi una descrizione dettagliata sulla *preparazione dottrinale* dei catecumeni, possiamo supporre che essa segua la traccia delle tradizioni del periodo precedente: kerigma da una parte e l'introduzione alla vita cristiana dall'altra. Il kerigma viene confermato da Minucio Felice (Octavius) che presenta la catechesi agli adulti colti.[39] S. Clemente d'Alessandria invece ricorda anche le norme della vita morale, tenendo presente l'ambiente e le abitudini pagane oltre il kerigma.[40]

L'istruzione impartita ai catecumeni durante i tre anni di catecumenato, secondo Origene, comprendeva anche la spiegazione dei libri sacri di carattere morale: Ester, Giuditta, Tobia, Sapienza.[41] Tertulliano, parlando dei *competentes,* fa intravvedere una formula del simbolo che in qualche modo doveva costituire l'oggetto dell'istruzione preparatoria, tanto più che fu inclusa nell'interrogatorio battesimale e nella professione della fede trinitaria.[42]

d) *Le cause* del sorgere e dello svilupparsi di questo *catecumenato* non sono ancora conosciute esaurientemente. Con Bardy e Cappelle possiamo ricordare alcune ipotesi di ordine generale.

L'espansione rapida della chiesa, avvenuta nella seconda metà del secondo secolo, invitava ad organizzare la preparazione dei numerosi candidati. Bisognava anche difenderli dalle insinuazioni degli eretici e dalle abitudini dei pagani.

---

39 Il laico cristiano (avvocato) non segue però strettamente l'ordine del Kerigma primitivo, ma lo adatta alle circostanze particolari e alle necessità del destinatario. Cfr. J. QUASTEN, *Patrology,* II, 153-163.

40 Clemente Alessandrino ci lasciò due opere con qualche riferimento alla catechesi. Il *Protrettico* ai gentili è un Kerigma ai pagani colti, il *Pedagogo,* come continuazione del precedente, dà degli ammaestramenti ai neofiti o ai competentes sul come comportarsi nella vita quotidiana. Cfr. J. QUASTEN, *Patrology,* II, 5-36; *Corona Patrum Salesiana.* Torino, Serie greca, voll. 2-3.

41 ORIGENE, *In Num.,* Hom. 27, 1.

42 Cfr. J. RESTREPO-JARIMILLO, *Tertulliano y la doble formula en el Simbolo apostolico,* in « Gregorianum », 15 (1934), 3-58.

È possibile che la setta di Marcione abbia influito nel cambiamento della prassi della Chiesa. Essa organizzò minutamente non solo i quadri gerarchici, ma anche l'ammissione dei candidati. Una delle cause principali del suo successo era appunto un lungo e severo tirocinio (Harnack).

Bisogna inoltre ricordare la polemica contro lo gnosticismo. Professando il dualismo esso predicava la necessità della lotta continua contro il maligno. L'attenzione, così energicamente richiamata sull'esistenza del diavolo e del peccato, può aver influito sull'organizzazione rituale del catecumenato.

Un'altra causa non trascurabile è da attribuire all'influsso indiretto delle religioni e dei misteri pagani del secondo secolo. Essi prescrivevano un periodo più o meno lungo di iniziazione.[43]

L'idea del catecumenato può essere stata ispirata, conclude Capelle, ai modelli pagani, ma i suoi riti e le formule di preghiera ivi usati fin dall'inizio hanno un carattere esplicitamente cristiano su base della S. Scrittura e delle tradizioni ebraiche.

2. PERIODO AUREO DEL CATECUMENATO

Il periodo che va dal riconoscimento della Chiesa da parte di Costantino (313) fino al papato di Gelasio (496) costituisce il periodo più fiorente del catecumenato.

Fattori storici e culturali

Alcuni *fattori storici* e culturali hanno influito sul suo sviluppo e trasformazione ulteriore. Enumeriamo solo i più importanti.[44]

Dopo che la religione cattolica era divenuta ufficiale nell'impero romano, molti pagani, soprattutto funzionari, si iscrissero tra i catecumeni per motivi politici (per appartenere cioè alla religione promossa dall'Imperatore), perchè agli effetti giuridici e civili, questi ultimi erano equiparati ai fedeli battezzati. Il catecumenato doveva assicurare ora una buona catechesi iniziale anche per questa categoria di persone e una catechesi speciale ai candidati al battesimo.

---

[43] Cfr. E. NEUVET, *Notes sur la liturgie prébaptismale d'après les Pères*: I. Des exorcismes préparatoires au baptême, in « Ephemerides liturgicae », 42 (1928), 152-162; O. HEGGELBACHER, *Orden Sacramental y derecho canonico en los primeros tiempos del cristianesimo*, in « Revista de Teologia », 1955, pp. 39-48.

[44] L'ambientazione storica del catecumenato viene esaminato da J. GAUDEMET, *L'Église dans l'empire romain* (IV^e-V^e siècles), Paris, 1958 e H. RAHNER, *Kirche und Staat im frühen Christentum*, München, 1962; mentre le fonti della descrizione della catechesi sono i canoni decretali e conciliari e la Storia Eccl. di Eusebio da una parte e i sermoni, le catechesi e le opere metodologiche dei padri dall'altra. Diamo le indicazioni bibliografiche nelle note seguenti. Si possono consultare gli studi di carattere generale di Bardy, Capelle e Daniélou (*o. c.*).

Inoltre bisognava seguire tutti i catecumeni una volta iscritti, perchè a motivo della dura penitenza pubblica e del libertinaggio pagano, che ammetteva di frequentare il culto pagano assieme alle funzioni cristiane, molti rimandavano il battesimo fino alla fine della vita.

Il catecumenato si è trovato inoltre di fronte a situazioni storiche nuove e doveva adattarsi ad esigenze particolari. Nei primi secoli l'evangelizzazione fu indirizzata prevalentemente agli abitanti delle città. Ora invece si mirava anche alla conversione delle campagne (p. e. Vittricio di Rouen, S. Martino di Tours).

La cultura latina si diffondeva rapidamente nella Chiesa. Mentre nella prima metà del terzo secolo solo la Chiesa africana era latina, alla fine del IV secolo tutta la Chiesa occidentale era già latina non solo nella liturgia, ma anche nel tipo di organizzazione. Ora la mentalità giuridica e organizzativa di Roma ha influito probabilmente sulla determinazione più dettagliata del catecumenato.

In linea generale si incontrano ora tre periodi successivi del catecumenato.

a) I Catecumeni e il primo periodo del catecumenato

Il candidato al momento di dare il proprio nome *viene esaminato* riguardo alle sue condizioni sociali, alla vita morale ed ai motivi della sua decisione. L'esame dell'intenzione diviene sempre più severo e importante non solo per assicurare la serietà della conversione, ma anche per poter impostare una catechesi adeguata.[45] I pubblici peccatori e gli adulteri vengono invitati ad una vita più severa, coloro invece che esercitano una professione collegata con riti pagani e superstiziosi devono fare una rinuncia esplicita. Oltre l'esame personale dovevano testimoniare anche i parenti e i vicini.[46]

I candidati accettati vengono sottoposti a *diversi riti*: imposizione delle mani, imposizione del segno della croce, insufflazioni, amministrazione del sale esorcizzato; questi sacramentali li introducono nel rango dei catecumeni semplici e danno il diritto e il dovere di intervenire alle frequenti adunanze, avere un posto speciale alle funzioni liturgiche, ascoltare la lettura della S. Scrittura e le omelie (per questo vengono chiamati anche auditores), ricevere l'imposizione delle mani e preghiere speciali prima di essere licenziati all'incominciare della messa dei fedeli.

Gli auditores ricevono poi delle *istruzioni particolari* nelle adunanze per loro organizzate da catechisti incaricati.[47] Questo ultimo (*doctor audientium*) doveva

---

[45] La serietà di questo esame di ammissione viene affermata nelle *Costituzioni Apostoliche* (Ed. F. X. FUNK, I, 535-539) che rispecchiano un poco la situazione alla fine del terzo secolo e da S. Giovanni Crisostomo (*Catechesi, PG* 49, 234 c). La Chiesa voleva una sicurezza morale della riuscita. Tale pratica viene confermata anche da S. Agostino che all'inizio del suo trattato presenta tutta una casistica sul come rendere valide e rette le intenzioni dei candidati (cfr. *De catechizandis rudibus,* ed. Krüger, 1934).

[46] Così ci informa il Concilio di Ippona del 393, in *Mansi,* vol. II, 567.

[47] Secondo le *Istituzioni Apostoliche* il catechista degli *audientes* doveva essere un presbitero o un vescovo, perchè solo loro potevano imporre le mani (cfr. F. X. FUNK, I, 442 nota),

non solo assicurare l'istruzione regolare e completa, ma anche sorvegliare la condotta morale e accertarsi delle intenzioni rette dei catecumeni. La durata di questo stadio è diverso secondo i luoghi e la condizione dei candidati: a Roma il periodo dura tre anni ancora, in Spagna due.[48] Non dovevano essere però pochi coloro che rimanevano catecumeni per lungo tempo, se i Padri con tanta energia insistevano perchè si inscrivessero tra i *competentes* in vista del battesimo alla veglia pasquale e combattevano il « battesimo clinico » alla fine della vita [49] e l'usanza di « celebrare ogni anno la Quaresima, ma mai la Pasqua ».

I documenti rimasti ci informano ampiamente sul *contenuto della catechesi* impartita ai catecumeni; essi testimoniano la presenza del Kerigma e alcuni punti di un insegnamento elementare.

S. Agostino nel suo opuscolo *De catechizandis rudibus* riporta due catechesi modello, basate sul Kerigma: proclamazione dell'opera redentiva di Dio, preparata nell'antico testamento e realizzata in Gesù Cristo e continuata nella Chiesa, la conversione morale e l'esortazione finale.[50] Questa presentazione della storia della salvezza ha lo scopo ben preciso che il candidato « ascoltando creda, credendo speri e sperando ami ». La catechesi agostiniana testimonia un'evoluzione: kerigma e didaché vengono fusi armonicamente.

S. Ambrogio invece desidererebbe che nell'insegnamento iniziale prima di esporre il piano della redenzione, si spieghi la dottrina su Dio uno, Maestro di tutti gli uomini, che deve essere amato da tutti, e si esiga la condanna ben motivata dell'idolatria.[51] Questa catechesi sui punti essenziali della dottrina viene confermata anche dalle *Costituzioni Apost.* (VII, 39) che riportano questo elenco dei temi da trattare: SS. Trinità, creazione e provvidenza, fine della creazione e dell'uomo, la sua natura, retribuzione, provvidenza speciale verso il genere umano, vita, opera redentiva e glorificazione di Gesù Cristo.

Anche l'elenco di S. Gregorio Nisseno testimonia la doppia preoccupazione di assicurare insieme con il Kerigma anche un insegnamento elementare. Egli spiega infatti la Trinità, l'Incarnazione, la Redenzione, il Battesimo, l'Eucarestia e la doppia sanzione nella vita eterna, ricorrendo anche alle argomentazioni teologiche, adatte alla preparazione culturale e alla mentalità dei catecumeni.[52]

---

ma secondo le tradizioni romane e alessandrine la Chiesa incaricava anche i laici scelti. Cfr. A. V. SEUMOIS, *L'apostolat laïc dans l'antiquité selon les témoignages patristiques,* in « Euntes docete », 5 (1952), 126-153. La funzione dello sponsor, ritenuta indispensabile nella preparazione e ammissione al battesimo, viene messa in luce dai recenti studi di M. DUJARIER, *Le parrainage des adultes* (*o. c.*) e di L. ROQUES, *Le parrainage des adultes d'après les Homélies catéchétiques de Théodore de Mopsueste,* diss., Paris, 1961.

[48] Concilio di Elvira, c. 42.

[49] S. Giovanni Crisostomo nelle *Omelie su S. Giovanni* (*PG* 59, 115 B) parla di « una follia », poichè la morte non è l'ora di iniziare una vita nuova. Anche *PG* 48, 868.

[50] Th. A. AUDET, *Notes sur les catéchèses baptismales de Saint-Augustin,* in « Augustinus Magister », I, pp. 151-160; A. GRUBER, *Des heiligen Augustin Theorie der Katechese,* Salzburg, 1830; G. C. NEGRI, *La disposizione del contenuto dottrinale nel « De Catechizandis rudibus » di S. Agostino,* Roma, 1961.

[51] S. AMBROGIO, *Expositio in Lucam,* lib. IV, *PL* 15, 1696-97. Il Santo indirizza l'omelia ai cristiani, ma accenna indirettamente al contenuto della catechesi ai catecumeni.

[52] GREGORIO DI NISSA, *Oratio Catechetica Magna, PG* 45, 9 ss.

Come dicevamo questo primo stadio di catecumenato per molti perdurava per lunghi anni. In un certo senso si possono perciò considerare *anche le omelie,* pronunciate dal vescovo principalmente ai fedeli, ma anche con la partecipazione dei catecumeni, come la continuazione della catechesi iniziale. Esse spiegavano i testi biblici (senso letterale e applicato) e il significato delle feste liturgiche, inserendo in pratica tutto il piano dell'evangelizzazione e tutti i punti fondamentali della dottrina dogmatica e morale.[53] Secondo la testimonianza di S. Eusebio di Cesarea anche la *Didaché* e il *Pastore di Erma* venivano usati per questo periodo prolungato per maturare la vera conversione. Bisogna inoltre considerare la scuola alessandrina che offriva ai catecumeni colti la possibilità di approfondire l'istruzione introduttiva, elevandola addirittura ad un livello di speculazione teologica. Questo esempio trovò altri imitatori e segnò la linea di un insegnamento sempre più approfondito.

b) I « competentes » e il secondo periodo del catecumenato

Il secondo periodo di preparazione al battesimo era la Quaresima. La Chiesa esortava i catecumeni: *Ecce Pascha est, da nomen ad baptismum* (Agostino), cioè esortava ad iscriversi all'elenco dei battezzandi. Dopo un esame sulla condotta morale e sulle intenzioni i candidati venivano iscritti sui registri della Chiesa e chiamati con il nome di *competenti* o *illuminandi,* a Roma *eletti.* La Chiesa esigeva la garanzia di un testimone che presentava il nuovo candidato e a cui veniva riconsegnato perchè lo seguisse lungo la catechesi quaresimale.[54] I competenti partecipavano alle adunanze speciali, dedicate all'istruzione e alle funzioni particolari (imposizioni delle mani, esorcismi, benedizioni) e facevano esercizi di penitenza: digiuni, penitenze.[55] Così la dottrina e la disciplina, la fede e l'iniziazione alla vita e condotta morale andavano strettamente congiunte.

Le informazioni sparse su queste adunanze vengono date oltre che dalle Istit. Apost. dalle catechesi di Teodoro di Mopsuestia,[56] di S. Cirillo di Gerusalemme,[57]

---

[53] Sotto questo aspetto catechistico le omelie dei Padri furono esaminate soprattutto da HÉZARD (*o. c.*). Alcuni studi si soffermano invece su punti particolari di questa letteratura oratoria così ricca. Così R. TOURNEAU-R. DEVREHESSE, *Les Homélies Catéchétiques de Théodore de Mopsueste.* Studi e Testi, Città del Vaticano, 1949; A. WENGER, *Huit catéchèses baptismales inédites de Jean Chrysostome,* Paris, 1957; BONAVENTURA PARODI D'ARENZANO, *La catechesi di S. Ambrogio,* Genova, 1957.

[54] La presenza di un tutore viene confermato da Teodoro di Mopsuestia e da S. Giovanni Crisostomo, mentre il Pseudo-Dionigio dà la massima importanza alla sua assistenza continua durante le adunanze e nella vita quotidiana. Cfr. M. DE GAUDILLAC, *Pseudo-Denys,* Œuvres complètes, Paris, 1943, II, p. 251.

[55] Una presentazione sommaria della catechèsi quaresimale e sacramentale viene data da V. MONACHINO, *La cura pastorale a Milano, Cartagine e Roma nel secolo IV,* Roma, 1957, mentre E. NEUVET, *Notes sur la liturgie prébaptismale d'après les Pères,* I: *Des exorcismes préparatoires au baptème,* in « Ephemerides liturgicae », 42 (1928), 152-162, descrive la preparazione sacramentale.

[56] *O. c.* di R. TOURNEAU-R. DEVREHESSE.

[57] Edizioni delle catechesi: *S. Cirilli, Archiepiscopi Hierosolymitani opera quae extant,* Paris, 1720, ed. Toutée, *PG* 33. Studi recenti sul metodo e l'organizzazione della catechèsi:

dalle lettere del Papa Siricio [58] e di S. Leone,[59] dai canoni del Concilio di Roma del 402 [60] e dalle 8 catechesi di S. Giovanni Crisostomo recentemente pubblicate [61] e dai Statuta Ecclesiae antiqua [62] e *l'Epistola seu libellus* prima attribuita a S. Ilario di Poitiers.[63]

Benchè i documenti siano diversi di provenienza si può stabilire questo quadro generale. La *catechesi quaresimale* aveva inizio alla prima domenica di Quaresima e concentrava su di sè l'attenzione di tutta la comunità cristiana.

Tutti i giorni si facevano allora istruzioni particolari non solo sulla vita cristiana, sui doveri particolari, sul peccato e sulla penitenza, ma anche sul Simbolo. Le Costituzioni Apost. parlano precisamente della catechesi morale (ciò che implica la rinuncia a Satana e l'adesione a Cristo) e della spiegazione ufficiale del Credo (VIII, 40-45). Il documento principale, le 19 catechesi di S. Cirillo testimoniano con evidenza ancora maggiore che il contenuto principale della catechesi quaresimale era la spiegazione del *Simbolo* articolo per articolo dopo una introduzione sulla penitenza e il battesimo. Questa istruzione dottrinale per i competenti è confermata anche da S. Agostino (*De fide et operibus* e *De Symbolo ad Catechumenos*), da Ilario (*Epistola*) e da S. Ambrogio (*Explanatio Symboli ad initiandos*).

Si può però intravvedere anche l'esistenza del *Kerigma* e almeno una rapida ripetizione della predicazione evangelizzatrice. Infatti le catechesi di S. Cirillo, pronunciate nelle prime settimane della Quaresima che non ci sono però pervenute, probabilmente ripetevano i temi dell'iniziazione; le Costituzioni affermano poi la presenza dei gentili ed ebrei alla predicazione, la quale perciò doveva avere per tema anche la buona novella.

La catechesi doveva comprendere inoltre in qualche modo anche la spiegazione del *Pater* che costituiva insieme con il Credo l'oggetto della *Traditio* solenne e il contenuto dell'arcano cristiano. Ciò viene menzionato implicitamente dalle Istit. Apost. e da alcuni padri, mentre gli altri con Crisostomo esclude-

---

G. Touton, *La méthode catéchétique de Saint Cyrille de Jérusalem comparée à celle de Saint Augustin et de Théodore de Mopsueste,* in « Orient chrétien », 1, 4 (1951), 265-285; A. Paulin, *Saint Cyrille de Jérusalem, Catéchète,* Paris, 1959; P. Dacquino, *La cresima e il suo contesto biblico nelle catechesi di Cirillo e Giovanni di Gerusalemme,* in « La Scuola Cattolica », 90 (1962), 291-306.

58 *Epistola Siricii Papae ad Himerium Tarr.,* in « Mansi », vol. III, col. 655.

59 PL 54, col. 702.

60 *Can. 8,* in « Mansi », vol. III, col. 1137.

61 Jean Chrysostome, *Huit catéchèses baptismales inédites. Introduction, texte critique, traduction et notes de A. Wenger,* Paris, 1957.

62 Gli Statuti rispecchiano la situazione del catecumenato della Francia Meridionale nella seconda metà del V secolo. Essi dipendono dalle Costituzioni Apostoliche e confermano l'esistenza della catechesi preparatoria quaresimale da parte di un dottore incaricato, in generale chierico, ma talvolta anche laico.

63 *Sancti Hilarii Epistola seu libellus* (PL 10, pp. 733-750) è un sommario catechistico che contiene le verità di esporre prima e dopo il battesimo. Essa parla di uno schema per gli ebrei e di uno per i pagani. È da ricordare però che la lettera non viene più attribuita a S. Ilario dagli studiosi più recenti: cfr. *Migne PL supplem.* I, 1, 285; *Clavis Patrum Latinorum,* Bruges, 1951, pp. 467 ss.

vano esplicitamente la spiegazione del Pater perchè « lo straniero (catecumeno) non poteva chiamare Dio con il nome di padre ».[64]

Appartenevano alla catechesi anche *alcune funzioni solenni* con l'intervento della comunità intera, come la *Traditio* e *Redditio del Simbolo e del Pater,* gli esorcismi particolari, le unzioni e gli scrutini. A Roma furono dedicate a tali funzioni la terza, quarta e quinta domenica di Quaresima e la feria terza successiva, come mostra ancora oggi con evidenza la liturgia quaresimale. In questo modo la catechesi e l'iniziazione liturgica si integravano armoniosamente nel catecumenato, come istituzione unica della Chiesa.

c) I « neofiti » e il terzo periodo del catecumenato

Il catecumenato culminava nella notte di Pasqua con l'amministrazione del battesimo seguita nella stessa funzione dalla cresima e comunione. La rinuncia a satana, la professione di fede, le promesse battesimali e i riti di esorcismo simboleggiavano la partecipazione alla passione e morte del Signore, la rinascita nel battesimo e l'introduzione ai grandi misteri cristiani invece la gioia pasquale, la partecipazione al trionfo di Cristo. I neofiti, venivano allora introdotti nella Chiesa e partecipavano per la prima volta al grande mistero dell'eucarestia insieme con la comunità esultante, godendo di un ricordo tutto particolare nelle preghiere liturgiche.[65]

I neofiti partecipavano poi alle *adunanze particolari* durante la settimana di Pasqua, dedicate alla catechesi d'iniziazione sacramentale. Queste *catechesi mistagogiche* a Gerusalemme e a Roma spiegavano la dottrina e il rito dei Sacramenti che non erano ancora stati spiegati a motivo della disciplina dell'arcano. Le 5 catechesi classiche di S. Cirillo seguono questo ordine: riti che precedono il battesimo, il rito del battesimo, della cresima, l'Eucaristia e la liturgia della S. Messa.[66] I riti dei tre sacramenti d'iniziazione costituivano l'oggetto della catechesi postbattesimale anche in Africa e in Antiochia.[67] In questo insegnamento non ci si accontentava di spiegare il puro rito, ma si metteva l'accento sul suo significato spirituale e sulle conseguenze dell'incorporazione in Cristo simboleggiate nei gesti liturgici. Ciò viene spiegato anche dalla considerazione

---

[64] *Omelia 19 su Matteo, PG* 57, p. 280.

[65] Il rito del Battesimo inserito organicamente nel catecumenato è esposto da P. LUNDBERG, *La typologie baptismale dans l'ancienne Église,* Upsala, 1942; PH. OPPENHEIM, *Commentationes ad ritum baptismalem,* I, Torino, 1943; T. PINNA, *I Sacramenti dell'iniziazione nell'epigrafia cristiana antica,* Roma, 1954; G. B. CAPELLE, *Le progrès de la connaissance religieuse d'après S. Augustin,* in « Recherches de Théologie anc. et méd. », 2 (1930), 410-419; F. VAN DEN MEER, *Saint Augustin pasteur d'âmes,* Paris, 1955, vol. I; B. PARODI D'ARENZANO, *o. c.,* p. 20.

[66] Cfr. Le cinque catechesi mistagogiche di S. Cirillo.

[67] Cfr. S. AGOSTINO, *Sermo 228,* 2, PL 38, 1002. Teodoro di Mopsuestia aggiunge la spiegazione del Pater.

che una prima catechesi mistagogica elementare aveva già luogo durante la Quaresima a cui si riferisce direttamente S. Ambrogio.[68]

In altre Chiese la catechesi mistagogica veniva forse anticipata. Ad Antiochia per es. S. Giovanni Crisostomo esponeva la dottrina sacramentale prima del battesimo (catechesi 1-2), riservando per la catechesi postbattesimale il *tema morale* dell'inserimento consapevole e cristiano nella vita ambientale con una casistica che mirava a far riformare tutta la condotta morale e ad assicurare un atteggiamento concreto, conforme alla fede professata e ai misteri vissuti (catechesi IV-VIII sugli obblighi morali che risultano dal battesimo e dai testi liturgici, sulla moderazione nei giuochi pubblici e teatri e nel bere, sul disprezzo dei beni terreni, sulla stima e divozione dei martiri e sulla vita cristiana esemplare).[69] Ilario di Poitiers svolgeva invece una *catechesi approfondita* sul mistero trinitario a cui veniva aggiunta una istruzione morale (comportamento dei poveri e ricchi, degli uomini e donne, dei bambini e adulti, delle varie professioni) e una iniziazione alla vita virtuosa (fede, speranza, timor di Dio, castità, pazienza, giustizia e carità) (cc. IX-XXII).

Dopo questa intensa iniziazione liturgica e morale il nuovo cristiano partecipava pienamente alla vita della comunità e riceveva l'istruzione ulteriore nell'ambito delle funzioni liturgiche.

3. PREDICAZIONE AI CRISTIANI

Questo periodo è caratterizzato dal catecumenato per gli adulti pagani, ma continua anche lo sviluppo della predicazione, che, in una forma più organica ormai, costituisce l'insegnamento ai bambini cristiani e ai fedeli adulti.

a) Il battesimo dei *bambini* non doveva essere una eccezione in questo periodo. Infatti già la costituzione di Ippolito raccomandava ai genitori di « far battezzare prima di tutto i bambini e di rispondere a nome loro » nell'amministrazione del battesimo. Anche S. Cipriano e Dionigi d'Alessandria parlano dei bambini cristiani.[70]

Non conosciamo però esaurientemente il modo della loro istruzione religiosa. La didascalia parla unicamente della correzione dei figli e dell'adozione e dell'educazione professionale degli orfani.[71] Più significativa invece la testimonianza di Eusebio riguardo all'educazione cristiana di Origene, curata dal padre Leónida, che « prima di ogni insegnamento pagano curava le conoscenze sacre » (« Sacra Scrittura » e « teorie più profonde ») ... « ed esigeva tutti i giorni la recita delle preghiere ».[72] Tale usanza non doveva essere rara se consideriamo lo spirito apostolico dei primi cristiani, la testi-

---

[68] AMBROSIUS, *De mysteriis, De sacramentis*, PL 16, col. 389 ss. Ed. recente di Botte.

[69] A. WENGER, *Jean Chrysostome, o. c.*, catechesi IV-VIII.

[70] BARDY (*o. c.*) raccoglie diligentemente queste numerose testimonianze.

[71] *Didascalia apost.* XXII e XVII.

[72] EUSEBIUS, *Hist. eccl.* VI, II, 8-9.

monianza eloquente di alcuni giovani martiri e la legislazione così dettagliata del periodo successivo che doveva avere la sua giustificazione nelle tradizioni incominciate di questo periodo. Sembra dunque che la catechesi dei bambini fosse affidata ai genitori e ai familiari e la Chiesa intervenisse solo in funzione di aiuto e di complemento.

b) La *catechesi ai fedeli* veniva assicurata in gran parte *nella predicazione,* un nuovo genere letterario, sviluppato precisamente in questo periodo per opera dei grandi padri greci e latini. Basilio Magno, a differenza della maggioranza dei padri greci, si dedicava prevalentemente alla divulgazione della verità cristiana e al progresso morale e alla santificazione delle anime. Oltre alle nove Omelie sull'Esamerone che rimangono sul piano della spiegazione del senso letterale del testo biblico sono significative le 18 Omelie sui Salmi che instaurano il tipo esortativo-edificativo.[73] Giovanni Crisostomo invece dava l'esempio per le omelie esegetiche che univano armoniosamente il contenuto dottrinale sostanzioso con l'efficacia e bellezza dell'esposizione oratoria.

In Occidente i modelli della predicazione popolare furono costituiti da S. Ambrogio e S. Agostino. Il primo sull'esempio di Origene inaugurò la spiegazione allegorica dei testi biblici come forma di catechesi e la predicazione sui temi prevalentemente morali.[74] S. Agostino invece diede alla predicazione una forma perfetta e anche una teoria.[75] Le sue prediche (sono rimaste un migliaio) espongono la dottrina cristiana in forma semplice ed elegante senza ricercatezza con una profonda spiritualità cristiana e con ricorso assai frequente ai testi della Bibbia. Lo scopo della predicazione era questo: « *pro aeterna hominis salute in verbo et doctrina laborare* ».[76]

c) Con S. Agostino abbiamo già sviluppate le prime metodologie (Cfr. *De Doctrina christiana,* liber IV e *De Catechizandis rudibus*). Qui comincia dunque anche la storia della catechetica. Nel Medioevo le *Artes praedicandi* svilupperanno questo tipo di opere metodologiche.

Continua nel periodo anche la *letteratura apologetica* che mira a rafforzare la fede dei cristiani deboli e proteggerli non solo contro le opinioni e dicerie dei pagani, ma anche contro il pericolo degli eretici. Sotto questo aspetto anch'essa può essere considerata dunque come catechesi ulteriore.

Si sviluppa anche un'altra forma della catechesi: la spiegazione del *Simbolo* e del *Pater Noster.* I Padri ne presentano poi alcuni esempi che diventano modelli per l'età seguente.[77]

---

[73] Cfr. J. QUASTEN, *Patrology,* III, pp. 204-227.

[74] B. PARODI D'ARENZANO, *o. c.,* pp. 23 e 36.

[75] CH. MOHRMANN, *Saint Augustin prédicateur,* in « La Maison Dieu », 39 (1954), 83-96.

[76] *De doctrina christiana,* 4, 30, 63.

[77] È caratteristico a questo riguardo da una parte il *Ad Demetrianum* di S. Cipriano di Cartagine (J. QUASTEN, *Patrology,* II, 340-383) e la ricca letteratura contro il manicheismo, dall'altra le opere numerose dei Padri sulla spiegazione del *Credo* e del *Pater.* Cfr. A. HAMMAN, *Le mystère du salut,* Paris, 1954, trad. it., Milano, 1957; *Le Pater expliqué par les Pères,* Paris, 1962[2].

Tutto questo sforzo non riusciva però sempre ad assicurare un insegnamento sufficiente e continuato. Già S. Agostino si lamentava nelle Confessioni di non aver ricevuta una adeguata istruzione religiosa nonostante la sua cultura profana approfondita.

4. DECADENZA DEL CATECUMENATO

Nei secoli v e vi si nota un cambiamento fondamentale nel catecumenato antico per gli adulti in vista alla preparazione al battesimo, inoltre il graduale affermarsi di una nuova forma di catechesi per bambini già battezzati di famiglie cristiane e per i fedeli per mezzo della predicazione sempre più frequente e ormai affidata anche ai sacerdoti e ai diaconi.[78]

a) La maggioranza della popolazione dell'*ex Impero Romano* era già cristiana, il catecumenato per gli adulti nel senso primitivo della preparazione dottrinale e disciplinare perdeva perciò gradualmente il suo significato.

I. Nella Chiesa di Roma viene documentata meglio di qualsiasi altra Chiesa la semplificazione rapida del catecumenato. La *Lettera del Diacono Giovanni* conosce ormai una sola categoria di catecumeni: gli eletti, per cui viene organizzata la preparazione prossima al battesimo.[79] Le adunanze speciali vengono ora dedicate quasi esclusivamente agli esorcismi e alle funzioni liturgiche. Si incontra ancora la *Traditio Symboli* con una breve spiegazione, ma la lunga e ben articolata istruzione lungo la Quaresima non ha più luogo. Tutta la comunità segue ancora l'andamento del catecumenato, ma i momenti più importanti sono ormai i 3 scrutini dedicati ai sacramentali, non più all'esame della condotta. Oltre al motivo ambientale ricordato, l'evoluzione del catecumenato è da ascriversi forse anche alla semplificazione liturgica.[80]

II. Tale cambiamento diventa più evidente nel *Sacramentarium Gelasianum,*[81] nel primo libro di liturgia latina che contiene l'ordine dell'iniziazione al battesimo.

---

[78] Della storia della catechesi di questo periodo danno una buona visione generale le seguenti opere: F. Probst, *Katechese und Predigt vom Anfang des IV. bis zum Ende des VI. Jahrhunderts,* Breslau, 1884; G. Bareille, *Catéchèse,* in DThC, II, 1877-95; F. Oppenheim, *Catechesi,* in « Enciclopedia Cattolica », III, 1105-1107; A. Dondeyne, *La discipline des scrutins dans l'église latine avant Charlemagne,* in « Rev. d'Hist. Ecclés. », 28 (1932), 5-33, 751-787; H. Beck, *The Pastoral Care of Souls in South-East France during the Sixth Century,* Roma, 1950. La trasformazione del catecumenato e del rito battesimale costituisce l'oggetto delle ricerche storiche di Th. Maertens, *Histoire et pastorale du rituel du catéchuménat et du baptême* (*o. c.*) e di M. Dujarier, *Le parrainage des adultes aux trois premiers siècles de l'Église* (*o. c.*).

[79] La *lettera* del Diacono Giovanni *ad Senarium* (PL 59, 399-408) scritto alla fine del quinto secolo (c. 597) è una risposta ad alcune domande riguardo al battesimo e al catecumenato. Essa riporta ancora molti termini tradizionali del catecumenato per gli adulti, ma indica chiaramente un cambiamento fondamentale.

[80] La riforma liturgica di S. Leone non esamina il problema del catecumenato. Il grande papa nella lettera ai vescovi della Sicilia (verso la fine del suo pontificato, 460) ricorda ancora gli elementi dell'ordine antico, senza precisare peraltro la situazione a cui si riferiscono.

[81] Il *Sacramentarium Gelasianum* (PL 74,

Vengono ormai considerati soprattutto i bambini e la loro preparazione secondo l'ordine inserito nella Quaresima dopo la *Feria III* della quinta settimana che comprende: orazioni, esorcismi, imposizione delle mani, del sale, esposizione dei vangeli, simboli e del Pater e del Sabato Santo: *redditio, effeta e unzioni.* L'accettazione degli adulti stessa è semplice, pur contenendo gli elementi essenziali: *ammonimento* riguardo alla condotta morale, *insegnamento, insufflatio, impositio manuum.* In seguito l'accento viene messo poi soprattutto sui riti.

III. L'*Ordo VII di Mabillon* ci informa poi dello stabilirsi definitivo dell'ordine battesimale in cui gli elementi dell'antico catecumenato entrano solo a far parte del rito sacramentale.[82] Si parla ormai di una categoria di bambini, candidati al battesimo che sono convocati per i sette scrutini. Il primo (*ad catechumenum faciendum*), il lunedì della terza settimana di Quaresima, è dedicato all'accettazione accompagnata da preghiere e benedizioni, il terzo alla tradizione simbolica del Vangelo, del Simbolo e del Pater, quello del Sabato Santo ai riti di effeta, dell'unzione, della rinuncia e alla *redditio;* quest'ultimo adattato ai bambini che in coro cantavano il Credo.

Sparisce dunque tutta l'organizzazione minuziosa della preparazione degli eletti. Il catecumenato significa ormai una semplice iniziazione rituale. Gli scrutini rimangono in uso, ma cambiano significato. Prima essi significavano un esame severo della condotta morale, ora entrano nell'ordine sacramentale. Delle istruzioni così curate nel periodo precedente non rimane che la pura tradizione delle formule. Il catecumenato riguarda ormai prevalentemente i bambini. Tale semplificazione raggiungerà presto l'ultimo grado, presentato dal rito ulteriore del battesimo.

IV. Il processo di semplificazione del catecumenato della *Gallia meridionale* aggiunge ancora alcuni elementi significativi.[83] Si usavano ormai due ordini per l'amministrazione del battesimo: uno per Pasqua, l'altro per le altre feste, poichè molti genitori facevano battezzare i bambini in una festa di santi oppure a Natale e a Pentecoste. Ora si insiste di presentarli almeno dieci giorni prima per scaglionare i riti di benedizioni, esorcismi e di unzioni.

Si esige anche la presenza dei genitori e dei padrini (incominciano a diventare una istituzione) non solo per « fare le veglie » e per « ricevere il Credo e il Pater », ma anche per assumere ufficialmente l'obbligo della futura educazione cristiana, in sostituzione del catecumenato antico. L'istruzione primaria viene dunque affidata ai genitori e ai padrini.

1084-1093) nella sua redazione antica fu usato a Roma, conclude l'esame critico il Dondeyne (*o. c.*) con A. CHAVASSE, *Le sacramentaire gélasien* (Vaticanus Reginensis 316), *sacramentaire presbytéral en usage dans les titres romains au 7e siècle,* Tournai, 1958.

82 *Ordo Romanus VII* (PL 78, 993-1000) fu usato a Roma e la data di origine è da ricercare tra la lettera di Giovanni Diacono e l'ordo di Giovanni Archicantor (680). Vi è una notevole somiglianza tra i suoi sette scrutini e la dottrina sui sette doni dello Spirito Santo di San Gregorio. È probabile anche che il grande papa si sia preoccupato del catecumenato, punto importante della vita liturgica.

83 H. BECK, *The Pastoral of Souls in South-East France during the Sixth Century,* Roma, 1950.

Si conosce però ancora la *preparazione degli adulti,* prevista nella Quaresima. Oltre ai riti sacramentali si continuava ad esigere dai candidati adulti una preparazione morale e ascetica e la partecipazione alle omelie quaresimali, fatte a tutti i fedeli, e alla *Traditio Symboli* con la rispettiva breve spiegazione alla domenica delle Palme. Il secondo concilio di Braga (572) testimonia che nella Spagna i *competentes* ricevevano ancora un insegnamento sugli esorcismi e sul simbolo;[84] mentre S. Isidoro insiste sul rifiuto degli idoli e sulla spiegazione dei sacramenti e del Simbolo come la regola di fede.[85] S. Ildefonso invece prima presenta una breve narrazione sul modello di S. Agostino, distinguendola dall'istruzione speciale.[86]

b) La *catechesi ai fedeli* viene ora assicurata soprattutto per mezzo della predicazione. Cesario esige dai vescovi per il distretto di Arles un sermone ogni domenica ed ogni giorno di festa. Egli predicava poi più sovente ancora e spesso teneva un'omelia anche agli uffici quotidiani delle lodi e dei vespri.[87] I vescovi predicavano anche nelle chiese rurali durante le loro visite. Tuttavia per provvedere ad una predicazione regolare Cesario estende la *potestas faciendi verbum* ai preti e ai diaconi. Lo stesso privilegio viene esteso dal Sinodo di Vaison (529) a tutte le chiese rurali e cittadine della provincia di Arles. L'insistenza sulla predicazione viene confermata anche nelle lettere di Gregorio Magno, oltre che dall'esempio della sua opera di grande predicatore.[88]

Il contenuto di questa predicazione comprendeva fondamentalmente i seguenti punti: la vita eterna e l'escatologia; la fede e le opere buone nella vita dei fedeli; l'amore di Dio e del prossimo; il peccato e la fuga del male, soprattutto l'impurità; l'esortazione alla virtù per conseguire il premio eterno.

Il semplice confronto di questa predicazione con lo stile e il contenuto delle omelie dei padri dimostra lo sviluppo graduale del senso catechistico: al posto della spiegazione letterale e allegorica dei passi biblici rientra la preoccupazione di chiarire le verità cristiane e i motivi della condotta morale corrispondente.

c) La catechesi agli adulti e la preparazione al battesimo assunsero una forma nuova nella *conversione dei popoli pagani* dell'Europa Settentrionale e Orientale.

Sull'esempio dei prìncipi, popoli interi si convertivano in poco tempo dopo una preparazione molto sommaria, non solo riguardo alla dottrina, ma anche alla conversione morale. I grandi Missionari, come S. Patrizio, S. Colombano, S. Agostino di Canterbury, S. Gallo, S. Bonifacio, S. Gennaro crearono al-

---

84 J. HARDOUIN, *Acta Concil.,* III, pp. 351 e 386.

85 ISIDORUS, *De officiis,* PL 83, 812-824.

86 ILDEFONSUS, *De cognitione Baptismi,* PL 96, p. 124.

87 BECK (*o. c.*), p. 262.

88 La raccolta delle omelie di Gregorio Magno costituisce un ricco materiale per la catechesi del suo tempo. Il suo *Liber Regulae Pastoralis* detta poi le norme pastorali per il governo delle anime. Benchè esso sia principalmente un manuale di pastorale, nella terza parte affronta anche il problema del magistero. Cfr. D. ROTH, *Die mittelalterliche Predigttheorie und das « Manuale curatorum » des Johannes Ulrich Surgant,* Basel, 1956.

lora un nuovo tipo di predicazione missionaria senza poter ristabilire il lungo periodo del catecumenato antico. Esso consisteva in una istruzione sufficientemente vasta e approfondita, impartita dopo il battesimo. Così tutto il problema veniva spostato: non è più rivolto ad assicurare una buona preparazione al battesimo, ma ad istruire i fedeli negli elementi della dottrina e iniziarli ad una vita di fede. Per motivi e circostanze diverse sia il mondo cristiano sia i paesi pagani contribuiscono dunque alla formulazione di un nuovo tipo di istituzione catechistica.

Sono rimasti pochi documenti sull'evangelizzazione dei barbari. Presso di loro prima di tutto bisognava demolire le superstizioni e le abitudini pagane come ci informano S. Eligio [89] e il concilio di Leptines.[90] La lettera di S. Bonifacio al re Edwino ribadisce la stessa idea, aggiungendo anche gli argomenti dell'istruzione propriamente cristiana: inanità degli idoli, importanza della fede in Dio creatore, il quale ha inviato il suo Figlio unico per salvare gli uomini, necessità di accettare il vangelo e di rinascere nel battesimo.[91] S. Gallo nel discorso tenuto al lago di Costanza aggiunge questo programma storico: storia del piano di Dio dopo il primo peccato fino alla redenzione per opera di Gesù, la missione degli Apostoli e la vocazione dei gentili, l'opera della Chiesa, arca di salvezza.[92] S. Eligio ritornava su questi punti fondamentali dopo il battesimo, amministrato ogni anno a Pasqua ad un numero grandissimo di catecumeni: l'insostenibilità delle favole e credenze pagane, le superstizioni, il solo vero Dio creatore e l'opera della redenzione, il timore del futuro giudizio e l'eterna ricompensa.[93]

Siamo dunque ormai di fronte ad una trasformazione profonda del catecumenato antico: la Chiesa istituisce al posto della catechesi preparatoria al battesimo l'istruzione dei bambini e adulti già battezzati nell'ambito della predicazione. I bambini vengono affidati ai genitori e ai padrini. La catechesi ai fedeli avrà temi prevalentemente dottrinali secondo la formula del Credo e di alcune preghiere comuni.

---

[89] *Vita S. Eligii,* PL 87, 524-550.

[90] *Indiculus superstitionum et paganiarum,* PL 89, p. 810; J. HARDOUIN, *o. c.,* III, p. 922.

[91] *Epistola* 3, PL 80, 438.

[92] *Sermo* (PL 87, 13-26) di S. Gallo ripete fedelmente la linea della « narratio » di S. Agostino.

[93] *Vita S. Eligii,* PL 87, 513-550.

CAPITOLO IV

CATECHESI DEL MEDIOEVO

Il Medioevo abbraccia un periodo molto lungo, includendo i secoli VII-X, XI-XII, XIV-XV che si differenziano assai tra di loro dal punto di vista culturale e pastorale. Lungo questo periodo la catechesi ebbe poi sviluppi molto diversi nei vari paesi. Ciò nonostante gli storici fin dalla fine del secolo scorso[94] considerano la storia della catechesi medievale nel suo insieme, perchè in confronto con la catechesi antica e con quella moderna essa ha alcune caratteristiche specifiche. Negli ultimi decenni, in base alle nuove ricerche, sono state approfondite alcune questioni particolari, come la predicazione medievale,[95] la legisla-

---

94 La storia della catechesi medievale venne studiata in modo sistematico da questi autori: P. GÖBL, *Geschichte der Katechese im Abendlande vom Verfalle des Katechumenats bis zum Ende des Mittelalters,* Kempten, 1880; B. HASAK, *Der christliche Glaube des deutschen Volkes beim Schlusse des Mittelalters,* Regensburg, 1868; F. PROBST, *Geschichte der kath. Katechese,* Breslau, 1886; M. HÉZARD, *o. c.;* E. SCHOELEN, W. HAERTEN, *Pädagogisches Gedankengut des christlichen Mittelalters,* Paderborn, 1956; D. ROTH, *Die mittelalterliche Predigttheorie und das Manuale curatorum,* Freiburg, 1956. Altri invece mettono in luce alcuni aspetti particolari della catechesi medievale: A. WILMART, *Une catéchèse baptismale du IX^e siècle,* in « Revue bénéd. », 57 (1947), 196-200; L. KILGER, *Die Taufvorbereitung in der frühmittelalterlichen Benediktinermission,* in « S. Brechter, Benediktus der Vater des Abendlandes », München, 1947, pp. 505-521; J. M. CASAS HOMS, *Dos antiguos tratados catéquisticos.* Gesammelte Aufsätze zur Kulturgeschichte Spaniens, Bd. 16, Münster, 1960.

95 F. R. ALBERT, *Die Geschichte der Predigt im Deutschland bis Luther,* 3 voll., Gütersloh, 1892-96; R. CRUEL, *Geschichte der deutschen Predigt im Mittelalter,* Detmold, 1879; A. LECOY DE LA MARCHE, *La chaire française au moyen âge, spécialement au XIII^e siècle,* Paris, 1868; TH. M. CHARLAND, « *Artes praedicandi* ». *Contribution à l'histoire de la Rhétorique au Moyen Âge,* Paris, 1936; M. M. LEBRETON, *Recherches sur les principaux thèmes théologiques traités dans les sermons du XII^e siècle,* in « Recherches de Théologie ancienne et médiévale », 23 (1956), 5-18; H. DE LUBAC, *Exégèse médiévale,* Paris, 1959, trad. it., Roma 1962; G. R. OWST, *Preaching in Medieval England,* Cambridge, 1896; *Literature and Pulpit in Medieval England,* Cambridge, 1932; G. CANTINI, *La tecnica e l'indole del sermone medievale ed i sermoni di S. Antonio di Padova,* « Studi Francescani », 6 (1954), 60-80; Z. ALSZEGHY, *Die Theologie des Wortes Gottes bei den mittelalterlichen Theologen,* in « Gregorianum », 39 (1958), 685-705; M. M. DAVY, *Les sermons universitaires de 1250-1251. Contribution à l'histoire de la prédication médiévale,* Paris, 1931; PH. DELHAYE, « *Grammatica* » *et* « *Ethica* » *au XII^e siècle,* in « Rech. Théol. anc. méd. », 25 (1958), 59-100.

zione ecclesiastica [96] e i primi libri di religione,[97] permettendoci di abbozzare alcune linee generali della storia della catechesi.

1. FATTORI DELLA CATECHESI

Lungo tutto il Medioevo la catechesi fu rivolta ai bambini e agli adulti già battezzati con lo scopo di istruirli nella dottrina cristiana. Il significato originario del termine viene dunque cambiato in quanto il battesimo non fu più il traguardo dell'istituzione catechistica. Si trattò dell'iniziazione alla fede e alla condotta cristiana dei già battezzati, mettendo l'accento sulla esplicazione della fede per mezzo della conoscenza sempre più approfondita delle verità rivelate.

L'organizzazione del catecumenato antico non veniva sostituita da una istituzione specifica, ma l'istruzione e l'iniziazione alla vita cristiana venivano curate dagli organismi sempre più adeguati della Chiesa docente e dall'influsso di tutto l'ambiente, imbevuto di profondo senso cristiano.

a) *L'ambiente sociale,* tutto permeato di cristianesimo pratico, fu il primo fattore della catechesi. Le feste liturgiche costituivano l'avvenimento più importante anche della vita sociale; esse inculcavano in modo intuitivo le verità fondamentali della fede, assicuravano una interpretazione cristiana della vita e conducevano spontaneamente alla liturgia. Le sacre rappresentazioni, molto diffuse nei paesi settentrionali e frequentate dalla popolazione intera, facevano poi rivivere il mistero della Redenzione.[98] Anche le istituzioni sociali avevano un carattere religioso: dall'incoronazione dell'imperatore all'investitura del cavaliere, dalla vita delle corporazioni alle forme di ospitalità, dalla vita familiare alle relazioni professionali.[99] Questo fattore sociale contribuì efficacemente all'educazione religiosa dei popoli e alla fioritura del cristianesimo.

b) Il fattore principale della catechesi fu l'organizzazione sempre più perfetta *del magistero della Chiesa.* Nell'antichità l'insegnamento costituiva il com-

---

[96] Le decisioni sinodali sono raggruppate intorno alle questioni singole da P. GÖBL, *o. c.;* CHARLES DE CLERCQ, *La législation religieuse franque depuis l'avènement de Louis le Pius jusqu'aux fausses décrétales,* in « Revue de droit canonique » V (1955), déc. 390-429.

[97] Y. LEFÈVRE, *L'Elucidarium et les Lucidaires,* Paris, 1954; M. GRABMANN, *Eine stark erweiterte und kommentierte Redaktion des Elucidarium des Honorius von Augustudunum,* in « Miscellanea G. Mercati », II, Città del Vaticano, 1946, 220-258; GUIDO DE MONTE ROCHERII, *Manipulus curatorum et officia sacerdotum secundum ordinem septem sacramentorum,* Colonia, 1498.

[98] MONE, *Schauspiele des Mittelalters, aus Handschriften herausgegeben und erklärt,* Karlsruhe, 1846; J. FR. THALHOFER, *Unterricht und Bildung im Mittelalter,* München, 1928; B. NARDI, *Il pensiero pedagogico del Medio Evo,* Firenze 1956.

[99] Gli storici rilevano questo carattere religioso dell'ambiente medievale. I due studi seguenti lo mettono poi in relazione con la catechesi: A. LATREILLE, E. DELARUELLE, J. R. PALANQUE, *Histoire du Catholicisme en France,* I: *Des origines à la chrétienté médiévale,* Paris, 1957; E. SCHOELEN, *Pädagogisches Gedankengut des christlichen Mittelalters,* Paderborn, 1956.

pito del vescovo, nel Medioevo invece anche i sacerdoti venivano abitualmente incaricati di spiegare ai fedeli dei villaggi le verità cristiane e di amministrare loro i sacramenti.[100] Inoltre accanto alle chiese parrocchiali e conventuali sorgevano veri centri di evangelizzazione e di cultura cristiana.

c) Il terzo fattore della catechesi per tutto il medioevo era *la famiglia cristiana* e la parentela spirituale (padrinato, madrinato). La Chiesa le considerava in funzione prevalentemente educativa, affidando loro l'iniziazione alla vita cristiana delle nuove generazioni. In questo senso il laicato venne considerato come direttamente corresponsabile della catechesi soprattutto nell'ambito familiare. L'insegnamento ufficiale venne dunque affidato in prevalenza al clero che per mezzo dei familiari raggiungeva le anime giovanili.[101]

2. LEGISLAZIONE CATECHISTICA

L'istruzione del popolo cristiano assunse anche la sua forma giuridica fin dall'inizio del Medioevo. La tradizione catechistica viene così rafforzata e arricchita. Particolari disposizioni sinodali lo resero obbligatorio e ne specificarono anche le forme. Esse, nonostante la loro grande varietà, ci danno una visione abbastanza completa della vasta problematica.

a) Il *sinodo* di Froben Forster (734) prescrisse ai preti « di esortare i fedeli alla vita santa e di istruirli sul come fare penitenza dei propri peccati e sul come confessarsi ... » e « di esortarli alla preghiera e alla cura della salvezza dell'anima »;[102] quello tenuto da S. Bonifacio nel 743 stabilì una adeguata istruzione da impartire « agli adulti prima del battesimo, ai bambini battezzati dopo da parte dei " fideiussores ", avendo per tema principalmente il significato della rinuncia a satana ».[103] Il sinodo di Cloveshow del 747 (Inghilterra) precisò per i sacerdoti poi l'obbligo e il contenuto dell'istruzione che rimane modello per tutto il Medioevo: « Simbolo della fede, Pater Noster, il rito della S. Messa e del battesimo e il suo significato spirituale ». Venne inoltre prescritto l'uso della lingua volgare nell'istruzione.[104] Quello di Francoforte nel 794 aggiunge all'elenco il mistero della SS. Trinità ed estende l'obbligo dell'istruzione per tutto il regno carolingio.[105] In Italia il concilio di Cividale del Friuli del 796, tenuto da S. Paolino, patriarca di Aquileia, emanò decreti sulla necessità di conoscere « il Simbolo, il Pater Noster » da parte di tutti i cristiani e « di fuggire le opere cattive » e quelli riguardanti l'obbligo di insegnare la dottrina.[106]

---

100 BEDA, *Ep. II,* PL 94, p. 659. I recenti studi medievali (cfr. nota 95) hanno messo in luce la predicazione festiva e domenicale.

101 M. SAUVAGE, *Catéchèse et laïcat,* Paris, 1962, pp. 185-267; *Le Moyen Âge a-t-il connu des catéchistes Laïcs?* in « Catéchèse », 1962, 313-327.

102 HEFELE, *Histoire des Conciles,* tom. III, deuxième partie, Paris, 1910, p. 1109; Mansi XII, 387.

103 *Capitularium collectio Benedicti diaconi,* PL 97, 801-802.

104 *Canoni 3* e *10,* Mansi XII, 396-98.

105 *Canone 33,* Mansi XIII, 908.

106 *Canoni 11-16,* PL 99, 293-295.

b) La legislazione catechistica viene completata nel periodo della *rinascenza carolingia* che si preoccupò esplicitamente della catechesi parrocchiale e familiare emanando prescrizioni che serviranno da modello per i sinodi successivi fino alla nuova legislazione del Cinquecento.

Carlo Magno nel 811 scrisse una lettera a tutti i vescovi chiedendo la descrizione dettagliata del come si istruiva il popolo, della preparazione al battesimo e del significato dei riti battesimali, promettendo che i Sinodi provinciali avrebbero esaminato il problema.[107] Le numerose risposte servirono come base per gli studi e decisioni sinodali successivi. Le risposte più significative sono quelle del vescovo Amalario di Treviri[108] e di Leidrado,[109] vescovo di Lione, già bibliotecario dell'imperatore. Il primo conferma l'esistenza dell'istruzione prima del battesimo degli adulti che ha per oggetto: necessità del battesimo, fede in Dio uno, confutazione dell'errore, le opere buone, la catechesi kerigmatica sull'esempio di S. Agostino, l'orazione domenicale e il Simbolo. Egli ricorda inoltre che i bambini venivano istruiti dai padrini e i riti d'iniziazione furono quelli prescritti dall'Ordine Romano. Il secondo dedicò la sua lunga risposta principalmente alla descrizione e giustificazione del rito battesimale.

Le principali prescrizioni dei capitolari di Carlo Magno erano poi queste: « obbligo di *predicare* tutte le domeniche e feste comandate » e di istruire i fedeli « nella fede cattolica », « insegnando loro il Pater noster e il Simbolo » (Aix-la-Chapelle del 801 e del 809);[110] « obbligo dei sacerdoti di *istruirsi* nella fede e di metterla in pratica », « di far imparare il Simbolo e il Pater » e « di *istruire* i fedeli in tutte le chiese anche rurali » e quello « dei genitori e dei padrini di istruire i bambini » sulle stesse formule in lingua materna e « di inviarli alle scuole di un monastero o di un prete ».[111] Tale dovere verso i bambini viene ancora così precisato: « i padrini e i parenti più vicini devono educare i bambini nella religione cattolica, *illi quia eos genuerunt et eis a Domino dati sunt, et isti, quia pro eis fideiussores exstiterunt;*[112] perciò tutti i preti devono possedere le omelie scritte sulla fede (Simbolo) e le opere buone ... e tradurle nelle lingue volgari;[113] *predicare* honeste e recte ciò che è utile, cioè *ciò che conduce alla vita eterna*: SS. Trinità, Incarnazione, Redenzione, i vizi e i peccati da evitare, la fede, speranza e carità, castità e continenza e le opere di misericordia »;[114] inoltre « i padrini devono essere sufficientemente istruiti per istruire più tardi i figliocci », perciò chi non sapeva il Credo e il Pater non poteva assumere questo incarico;

---

107 PL 99, 933 e 892.

108 PL 99, 893-94.

109 PL 99, 853-72.

110 *Canoni 4* e *5* del 801-802, e *1-3* del 809. HEFELE, *Histoire des Conciles*, III, 2e partie, pp. 1118 e 1129.

111 *Canoni 10* e *19* del sinodo di Arles del 813 e *1-2, 45-47* del sinodo di Reims dello stesso anno. HEFELE, III, pp. 1136-42.

112 *Canone 18* dell'Aix-la-Chapelle del 813, HEFELE, III, p. 1147; capitularia II del 827, c. 44, PL 97, 550.

113 *Canone 17* del sinodo di Tours del 813, HARDOUIN, IV, 1025.

114 *Canone 76* del Cap. del 827, PL 97, pp. 519-20. Questo elenco ormai teologico dei temi è confermato anche dal cap. del 742, ib. p. 712.

i sacerdoti dovevano *spronare i fedeli* a questo loro grave obbligo;[115] infine la *Quaresima* veniva considerata come il periodo dedicato all'insegnamento in vista non solo del battesimo (ancora sono raccomandate la Pasqua e la Pentecoste come la data più adatta), ma anche della conversione e confessione pasquale.

c) Le *legislazioni ulteriori* come il Sinodo di Strigonia del 1114, di Béziers del 1246 e 1368, di Albi del 1254, di Treviri del 1227, di Würzburg del 1298, di Lavaur del 1368, di Toledo del 1323 e di Tortosa del 1429 precisano che le formule principali dovevano essere spiegate più volte all'anno (o addirittura ogni domenica come gli articoli del Credo) e aggiungono all'elenco dei temi anche l'Ave Maria, i peccati capitali, le 7 virtù principali, le beatitudini, i riti e le funzioni più solenni.

3. LE FORME DELLA CATECHESI

a) *La catechesi ai fanciulli* veniva affidata alla famiglia cristiana che sostituiva così l'antica istituzione del catecumenato.

La Chiesa rendeva *i genitori direttamente responsabili dell'educazione* religiosa dei propri figli, come risulta dalle numerose prescrizioni sinodali. Il loro compito era di « insegnare ai figli il Pater, il Simbolo Apostolico, e l'Ave Maria e di introdurli alla pietà e alla vita onesta », inoltre « di ripetere loro le prediche ascoltate nelle chiese ».[116] Questo diritto-dovere dei genitori venne ritenuto insostituibile, perciò i padrini e i sacerdoti stessi dovevano aiutarli ed ammonirli e solo nei casi limiti prendere direttamente in mano l'istruzione dei bambini.[117]

I. *Gli argomenti* delle istruzioni dei genitori erano: Credo, Pater, Ave, il santo timor di Dio, la venerazione dei santi, il rispetto dei sacerdoti e dei genitori. L'istruzione morale viene raccomandata solo nell'ultimo periodo del Medioevo, poichè l'iniziazione alla condotta morale doveva essere assicurata soprattutto « per mezzo del buon esempio dei familiari e dell'influsso benevolo di tutto l'ambiente cristiano ».[118] L'educazione religiosa doveva accompagnare però l'insegnamento familiare. Essa comprendeva « l'educazione alle virtù e alla fuga del male », « la partecipazione alle funzioni religiose », « la confessione e comunione annuale, compiuti i setti anni », « la preghiera quotidiana e la pratica della carità e delle opere di misericordia ».

---

115 Capitoli 6, 7, 9 e 54 del Concilio VI di Parigi del 829, HARDOUIN, IV, 1289-1362; HEFELE, IV, I° partie, p. 65.

116 Così gli *Statuti sinodali* di Lüttich e di Sodor, citati da GÖBL, *o. c.*, pp. 50-52. L'obbligo dell'istruzione ed educazione religiosa dei figli da parte dei genitori viene studiato recentemente in riferimento al sacramento della penitenza da J. G. ZIEGLER, *Die Ehelehre der Pönitentialsummen von 1200-1350,* Regensburg, 1956.

117 Questo primato del dovere dei genitori viene sottolineato non solo nelle opere dei grandi teologi medievali (Cfr. P. STELLA, *Puer quasi res parentum,* in « Orientamenti Pedagogici », 8 (1961), 910-925), ma anche nelle ammonizioni dei predicatori e dei pastori d'anime (cfr. GÖBL, *o. c.*, pp. 45-54).

118 Questa è la conclusione, crediamo fondata, del GÖBL, *o. c.*, pp. 19-34.

II. La Chiesa interveniva poi in vari modi per aiutare i genitori nell'adempimento della loro missione educativa. Il primo aiuto era l'*ammonimento* continuo dei vescovi e sacerdoti che periodicamente ritornavano sull'argomento nelle loro prediche e indicavano il contenuto dell'istruzione e il modo di condurre i figli alla vita virtuosa.[119] I *manuali di vita cristiana* compilati per i fedeli servivano anche come una guida per la missione educativa. Infatti essi davano norme e suggerimenti più dettagliati sul come ottenere l'ubbidienza, come insegnare le preghiere comuni e la dottrina e far partecipare alle funzioni, come fare degli ammonimenti e dare castighi, anche corporali, per promuovere una vita cristiana. Questi manuali presentavano inoltre la bellezza della paternità e maternità, dandone le motivazioni soprannaturali (responsabilità davanti a Dio) e naturali (l'avvenire dei figli). Si raccomandava così « di andare alle funzioni alle domeniche invece di frequentare le danze, i giuochi e le trattorie, portando con sè i propri figli e di far ripetere a casa gli argomenti trattati per assicurare che i punti essenziali della dottrina siano saputi »,[120] « di dare un esempio vivo di vita santa ... ornare la loro vita di ogni virtù almeno per i figli, poichè la dimostrazione pratica sul come costruire vale di più di ogni discorso eloquente sulla costruzione » e « di coltivare un insegnamento basato sull'autorità e non sulle dimostrazioni razionali, non solo perchè la fede supera la ragione, ma anche perchè i figli in tenera età dimostrano una grande docilità ».[121]

III. La terza occasione di aiutare i genitori veniva offerta dalla *confessione annuale*. Venivano allora ricordati esplicitamente i loro doveri educativi: i prontuari per l'esame di coscienza, molto diffusi nella seconda metà del Medioevo, contenevano domande precise sull'istruzione ed educazione dei figli e dei figliocci; le istruzioni preparatorie prescritte avevano perciò spesso per argomento l'insegnamento e la vita cristiana dei figli.[122]

---

119 Questo obbligo dei sacerdoti di ammonire i genitori costituisce uno degli argomenti più frequenti dei sinodi e dei Manuali pastorali.

120 Così si legge nel libro di Stefano Lanzkranna (*Die Himmelstrass*) nel Quattrocento. Citato da GÖBL, p. 59.

121 La citazione è di uno scritto di Corrado Bitschin sulla vita coniugale all'inizio del Quattrocento (citato da HIPLER, pp. 34-35). Anche il più famoso manuale di vita cristiana quello di GIONA DI ORLÉANS (*De institutione laicali*, PL 106, 121-298) del IX secolo conteneva già una vera trattazione sull'educazione familiare, religioso-morale e civile. Egli chiama i genitori « veri pastori della famiglia » accanto ai rappresentanti della Chiesa docente.

122 Questo significato catechistico della confessione annuale è stato messo in luce da HOLTROP, *Confessionale oder Beichtspiegel*, La Haye, 1861; GÖBL, *o. c.*, pp. 285-290. Così uno *speculum* del IX secolo poneva la domanda generica sull'obbligo di insegnare la dottrina ai figli e ai figliocci. Un altro del Quattrocento la specifica riguardo all'insegnamento del Simbolo, del Pater e dei Comandamenti, peccati capitali, doni dello Spirito Santo, opere di misericordia, le feste liturgiche. Vi è una ricca documentazione nello studio sulle fonti canoniche di J. FR. SCHULTE, *Die Geschichte der Quellen von Gratian bis auf die Gegenwart*, 2 voll., Stuttgart, 1875-1877, e in alcuni studi più recenti come P. BROWE, *Der Beichtunterricht im Mittelalter*, in « Theologie u. Glaube », 26 (1934), 427-442; MARTIN VON AMBERG, *Der Gewissensspiegel. Aus den Handschriften herausgegeben von Stanley Newman Werbow*, Berlin, 1958, P. MICHAUD-QUANTIN, *Sommes de casuistiques et manuels de confession au moyen âge* (XII^e-XVI^e siècles), Louvain, 1962.

L'accusa formulata soprattutto da parte protestante che il Medioevo aveva trascurato la catechesi ai fanciulli non trova dunque una conferma storica. Benchè non si incontri nessuna istituzione particolare, sul tipo del catecumenato antico o del catechismo parrocchiale moderno, la Chiesa cura ugualmente l'insegnamento dei bambini, soprattutto per mezzo della famiglia. Questa preoccupazione catechistica è confermata anche dall'istituzione dei padrini del battesimo, e più tardi della cresima, sorta precisamente con lo scopo di coadiuvare e supplire eventualmente i genitori nell'educazione cristiana dei figliocci.[123]

La Chiesa non ha emanato poi solo le leggi, ma si adoperava in tutti i modi per rendere i fedeli capaci e consapevoli della loro missione educativa. I laici erano considerati dalla Gerarchia come i primi catechisti non solo in virtù del matrimonio, ma anche in virtù della parentela spirituale con gli educandi.

b) *La predicazione domenicale e occasionale* costituiva la seconda forma della catechesi medievale. I maestri del popolo cristiano furono i sacerdoti, la Chiesa ebbe perciò cura di preparare il clero locale. Infatti i candidati al sacerdozio dovevano seguire con uguale serietà gli studi ecclesiastici e la preparazione alla predicazione.[124]

I sacerdoti spiegavano la dottrina al popolo ogni domenica e giorno di festa. Si stabiliva così fin dall'inizio del Medioevo una nuova forma della predicazione che aveva per tema il Pater, il Credo e le altre formule e non più solo i passi biblici come le omelie dei padri della Chiesa. Questa predicazione catechistica aveva per scopo la spiegazione delle verità rivelate in un certo ordine stabilito dalle formule della preghiera quotidiana.

I. *I temi* dell'istruzione domenicale riguardavano prima il *Pater* e il *Credo* che dovevano essere spiegati più volte all'anno, poi il significato del battesimo e della messa e le verità di fede che avevano una festa liturgica come la SS. Trinità, Incarnazione, Passione, Risurrezione, Ascensione, Pentecoste.[125] Nella seconda metà del Medioevo questo elenco di temi veniva arricchito continuamente. Il sinodo di Strigonia (1114) prescrisse anche la spiegazione del Vangelo e delle Epistole nelle chiese cittadine, mentre nei villaggi i temi rimasero quelli indicati nel Credo e nel Pater. Si insistette sempre di più anche sui temi della morale, indicati nei dieci comandamenti, nei sette vizi capitali, nelle opere di misericordia.[126] I peccati mortali in generale, i sacramenti, le beatitudini, l'Ave Maria,

---

123 L'istituzione dei padrini poteva avere nel suo sorgere motivi ambientali e secondari, ma la Chiesa la considerava nella sua missione catechistica: insegnare gli elementi della dottrina e il modo di vivere cristiano. Mentre nella prima metà si insisteva sull'obbligo dell'istruzione, più tardi si metteva l'accento sull'educazione morale. S. Tommaso riassume brevemente la loro funzione nel delineare le modalità della vita cristiana. *Sum. theol.*, II, q. 71, a. 4 ad 3.

124 I *Canoni* del concilio di Cloveshow (747), i *Capitolari* di Carlo Magno e il concilio di Toledo hanno insistito sulla necessità di conoscere tutta la dottrina da parte dei sacerdoti in modo di poter predicarla poi ai fedeli.

125 Così stabilirono i *Capitolari* e i *sinodi* del IX secolo. Cfr. GÖBL, *o. c.*, pp. 75 ss.

126 Così il Concilio di Treviri del 1227 (MANSI, 23, 31-32).

la santificazione delle feste e la fine dei peccatori completarono in fine l'elenco dei temi delle prediche domenicali.[127]

Anche i grandi teologi del Duecento diedero l'esempio con le loro prediche del come spiegare le verità di fede al popolo cristiano.[128] Divenne però sempre più necessaria la compilazione dei manuali di predicazione ad uso dei sacerdoti [129] per indicare i temi e le norme metodologiche.

II. Così nasceva una ricca letteratura: le *Artes praedicandi.* I primi avevano il titolo: *De disciplina ecclesiastica,* la più diffusa fu quella di Rabano Mauro del 819.[130] Il più classico divenne però il *Manipulus curatorum* composto verso il 1330 dal Guido de Monte Rocheri.[131] Le prime due parti di questo manuale costituiscono una pastorale sulla cura d'anime in generale e sull'amministrazione fruttuosa dei sacramenti in particolare. La terza parte tratta poi esplicitamente la predicazione e l'insegnamento catechistico, precisando qualche norma metodologica e presentando l'esposizione semplice di questi temi: Simbolo, Pater, Comandamenti, feste liturgiche, opere di misericordia, doti dei beati e la gloria del paradiso, rito della messa.[132]

Si ha in questo manuale la prima volta una distribuzione motivata della materia da insegnare: *Quid credendum* (Credo), *quid petendum* (Pater), *quid faciendum et fugiendum* (Comandamenti) *et quid sperandum* (Gloria del paradiso), che diventa poi modello dei catechismi ulteriori (Pars III. Prologo). Infatti l'esame attento della letteratura medievale, fatto dal P. Alszeghy, ci conferma che questo elenco presenta i temi principali dell'insegnamento per tutto il Medioevo.

La Quaresima e l'Avvento venivano dedicati ad una istruzione particolare in vista dell'accostamento alla confessione e alla comunione. Ora gli argomenti ivi inclusi comprendevano gli articoli del Simbolo, i comandamenti, i peccati contenuti negli specchi dell'esame di coscienza e i doveri di stato, soprattutto quelli ri-

---

[127] Questo elenco è già completo nel Duecento secondo la testimonianza del *Concilio di Lambeth* (1281) che ordinava ai preti di spiegare ai fedeli quattro volte all'anno: i 14 articoli della fede, i dieci comandamenti, i due precetti dell'amore di Dio e del prossimo, le sette opere di misericordia, i sette peccati capitali, i sette sacramenti e le beatitudini. MANSI, 24, coll. 410-413.

[128] Sono esemplari le istruzioni di S. TOMMASO dal titolo: *Expositio Symboli Apostolorum, Orationis Domenicae, Salutationis Angelicae, De decem praeceptis et lege amoris, De articulis fidei et Ecclesiae sacramentis,* Paris, Vivès, 1884, t. XXVII, e di S. BONAVENTURA: *Breviloquium, Centiloquium,* a cui si sono ispirati anche gli altri predicatori universitari. Cfr. Z. ALSZEGHY, *Die Theologie des Wortes Gottes bei den mittelalterlichen Theologen,* Würzburg, 1958.

[129] Il Concilio di Lavaur (1368) auspicava esplicitamente la compilazione di tale guida. Cfr. MANSI, 24, coll. 484-493.

[130] RABANO MAURO, *De disciplina ecclesiastica libri tres.* PL 107, 293-420.

[131] *Manipulus curatorum,* in «Maxima bibliotheca Patrum» XXV, pp. 770 ss.

[132] Alcuni studi recenti cercano di scoprire le caratteristiche della catechesi medievale nell'esame attento della preparazione e delle letture più correnti dei sacerdoti. Così FR. W. OEDIGER, *Über die Bildung der Geistlichen im späten Mittelalter,* Leidem-Köln, 1953; altri invece esaminano direttamente le numerose prediche ancora inedite e le *Artes praedicandi,* così ALSZEGHY (*o. c.*) e ROTH, *Die mittelalterliche Predigttheorie* (*o. c.*).

guardanti la vita familiare e l'educazione cristiana dei figli.[133] Lo scopo di questa istruzione approfondita fu la fede vissuta: « credere esplicitamente i misteri principali e implicitamente tutto ciò che insegna la Chiesa e accompagnare ciò con le opere buone ».[134]

Le *Artes praedicandi* si preoccupavano prevalentemente delle questioni metodologiche. Guiberto di Novigento ammonisce che: « il predicatore deve togliere gli ostacoli come l'orgoglio, l'invidia ed assicurarsi l'efficacia con la preghiera rivolta a Dio che è origine e contenuto della predica »; il contenuto della predica deve essere « la sacra dottrina contenuta nella S. Scrittura »; « il modo di predicare sia tale che anche i semplici possano capire », perciò si raccomandano « gli esempi, i racconti biblici e anche i fatti di vita cristiana »; il predicatore deve mirare poi soprattutto a commuovere il cuore e a spronare la volontà alla pratica della vita cristiana, perciò mettere l'insegnamento morale sulle virtù e sui vizi al centro di tutta la predicazione.[135] Si capisce allora il significato di questa definizione: *Praedicatio est Verbi Dei publica annuntiatio iubens honesta, prohibens illicita,* che fu la più diffusa nel Medioevo.

La predicazione festiva occupava un posto di primo ordine nel magistero della Chiesa, tanto che il P. Alszeghy vi trova queste preoccupazioni principali: la consapevolezza che l'istruzione è uno dei mezzi più importanti della salvezza; la considerazione umile e realistica del predicatore, che è nulla e non raggiunge nulla riguardo alla salvezza, data da Dio; la necessità di possedere alcune qualità indispensabili: capacità di eloquenza, scienza teologica, santità di vita.[136]

Questa descrizione presenta però il quadro del dover essere della predicazione, basato principalmente sulle prescrizioni sinodali e sui manuali pastorali. Ciò non esclude le numerose e gravi manchevolezze e dificienze dell'insegnamento religioso, soprattutto in determinati periodi. Tale mancanza fu particolarmente grave nel Quattrocento.

---

133 Questa è la conclusione di GÖBL e di HÉZARD (*o. c.*). Per la preparazione dei bambini alla comunione pasquale si possono consultare: P. BROWE, *Die Kinderkommunion im Mittelalter,* in « Scholastik », 1930, 1-45; *Der Beichtunterricht im Mittelalter,* in « Theologie und Glaube », 26 (1934), 427-442; *Die Pflichtkommunion im Mittelalter,* Münster, 1940.

134 Questo aspetto della fede viene sottolineato nel periodo carolingio. Non mancarono autori che insistevano anche più tardi sul doppio aspetto della fede, come Gerson e l'autore della *Himmelstrasse.*

135 GUIBERTO DE NOVIGENTO (1053-1114), *Moralium in Genesim libri X: Quo ordine Sermo fieri debeat,* PL 156, 22; MANITIUS, III, pp. 416-421.

136 Cfr. Z. ALSZEGHY, *o. c.,* p. 690. Confermano ancora questo quadro della predicazione: J. LECLERCQ, *Le magistère du prédicateur au XII^e siècle,* in « Archives d'Histoire Doctrinale et littéraire du Moyen Âge », 21 (1946), 105-147; e le introduzioni di alcuni studi particolari come J. LECLERCQ, *La collection des sermons de Guerric d'Igny,* in « Recherches de Théologie anc. et méd. », 24 (1947), 15-26; B. BLUMENKRANZ-J. CHATILLON, *De la polémique antijuive à la catéchèse chrétienne,* in « Recherches de Théologie anc. et méd. », 23 (1956), 40-60.

4. LIBRI DI RELIGIONE

La catechesi era trasmessa oralmente anche nel Medioevo. Assistiamo però ora al nascere e allo sviluppo lento del libro di religione che costituirà più tardi il mezzo per eccellenza insieme con la spiegazione orale della catechesi. Non troviamo ancora veri catechismi, ma solo libri sui doveri dei laici e manuali di vita cristiana e di preparazione ai Sacramenti che contengono però una esposizione sommaria della dottrina cristiana.

a) Così il libriccino di Giona di Orléans *De institutione laicali* tra l'altro espone i requisiti della fede e della condotta cristiana, le norme dell'educazione dei figli e alcune indicazioni riguardanti i temi d'istruzione.[137] La *Disputatio puerorum per interrogationes et responsiones* attribuita ad Alcuino, nei primi dieci capitoli presenta la Storia Sacra, negli ultimi due la dottrina sui Sacramenti, sul Simbolo e sul Pater in forma di domande e risposte come un vero dialogo tra maestro e scolaro.[138] Essa divenne il libro di religione nei secoli XI-XIII e ispirò molte altre iniziative similari. Tutte queste opere furono scritte in latino. In lingua volgare fu composto il primo libriccino da un monaco di Wissenburg (secolo IX) contenente la spiegazione breve del Pater, un elenco dei peccati mortali da evitare, il Simbolo Apostolico e quello atanasiano e il *Gloria in excelsis;*[139] esso trovò presto numerosi imitatori.

b) I libri compilati esplicitamente per l'istruzione religiosa dei fedeli portano il nome di « *Lucidari* » e anche « *Dichiaratori* » e « *Settenari* ». Il più famoso e il più diffuso in tutti i paesi per l'istruzione sia dei bambini sia dei fedeli è quello di Onorio di Autun dal titolo: *Elucidarium, sive dialogus de summa totius christianae theologiae.*[140] Esso presenta in forma dialogata gli articoli del Credo (1ª parte), il problema del male, del peccato e della Provvidenza, il sacramento del Battesimo, dell'Eucarestia e dell'Estrema Unzione (2ª parte); e i novissimi (3ª parte). I *Settenari,* invece, espongono tutta la dottrina riassunta attorno a formule impostate sul numero sette.[141] I Settenari hanno avuto una grande diffusione e hanno influito notevolmente non solo sulle opere catechistiche del Medio-

---

137 *De institutione laicali,* PL 106, 121-298.

138 *Disputatio puerorum per interrogationes et responsiones,* PL 101, 1907-1144.

139 L'opera fu pubblicata da G. ECKARD (*Incerti monaci Weissenburgensis catechesis theotisca,* Hannover, 1713), insieme con alcuni opuscoli di carattere catechistico del IX secolo, tra cui alcuni importanti formulari per la confessione.

140 *Elucidarium, sive dialogus de summa totius christianae theologiae,* PL 172, 1109-1176; Y. LEFÈVRE, *L'Elucidarium et les Lucidaires,* Paris, 1954. Esso fu scritto da un discepolo di S. Anselmo di Canterbury verso il 1100 e riproduce probabilmente il contenuto e l'ordine dell'insegnamento del maestro.

141 I « Settenari » più diffusi furono quelli di S. VITTORE († 1141), *De quinque septenis, seu septenariis,* PL 175, 405-414; e di S. EDMONDO DI CANTERBURY riportato nel suo *Speculum Ecclesiae,* in « Maxima bibliotheca Patrum », Lione, 1877, XXV, pp. 319-323. Essi contengono le 7 domande del Pater, i 7 Sacramenti, i 7 vizi capitali, i 7 doni dello Spirito Santo, le 7 opere di misericordia.

evo (p. e. i cinque opuscoli di S. Tommaso e la *Somme-le-Roi*), ma anche sui compilatori dei primi catechismi del Cinquecento. Gli *Interrogatori,* dedicati alla preparazione dei fedeli alla confessione annuale, accentuano già la parte morale e presentano le verità di fede in rapporto all'esame per la confessione. La *Somme-le-Roi* di Laurent, compilata nel 1279, fu invece più completa prendendo tutti i punti toccati dai libriccini precedenti: i dieci comandametni, i dodici articoli del Simbolo, i sette peccati capitali, le sette domande del Pater, i sette doni dello Spirito Santo, le sette virtù, le otto beatitudini.[142]

c) Nella seconda metà del Medioevo questi libriccini vengono diffusi largamente e sorge il problema della compilazione di un Compendio della dottrina per i fedeli e i bambini. Il concilio di Tortosa ha deciso di far compilare *aliquod breve compendium* chiaro completo e diviso per parti che il popolo doveva sapere e che serviva come guida nella predicazione domenicale.[143] Promotore di un catechismo fu nel Quattrocento G. Gerson, gran cancelliere e riorganizzatore dell'Università di Parigi, che chiedeva « *aliquem tractatum super punctis principalibus nostrae religionis et specialibus praeceptis ad instructionem simplicium quibus nullus sermo, aut raro fit* ».[144] Poichè il suo appello non fu accolto, egli stesso compilò tre opuscoli di indirizzo catechistico che insieme costituirono il testo e la guida del Catechismo.[145]

Questi trattatelli riassuntivi della dottrina per i fedeli e per i fanciulli si moltiplicano soprattutto dopo l'invenzione della stampa e rappresentano i primi modelli di Catechismo. In Italia uno dei più antichi e diffusi è il *Libretto della dottrina cristiana* di S. Antonino, che presenta un'ampia spiegazione dei peccati, dei dieci Comandamenti, dei dodici articoli del Credo, dei sette Sacramenti e delle altre verità necessarie a sapersi.[146] Altri, come lo zelante tipografo veneziano Aldo Manuzio, aggiungono ai libri di cultura umanistica, destinati alla gioventù studentesca, le formule di preghiera con brevi riassunti dottrinali.[147]

---

142 Questa piccola somma catechistica fu tradotta in varie lingue e ristampata con titoli diversi: *Somma dei vizi e delle virtù, Speculum mundi, Specchio del bene vivere,* ecc. In seguito al Concilio di Lambeth (1281), il testo un poco modificato, viene imposto dal titolo: *De informatione simplicium* che servì come modello nella compilazione del primo catechismo inglese del card. THORESBY dal titolo: *Lay folks Catechisme* (1357).

143 *Constit.* VI, Hardouin, VIII, 1078.

144 GERSON, *Opera Omnia,* vol. I, Anversa, 1706, 124.

145 *Id.,* coll. 238-422, 425-450. I tre opuscoli sono: *Compendium theologiae breve et utile* (sul modello dei Settenari); *Opus tripartitum de praeceptis decalogi, de confessione et de arte moriendi* (sul modello del Miroire); *De pueris ad Christum trahendis* (sul modello della Disputatio).

146 *Libretto della doctrina christiana, la quale è utile e molto necessaria che li puti pizoli et zovincelli limpara per sapere amare, servire et honorare Idio benedetto et schivare le temptazioni et peccati* (l'ed. più antica conosciuta è quella di Venezia del 1473).

147 ALDO MANUZIO aggiunse al Trattato *De litteris graecis et diphtongia,* Venezia, 1497, il *Pater Noster,* l'*Ave Maria,* il *Credo, Salve Regina, il Vangelo di S. Giovanni* e ad un'altra grammatica le preghiere del mattino e della sera e il salmo *Introibo.*

5. METODO DELLA CATECHESI MEDIOEVALE

Una certa preoccupazione metodologica si può intravvedere anche nel Medioevo. Il manuale dei sacerdoti insiste perchè sull'esempio del medico, che usa con ciascun paziente un trattamento adeguato, la dottrina sia esposta in conformità con le caratteristiche delle singole categorie e che l'insegnamento ai bambini si differenzi da quello degli adulti.[148] Senza poter parlare di una vera metodologia incontriamo però alcune indicazioni metodologiche significative.

La forma d'insegnamento, più usata nella catechesi fu quella espositiva autoritativa, aiutata da esempi e illustrazioni tolti non solo dai libri sacri e dai padri, ma anche dalla vita concreta.

a) *I quadri* costituirono un sussidio di primo piano. Già Papa Gregorio I in uno scritto (*Regula Past.* verso il 600) insistette sull'uso dei quadri nelle chiese non solo per la venerazione, ma anche per l'istruzione.[149] E presto viene riconosciuta come regola generale questa: « *Pictura est quaedam literatura illeterato, adeo ut quidam priorum legatur ex picturis didicisse antiquorum historias* ».[150] S. Tommaso stesso è del parere che la gente semplice può essere istruita meglio per mezzo dei segni sensibili come le cerimonie e le pitture.[151] Infatti le pitture e i mosaici delle chiese avevano uno scopo istruttivo. Il loro tema centrale, Gesù Cristo e l'opera redentrice di Dio, con gli avvenimenti più salienti della Sacra Scrittura, offriva l'oggetto della catechesi, che spesso si riduceva, appunto, alla spiegazione dei quadri. Per rendere più accessibile tale mezzo di istruzione viene compilata la *Bibbia Pauperum,* una serie di 14-15 quadri con brevi frasi esplicative. Gli edifizi pubblici stessi, come gli ospedali, gli ospizi, sono ornati di quadri con temi religiosi che ricordano i misteri principali della fede.[152] Sono pure significative le incisioni e le iniziali così diffuse nell'epoca.

b) *L'interrogazione e la forma a domanda-risposta,* usate già prima nei riti sacramentali, diventano classiche. Su raccomandazioni di Giovanni Climacus († 605), Egbert di York compone ben 600 domande e risposte per la presentazione della dottrina [153] e il Vescovo di Würzburg († 1045) propone addirittura che nell'esposizione del *Credo* e del *Pater Noster* sia l'allievo a porre le domande e il maestro a rispondere.[154] Questa forma interrogativa si diffonde sempre più e diventa comune negli Interrogatori e Lucidari, tanto che verso la fine di questo

---

148 RABANO MAURO, *De disciplina ecclesiastica,* cap. III.

149 « *Bibliotheca maxima veterum Patrum et antiquorum scriptorum ecclesiasticorum,* etc. », Lugduniae, 1677, II, pp. 557-58; J. GEFFCKEN, *Der Bilderkatechismus des 15. Jahrhunderts und die katechetischen Hauptstücke bis auf Luther,* Leipzig, 1855.

150 WALAFRID STRABO, *De rubus eccl.,* in « Bibl. max. PP. », XV, p. 185.

151 *Summa theol.,* III, q. 66, a. 10.

152 GERSON, *Opera Omnia,* II, pp. 258-283.

153 *De institutione ecclesiastica.* Citato da D. WILKINS, *op. cit.,* pp. 82-86.

154 « Bibl. max. PP. », 18, pp. 343-44.

periodo Gerson la presenta come ideale per la catechesi.[155] Del resto la stessa letteratura mistica medievale usa di preferenza il colloquio tra il maestro e lo scolaro.

c) La *memorizzazione delle formule* principali fu raccomandata lungo tutto il Medioevo. Queste furono: le preghiere usuali e le formule dell'atto di fede, di speranza e di carità, recitate ogni domenica in comune e le altre domande sull'esame prescritto in preparazione alla Comunione annuale e sull'ammissione all'ufficio di padrino. Non incontriamo ancora la memorizzazione delle domande nel senso odierno del termine.

In regola generale si tendeva a seguire il procedimento auspicato da Rabano Mauro: *Quomodo rudes catechizandi sunt. Hoc officium faciendum est narratione, exhortatione atque hilaritate.*[156]

---

155 GERSON, *Opera Omnia*, II, p. 336.

156 RABANO MAURO, *o. c.*, lib. I.

CAPITOLO V

CATECHESI DEL PERIODO UMANISTA

L'Umanesimo portò un orientamento nuovo nel pensiero e nella vita dell'uomo, allontanandolo della visione soprannaturale del mondo, caratteristica del Medioevo, e sottolineando i valori umani e terrestri.[157] La sua valutazione è diversa secondo gli autori. J. Burkhart parla di una cultura essenzialmente areligiosa e pagana, mentre il Pastor distingue nettamente due correnti: una pagana e l'altra cristiana.[158] Oggi si cerca di dare un giudizio più oggettivo di questo periodo.[159]

L'Umanesimo presentava un *ambiente catechistico nuovo,* per certi aspetti contrario a quello medievale, tutto permeato di fede e tradizioni cristiane. Gli elementi nuovi furono soprattutto questi: l'entusiasmo senza limiti da parte delle classi dirigenti per la cultura antica per cui in essa si cercavano le soluzioni per i problemi religiosi e morali; il fatto che i dignitari della Chiesa si mettessero a coltivare le arti umanistiche, trascurando i doveri pastorali e portando la mondanità e il nepotismo nella sede papale e vescovile; la trascuratezza degli studi sacri e una certa avversione verso la teologia sistematica. Questo decadimento della spiritualità e dello zelo apostolico del clero erano più pericolosi di quello precedente verificatosi nel X e nel XIV secolo; l'ignoranza religiosa del popolo cristiano, la diffusione della superstizione e delle forme secondarie della divozione e pietà cristiana (reliquie, pellegrinaggi) e l'abbassamento generale della moralità completano gli elementi dell'ambiente particolarmente sfavorevole.

---

157 Il significato culturale dell'Umanesimo è stato studiato ormai ampiamente. Ci interessano in modo particolare gli studi che hanno messo in luce il suo influsso sulla creazione di un ambiente nuovo e di nuovi problemi particolari e sono in stretta relazione con le opere catechistiche, come J. NORDSTRÖM, *Moyen Âge et Renaissance,* Paris, 1933; H. RÖSSLER, *Europa im Zeitalter von Renaissance, Reformation and Gegenreformation,* 1956; E. GARIN, *Il rinascimento italiano,* Milano, 1941; R. PADBERG, *Erasmus als Katechet,* Freiburg, 1956.

158 L. VON PASTOR, *Storia dei papi dalla fine del medioevo,* Roma, 1931-32, voll. I-IV; BURCKHART, *La civilisation italienne et la Renaissance,* Paris, 1885.

159 Ricordiamo l'opera di RENAUDET, *Études érasmiennes,* Paris, 1954; e *Érasme et l'Italie,* Paris, 1948 (apprezzamento molto lusinghiero dal punto di vista di una sintesi, ma di tipo umanista, adogmatica), e gli studi più oggettivi di R. PADBERG, *Glaubenstheologie und Glaubensverkündigung bei Erasmus von Rotterdam,* Freiburg, 1958; di L. BOUYER, *Autour d'Érasme,* Études sur le christianisme des humanistes catholiques, Paris, 1955 (ed. it., Brescia, 1962), e di G. TOFFANIN, *La Religione degli umanisti e Storia dell'umanesimo,* Bologna, 1952.

Non mancarono però *le iniziative miranti a cristianizzare la nuova cultura* ed a presentare una sintesi cristiana autentica che doveva valorizzare anche i dati positivi e le ricchezze dell'Umanesimo. Si cercò poi di sfruttarlo soprattutto per scopi catechistici. I principali ricercatori di questa sintesi furono Niccolò Cusano, Vittorino da Feltre, Pico della Mirandola, Erasmo di Rotterdam, il più preparato teologicamente e il più zelante nelle sue opere di catechismo e di educazione religiosa, Contarini e Baldassare Castiglione. Ma questi autori non sono riusciti nel loro intento di cristianizzazione, anzi, si può accettare il giudizio di Bouyer, che scrive: « il loro tentativo ha contribuito a completare ed a sotterrare una civiltà cristiana e non ha saputo crearne un'altra ».[160]

Nonostante questo giudizio sostanzialmente negativo sull'operato dell'Umanesimo la storia della catechesi deve riconoscere alcuni tentativi e realizzazioni significative: preoccupazione sentitissima dell'insegnamento della religione ai fanciulli; impostazione più storica della catechesi.

Il rappresentante principale e più influente della catechesi umanista fu Erasmo, consideriamo perciò la sua attività.

1. I PRINCIPI ISPIRATORI DELLA CATECHESI DI ERASMO

a) Erasmo come umanista e amatore dell'antichità cristiana ha inaugurato *il metodo della teologia positiva.* Invece di seguire il metodo della scolastica, nel suo tempo decadente e fossilizzato in disquisizioni di dettaglio, egli inaugura il metodo positivo considerando la teologia come una spiegazione della Sacra Scrittura sulla base dell'autorità dei padri, soprattutto greci. La *Ratio verae Theologiae,* la sua introduzione agli studi teologici, scritta per gli studenti, insiste perciò sulla necessità di leggere i testi originali dei libri sacri e dei padri e di dare un posto centrale a Gesù Cristo in tutta la teologia. Egli auspica così una restaurazione delle fonti della fede cattolica e un ritorno alla teologia patristica come contropartita alla scolastica. L'altra novità della sua impostazione è l'insistenza di inserire negli studi teologici la conoscenza delle realtà terrene, soprattutto dei valori umani riscoperti dagli umanisti.

Questo ritorno alle fonti ci spiega la sua opera laboriosa di edizione della Bibbia con il testo fedele all'originale e tradotto secondo l'arte letteraria e la sua impostazione della morale come imitazione di Cristo e come traduzione della fede nella vita per mezzo della pratica della carità. La morale è presentata in opposizione ad ogni formalismo religioso e ad ogni « giudaizzazione » del cristianesimo.[161]

---

160 L. BOUYER, *o. c.*, 203.

161 La trascuratezza della Bibbia e dei padri da parte della teologia del Quattrocento, contro la quale ha preso una posizione così netta Erasmo, viene oggi comunemente rilevata (cfr. P. SERTILLANGES, *Les Christianisme et les philosophies,* ed. it., Brescia, 1949, vol. I, p. 352). È da ricordare però d'altra parte che Erasmo aveva una vera avversione verso la metafisica in generale e la teologia sistematica in particolare. Egli volle dare in mano ai fedeli la Bibbia tradotta sui testi originali come lo strumento più

b) L'Umanesimo ha portato un interesse particolare per *l'educazione della gioventù* in generale e per quella religiosa in particolare. Vittorino da Feltre con la sua *Casa giocosa* ne costituì l'esempio e modello singolare; per Vittorino la persona umana veniva educata armoniosamente in un clima di confidenza e di occupazioni piacevoli, ma serie.[162] L'educazione dei giovani alla pietà autentica costituisce il tema centrale anche dell'opera più cara di Erasmo: *i Colloqui.*[163] L'educazione religiosa comprende qui: il culto della divinità (preghiera, S. Messa con vera partecipazione, frequenza dei sacramenti) e l'osservanza dei suoi precetti, di cui i quattro principali sono: « fede in Dio e nella Scrittura, l'amore a Dio come Padre; l'innocenza che consiste nel non nuocere a nessuno; l'osservanza della carità, vale a dire far del bene a tutti, nella misura del possibile; pazienza, cioè sopportare pazientemente i mali che subiamo ». Tutto viò viene indicato in modo pratico nella vita quotidiana del giovane da parte dell'educatore in un clima di rispetto e in una impostazione soprannaturale della vita. Questa religiosità, impostata sulla vita interiore personale, sul personale attaccamento al Cristo maestro e fonte della vita dello spirito, risente l'influsso dei maestri medievali (Imitazione di Cristo) e costituisce un modello per l'educazione umanista della pietà giovanile.

2. I CATECHISMI DI ERASMO

Le opere catechistiche principali dell'Umanesimo vengono presentate dai *Catechismi di Erasmo,* che danno una nuova impostazione dell'insegnamento religioso della gioventù, assicurando una sintesi più paolina e giovannea della dottrina [164] e accentuando di nuovo il primato della fede e della carità secondo le migliori tradizioni.[165]

---

efficace di vita cristiana senza negare con ciò la tradizione e il magistero della Chiesa. Anche l'insistenza sulla fede non coincide con l'impostazione protestante. L. Bouyer conclude il suo esame con la valutazione positiva della novità metodologica di Erasmo e negando che si possa considerarlo come padre del modernismo. Cfr. L. Bouyer, *o. c.,* pp. 129-166.

162 P. Bosio Boz, *Vittorino da Feltre: la vita, le idee, i tempi,* Alba, 1947.

163 Erasmo, *Pietas puerilis,* in: « Colloquia », ed. Gryphius, Lione, 1533, pp. 53-65.

164 Erasmo ci ha lasciato due opere catechistiche: *Christiani hominis institutum* (c. 1513-14), un breve catechismo in hexameter e *Symboli Apostolorum, Decalogi praeceptorum et Orationis dominicae explanatio* (1533), un catechismo ampio in forma di domande e risposte. Erasmo, *Opera omnia,* ed. J. Clericus, Lugduni Batavorum, 1703-1706, vol. V, 1357-1359; 1133-1196. Nell'esposizione seguiamo lo studio di R. Padberg, *o. c.*

165 Erasmo si appellava all'autorità di S. Agostino e di S. Tommaso. Il primo così argomentava: « ... *fide, spe, charitate colendum Deum profecto dicturus es ... quae ad singula tria ista pertinent, quid credendum scilicet, quid sperandum, quid amandum* » (Enchiridion de fide, spe et charitate, PL 40, 232). E S. Tommaso così: « *Tria sunt homini necessaria ad salutem, scilicet scientia credendorum, scientia desiderandorum et scientia operandorum. Primum docetur in Symbolo, ubi traditur scientia de articulis fidei* (P. Mandonnet, *S. Thomae Aquinatis opuscula omnia ...,* Tomus IV, Paris, 1927, pp. 413-55). Erasmo cercava perciò di presentare una sintesi dottrinale per scopi catechistici avente questi due punti centrali: fede e carità, in opposizione agli opuscoli medioevali che mettevano sullo stesso piano tutte le parti della dottrina.

L'*Institutum* e l'*Explanatio* sono due opere scritte in tempi diversi, la prima all'apogeo dell'attività umanistica, la seconda negli ultimi anni con la maturità della mente e con sforzo di ripensamento e di attaccamento alla Chiesa, sollecitato dalla riforma protestante che in quel periodo era già in pieno sviluppo e faceva vedere le sue unilateralità. In sostanza i due volumi costituiscono però un unico catechismo, e hanno caratteristiche principali comuni.

a) La novità maggiore consiste nell'*impostazione della catechesi;* la sua struttura è determinata dal programma paolino: *fides per dilectionem operans* (*Gal.* capo V). Fede e carità, messaggio e moralità, annuncio e imitazione, tra loro strettamente connessi costituiscono dunque il programma del catechismo. Il cristianesimo viene perciò presentato come una realtà di fede (Simbolo e Sacramenti) e di carità soprannaturale (atteggiamento morale, pietà cristiana, vita eterna).

b) *La fede* viene messa al primo posto nella catechesi non solo in quanto è la via della salvezza, ma anche come schema dell'insegnamento: Simbolo, in cui vengono inseriti anche i sacramenti (nell'Explicatio dopo la Comunione dei Santi). Questa priorità della fede sui sacramenti e comandamenti è a ragion veduta, perchè « *si desit fides, nec baptismus, nec ulla Ecclesiae sacramenta prosunt* » e perchè la fede « illumina la vita morale e rinnova la pietà ».[166]

c) Il catechismo di Erasmo è accentuatamente *biblico,* poichè la S. Scrittura è la fonte della fede. Lo schema stesso è stato scelto per questo motivo: « *Symbolum, quoniam totum e Scripturis desumptum est* ». Nella spiegazione del Simbolo si segue allora il piano ammirabile di Dio, manifestato nella creazione, elevazione, redenzione e l'opera della Chiesa.

Gesù Cristo diventa il centro del cristianesimo. La dottrina cristocentrica è biblico-paolina: *Kyrios,* Gesù nell'opera della nostra redenzione (incarnazione, morte, resurrezione); il *Logos*, Gesù Maestro; il Risorto e *Glorioso* che assicura la vittoria finale ai suoi *milites* nella parusia finale. Questa opera redentiva è preceduta dalla considerazione della Persona e della natura di Cristo su base biblica senza riferimento alle questioni apologetiche e metafisiche.

d) *La Chiesa* viene presentata da Erasmo, sulla linea dei padri, come il Corpo di Cristo, la Sposa di Cristo e tempio di Dio nel senso pneumatico, cioè principalmente come una realtà mistico-teologica e solo secondariamente come

---

166 La fede di Erasmo non è quella *sola fides* dei protestanti, fede, opere e sacramenti insieme: *fides dictat, caritas exsequitur, veluti fidei ministra.* Ciò non esclude che alcuni suoi brani possano essere interpretati nel senso del fideismo. Nell'*Explanatio* egli presenta questa graduazione: *credere Deum* (esistenza di Dio), *credere Deo* (rivelazione di Dio), *credere in Deum* (confidare in Dio tutte le preoccupazioni). Questa terza è la vera fede cristiana che assicura una forma di vita e un atteggiamento filiale. I tre gradi corrispondono anche alle forme di rivelazione: creature, legge mosaica, persona di Cristo.

una realtà storico-empirica. Il concetto della società dei battezzati rimane solo come un elemento integrante. Ciò che collega i fedeli è la santità della Chiesa, procurata dal sangue di Cristo. L'essenza della Chiesa dunque consiste per Erasmo nella spiritualità e santità, collegate direttamente a Cristo, e all'opera dello Spirito Santo, mentre il suo aspetto giuridico e gerarchico vien messo in seconda linea, senza essere messo in dubbio. Anzi l'autorità della Chiesa docente viene confermata poichè *per Ecclesiam docet Christi Spiritus* e viene collegata esplicitamente con il sacramento dell'ordine da cui essa riceve il magistero, il ministero e il governo. Ai giovani viene poi raccomandata l'ubbidienza e la necessità di sorvolare sui difetti dei dignitari della Chiesa.

e) I *sacramenti* vengono trattati nello schema del Simbolo come misteri e segni della realtà spirituale. Mentre dal punto di vista metodologico la dottrina sacramentale viene affrontata partendo dal simbolismo dei riti e testi liturgici, da quello educativo si insiste sulla fede.

Nell'esposizione si dà un'importanza centrale al *battesimo* che ci rende nuove creature e ci introduce nella Chiesa. L'Eucaristia è presentata come σύναξις = unione mistica dei membri con il capo e come la grande Offerta e il Sacrificio rinnovato. Solo dopo si insiste sulla divozione eucaristica (Presenza reale) sul modello medievale. La confessione *velut alter baptismus, quo reconciliamur Deo* è collegata strettamente con il sacramento della rinascita e con la considerazione della via della salvezza. La cresima conferisce soprattutto la grazia e il carattere del soldato di Cristo, rafforzando l'uomo per la santa battaglia. Poichè essa non è assolutamente necessaria per la salvezza si raccomanda una adeguata preparazione, tramandando la data all'adolescenza. L'ordo conferisce la grazia di esercitare degnamente i compiti spirituali della *res publica christiana.* Senza voler eliminare o diminuire il ministero, Erasmo sottolinea la sua funzione in servizio alla fede: la predicazione.[167]

f) La *morale cristiana* viene presentata da Erasmo con stretta relazione alla fede sotto questo triplice aspetto: fede vissuta, la pratica della carità e fedeltà ai comandamenti.

Il Simbolo è la base del « recte et pie vivendi », l'atteggiamento morale sarà dunque l'*applicazione concreta della fede trinitaria.* La vita cristiana è perciò un abbandono filiale e fiducioso alla bontà e all'amore di Dio Padre, che conferisce all'uomo la vera libertà di considerare tutto in relazione con Dio e la decisione ferma di combattere coraggiosamente il peccato e il regno di satana. La vita nuova del cristiano si svolge intieramente nell'unione soprannaturale con Cristo che si è fatto uomo per introdurre l'uomo nella vita di Dio. La condotta morale è un continuo tendere alla perfezione cristiana, come imitazione autentica di Cristo. La vita morale è collegata infine con lo Spirito Santo sotto questo aspetto: le grazie

---

[167] Questa impostazione, per sè ortodossa, fu interpretata unilateralmente dai protestanti, attribuendo ad Erasmo la negazione del potere di ministero e di governo del sacerdozio.

e i doni ricevuti impongono una condotta corrispondente; nel battesimo siamo diventati templi dello Spirito Santo bisogna perciò conservarlo puro ed evitare la profanazione con il peccato.

La condotta morale è considerata inoltre come l'*applicazione della fede nella pratica dell'amore verso Dio e verso il prossimo.* Non si tratta solo delle azioni, ma prima di tutto delle motivazioni e intenzioni.

L'*osservanza dei comandamenti,* motivata con le parole di Gesù al giovane ricco, costituisce il terzo aspetto della morale. Essi servono soprattutto come introduzione autentica alla pietà cristiana, poichè i peccati costituiscono in pratica un culto dei falsi dei. Nella spiegazione dei singoli comandamenti si ha la preoccupazione di inserirvi il discorso della montagna e l'educazione alle virtù cristiane, rendendola così veramente neotestamentaria.

g) L'esposizione del *Padre Nostro* è ispirata a questa doppia preoccupazione: essa deve essere la vera preghiera del *miles Christi* che tiene presente soprattutto il regno di Dio e i suoi interessi, perciò per sè non chiede altro che il pane quotidiano del corpo e dell'anima. Il premio eterno stesso viene lasciato alla decisione del suo imperatore, il quale del resto è sicuro della considerazione della fede e dell'amore: il Padre nostro deve diventare inoltre la *preghiera comunitaria* per eccellenza.

I catechismi di Erasmo costituivano nel loro insieme una *novità* in confronto ai libriccini contemporanei. L'impostazione biblica e patristica da una parte e l'adattamento felice all'ambiente umanista dall'altra sono i loro pregi maggiori. I libri sono scritti per i giovani inglesi e rispecchiano fedelmente alcune caratteristiche di quell'ambiente: linearità strutturale, sostanzialità dottrinale e scopo pratico. La priorità e centralità della fede fanno di Erasmo un precursore dei migliori catechismi attuali.

L'opera catechistica di Erasmo riflette però anche una certa *unilateralità*: la ricercatezza della forma poetica che rende difficile la comprensione, l'uso esclusivo delle fonti della Chiesa antica senza tener conto dello sviluppo della teologia medievale, l'accentuazione della natura spirituale della Chiesa a svantaggio del suo carattere anche temporale e gerarchico.

Il catechismo è riuscito a presentare una dottrina unitaria dove l'aspetto oggettivo e soggettivo della salvezza si completano a vicenda: l'opera di Dio e la risposta dell'uomo. Il *miles Christi* riceve la sua armatura nella fede, con la condotta morale testimonia la sua fedeltà e l'amore e nella vita eterna vede realizzata la sua speranza. La catechesi tende a formare in questa visione autentica l'uomo di fede, pio ed erudito, che viva una vita di carità soprannaturale. Essa ha dunque un carattere eminentemente pastorale.

3. L'INFLUSSO DEI CATECHISMI DI ERASMO

L'influsso della catechesi umanista è facilmente avvertibile nei catechismi della prima metà del Cinquecento.

a) L'impostazione biblica e patristica e il primato della fede sono le caratteristiche dei catechismi di *Georg Witzel.*[168] Dopo l'antichità è la prima volta che egli ha presentato nell'*Instructio* un catechismo ai bambini, tutto impostato sulla storia della salvezza: la preparazione e la venuta del Redentore, la sofferenza, morte e glorificazione del Signore, la vita cristiana secondo il Vangelo. In esso si ritrovano anche le altre caratteristiche dell'impostazione di Erasmo fino al 1560, in seguito sul modello controvertista, la linea storica viene sostituita.

Il catechismo di *Julius Pflug* [169] « rappresenta l'opera catechistica più bella e più matura del Cinquecento ».[170] La sua struttura è ancora la fede e la vita di fede, la sua argomentazione è ancora biblico-patristica. Dal punto di vista metodologico è caratteristica l'educazione alla pietà per mezzo dell'*usus articoli,* aggiunto alla fine dell'esposizione dei singoli articoli. Nonostante la vasta polemica protestante e la dignità vescovile Pflug presentò la Chiesa nel suo aspetto pneumatico e la fede come il principio della salvezza. I sacramenti vengono qui trattati a parte.

L'influsso erasmiano si nota ancora nel catechismo del vescovo di Vienna *Fr. Nausea,* seguace dichiarato di Erasmo e del cardinale *Stanislao Hosius,*[171] benchè la discussione teologica e la determinazione circa la dottrina sacramentale nel Concilio tridentino abbiano suggerito una ristrutturazione non solo della trattazione dei singoli punti, ma anche di tutta la impostazione generale.

b) L'impostazione dei *Catechismi di Canisio* stesso e il frequente ricorso ai testi biblici e patristici sono spiegabili solo tenendo presente l'ambiente creato dall'umanesimo.

Non conosciamo ancora sufficientemente le fonti del *Catechismo Romano.* Secondo Allgeier esso rispecchia la linea e le idee principali di Erasmo.[172] Senza affermare ciò, dobbiamo ricordare che il card. Hosius fu uno dei promotori principali della redazione del Catechismo e il suo catechismo fu in mano dei padri del Concilio. Così pure il card. J. Fisher voleva Erasmo al concilio come suo teologo. Si può affermare con Padberg che « l'impostazione generale del Catechismo Romano,

---

168 G. WITZEL fu un grande ammiratore di Erasmo. Le sue opere catechistiche principali sono: *Catechismus Ecclesiae,* 1535; *Catechisticum examen Christiani pueri,* Mainz, 1541; *Catechismus, Instructio puerorum Ecclesiae,* Magonza, 1542; *Icon Christiani hominis,* Magonza, 1542.

169 JULIUS PFLUG, *Institutio christiani hominis,* Colonia, 1562.

170 R. PADBERG, *o. c.,* p. 146.

171 STANISLAUS HOSIUS, *Confessio fidei catholicae christianae vel potius explicatio quaedam confessionis,* Vienna, 1561.

172 A. ALLGEIER, *Erasmus und Kardinal Ximenes in dem Verhandlungen des Konzils von Trient,* in « Spanische Forschungen des Görres-Gesellschaft », I, Bd. 4, Münster, 1933, p. 201.

la concentrazione della trattazione attorno alle formule principali (*Simbolo, Pater*) concordano con il pensiero di Erasmo ». L'ordine stesso di trattazione: fede-sacramenti, comandamenti e preghiera trovava un precedente solo nei catechismi ricordati.

c) I catechismi di Erasmo furono però *giudicati favorevolmente* solo dagli umanisti contemporanei e adottati oltre che in Inghilterra, dove rimasero per un lungo periodo, dai vescovi Hosius, Nausea e da alcune diocesi tedesche, svizzere e olandesi,[173] mentre il giudizio più diffuso fu negativo, anche a motivo di un generale riserbo della riforma cattolica verso l'Umanesimo.[174]

Paolo IV nel 1559 ha messo poi tutte le opere di Erasmo all'*Indice*. Tale proibizione venne limitata nel 1596 solo ad alcune opere, ma la diffidenza generale e il giudizio dei teologi rimasero invariati. Così si spiega come i catechismi furono completamente dimenticati nei secoli seguenti. Nè gli storici della catechesi, nè i propugnatori di una linea nuova fino a questi ultimi anni, hanno preso in considerazione l'opera degli umanisti.

---

173 Il Piccolo Catechismo fu scritto su richiesta dell'umanista John Colet e da lui tradotto in inglese. Dopo il giudizio favorevole di Thomas Moro e del card. John Fisher la catechesi umanista fu approvata e adottata in Inghilterra. Un'accoglienza favorevole trovavano le opere anche presso alcuni vescovi tedeschi. Quello di Vienna, Nausea lo lodò nella lettera al Papa Paolo III « perchè ha aperto gli occhi dei cristiani e ha ridato al mondo il vangelo ». Cfr. R. PADBERG, *o. c.*, pp. 20-21. Anche le numerose edizioni dell'*Institutum* (70) e dell'*Explanatio* (28), finora ritrovate, testimoniano la loro vasta diffusione nel Cinquecento.

174 J. LÓPEZ STUNICA scrisse le prime accuse ereticali contro Erasmo nel 1523 a motivo dei commenti dei Vangeli e della dottrina sulla chiesa e sui sacramenti. Anche i due promotori della controriforma cattolica sul piano catechistico, Canisio e Bellarmino hanno espresso un giudizio sfavorevole insieme con la grande maggioranza dei controvertisti. Th. Raynaud ha raccolto una vasta documentazione dei giudizi sfavorevoli. Cfr. A. FLITNER, *Erasmus im Urteil seiner Nachwelt*, Tübingen, 1952.

Tale giudizio negativo divenne ufficiale nell'*Indice* di Paolo IV e Sisto V. Ciò spiega la limitatezza dell'influsso di quest'opera in certi punti assai significativa.

Dobbiamo ricordare dall'altra parte il giudizio completamente negativo di Lutero sui Catechismi di Erasmo: « *artificio plane satanico compositi* », che sono da escludere dalle scuole riformate, perchè in essi « *nihil est utile, nullas res docent aut tractant* » e anche perchè « *nihil aliud in eis agit, quam quod perturbet conscientias* ». MARTIN LUTHER, *Werke*, Weimar, 1930-48, I, p. 838, VII, Brief 2093.

CAPITOLO VI

CATECHESI NEL PERIODO DELLA RIFORMA

L'Umanesimo ha sollevato il problema della catechesi della gioventù, ma non lo ha risolto convenientemente. I veri fattori del rinnovamento catechistico nel Cinquecento sono invece da una parte il lavoro apostolico e intelligente di alcuni zelanti sacerdoti, promotori della riforma della vita cristiana e dell'educazione dei giovani, dall'altra parte tutta la dialettica della riforma e le istituzioni e iniziative pastorali sorte in seguito al Concilio Tridentino.

Nella storia della catechesi il periodo della Riforma rappresenta perciò uno dei più importanti in quanto, raccogliendo le migliori tradizioni, dà all'insegnamento religioso per la gioventù la sua *forma parrocchiale e scolastica organizzata,* ancora oggi in vigore, e compila i *primi Catechismi ufficiali* che diventano modelli per i secoli seguenti. Questi testi ufficiali della Chiesa entrano come fattori principali nella catechesi accanto al catechista, indicando il contenuto dell'insegnamento e il metodo del procedimento didattico. Il Concilio di Trento diede poi delle *leggi povvidenziali* che conferiscono alla catechesi organicità e continuità, e assicurano una istituzione ecclesiale speciale per l'iniziazione dottrinale e morale dei bambini battezzati, anche fuori dell'ambito familiare.

Noi intendiamo limitarci qui alla storia della catechesi nel senso più stretto della parola, ormai ben determinato dopo il Concilio Tridentino, tralasciando di parlare della predicazione missionaria e omiletica: vogliamo cioè esaminare il problema dell'esplicitazione della fede e della iniziazione alla vita cristiana autentica dei battezzati, dando la prevalenza alla considerazione dei giovani cristiani.[175]

---

[175] La catechesi del Cinquecento non è stata studiata esaurientemente. Ne danno una ambientazione e una descrizione sufficiente i seguenti studi di carattere generale: A. P. Frutaz, *Problemi di vita religiosa in Italia nel Cinquecento,* Padova, 1960; H. Jedin, *Katholische Reformation und Gegenreformation,* tr. it., Brescia, 1957; M. Bendiscioli, *La riforma cattolica,* Roma, 1958. H. Daniel-Rops, *L'Église de la Renaissance et de la Réforme,* voll. 2, Paris, 1955; Fr. Arnold, *Dienst am Glauben,* Freiburg, 1948, tr. it., Alba, 1956; H. Brück, *Der religiöse Unterricht für Jugend und Volk in Deutschland in der zweiten Hälfte des 15. Jahrunderts,* Mainz, 1876; Ch. Moufang, *Katholische Katechismen des 16. Jahrhunderts in deutscher Sprache,* Mainz, 1881; J. Fr. Thalhofer, *Die Entwicklung des Katechismus in Deutschland von Canisius bis Deharb,* Freiburg, 1889.

1. LE SCUOLE DELLA DOTTRINA CRISTIANA

Durante tutto il Medioevo, la catechesi ai fanciulli era rimasta sostanzialmente compito della famiglia cristiana: le scuole capitolari, monastiche, parrocchiali costituivano solo un'eccezione, — del resto erano aperte prevalentemente ai candidati al sacerdozio — anzi la Chiesa aveva cercato di potenziare tale istituzione familiare, senza fondarne un'altra in sostituzione del catecumenato, così glorioso nei primi secoli. Ma ecco che nel Cinquecento avviene un cambiamento profondo: accanto e in collaborazione con la famiglia le *scuole della Dottrina Cristiana* diventano la forma ufficiale dell'insegnamento religioso per tutti i bambini di un determinato territorio ecclesiastico. In un certo senso la Chiesa costituisce una specie di catecumenato organizzato per assicurare un insegnamento collettivo appropriato, impartito dagli incaricati ufficiali, e una iniziazione alla condotta morale e alla vita ecclesiale da parte dei responsabili della comunità cristiana in collaborazione con le famiglie degli alunni.

Le cause di questo interessamento specifico per i bambini da parte della Chiesa sono diverse. Il Rinascimento aveva suscitato l'interesse per l'educazione della gioventù e il numero delle scuole era aumentato rapidamente dopo le crociate. Ma era intervenuta anche una necessità pastorale: le grandi pesti del 1458 e del 1524 e le guerre continue avevano lasciato molti orfani per cui bisognava cercare qualcosa che sostituisse l'opera educativa della famiglia. I riformatori protestanti avevano inoltre dimostrato l'importanza e l'efficacia delle scuole agli effetti della diffusione dell'eresia. Infine vari motivi pastorali avevano suggerito alla parte più zelante del clero di intensificare l'attività di tipo scolastico.

Già Gerson aveva lasciato detto: *a pueris videtur incipienda Ecclesiae reformatio,*[176] con la conseguenza logica che *pueri et iuvenes a rudimentis infantiae circa Fidei nostrae generalem tenorem et principalia puncta primitus debent erudiri.*[177] Proprio tale preoccupazione dettava già nel Concilio Lateranense V [178] e in quello di Colonia del 1536 [179] leggi specifiche sulla necessità di incominciare fin dalla tenera età l'educazione religiosa da parte dei maestri incaricati. Ma l'inizio di una vera soluzione pratica ebbe luogo a Milano e il riconoscimento ufficiale delle scuole di catechismo venne dato dal Concilio Tridentino.

---

[176] GERSON, *Opera omnia,* Antwerpen, 1706, t. IV, p. 182.

[177] GERSON, *Opusculum tripartitum,* in « Opera omnia », t. I, col. 426.

[178] *Bulla reformationis Curiae* (1514), MANSI, 32, col. 888.

[179] Il Concilium Coloniense I (1536) così argomenta: *Ecclesiae reformatio a summis pariter et infimis, a capitibus simul et parvulis ordienda est,* poichè essi subentrando nei posti di responsabilità assicureranno l'avvenire, *quamobrem summopere refert, ut pueritia in timore domini ac bonis disciplinis edoceatur* ed anche perchè *cum pueri semel imbiberint* (le eresie protestanti), *difficile, imo impossibile erit, ut easdem penitus iterum eluant,* MANSI, 32, coll. 1284-86.

a) *Le prime scuole* di catechismo vennero fondate da sacerdoti milanesi: Albertino Bellarati (« Scuola d'Albertino ») nel 1481 e B. Angelo Porro nel 1491 (« Scuola del Paradiso ») sul modello della scuola gratuita di Tommaso Grassi (1473) che aveva ormai cinque maestri e una organizzazione dettagliata (« Preti di Santa Corona »). Più tardi S. Girolamo Miani fondò a Venezia le scuole, con lo scopo specifico di promuovere l'insegnamento religioso giornaliero dei suoi orfani (1530).

Ma le scuole domenicali di catechismo, che sarebbero poi diventate modello di organizzazione prima in Italia e in seguito in tutta l'Europa, vennero aperte da *Castellino da Castello* (la prima è aperta a Milano nel 1536).[180]

Queste scuole furono domenicali ed aperte per tutti i bambini. Si tenevano le lezioni nei locali adiacenti alle chiese parrocchiali ed a quelle delle confraternite.

Lo scopo delle scuole della Dottrina Cristiana era l'educazione religiosa dei bambini. Infatti, secondo le loro Regole, esse dovevano curare: l'insegnamento regolare della dottrina; la vita sacramentale e spirituale che « assicura maggiore facilità nell'imparare la dottrina » (fu prescritta la comunione mensile obbligatoria per maestri e scolari); l'iniziazione alla preghiera e alla liturgia (si diede la massima importanza alle preghiere nelle adunanze); l'atteggiamento cristiano nella vita quotidiana (la condotta dei bambini venne esaminata volta per volta e incaricati speciali la osservavano minutamente). L'imparare a leggere e scrivere, inserito tra le finalità della scuola, fu motivato dalla conoscenza sufficiente dell'Interrogatorio della Dottrina.

L'organizzazione della scuola determinò il buon funzionamento e la rapida diffusione dei metodi. Castellino fondò nel 1539 la *Compagnia dei Servi dei Puttini di Carità,* inserendovi i suoi figli spirituali, laici e sacerdoti, a cui venne affidata tutta la scuola. I membri si distribuivano tra loro gli incarichi e le mansioni particolari: priore, avvisatore, consigliere, cancelliere, confessori, visitatore, propagatori, maestri.

Le istruzioni religiose si tenevano nel pomeriggio delle domeniche e dei giorni festivi con l'intervento di tutti i membri delle Compagnia, secondo un ordine ben stabilito che alternava la preghiera con l'istruzione, l'esame della condotta morale con l'esortazione.

---

180 L'origine e lo sviluppo rapido della scuola milanese vennero studiati da I. Porro, *Origini e successi della Dottrina Cristiana in Milano,* ivi, 1640; G. B. Castiglione, *L'istoria delle Scuole della Dottrina Cristiana fondate in Milano ed altrove propagate,* Milano, 1880; A. Tamborini, *La Compagnia e le Scuole della Dottrina Cristiana,* Milano, 1939; Fr. Olgiati, *Castellino e le Scuole della Dottrina Cristiana,* in « Rivista del Catechismo », 1955, 388-93; F. Meda, *Intorno a Castellino da Castello,* in « La Scuola Cattolica », 64 (1936), 257-72. Il funzionamento delle scuole è stato studiato da G. Achilli, *Castellino da Castello e le Scuole della Dottrina Cristiana,* in « La Scuola Cattolica », 64 (1936), 35 ss.

Per assicurare la continuità e l'uniformità di tale impostazione fin dall'inizio del nuovo movimento vennero redatte le *Regole*.[181]

Riguardo al contenuto dell'istruzione religiosa abbiamo delle indicazioni significative nell'*Interrogatorio* di Castellino, usato nelle scuole della dottrina come testo di catechismo.[182] Ora sono tre le parti su cui il testo insiste: le verità che bisogna sapere, i comandamenti che bisogna osservare e le preghiere che sono da recitare. Si aggiunge poi una trattazione a parte sulla S. Messa e sul modo di confessarsi.

b) Contemporaneamente, a Roma, per opera di San Filippo Neri e di Sant'Ignazio, sorgono *iniziative analoghe,* dirette a promuovere la catechesi festiva sistematica ai ragazzi di tutti i ceti e specialmente a quelli più abbandonati.[183] La scuola di Castellino però, si impone per la sua migliore organizzazione, diffondendosi rapidamente in tutte le grandi città d'Italia Settentrionale (Genova, Torino, Vigevano, Verona, Piacenza, Parma, Lodi, Cremona), soprattutto per opera di alcuni laici zelanti. Così, verso la metà del Cinquecento, le Scuole della Dottrina Cristiana divengono una realtà consolante in Italia, costituendo una soluzione nuova per la catechesi giovanile.[184]

c) *Il Concilio di Trento,* nella Sessione XXIV dell'11-11-1562, prescriveva il *catechismo domenicale* e festivo per ragazzi nelle parrocchie da parte del clero, tenendo presenti esattamente le scuole della dottrina già ben funzionanti.[185] In questo modo, il catechismo parrocchiale festivo perdeva il suo ca-

---

181 *Questa è la Regola de la Compagnia dei Servi di Puttini in Charità, che insegna le feste a puttini et puttine, leggere, scrivere, et li bono costumi christiani gratis et amore Dei, principiata in Milano l'anno 1536,* Manoscritto autografo di Gaspare Bellinzago, Archivio di Stato in Milano: A. S. M. Fondo Rel. cart. 70.

182 *L'interrogatorio del maestro al discepolo per istruire i fanciulli e quelli che non siano nella via di Dio* fu redatto da Castellino nel 1537 secondo la testimonianza di Ippolito Porro, *o. c.* L'edizione più antica finora conosciuta è quella di Venezia del 1552, che non deve essere molto diversa dal testo originale. Le domande e risposte contenenti la dottrina cristiana, vengono qui precedute da una introduzione « sul modo d'insegnare il vivere cristiano a putti e putte ».

183 Tacchi-Venturi, *Storia della Compagnia di Gesù,* vol. I, p. 290.

184 È molto significativa in questo periodo anche l'opera del vescovo di Verona, Matteo Giberti, che con le *Costituzioni* diocesane d'insegnamento religioso prescrive la scuola domenicale di Catechismo: « *Cum pueros diebus ferialibus in saeculi disciplinis modis superius expressis erudire cupiamus decens est, ut diebus festivis studiis christianae institutionis intendant.*

Cupientes igitur, ut feliciter inchoatum, felicius prosperetur institutum; quo diebus dominicis et festivis pueri, et alii in aetate tenera constituti, in ecclesiis convenientes christianae religionis rudimenta, aliaque ad salutem necessaria doceantur; omnes et singulos Rectores, et Capellanos praedictos, aliasque personas ecclesiasticas hortamur, et rogamus in Domino, ut huic operi sedulo studeant, et vigilent; parvulos ipso eisdem diebus in ecclesiis congregando, disciplinis sanctissimis imbuendo, et dirigendo, eos exhortando, ut librum interrogatorii Praeceptoris et discipuli, quem imprimi fecimus, sibi familiarem reddant ». M. Giberti, *Episcopi Veronensis Opera,* Verona, 1740, p. 63.

185 Sessio XXIV de ref., cap. IV: « ... *iidem etiam saltem dominicis et aliis festis diebus pueros in singulis parochiis fidei rudimenta et obedientiam erga Deum et parentes diligenter ab iis, ad quos spectabit, doceri curabunt* », in « Canones et Decreta Concilii Tridentini », ed. Richter, Lipsiae, 1853, p. 337; cfr. anche Sessio V de ref., cap. II, e Sessio XXII, cap. VIII.

rattere di iniziativa privata e diventava la nuova forma ufficiale della catechesi giovanile, distinta da quella dell'istruzione religiosa festiva per i fedeli, ordinata dallo stesso Concilio nella Sessione V del 17-6-1546.[186]

Intanto le scuole della dottrina milanesi ricevevano un nuovo impulso per l'opera zelante ed ispirata di *S. Carlo Borromeo*, che attua i decreti del Concilio Tridentino. Egli faceva aprire in tutte le parrocchie la scuola della dottrina con cinque classi e con tutti gli « ufficiali » e approvava la Compagnia della Dottrina Cristiana, composta di sacerdoti e laici, dandole nel 1577 una figura giuridica e un prestigio ufficiale in tutta la diocesi: e contemporaneamente si preoccupava personalmente di dare una stesura definitiva delle Regole e di incorporare organicamente nella diocesi le Scuole della Dottrina.[187]

Sull'esempio della Compagnia milanese sorse a Roma l'*Arciconfraternita della Dottrina Cristiana,* approvata poi dai Papi, e che la Chiesa considerò per tre secoli come l'organo ufficiale per il Catechismo parrocchiale domenicale, conferendogli privilegi e indulgenze particolari e raccomandandolo agli Ordinari.[188] I Papi furono particolarmente solerti nel raccomandare agli Ordinari « di deputare nelle loro città e diocesi chiese e altri luoghi dove si dovessero ammaestrare i fanciulli nella Dottrina Cristiana e di fondare l'Arciconfraternita, aiuto principale della Scuola della Dottrina.[189]

d) Alla fine del Cinquecento troviamo *numerose altre organizzazioni* che si prefiggono come scopo principale delle loro attività il catechismo domenicale per i ragazzi: così i « Preti secolari della Dottrina Cristiana », detti « Dottrinari », fondati dal Ven. Cesare de Bus nel 1592 e i « Vanchetoni », appartenenti ad una congregazione laicale fondata dal fiorentino Ippolito Galantini.

Un altro capitolo glorioso dell'organizzazione post-tridentina della catechesi giovanile è costituito dalle *scuole e collegi, diretti dalle nuove congregazioni religiose,* i quali diventano pure centri di istruzione religiosa per la popolazione circostante. I collegi dei gesuiti in modo speciale contribuiscono efficacemente alla riuscita del catechismo domenicale. I barnabiti, i somaschi, gli scolopi, gli oratoriani, teatini, le orsoline, ecc.,

---

186 Sessio V, cap. II, *Canones et Decreta, o. c.,* p. 20.

187 Le regole nella stesura definitiva sono uscite nel 1585 (*Costitutioni et Regole della Compagnia et Scuole della Dottrina Christiana, fatte dal Cardinale di Santa Prassede, Arcivescovo, in esecutione del Concilio secondo provinciale per uso della provincia di Milano*), cioè l'anno dopo della morte di S. Carlo, ma esse erano già in vigore dal 1579.

188 L'Arciconfraternita della Dottrina Cristiana è stata fondata nel 1560. Essa venne poi approvata da Pio V nel 1571, eretta in Arciconfraternita della Basilica di S. Pietro in Vaticano da Paolo V nel 1607. Cfr. F. Pascucci, *L'insegnamento religioso in Roma dal Concilio di Trento ad oggi,* Roma, 1938.

189 Breve di Pio V agli ordinari di luogo *Ex debito pastoralis offizi* del 6 ottobre 1571, in « Bullarum Rom. », t. IV, parte III, pp. 181-182.

sull'esempio dei loro fondatori e per prescrizione delle Regole, pongono nell'educazione e nell'istruzione religiosa lo scopo principale delle loro scuole, che diventano così una nuova forma dell'apostolato giovanile moderno.[190]

2. LA CATECHESI DELLA RIFORMA PROTESTANTE

Lutero era convinto che la riforma della vita cristiana e la diffusione del protestantesimo dipendevano essenzialmente da un insegnamento della dottrina, sistematico e adatto alla capacità e mentalità dei semplici e dei bambini. Fin dal 1525 egli incaricò perciò J. Jonas e Agricola di preparare un Catechismo per i bambini e per le famiglie e un altro per i predicatori, ritenuti incapaci e impreparati all'insegnamento sistematico.[191] Non trovando egli soddisfacenti quelli compilati, intraprese personalmente la compilazione di due opere catechistiche: Il Piccolo Catechismo per i fanciulli e fedeli semplici [192] e il Grande Catechismo per i predicatori e gli insegnanti.[193]

Per il suo Catechismo Lutero fu ritenuto per molto tempo (soprattutto dai protestanti) come il padre dei catechismi moderni e l'iniziatore dell'insegnamento religioso popolare. Oggi si può affermare che nella Chiesa da tempo si notava la ricerca della forma adatta per la catechesi giovanile e popolare e di un libretto come riassunto della dottrina. L'iniziativa protestante contribuì però ad accelerare questo processo di rinnovamento e a trovare uno strumento veramente adatto.

a) Lutero *formulò i suoi principi* sulla giustificazione, il libero arbitrio, le indulgenze e sul valore esclusivo delle prove scritturistiche esattamente negli anni della compilazione del libretto sui *Dieci Comandamenti* (1518) e sul *Pater*

---

190 Le nuove congregazioni religiose maschili e femminili hanno svolto un'attività catechistica di massima importanza. Per informazioni ulteriori rimandiamo il lettore alle opere monografiche: P. V. CABALLERO, *Orientaciones pédagógicas de S. José de Calasanz,* Madrid, 1945; M. BARBERA, *La Ratio Studiorum e la Parte Quarta delle Costituzioni della Compagnia di Gesù,* Padova, 1942; J. B. HERMAN, *La pédagogie des Jésuites au XVI^e siècle,* Paris, 1894; C. GOMEZ RODELES, *La Compañia de Jesus Catequista,* Madrid, 1913.

191 Infatti vennero poi pubblicati vari catechismi in quegli anni. Cfr. F. COHRS. *Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion,* Monumenta Germaniae Paedagogica, voll. XX-XXIV e XXXIX, Berlin, 1900-1907.

192 Il Piccolo Catechismo di Lutero ebbe originariamente questo titolo: *Ein Kleiner Katechismus oder christliche Zucht* (1529) che in seguito fu aumentato continuamente con le aggiunte dei brani biblici e delle illustrazioni fino a raggiungere l'edizione tipica dell'Enchiridion (*Bapstsche Ausgabe,* 1543). Ed. critica di TH. SCHNEIDER, *Kleiner Katechismus. Nach den Originalausgaben kritisch bearbeitet,* Berlin, 1853; J. MEYER, *Kleiner Katechismus von M. Luther,* Berlin, 1929.

193 Il Grande Catechismo per i predicatori e maestri uscì nello stesso anno (1529) con il titolo: *Der grosse Katechismus. Deutsch Katechismus.* Alcuni studi sono particolarmente utili per l'ambientazione della catechesi protestante: G. RITTER, *Weltwirkung der Reformation,* 1959, tr. it., Firenze, 1960; W. ZEEDEN, *M. Luther und die Reformation im Urteil des deutschen Luthertums,* 2 voll., 1950-52; J. GOTTSCHICK, *Luther als Katechet,* Giessen, 1883.

Noster (1519) che costituiscono la prima edizione del suo catechismo. Mentre escono i suoi scritti principali nel 1520 (*Ai principi cristiani, De captivitate Babylonica, De libertate Christiana*) egli aggiunge un terzo libretto ai due precedenti sul *Simbolo,* presentando così in forma popolare la sua dottrina. Nella redazione definitiva dei Catechismi (1529) egli ebbe una *doppia preoccupazione*: quella pastorale di promuovere la vita cristiana dei ragazzi e delle famiglie e quella melantoniana di esporre la dottrina luterana con una formulazione che si distacchi il meno possibile dalla fede antica per poter dimostrare che in pratica: *Tota dissensio est de paucis quibusdam abusibus.*[194]

Il Catechismo doveva costituire uno strumento valido per l'insegnamento della dottrina e per sostituire le manchevolezze e le incapacità dei parroci. Esso vi comprende non solo le formule tradizionali e le domande e le risposte, ma « una vera catechesi per i laici in sostituzione della Bibbia, perchè non tutti sanno leggerla ».

b) *La struttura dell'Enchiridion* di Lutero riflette la dottrina protestante: unità e organicità, concentrata sulla fede. Il comportamento morale cristiano stava all'apice della catechesi della Chiesa; Lutero inverte l'ordine, indicando la formazione del cristiano credente come la mèta principale, poichè « chi ben crede sta nella vita », e considerando la morale come una preparazione, essendo la condotta morale la condizione e non la conseguenza dell'educazione della fede. Il Decalogo sta dunque all'inizio della trattazione per approfondire la consapevolezza della colpa e la necessità della redenzione e suscitare la docilità e la disponibilità personale di fronte all'oggetto della fede. L'esposizione del Simbolo (II parte dell'*Enchiridion*) segue la forma trinitaria ed ha come convinzione di fondo questa certezza: la sola fede (fede-fiducia) è il mezzo della salvezza.

Il catechismo diventa la *norma della fede* e l'oggetto dell'insegnamento. Il catechista ha solo il compito di seguirlo domanda per domanda, limitando al minimo le sue iniziative. I fedeli poichè devono essere convinti e capaci di combattere hanno l'obbligo di comprendere le domande catechistiche, memorizzarle e applicarle alla vita concreta .

c) *Il successo dei Catechismi di Lutero* oltre i motivi storici e ambientali estrinseci è da attribuire a queste due caratterisitiche intrinseche: *impostazione pastorale* (limitazione del contenuto ai punti centrali e omissione delle verità che non sono riducibili allo schema centrale; sforzo « di diventare bambino con i

---

194 Così si conclude la prima parte della Confessione Augustana del 1530 formulata da Melantone e revisionata da Lutero stesso. Storicamente si spiega questo atteggiamento poichè nel 1529 si cercava la riconciliazione con Zwingli e l'imperatore Carlo V dopo lunghi anni di assenza intervenne alla dieta di Augusta del 1530 con l'intento di mettere fine alla scissione religiosa.

bambini per poterli educare », lasciando perciò a parte tutte le preoccupazioni strettamente teologiche; uso della formulazione personale e rifiuto del tono polemico), il *linguaggio* vigoroso e piacevole. Nel tono si sente il calore e l'intuizione dell'autore, lo slancio del suo pensiero mentre il ritmo e il periodare seguono fedelmente la mentalità e la struttura della lingua tedesca. « Il Catechismo è un'opera d'arte della letteratura popolare e come tale incanta l'animo. Proprio questo valore letterario era la prima causa della sua larga diffusione » (Grisar).

Lutero aveva la preoccupazione « di inserire nel catechismo molti esempi, tolti dalla Sacra Scrittura », ma dava alle sue formule una importanza eccessiva ed esclusiva. « Questo primato del catechismo divenne perciò la prima causa della sopravvalutazione eccessiva delle formule catechistiche nel periodo successivo ».[195] Così mentre teoricamente egli riconobbe la Sacra Scrittura come unica fonte della rivelazione, in pratica influì in senso negativo, diminuendo l'importanza non solo della persona incaricata di insegnare, ma anche dei testi biblici.

d) L'esempio di Lutero venne seguito presto dagli *altri riformatori* che diffusero in formule popolari le loro dottrine. Così uscì il Catechismo di Martin Butzer zwingliano nel 1534 e quello di Calvino nel 1535.

La riuscita delle opere di Lutero agiva come stimolante anche sui responsabili dell'educazione giovanile nella Chiesa cattolica. All'inizio della compilazione dei Catechismi di Canisio e di quello Tridentino il suo esempio sarà menzionato esplicitamente.

3. LA LEGISLAZIONE CATECHISTICA

L'istruzione religiosa dei fedeli in generale aveva già nel Medioevo la sua legislazione, che per opera del Concilio Tridentino viene ripresa ed estesa in tutta la Chiesa. La catechesi dei fanciulli, invece, assume forma giuridica solo nel Cinquecento.

a) Il *Concilio Lateranense* V (1512-1517) prescrive a tutti i maestri di istruire nella scuola i loro discepoli non solo nelle umane discipline, ma anche nei divini insegnamenti (Comandamenti, Credo, inni sacri, preghiere, vita dei santi) e di far parteciparli alla S. Messa, ai Vespri, ai divini uffizi, alla predicazione nelle chiese. I giorni festivi devono essere così dedicati all'insegnamento delle cose appartenenti alla religione e alla condotta morale.[196]

---

195 K. RAAB, *Das Katechismusproblem in der katholischen Kirche,* Freiburg, 1934, p. 11.

196 Bulla reformationis Curiae, IX Sess. del 5 maggio 1514 (MANSI 32, pp. 888); « *Et cum omnis aetas ab adolescentia prona sit ad malum, et a teneris assuefieri ad bonum magni sit operis et effectus, statuimus et ordinamus, ut magistri scholarum, et praeceptores, pueros suos sive adolescentes nedum in grammatica et rhetorica, ac ceteris hujusmodi audire et instruere debeant,*

b) Il *Concilio Tridentino* (1545-1563) ha esaminato la questione della catechesi nella sua complessità, prescrivendo realizzazioni più adatte e ancora più dettagliate.

Riguardo *alle scuole* il Concilio Tridentino ripete non solo il generale lamento che non vi è nessuna istruzione cristiana accanto alla spiegazione abbondante e smoderata della letteratura profana, ma ripete anche le prescrizioni date nel Concilio precedente riguardo all'insegnamento della religione, stabilendo tra l'altro una ispezione: « il Vescovo o il Parroco esamini o ascolti l'esame di religione per sapere quanto hanno progredito i maestri e gli allievi nella pietà cristiana ».[197]

L'istruzione religiosa del popolo cristiano riceve ora le strutture classiche: predicazione domenicale e festiva da parte dei responsabili sulle virtù da praticare e i vizi da evitare per raggiungere la Gloria;[198] il catechismo festivo lungo l'anno e quello quotidiano nell'Avvento e nella Quaresima;[199] e infine la catechesi sacramentale per l'accostamento fruttuoso ai sacramenti e per la partecipazione sempre più consapevole alla S. Messa.[200]

---

verum etiam docere teneantur ea, quae ad religionem pertinent, ut sunt praecepta divina, articuli fidei, sacri hymni et psalmi, ac sanctorum vitae: diebusque festivis nihil aliud eos docere possint, quam in rebus ad religionem et bonos mores pertinentibus, eosque in illis instruere, hortari et cogere in quantum possint, teneantur; ut nedum ad missas, sed etiam ad vesperas, divinaque officia audienda, ad ecclesias accedant, et similiter ad praedicationes et sermones audiendos impellant, nihilque contra bonos mores, aut quod ad impietatem inducat, eis legere possint ».

197 *Concilium Tridentinum: Diarium ...* Ed. Görresiana, Freiburg, 1901, V, 72.

198 « *Archipresbiteri quoque, plebani, et quicumque parochiales vel alias curam animarum habentes ecclesias quocumque modo obtinent, per se, vel per alios idoneos, si legitime impediti fuerint, diebus saltem dominicis et festis solemnibus plebes sibi commissas pro sua et earum capacitate pascant salutaribus verbis, docendo quae scire omnibus necessarium est ad salutem, annunciandoque eis cum brevitate et facilitate sermonis vitia, quae eos declinare, et virtutes, quas sectari oporteat, ut poenam eternam evadere et coelestem gloriam consequi valeant.* (Sessio V, de ref. cap. II), in « Canones et Decreta Concilii Tridentini », ed. Richter, Lipsiae, 1853, pp. 20-21.

199 « *Saltem omnibus dominicis et solennibus diebus festis, tempore autem ieiuniorum, Quadragesimi et Adventus Domini quotidie, vel saltem tribus in hebdomada diebus, si ita oportere duxerunt, sacras scripturas divinamque legem annuncient, et alias, quotiescumque id opportune fieri posse iudicaverint. Monetque episcopus populum diligenter, teneri unumquemque parochiae suae interesse, ubi comode id fieri potest, ad audiendum verbum Dei* ». (Sessio XXIV, de ref. cap. IV), ib., p. 337.

200 « *Ut fidelis populus ad suscipienda sacramenta maiori cum reverentia atque animi devotione accedat, praecipit sancta synodus episcopis omnibus, ut non solum, quum haec per se ipsos erunt populo administranda, prius illorum vim et usum pro suscipientium captu explicent, sed etiam idem a singulis parochis pie prudenterque, etiam lingua vernacula, si opus sit et commode fieri poterit, servari studeant, iuxta formam a sancta synodo in catechesi singulis sacramentis praescribendam, quam episcopi in vulgarem linguam fideliter verti, atque a parochis omnibus populo exponi curabunt; nec ut inter missarum solemnia aut divinorum celebrationem sacra eloquia et salutis monita eadem vernacula lingua singulis diebus festivis vel solemnibus explanent, eademque in omnium cordibus, postpositis inutilibus quaestionibus, inserere, atque eos in lege Domini erudire studeant* ». (Sessio XXIV de ref. cap. VII), *ib.*, p. 343.

« *Etsi missa magna contineat populi fidelis eruditionem, non tamen expedire visum est Patribus, ut vulgari passim lingua celebraretur. Quamobrem, retento ubique cuiusque ecclesiae antiquo et a sancta Romana ecclesia omnium ecclesiarum matre et magistra probato ritu, ne oves Christi esuriant, neve parvuli panem petant et non sint qui frangat eis, mandat sancta synodus*

La catechesi domenicale e festiva dei bambini viene prescritta dai canoni della Sessione XXIV. Viene qui stabilita una istruzione particolare, diversa da quella degli adulti, da impartire nell'ambito parrocchiale da parte dei responsabili sugli elementi della fede e sull'ubbidienza che costituisce la base della condotta morale.[201] A questo canone bisogna aggiungere quelli riguardanti la catechesi sacramentale e il catechismo quaresimale. Così la parrocchia diviene corresponsabile della preparazione dei bambini alla Prima Comunione e Confessione e della loro istruzione sistematica e continuata.

c) Le decisioni e prescrizioni dei *Sinodali diocesani,* tenuti con grande fervore dopo il Concilio, non solo riportano i canoni emanati, ma stabiliscono anche norme di attualizzazione, tenendo presenti le situazioni particolari, le circostanze locali e provvedono alla fondazione e al buon andamento delle scuole di Catechismo, come lo strumento più adatto della nuova forma della catechesi giovanile. Sono particolarmente importanti a questo riguardo i Concili provinciali milanesi del 1565, 1569 e 1573, tenuti sotto la presidenza di S. Carlo Borromeo, poichè divennero modelli per molti altri sinodi diocesani.

4. I PRIMI CATECHISMI

Il Cinquecento presenta i primi Catechismi cattolici sistematici, riassunti brevi e concisi della dottrina cristiana, redatti per i semplici fedeli e per i ragazzi; essi diventano il libro ufficiale della Chiesa da seguire nell'insegnamento. Benchè essi si inseriscano in tutto uno sviluppo lento di formulari medievali, il motivo immediato della loro compilazione è dovuto al successo dei Catechismi di Lutero e all'insistenza costante degli umanisti cristiani che ne presentano anche numerosi modelli.

Il Catechismo divenne sempre più indispensabile anche nelle scuole della Dottrina e in quelle umaniste in generale anche a motivo della raccomandazione del Concilio Lateranense V. Infatti anche nell'Italia cattolica vengono compilati libretti della Dottrina in numero sempre crescente. I più conosciuti ed usati furono l'*Interrogatorio* di Castellino da Castello (1537), il *Simbolo Atanasiano esposto per modo di dialogo* del domenicano Tommaso Reginaldo (1540), il libretto di Tullio Cripoldi (1540) e di Luigi Lippomano (1545). Nessuno di esse riuscì però a soddisfare tutte le esigenze nè per

---

pastoribus et singulis curam animarum gerentibus, ut frequenter inter missarum celebrationem vel per se vel per alios ex iis quae in missa leguntur, aliquid exponant, atque inter cetera sanctissimi huius sacrificii mysterium aliquod declarent, diebus praesertim dominicis et festis » (Sessio XXII de ref. cap. VIII), *ib.*, p. 126.

201 « *Iidem etiam saltem dominicis et aliis festibus diebus pueros in singulis parochiis fidei rudimenta et obedientiam erga Deum et parentes diligenter ab iis, ad quos spectabit, doceri curabunt, et, si opus sit, etiam per censuras ecclesiasticas compellent, non obstantibus privilegiis et consuetudinibus* » (Sessio XXIV de ref. cap. V), *ib.*, p. 337.

la forma nè per il contenuto. Nessun catechismo cattolico compilato nella prima metà del Cinquecento potè competere con l'Enchiridion di Lutero.

Solo più tardi vennero compilati alcuni catechismi divenuti poi classici. I principali furono tre: il catechismo di S. Pietro Canisio, il Catechismo Romano e quello di S. Roberto Bellarmino.

a) *S. Pietro Canisio* pubblicò per primo, su richiesta dei superiori dei gesuiti e dell'Imperatore Ferdinando I, tre catechismi che furono i più diffusi nei paesi di lingua tedesca e nei collegi della Compagnia.

I. L'opera è così articolata in tre sezioni: *Summa doctrinae christianae, per quaestiones tradita et in usum christianae pueritiae,* il Catechismo Grande del 1555; il Catechismo Piccolo per i fanciulli del 1556 dal titolo *Catechismus Minimus* e infine il Catechismo Medio per la gioventù studentesca del 1559 dal titolo *Catechismus Minor seu Parvus Catechismus Catholicorum.* Queste edizioni originali in latino seguivano le edizioni tedesche curate da Canisio stesso. La prima redazione venne migliorata continuamente non solo per il motivo pastorale di renderla sempre più popolare e arricchirla con citazioni bibliche e illustrazioni ben scelte, ma anche in seguito alle definizioni dogmatiche del Concilio Tridentino. Così l'edizione del 1571 della Somma « recognita et locupletata » costituisce il testo definitivo, mentre gli altri due venivano ritoccati ancora fino al 1596.[202]

I tre Catechismi, diversi solo nell'estensione, hanno il medesimo programma: tutta la dottrina raggruppata attorno a due idee centrali: la Sapienza e la Giustizia cristiana e lo stesso metodo di esposizione: domande e risposte con un linguaggio concreto, più vicino ai testi biblici che non al linguaggio tecnico dei teologi.

II. *La struttura* del Catechismo costituisce la novità e l'originalità di Canisio. Tutta la dottrina cristiana è ridotta alla conoscenza e pratica della Sapienza e della Giustizia. La preoccupazione pastorale (la santificazione degli uomini: « come figli di Dio diventare santi e giusti in Cristo ») diventa dunque il criterio di divisione del contenuto. La partizione in cinque capitoli segue perciò le virtù teologali. La *Sapienza* viene così articolata: Fede (I capitolo: Fede e Simbolo Apostolico), Speranza (II cap.: Speranza, Pater Noster, Ave Maria), Carità (III cap.: precetto della carità, comandamenti, precetti della Chiesa) e i Sacramenti (cap. IV: dottrina sacramentale in genere e i singoli sacramenti). La *Giustizia* comprende invece la fuga del peccato e la pratica delle

202 Edizione critica: S. P. CANISII, *Catechismi latini et germanici,* ed. F. Stricher, voll. 2, München, 1933. Lo studio più esauriente sull'origine e sullo sviluppo dei suoi catechismi è quello di O. BRAUNSBERGER, *Entstehung und erste Entwicklung der Katechismen des seligen P. Canisius,* Freiburg, 1893. Una informazione sicura si trova anche in R. RAAB, *o. c.,* riportata ampiamente dalla « Civiltà Cattolica », 1935, I, pp. 452-460.

virtù. Il lungo capitolo quinto tratta perciò dei peccati (capitali, collaborazione ai peccati altrui, peccati contro lo Spirito Santo, ecc.), della loro espiazione e delle opere buone (opere di misericordia, virtù cardinali, doni dello Spirito Santo, beatitudini, consigli evangelici). Il catechismo termina con l'esposizione dei Novissimi, sottolineando ancora la motivazione escatalogica di tutta la condotta morale.

Questo ordine venne leggermente cambiato in seguito al Catechismo Romano e i Sacramenti vennero messi al secondo posto.

III. *Alcuni punti del contenuto* sono particolarmente significativi e collegano Canisio alle migliori tradizioni catechistiche e lo distinguono da certe unilateralità dei catechismi della controversia.

La fede sta all'inizio non solo della trattazione ma anche della vita cristiana, perchè è *ianua nostrae salutis, sine qua Deum invenire et invocare, Deo servire et placere nullus in hac vita potest.* Nella fede si mette l'accento sulla considerazione della sua natura: dono e virtù soprannaturale; l'assenso dell'uomo e la *professio fidei* come contenuto e regola della fede vengono trattati solo dopo.[203]

Le opere buone senza le quali la fede è morta vengono però collegate anche con la virtù della speranza, *per quam certa cum fiducia nostrae salutis et aeternae vitae bona expectantur.* Ora tale speranza si basa fondamentalmente sulla bontà di Dio, ma deve avere per testimone anche la coscienza di aver collaborato liberamente e con impegno. Le opere buone costituiscono inoltre la testimonianza concreta della carità (*haec est caritas Dei, ut mandata eius custodiamus*) e la generosa risposta del cristiano alla chiamata di Dio di « camminare sulla via della santità e della giustizia ».

L'uomo cristiano, considerato nella sua realtà soprannaturale (figlio di Dio che ha la vita teologale) e nella vita concreta (atteggiamento virtuoso nelle relazioni sociali), sta al centro della catechesi. Questo aspetto pastorale unifica tutta la trattazione in modo che la fede e le opere, dottrina e vita vengono organicamente collegate. Vengono così trattati felicemente anche i sacramenti in rapporto alla vita teologale e non solo come aiuti per la condotta morale; anche i comandamenti fanno parte alla vita cristiana, ma in stretto collegamento con le virtù teologali.

L'esposizione della dottrina non è scopo a se stessa, ma sta a servizio della catechesi: promuovere la vita cristiana di Sapienza e di Giustizia. Per questo l'opera di Canisio si collega più direttamente con l'opera pastorale dei Padri dei primi secoli che non con la Scolastica medievale e con la corrente controvertista, ambedue preoccupate principalmente della strutturazione logica e della espressione concisa della dottrina.

La Chiesa viene presentata principalmente nel suo aspetto teologico: fondata da Cristo, come *congregatio cunctorum christifidelium,* con le note ben conoscibili, come « comunione dei santi » e « Corpo di Cristo »; e in quello pastorale: « l'arca della

---

203 Canisio insiste su questa impostazione definendo la fede come « *donum Dei, quo illustratus homo primiter adhaeret atque assentitur iis, quae ad credendum divinitus revelantur* » e sottolineando il motivo della fede, l'autorità di Dio e la sua funzione: luce dell'anima, fondamento della salvezza eterna (*Summa,* 4).

salvezza » e « la madre di tutti ». Così l'aspetto gerarchico non costituisce lo schema della trattazione, ma viene inserito occasionalmente: il magistero e il governo all'inizio dell'esposizione dei precetti, il ministero nella trattazione dell'Ordine.

IV. La riuscita dei Catechismi di P. Canisio è dovuta inoltre *alla loro forma.* Essi non hanno un carattere teologico speculativo. Canisio veniva dalla scuola medievale mistica (da giovane aveva grande familiarità con i Certosini), perciò intendeva presentare un *libro di vita cristiana* invece di una somma teologica e di una raccolta di formule da imparare a memoria. Per aumentare la praticità il Santo aggiunse alle edizioni tedesche le preghiere per la confessione e comunione. Il Piccolo Catechismo poi fin dal 1558 riportava il Calendario, con una breve spiegazione, dell'anno liturgico e delle feste principali.

Canisio usa l'esposizione a domande e risposte, ma evita volutamente le definizioni astratte, le espressioni tecniche del linguaggio teologico. Il suo *linguaggio è concreto,* pieno di paragoni ed immagini bibliche. Nell'esporre egli cerca di adattarsi al modo di pensare dei semplici e dei bambini. Il Santo non era però un grande linguista e nel suo periodare rimase ancorato al modello del latino.

Nel catechismo viene *evitata ogni polemica* con i protestanti. Il suo stile è sereno e decoroso; evitando ogni controversia Canisio stabilisce solidamente la verità con gli argomenti della Sacra Scrittura e della Tradizione, incorporati felicemente nell'esposizione. Per questa sua impostazione tranquilla e oggettiva « il catechismo di Canisio, secondo il giudizio del dotto protestante H. Bohmer, era più efficace di tutte le opere polemiche dei cattolici ».

V. I Catechismi di Canisio ebbero una *diffusione notevole* nella seconda metà del Cinquecento.

Il Catechismo Medio fu usato largamente anche nei secoli successivi e con le aggiunte e cambiamenti continui divenne il modello per la catechesi scolastica. Il Piccolo Catechismo fu diffuso soprattutto nella traduzione tedesca, ma con variazioni sempre più notevoli. L'indirizzo generale dei cambiamenti era ispirato alle preoccupazioni della controversia, che accentuava l'importanza di alcune verità e di alcuni aspetti del cristianesimo ed esigeva la conoscenza precisa delle formule catechistiche per poter distinguere e difendere la dottrina cattolica.

Poichè i singoli ordinari avevano l'obbligo e il diritto di curare l'edizione dei catechismi, i cambiamenti divenivano più facili, tanto più che solo alla fine dell'Ottocento saranno conosciuti di nuovo i testi originali e la forma triplice dell'opera di Canisio.[204]

---

204 L'interesse per gli studi storici alla fine dell'Ottocento fece riscoprire anche il testo e il valore dei Catechismi di Canisio. I più significativi sono: Ch. Sommervogel, *Bibliothèque de la Compagnie de Jésus* (specialmente vol. II; VIII suppl.; IX suppl.); Ch. Moufang, *Katholische Katechismen des XVI. Jahrhunderts in deutscher Sprache,* Mainz, 1881; O. Braunsberger, *o. c.; Elenchus operum S. Petri Canisii,* in « Gregorianum », VII (1926), 244-50; Fr. Streicher, *o. c.*

Essi ebbero complessivamente circa 500 edizioni e la traduzione in 50 lingue. Durante la vita del Santo (morto nel 1597) solo l'edizione latina della Somma aveva ottandadue edizioni, quella del Catechismo Medio 121, il Piccolo più ancora.

b) Il secondo testo di importanza particolare del Cinquecento è il *Catechismo Romano,* uscito nel 1566 per ordine di Pio V, compilato su richiesta del Concilio Tridentino dal titolo: *Catechismus ex decreto Concilii Tridentini ad parochos.*[205]

I. Il Concilio Tridentino fin dal 1546 (Congregazione particolare del 13 aprile) ha intrapreso la redazione di un Catechismo *pro pueris et adultis indoctis ex ipsa Scriptura, a Patribus orthodoxis excerptum.* Ai padri conciliari vennero presentati vari modelli, quello di Erasmo, di Wicelius e di Hosius, quest'ultimo promotore della questione; ma essi presero la decisione di compilare dei testi nuovi sull'esempio dei catechismi di Lutero: uno per i ragazzi, l'altro per i parroci.

La lunga interruzione del Concilio non permise la realizzazione dell'opera. Per l'insistenza di Ferdinando I venne incaricata dal Papa nel 1561 una commissione sotto la presidenza del card. Seripando, che non riuscì a concordare le opinioni e gli schemi presentati dai teologi spagnuoli, francesi e lovaniensi. Il Concilio stabilì poi una nuova commissione nel 1562-63 che comprendeva i migliori teologi e canonisti, in prevalenza domenicani. Poichè la forma semplice non ottenne il consenso, si deliberò l'11 settembre 1563 di dare al catechismo la forma di una guida indirizzata ai predicatori e ai parroci. Il lavoro di redazione fu avviata, ma non terminata alla chiusura del Concilio. Così all'ultima adunanza il decreto riguardante il Catechismo fu tra quelli approvati in blocco e con ciò la compilazione del testo fu rimessa al Papa stesso insieme con il materiale di progetti e di discussioni.

Pio IV affidò la compilazione subito dopo ad una commissione sotto la presidenza del card. Carlo Borromeo, composta di tre vescovi (L. Marini O.P., E. Foscarari O.P., M. Calini), di un teologo domenicano (F. Foreiro) e di un segretario, esperto nelle lettere latine (G. Pogiani). Dopo accurate revisioni teologiche e linguistiche il testo venne pubblicato da Pio V nel 1566.

II. *La struttura del Catechismo* si ispira fondamentalmente alla presentazione oggettiva e teologica di Dio e della sua opera. È Dio che sta al centro

---

205 Gli studi seguenti danno una buona informazione sulla storia del Catechismo Romano: S. L. SKIBNIEWSKI, *Geschichte des römischen Katechismus,* Roma, 1903; P. PASCHINI, *Il Catechismo Romano. Le sue origini e prima diffusione,* Roma, 1923; B. TÓTH, *De auctoritate dogmatica Catechismi Romani,* Budapest, 1941; G. FRANZA, *Il catechismo a Roma e l'Arciconfraternita della Dottrina Cristiana,* Alba, 1958. Sono numerose le edizioni del Catechismo Tridentino. Tra le ultime ricordiamo quello del 1920 e 1948; mentre per l'edizione italiana rimandiamo a quella di L. ANDRIANOPOLI, *Il catechismo Romano del Concilio di Trento,* Città del Vaticano, 1946, e a quella recente delle Ed. Paoline (1961).

della trattazione e la sua glorificazione costituisce la meta principale Anche la santificazione dell'uomo è vista sotto questa luce, poichè prima di tutto egli è l'*opus Dei* per eccellenza e il suo fine consiste sostanzialmente nell'adorazione e nella glorificazione perfetta di Dio Padre. La considerazione oggettiva non diminuisce però l'insistenza sull'aspetto pastorale: condurre l'uomo a Dio.

Nella trattazione *Gesù Cristo* è il punto di riferimento costante. Così « il desiderio di conoscere Gesù Cristo » diventa la prima meta intermedia e « a cui viene legata strettamente la vita dei cristiani », vissuta « sull'esempio di Gesù che non solo proclamò, ma anche dimostrò che la legge e i profeti si riassumevano nella carità » (Introduzione). L'organicità del cristianesimo viene dunque assicurata da questo Cristocentrismo.

Il *Catechismo è diviso* in quattro parti seguendo questo ordine: La *Fede e il Simbolo Apostolico* (I cap.), che sta alla base della vita cristiana; i *Sacramenti e la Grazia* (II cap.), presentati in collegamento con l'opera di Dio e con la crescita della vita soprannaturale; i *Comandamenti* (III cap.), che presentano la vita morale come la fede operante e come la messa in pratica della doppia legge della carità, come segni dell'amore verso Dio; il *Padre Nostro* (IV cap.), come il vertice di tutta la vita cristiana: la glorificazione del Padre Celeste e il frutto della redenzione che consiste nell'unione con Dio per mezzo della preghiera autenticamente cristiana.

Questa divisione sotanzialmente teologica non riesce però a presentare un insieme unitario e ben articolato della dottrina, poichè le parti rimangono separate. I due criteri unificatori: Dio e la sua grazia e la vita soprannaturale dell'uomo (fede, carità e speranza) corrono su due binari paralleli.

III. *Alcune caratteristiche del contenuto* sono però degne di un rilievo particolare.

La fede viene presentata soprattutto nel suo aspetto pastorale e contenutistico. La fede come virtù soprannaturale è necessaria per la conoscenza delle cose pertinenti alla religione. Poichè essa è *ex auditu,* Dio inviò il Suo Figlio che a sua volta incaricò la Chiesa di insegnarci le verità rivelate, la grande opera di Dio. Allora l'aspetto principale della fede è la *professio fidei* e per conseguenza la conoscenza ampia e possibilmente profonda del suo contenuto. L'aspetto salvifico e vitale della fede, insieme con la considerazione stessa della sua natura come virtù soprannaturale, non viene messo in luce sufficientemente. L'importante sarà perciò il Simbolo Apostolico come « la regola comune della fede cristiana ».

L'esposizione del Credo rimane trinitaria e si mette l'accento sulle persone divine e sulle loro opere: *I. Persona et mirum creationis opus; II. Persona et humanae redemptionis mysterium; III. Persona caput et fons sanctitatis nostrae.* L'ordine del Simbolo assicura poi una presentazione più storica della dottri-

na che segue appunto la linea del piano della redenzione. In questa visione salvifica, al cui centro sta Gesù Cristo, rientra organicamente anche l'opera dello Spirito Santo. Egli viene presentato infatti non solo sul piano della sua natura divina, ma anche in stretta relazione con la nostra santificazione: le opere dell'amore divino a favore delle nostre anime (grazie, doni, inabitazione, infusione della carità), per cui *novam vitam instituamus, ac naturae divinae participes effecti, Filii Dei nominemur et vere simus.*

La *Chiesa* riceve una importanza particolare nella trattazione a motivo dell'errore protestante che « afferma Cristo, ma ripudia la sua Chiesa », e perchè « la fede in essa preserva dall'eresia ». L'esposizione sottolinea il carattere visibile della Chiesa. Infatti l'impostazione generale si basa sulla considerazione della nazione cristiana e della congregazione (società) dei fedeli. Il corpo dell'esposizione è costituito poi dalla presentazione dei suoi componenti (pastori-fedeli, trionfante-militante) e le sue note distintive, mentre la sua natura spirituale, messa in luce da S. Paolo e da Erasmo, non è considerata sufficientemente. Le denominazioni bibliche stesse (Corpo di Cristo, porta, sposa, ecc.) sono semplicemente ricordate senza una trattazione organica. L'articolo stesso sulla comunione dei santi è presentato principalmente sotto questo aspetto: la comunione con Dio nei sacramenti e la comunicazione dei beni (preghiere ed opere di carità), senza un riferimento diretto al *pneuma* paolino.

IV. Riguardo alla *forma del Catechismo Romano* bisogna tener presente che l'opera fu compilata come una guida per i parroci. Il problema pedagogico e pastorale della presentazione venne messo perciò in seconda linea. Si riconobbe la priorità della considerazione del contenuto sicuro e della sua strutturazione organica. Ciò non esclude però la *sensibilità pastorale.* Infatti non si cerca di assicurare una formulazione teologica della dottrina, ma una presentazione esatta di essa che sia a servizio alla vita di fede e alla condotta cristiana. Così non solo nell'introduzione ma anche nell'esposizione si ha la preoccupazione di assicurare la preparazione adeguata al ricevimento dei sacramenti e condurre alle opere buone nella vita quotidiana, « educando il popolo cristiano all'adempimento di tutti i doveri della pietà ».

Il Catechismo Tridentino fa frequenti riferimenti alla *Sacra Scrittura* che accanto alla tradizione viene presentata come la fonte principale della nostra fede. L'introduzione raccomanda l'uso sistematico del metodo biblico e la trattazione del simbolo e dei comandamenti, prende per filo conduttore i testi scritturistici. A questo riguardo vengono riattivate perciò le migliori tradizioni catechistiche ed è evitata l'aridità delle formule.

L'*impostazione* del catechismo è serena, *priva di ogni polemica.* Si crede che la difesa migliore sia la conoscenza profonda e organica della dottrina cristiana. È vero che alcuni aspetti vengono sottolineati, altri trascurati a causa della controversia, ma fu superato felicemente il pericolo dell'unilateralità dei controvertisti.

Viene poi riconosciuta esplicitamente la *necessità della differenziazione del metodo* d'insegnamento « secondo l'età, la capacità, i costumi e la condizione degli ascoltatori ...

per offrire a ciascuno quel cibo dottrinale che accresca le forze dello spirito, affinchè tutti giungiamo allo stato di uomini perfetti, alla misura piena dell'età di Gesù Cristo ». Tale compito metodologico di adattamento viene affidato però ai singoli catechisti.

Lo *stile* dell'opera è piacevole, di un latino umanista curato, ma assai difficile. Non vi è poi l'uniformità tra le parti. Mentre le prime tre cercano la sostanza delle verità e sono sobrie nell'esposizione, la quarta è assai lunga e prolissa.

V. L'indirizzo positivo del Catechismo Romano non fu però seguito e il *suo influsso* non fu notevole nei periodi successivi. Tra le varie cause di questa poca considerazione ne ricordiamo alcune.

Il Catechismo fu compilato per i parroci come una guida e non per il popolo. Ora una semplice riduzione del testo non poteva essere un libro riuscito anche per i fedeli. Ci voleva un lungo lavoro impegnativo di adattamento, che non veniva però intrapreso. È da aggiungere ancora che le traduzioni stesse non erano felici, perciò hanno reso ancora più difficile lo stile originario.[206]

D'altra parte il periodo successivo è caratterizzato dalla controversia, che influisce notevolmente sulla catechesi nel senso che la rende più intellettualista e apologetica. Le grandi istituzioni della riforma cattolica (Gesuiti, Arciconfraternita della Dottrina, Scuole e Istituti) hanno presentato e propagato degli strumenti più rispondenti alla nuova impostazione pastorale: i Catechismi di E. Auger,[207] di Bellarmino [208] e di Ripalda e di Astete,[209] che hanno determinato la linea della catechesi del Seicento.

c) Il *Catechismo di S. Roberto Bellarmino,* compilato per ordine di Clemente VIII e uscito in una doppia forma con il titolo: *Dottrina Cristiana breve da imparasi a mente* (Roma, 1597) e *Dichiarazione più copiosa della dottrina cristiana per uso di quelli che la insegnano ai fanciulli e altre persone semplici composta in forma di dialogo* (Roma, 1598), divenne presto il più diffuso in Italia e il più raccomandato dai papi per tre secoli.[210]

---

206 Per ordine di Pio V il domenicano A. Figliucci preparò la traduzione italiana del Catechismo Tridentino immediatamente dopo l'edizione latina. Essa è molto fedele al testo originale, ma riesce assai difficile. Gregorio XIII, succeduto a Pio V, fece fare una nuova traduzione migliorata e ordinò anche l'edizione spagnola. Successivamente il Catechismo venne tradotto in tutte le lingue principali.

207 E. AUGER, *Sommaire de la doctrine chrétienne,* il Grande venne pubblicato nel 1563, il Piccolo nel 1568. I catechismi di Auger seguono questo ordine: Simbolo, Comandamenti, Pater, Sacramenti. Il loro intento è la confutazione dell'eresia calvinista. La forma è quella di domande e risposte che spesso costituiscono vere definizioni teologiche. Il gesuita portoghese Francesco Antonio li tradusse in latino con qualche aggiunta e precisazione teologica e di citazioni bibliche (Madrid, 1592) Cfr. FR. J. BRAND, *Die Katechismen des E. Auger,* Freiburg, 1917.

208 R. BELLARMINO, *Dottrina cristiana breve* (Roma, 1597) e *Dichiarazione più copiosa della dottrina cristiana* (Roma, 1598).

209 G. ASTETE (1537-1601), *Catecismo de la doctrina cristiana* (Burgos, 1598). È il classico catechismo spagnuolo che fu ristampato con poche modifiche fino ai giorni nostri non solo in Spagna, ma anche nell'America Latina, costituendo il testo più diffuso. Cfr. J. E. URIARTE e M. LECINA, *Biblioteca de Escritores de la Comp. de Jesús ... de España,* Madrid, 1925.

210 BELLARMINI card. ROBERTI, *Opera Omnia,* Neapoli, 1862, tom. VI, pp. 143-162;

I. Bellarmino ha pubblicato il suo catechismo alla fine del Cinquecento, quando la *controversia protestante* si era sviluppata in pieno e le *discussioni teologiche* avevano creato un ambiente particolarmente favorevole per un catechismo popolare di carattere difensivo.

La riforma cattolica ha portato il salutare rinnovamento delle scienze teologiche: studi biblici, apologetici e polemici, dogmatici, morali e storici.[211] Soprattutto la polemica teologica con i protestanti, il cui maestro principale fu proprio Bellarmino,[212] determinò il campo d'interesse della catechesi. L'intento generale della controversia fu di chiarire e difendere le verità contestate dai protestanti e sottolineare gli aspetti dottrinali negati o interpretati unilateralmente. Così nella polemica contro la sola *fides* si insistette soprattutto sul contenuto integro e oggettivo della fede. Invece di sottolineare la sua natura come fondamento della salvezza venne richiesta la professione di fede e il contenuto delle verità da credere. Inoltre si accentua l'importanza delle opere buone e della condotta morale tanto più che nasce la nuova disciplina teologica, la Morale, che con il sistema del probabilismo e il metodo casuistico, allora inaugurati, separò sempre più la fede e la morale.

Anche nella dottrina sulla Chiesa il carattere visibile e gerarchico e quello apologetico (le note) vennero accentuati, mentre la sua natura spirituale non fu trattata con la dovuta insistenza. Nell'esposizione della dottrina sacramentale si insistette poi sulla materia, forma e ministro senza collegarla direttamente alla fede. I sacramenti vengono presentati ora come mezzi efficaci della grazia e della vita divina.

La controversia molinista sulla grazia e la giustificazione contribuì a creare l'attesa di un catechismo che esponesse una dottrina ben precisata riguardo ai punti fondamentali e sottolineò la necessità di dare al testo un'autorità indiscussa, che poteva venire appunto dall'intervento del Papa.[213]

II. La *struttura* dei Catechismi di Bellarmino ricorda quello tridentino e le tradizioni catechistiche medievali. Così il contenuto di quello è inserito come « le quattro cose necessarie da insegnare », queste fanno invece « aggiungere

---

163-204 riporta il testo critico dei catechismi; cfr. anche G. LAZZATI, *I Catechismi di Bellarmino,* Milano, 1941. Tra gli studi ricordiamo alcuni importanti: G. THILS, *Les notes de l'Église dans l'apologétique cath. depuis la Réforme,* Gembloux, 1937; J. DE LA SERVIÈRE, *La théologie de Bellarmin,* Paris, 1908.

211 Si possono consultare le seguenti opere di carattere storico: M. GRABMANN, *Geschichte der katholischen Theologie,* tr. it., Milano, 1939; J. TURMEL, *Histoire de la théologie positive du Concile de Trente au Concile du Vatican,* Paris, 1906.

212 S. Roberto Bellarmino, come professore di teologia a Lovanio (con alcune interruzioni dal 1560 al 1588), divenne il capo della controversia e le sue « *Disputationes de controversiis christianae fidei* » (Ingolstadt, 1586-93, 3 voll.) costituirono l'opera cattolica principale che inquietarono anche i polemisti protestanti. Cfr. X. M. LE BACHELET, *Bellarmin avant son Cardinalat (1542-1598),* Paris, 1911; J. DE LA SERVIÈRE, *La théologie de Bellarmin,* Paris, 1908.

213 La polemica molinista raggiunse l'apice nell'ultimo decennio del Cinquecento. Dopo le violente accuse tra domenicani e gesuiti di pelagianesimo e luteranesimo Clemente VIII istituì una apposta commissione di revisione. Bellarmino in qualità di teologo del Papa intervenne ripetutamente per scongiurare la condanna di Molina e per concludere la controversia con una proibizione formale di censurarsi a vicenda (1607) e con la determinazione di chiedere un permesso speciale per la pubblicazione degli scritti sulla grazia (1611). In questo intervento l'autorità di Bellarmino crebbe assai riflettendo anche sui suoi catechismi.

alcune cose utili secondo la capacità degli alunni ». L'accento è messo sul dovere di sapere e non sulla visione organica della dottrina. Le parti non sono perciò fuse sufficientemente.

La preoccupazione controvertista cerca di combattere l'errore con l'esposizione chiara e precisa della dottrina cattolica senza dimenticare l'importanza della *formazione religiosa e morale* dei cristiani. Ciò fa inserire nella parte sacramentale continui riferimenti alla pratica dei sacramenti e nella morale la preoccupazione di chiarire il contenuto dell'esame di coscienza.

Il contenuto dei catechismi segue poi *questo ordine di trattazione*: *Fede*: Nome del cristiano, Segno della Croce, Simbolo Apostolico; *Pater Noster,* Ave Maria; i *Comandamenti* di Dio e i precetti della Chiesa; i *Sacramenti.* Dopo questa parte, chiamata « necessaria », vengono aggiunte alcune cose utili e facili come le virtù teologali e cardinali, i doni dello Spirito Santo, le opere di misericordia, i peccati, i consigli, i novissimi e i misteri del santo rosario, che possono arricchire il contenuto dell'insegnamento.

III. Alcune *osservazioni sul contenuto* ci indicano all'evidenza l'impostazione controvertista dei catechismi.

Nella spiegazione *della fede* la preoccupazione principale è costituita dalla regola del Credo, cioè dalla somma delle verità. Questa professione di fede ritorna anche nella trattazione delle virtù teologali dove i tre temi sono: accettare le verità; motivo: veracità di Dio; oggetto: tutte le verità rivelate. È vero che la professione di fede è ancora presente, ma l'insistenza sull'integrità del suo contenuto porta al rischio di vedere in essa solo l'aspetto esteriore.

La dottrina sulla *Chiesa* tratta poi solo gli aspetti temporale-giuridici: società, appartenenza, note distintive, partecipazione ai beni. Si nota ancora meglio l'influsso della controversia protestante se questa esposizione viene confrontata con quella dei catechismi precedenti.

I *Comandamenti* vengono collegati nell'impostazione generale con il precetto della carità, ma lungo la trattazione sono messi in luce soprattutto i peccati contrari e una breve casistica sulle opere da fare. Questa lunga enumerazione dei peccati impedisce di inserire organicamente le virtù cristiane. Perciò sarà necessaria una trattazione a parte, del resto non collegata con la morale. L'impostazione dei doveri è ancora cristiana, ma l'insistenza sui peccati facilita lo sviluppo in senso naturalistico di tutta la morale: un elenco di doveri e di prescrizioni.

La dottrina sui *Sacramenti* viene aggiunta come una quarta parte dopo i comandamenti. I sacramenti sono ancora presentati come « mezzi dei quali si acquista la grazia di Dio », ma l'accostamento ai problemi morali facilita la considerazione di essi come mezzi per poter vivere secondo i comandamenti e i precetti; l'impostazione del resto già prospettata da Auger. La trattazione dei singoli sacramenti rispecchia poi fedelmente i temi principali della polemica:

effetto del battesimo: ci fa membri della Chiesa; presenza reale di Gesù e considerazione della comunione nell'Eucaristia; gli atti del penitente nella confessione.

IV. *La forma dei Catechismi* di Bellarmino costituisce il punto meglio riuscito. La semplicità e l'immediatezza della lingua volgare, il discorso cordiale del maestro, la formulazione personale contribuiscono a suscitare l'interesse e a dimostrare l'attualità e la prossimità vitale della religione. Nella formulazione viene evitato scrupolosamente lo stile scientifico e impersonale e si fanno continui e felici riferimenti alla vita concreta dello scolaro. Presentando il Pater Noster si ricorda ad esempio di recitarlo due vole al giorno e nella dottrina sui sacramenti si rievocano i riti e le funzioni e si insegnano le norme pratiche di un accostamento fruttuoso e dignitoso.

In generale le domande fatte dal maestro sono brevi, mentre le risposte sono talvolta assai lunghe, ma sempre con periodi facili e ben divisi.

La brevità del testo costituisce un altro vantaggio. Bellarmino ha esposto in poche pagine il riassunto della dottrina ritenuto necessario.

V. *L'approvazione e l'adottazione* dell'opera di Bellarmino erano unanimi e generali nei secoli seguenti.

Clemente VIII la approvò con un Breve nel 1598 rendendola obbligatoria nelle diocesi dello Stato Pontificio ed esprimendo il desiderio che venisse introdotta in tutto il mondo. Urbano VII la racommandò nel 1633 nelle missioni d'Oriente a Benedetto XIV con una circolare del 1742 rinnovò il privilegio di quel catechismo per lo stato pontificio ed espresse il desiderio di una diffusione universale.[214]

Il Catechismo non è diventato mai il libro ufficiale della Chiesa, ma fu il più usato in Italia, perchè l'Arciconfraternita della Dottrina Cristiana lo riconobbe come proprio ottenendo il privilegio delle edizioni e della diffusione. Esso fu difeso energicamente quando Kaunitz, rappresentante di Giuseppe II voleva introdurre nelle province lombardo-venete il Catechismo austriaco (1775) e quello di Colbert. Così pure nello schema della costituzione per il Piccolo Catechismo, il Concilio Vaticano I lo presentò come il modello più autorevole per il testo ufficiale del catechismo universale. Ancora nel 1901 Leone XIII ne approvò una nuova edizione con alcune aggiunte, presentandolo come « il libro commendato dall'uso dei secoli e dal giudizio di moltissimi vescovi e dottori della Chiesa ».

Il Catechismo del Bellarmino con le 343 edizioni e le 58 traduzioni costituiva in pratica il sussidio più diffuso nella catechesi parrocchiale e il testo ufficioso fino all'apparizione del Catechismo Pio X del 1905.

---

214 Sono numerosi gli interventi dei Papi a favore del testo unico e a difesa del Catechismo di Bellarmino. Dopo il *Breve* di Benedetto XIII (1728), la *prescrizione* del Concilio Romano (1725) la *Circolare* di Benedetto XIV (1742) riconobbe che « *nihil hac uniformitate optabilius, nihil ad praecavendos qui in multiplicem Catechismorum varietatem irrepere possunt errores conducibilius atque opportunius* », e stabilì definitivamente la sua autorità indiscussa.

5. METODO DELLA CATECHESI

Parallelamente all'organizzazione delle scuole della dottrina, anche il metodo catechistico assunse nel Cinquecento una sua fisionomia. Già le scuole del Castellino prescrivevano norme precise per le *lezioni settimanali,* tenute nelle chiese con l'intervento di tutti i membri della Compagnia: priore, assistenti, silenzieri, segretario, maestri di classe, portinari, pescatori. Le adunanze dei ragazzi, divisi per classi, iniziano con il *canto* delle Litanie e con la recita delle preghiere. Poi viene esaminata la *condotta* dei singoli alunni riguardo soprattutto alle bugie e ai piccoli furti. Si passa, quindi, alla *ripetizione* e alla *esposizione* della dottrina, comprendendo quest'ultima la spiegazione dei termini e la loro chiarificazione per mezzo di divisioni e suddivisioni. Dopo tre quarti d'ora tutti i ragazzi vengono radunati e ha luogo la *disputa* tra i migliori. I ragazzi stessi si interrogano a vicenda e segue una breve spiegazione collettiva di qualche punto dottrinale oppure si rivolge ai ragazzi una breve esortazione. L'adunanza si chiude con *canti e preghiere.*

Come risulta da questo ordine, la scuola della Dottrina Cristiana oltre le nozioni religiose curava tutta l'educazione religiosa. Attraverso essa si portavano pure gli alunni alla frequenza dei Sacramenti, si controllava la loro condotta morale anche durante la settimana e si inculcava la divozione mariana e l'orrore del peccato, dei cattivi discorsi e dell'immodestia.

Sull'esempio del Catechismo Romano nella spiegazione si raccomanda il ricorso ai *fatti biblici.* Fin dalle prime edizioni vengono poi introdotte nei Catechismi illustrazioni convenienti, principalmente sui soggetti storici.

Nel Cinquecento si dà grande importanza alla ripetizione collettiva ben scandita delle formule catechistiche, essendo tenuta in grande conto la memorizzazione del testo. Le *gare catechistiche* stesse, chiamate allora dispute, servono a questo scopo. Esse venivano organizzate una volta all'anno solennemente, con il concorso di tutte le Scuole di catechismo e ogni domenica dopo la memorizzazione collettiva.[215]

Dal punto di vista metodologico è significativa poi la raccomandazione degli Statuti della Compagnia di trattare i fanciulli con bontà, in modo che « la legge e la dottrina d'amore siano insegnate con amore e non con timore » e « di introdurre in luogo delle minacce l'uso dei premi, al posto dei castighi la promessa dei doni ». Nella prefazione del Catechismo Romano si raccomandano la concretezza e le similitudini dei libri sacri e l'appello continuo al sentimento e alla

---

215 Le dispute o gare furono organizzate a Brescia fin dal 1540. Cfr. GUERRINI, *Catechismi e Scuole della Dottrina Cristiana nella diocesi di Brescia,* ivi, 1940. Esse erano conosciute anche da S. Girolamo Emiliani e tenute solennemente a Roma incominciando dal 1598. I Collegi dei Gesuiti e l'Arciconfraternita della Dottrina di Roma ne divennero poi i principali divulgatori.

volontà, come pure la differenziazione dell'insegnamento secondo l'età, l'ingegno e la condizione dei fanciulli. Così vennero stabilite le prime norme generali dell'insegnamento catechistico.

6. METODO D'EDUCAZIONE RELIGIOSA

Il metodo d'educazione religiosa riflette l'orientamento delle scuole di spiritualità cristiana. Poichè mancano gli studi specifici di quella ricordiamo le linee generali di questa, così ricca nel Cinquecento.[216]

L'*umanesimo cristiano* insistette sul ritorno alla vita interiore criticando aspramente l'abuso delle pratiche esteriori e del formalismo religioso.[217] La natura umana venne riconosciuta sostanzialmente buona, per ciò la mortificazione fu raccomandata in modo assai attenuato. Nell'educazione si mise invece l'accento sullo studio diretto della Parola di Dio, soprattutto sul senso spirituale allegorico dei testi biblici che costituiscono lo strumento educativo più efficace.

Il *protestantesimo* partendo da alcune considerazioni teologiche come il pessimismo fondamentale riguardo alla natura umana corrotta, alla volontà irrimediabilmente soggetta al peccato e all'inutilità delle opere buone, presentò un falso misticismo che ispirò la corrente quietistica di educazione religiosa. Tutte le opere umane (preghiere, voti, mortificazioni) sono inutili per la salvezza, perciò non sono importanti. Poichè la fede e la giustificazione si identificano, si insiste sulla esperienza personale dell'unione con Cristo e sul sentire nel cuore la fede che ci rende sicuri di piacere a Dio.

La grande riforma della *spiritualità cristiana che venne dalla Spagna,* con i suoi tre grandi rappresentanti indicava le linee principali di tutto il rinnovamento ascetico.

Gli esercizi spirituali diventono i mezzi principali dell'educazione religiosa. Essi furono già inaugurati dall'abbate benedettino di Montserrat, Garcia de Cisneros, con le meditazioni sistematiche che seguivano la via purgativa, illuminativa e unitiva, ma il loro fautore e divulgatore principale divenne *S. Ignazio di Loyola* (m. 1556).[218] Accettando il principio generale che nel lavoro spirituale vi è una parte indispensabile e dinamica anche dell'uomo, pur riconoscendo la priorità della grazia, egli rifiutò il

---

216 P. POURRAT, *La Spiritualité Chrétienne,* vol. III: Les temps modernes, Paris, 1947, presenta una sintesi felice ben documentata. Si può consultare anche J. ALTER, *Christentum und Frömmigkeit,* Gütersloh, 1941.

217 Le opere più significative sono quelle di ERASMO: *Enchiridion militis christiani* e *De contemptu mundi,* « *Opera omnia* », t. V, pp. 2-66; 1239-1262; A. AUER, *Die vollkommene Frömmigkeit des Christen nach dem Enchiridion militis Christiani des Erasmus von Rotterdam,* Düsseldorf, 1954.

218 Cfr. ed. critica in « Monumenta Historica Societatis Jesu », Série II, t. I: *Exercitia spiritualia sancti Ignatii de Loyola et eorum Directoria,* Madrid, 1919. Sono numerosi gli studi sugli esercizi di S. Ignazio; ci dà una buona informazione sull'origine e la struttura quello di O. MARCHETTI, *Il pensiero Ignaziano,* Roma, 1945; Miscell. per il centenario 1956: Commentarii Ignatiani, Roma, 1956.

quietismo protestante e insistette sulla necessità dello sforzo personale continuo. Perciò egli richiede un combattimento senza tregua, sull'esempio del soldato, per poter vivere seriamente la vita della grazia. Viene indicato anche il metodo dell'educazione religiosa che comprende prima di tutto la meditazione, quindi l'esame di coscienza e gli atti virtuosi svolti nel lavoro della santificazione degli altri (predicazione, educazione) e nel servizio sociale instancabile della Chiesa (ubbidienza al Papa). Al posto dell'ufficiatura in comune il lavoro individuale caratterizza la spiritualità ignaziana.

Il carattere cavalleresco spagnuolo rimane basilare anche nella scuola di *Santa Teresa d'Avila* (m. 1582): « Cristo Re conduce i suoi vassalli alla santa battaglia ».[219] I mezzi naturali hanno la loro importanza e lo sforzo umano è richiesto per la santificazione. Le tappe e i mezzi di questo lavoro sono: all'inizio la preghiera comune, poi la meditazione (riflessione, lotta contro le distrazioni, raccoglimento affettivo, orazione mentale e santo timore di Dio), infine l'orazione mistica che consiste fondamentalmente « nell'amare Dio senza interesse » e « nella conformazione completa alla sua volontà ». Questa scuola presenta poi la direzione spirituale e la S. Comunione come i mezzi più efficaci e l'esercizio della virtù dell'umiltà, della rinuncia, della povertà e della carità del prossimo come altrettante tappe obbligatorie della santificazione. Questo itinerario rimane sul piano psicologico: senza voler arrivare ad una determinazione teorica la Santa descrive la propria esperienza che però divenne presto modello non solo per la vita contemplativa, ma anche per l'esercizio della carità attiva.

San Giovanni della Croce (m. 1591) presenta poi anche la teoria di questa spiritualità spagnuola, originariamente pratica, mettendo al centro la purificazione faticosa, che conduce e prepara la contemplazione e l'unione mistica.[220] Il primo lavoro fondamentale diventa dunque la purificazione attiva dei sensi (triplice concupiscenza) nelle continue mortificazioni e abnegazione totale di tutto ciò che può ostacolare l'unione totale con Dio e la purificazione attiva dello spirito, in cui « l'intelletto si spoglia di tutte le conoscenze e pensieri naturali » per preparare l'accettazione dell'autorità della fede, la memoria abbandona completamente i ricordi per lasciarsi permeare completamente dalla speranza, la volontà mortifica le sue passioni specifiche per preparare il posto per la carità.

Lo stesso lavoro si riprende un'altra volta sul piano della purificazione passiva. Ma soprattutto la prima tappa influì sull'impostazione dell'educazione religiosa, fondata fondamentalmente sul lavoro attivo di mortificazione e di disciplina interna ed esterna in netta opposizione con la tendenza rinascimentale.

---

219 L'edizione principale delle opere di S. TERESA D'AVILA: *Obras de Sancta Teresa de Jesus,* por Silverio de S. Teresa, 9 voll., Burgos, 1915-27, trad. it., Roma, 1949[2]. Tra i numerosi studi sono significativi: H. HATZFELD, *Estudios literarios sobre la mistica española,* Madrid, 1955 e quello di G. Papásoli, Roma, 1952.

220 Edizione delle opere di S. Giovanni della Croce curata da Silverio de S. Teresa: *Obras de S. Juan de la Cruz,* Burgos, 1929-30, trad. it., Firenze, 1949[2]; si possono consultare anche le opere di G. DI S. MARIA MADD., *S. Giovanni della Croce dottore dell'amore divino,* Firenze, 1941 e di F. URBINA, *La persona humana en S. Juan de la Cruz,* Madrid, 1956.

La *scuola italiana* presentava invece una impostazione dell'educazione religiosa, tutta rivolta verso l'azione, la vita concreta. Sul modello di una S. Brigida, di una S. Caterina e di un San Francesco, la cui spiritualità era pervasa di amabilità, di carità e di bontà, si mise l'accento sugli aspetti attraenti e consolanti della vita cristiana, invece che su quello della mortificazione continua. Così i rappresentanti principali: S. Filippo Neri « il santo amabile per eccellenza » (m. 1595). S. Maddalena dei Pazzi (m. 1607) e tutto il movimento del Divin Amore (fondato nel 1516) dei teatini e dei barnabiti.[221]

La scuola italiana ha tre note caratteristiche inconfondibili: il combattimento spirituale contro se stessi: « *morire a se stessi* per diventare virtuosi », « per poter riformare gli altri » e per acquistare la tranquillità e la pace interiore; *la pietà ottimista* che invece degli atti di penitenza e di macerazione propone la comunione frequente, l'allegria sincera e la preghiera comunitaria facile come il mezzo più efficace del progresso spirituale; *l'amore ardente* di Dio e del prossimo. L'amore di Dio e lo zelo per il suo regno costituiscono il punto centrale di questo lavoro eminentemente interno, mentre l'amore del prossimo, considerato come figlio di Dio, si attualizza nelle svariate forme delle opere di carità. Di conseguenza sorgono in numero sempre crescente proprio in quell'epoca gli orfanotrofi, gli ospedali e le scuole.

In questa scuola la meta dell'educazione religiosa diventa l'uomo cristiano che combatte i propri vizi, usa con fiducia i mezzi della santificazione (preghiera e sacramenti) e pratica integralmente la carità.

---

221 Alcune opere sulla spiritualità italiana sono indicative anche per l'educazione religiosa. Dal punto di vista storico sono da consultare le seguenti: A. BIANCONI, *L'opera delle Compagnie del Divino Amore nella riforma cattolica,* Città di Castello, 1914; A. CISTELLINI, *Figure della riforma pretridentina,* Brescia, 1948; A. GEORGE, *L'Oratoire,* Paris, 1954; C. GASBARRI, *Lo spirito dell'Oratorio di S. Filippo Neri,* Brescia, 1949; PREMOLI, *Fra Battista da Crema secondo documenti inediti,* Roma, 1910.

L'opera italiana più significativa è il *Combattimento spirituale* (prima edizione a Venezia nel 1589). Molti la attribuiscono al gesuita A. Gagliardi, ma i migliori critici danno per autore L. Scupoli teatino (m. 1610). Nella esposizione consideriamo soprattutto quest'opera che riflette fedelmente la scuola italiana. Ci dà una informazione sommaria anche A. CORSANO, *Il pensiero religioso italiano dall'Umanesimo al Giurisdizionalismo,* Bari, 1937.

CAPITOLO VII

CATECHESI NEI SECOLI XVII-XIX

La catechesi di questo lungo periodo si ispira persistentemente al modello del Cinquecento e si riallaccia alle determinazioni del Concilio Tridentino e dei concili provinciali. Le istituzioni e gli indirizzi generali rimangono quelli ricordati con i necessari adattamenti, dovuti alle situazioni ambientali e culturali.

I fattori principali dello sviluppo ulteriore sono: *le controversie,* che sottolinearono la funzione difensiva e prevalentemente dottrinale della catechesi, e contribuirono al suo depauperamento e alla sua impostazione sempre più unilaterale dovuta alle preoccupazioni di controbbattere gli eretici; il *razionalismo* che riconobbe solo i valori umani e vide nella religione solo una funzione moralizzatrice, per cui vi ebbe nella catechesi la prevalenza degli elementi razionali; il *giansenismo,* che presentò un aspetto austero del cristianesimo, sottovalutando l'importanza della vita sacramentale; *il romanticismo* che nel campo religioso si ispirò al misticismo medievale e restituì un più equilibrato senso storico; l'*assolutismo statalista* che con una progressiva laicizzazione ostacolava il funzionamento delle istituzioni ecclesiastiche, favorendo lo sviluppo delle Chiese nazionali e si impadronì gradualmente della Scuola, ormai aperta per tutti; le *scienze* naturali e filosofiche prima, quelle pedagogiche e storiche poi, senza contare la ricca produzione letteraria, si svilupparono senza una vera ispirazione cristiana, obbligando la catechesi a premunire i fedeli contro queste tendenze illuministiche e ateistiche; e infine la *restaurazione cattolica* con una ripresa mirabile degli studi ecclesiastici e della coscienza pastorale.[222]

In questo periodo la ragione e la fede perdono sempre più il contatto fino a divinizzare il mito della « ragione ragionante » e i popoli d'Europa hanno « una crisi della coscienza cristiana »; la catechesi sistematica ha perciò una

---

[222] Ci danno un quadro storico generale sicuro della situazione della Chiesa le seguenti opere: R. MOUSNIER, *Storia generale delle civiltà,* voll. IV e V, tr. it., Firenze, 1859; K. BIHLMEYER, H. TUECHLE, *Storia della Chiesa,* voll. III e IV, tr. it., Brescia, 1960; M. BENDISCIOLI, *La Chiesa dall'assolutismo al liberalismo. Sec. XVII-XIX,* Milano, 1950; P. HAZARD, E. PRECLIN e E. JARRY, *Les luttes politiques et doctrinales aux XVII^e et XVIII^e siècles,* 2 voll., Paris, 1955-56; B. MAGNINO, *Illuminismo e cristianesimo,* 3 voll., Brescia, 1961.

importanza particolare nella conservazione della fede. In una rapida rassegna seguiremo la sorte delle istituzioni già esistenti ed il formarsi di alcune nuove.[223]

1. ORGANIZZAZIONE DELLA CATECHESI

I due secoli che seguono la Riforma Tridentina sono caratterizzati dalla graduale realizzazione dei decreti emanati riguardo la organizzazione della catechesi parrocchiale in forma di Scuola domenicale della Dottrina da una parte e l'affermarsi sempre maggiore delle scuole popolari obbligatorie per tutti i bambini dall'altra.

a) Catechesi parrocchiale

I. *Le scuole domenicali* della Dottrina Cristiana per i fanciulli venivano affidate il più delle volte a Compagnie ed Arciconfraternite che agivano a nome dei Parroci, ma con una certa indipendenza. In seguito al Concilio Romano del 1725 il *Parroco viene reso responsabile* direttamente della scuola.[224] Così ha luogo uno sviluppo nel senso della centralizzazione che dà alla Arciconfraternita la funzione di organizzatore e promotore. Tale sviluppo rimane però molto lento e la scuola di catechismo verrà inserita organicamente nella parrocchia solo in seguito all'Enciclica *Acerbo nimis* di Pio X (1905), mentre lungo tutta l'epoca precedente essa rimane fedele al modello del Cinquecento.

II. In questo ambito parrocchiale si afferma invece il *movimento catechistico di St. Sulpice* che diede una forma più organizzata alla catechesi dei fanciulli. Esso era stato concepito alla fine del Settecento e diffuso largamente nell'Ottocento, come un fattore di prim'ordine nella restaurazione cattolica in Francia.[225] La scuola di catechismo che serviva di modello nell'Ottocento, comprende ora tre classi: i piccoli, i ragazzi della Prima Comunione, i grandi.

---

[223] Alcuni studi esaminano la storia della catechesi di questo periodo in modo generale, pur mancando ancora le opere sistematiche. Così il volume di K. RAAB, *Das Katechismusproblem in der kath. Kirche,* Freiburg, 1934; FR. ARNOLD, *Il mistero della fede,* Alba, 1954; *Proclamation de la foi et communauté de foi,* Bruxelles, 1957, trad. it., Roma, 1959; così pure questi più antichi: F. GUSTA, *Sui Catechismi moderni saggio critico-teologico,* Ferrara, 1788; J. SCHMIT, *Der Kampf um den Katechismus in der Aufklärungsperiode Deutschlands,* München, 1935; F. PASCUCCI, *La Disputa della dottrina Cristiana in Roma,* Roma, 1908; W. BÜRGEL, *Geschichte der Methodik des Religionsunterrichts,* Gotha, 1890; O. FRENZEL, *Zur kathechetischem Unterweisung im 17. und 18. Jahrhundert,* Leipzig, 1920.

[224] Cfr. *Concilium Romanum,* in MANSI, 34, col. 1854.

[225] Il centro del movimento fu il Seminario di St. Sulpice. L'iniziatore fu il can. Olier alla fine del Settecento, ma la formulazione definitiva del metodo uscì negli anni 1821-39. L'opera principale dal titolo: *Méthode de Saint-Sulpice dans la direction des catéchismes avec plans d'instructions pour les divers catéchismes* venne revisionata negli anni 1856-74. Essa ebbe una larga diffusione per opera di DUPANLOUP, *Œuvre par excellence ou entretiens sur le catéchisme,* Paris, 1868; *Manuel des catéchismes,* Nouvelle édition revue par l'Abbé Désers, Paris, 1931.

La catechesi è considerata come una funzione religiosa, quindi le adunanze settimanali di due ore sono tenute in un'apposita cappella, svolte con intervento di tutti i catechisti, sacerdoti e laici, secondo un ordine ben stabilito di « ufficiali e incaricati ». Le lezioni hanno un procedimento uniforme: recitazione delle formule imparate a memoria, istruzione, omelia ed esortazione morale, canti e preghiere.

Il metodo risente dell'influsso dell'illuminismo, dell'enciclopedismo, non solo nel fissare il contenuto e l'estensione dell'insegnamento, ma anche nel determinare il procedimento didattico. Infatti la conoscenza approfondita delle verità e la memorizzazione precisa delle formule catechistiche costituiscono la preoccupazione principale. La spiegazione consiste fondamentalmente nell'analisi dei termini e nella chiarificazione delle definizioni per mezzo di analisi logiche e di paragoni intuitivi.

Questo metodo veniva considerato nell'Ottocento come il più adatto all'insegnamento della dottrina cristiana poichè rispettava il suo carattere sacro e autoritativo e assicurava la completezza e precisione dell'esposizione. Si insisteva inoltre sulla dimostrazione che questa impostazione era più adatta alla mentalità francese, logica e ordinata, che lavora con i procedimenti razionali e usa in prevalenza i concetti astratti.

III. Le scuole della Dottrina curavano la catechesi solo dei fanciulli. Nel Seicento è sorta una nuova istituzione, gli *Oratori,* per l'educazione e l'istruzione religiosa anche degli adolescenti e giovani dai 15 ai 25 anni.[226]

I primi furono fondati a Milano dal Card. Federico Borromeo nel 1606 e organizzati dalla Compagnia secondo Regolamenti ben precisi e con l'intervento di sacerdoti e laici. Gli Oratori milanesi si sono preoccupati fin dall'inizio di offrire ai giovani oltre alla catechesi anche una onesta ricreazione e una palestra di vita cristiana liturgica e apostolica. L'orario delle adunanze comprendeva perciò la maggior parte delle domeniche e giorni festivi. La vita sacramentale e l'iniziazione alla condotta cristiana costituivano la preoccupazione principale degli Oratori.

L'opera degli Oratori viene riorganizzata, tra gli altri, dal grande educatore dell'Ottocento, *San Giovanni Bosco.* Dal punto di vista organizzativo egli diede la massima importanza non solo a quanto poteva assicurare un ambiente di cristiana allegria, ma anche alla concreta e seria preparazione alla vita professionale. Tutta la sua impostazione educativa è permeata dalla visione soprannaturale della vita e da un tratto di amabilità. Perciò gli Oratori prima, i collegi poi, nelle sue intenzioni e secondo la realizzazione effettiva, diventano una vera scuola di istruzione e di pratica religiosa: « L'istruzione religiosa è il loro scopo

---

[226] Delle origini e dello sviluppo degli Oratori Milanesi ci informa A. TAMBORINI, *o. c.,* pp. 329-375, mentre della Bolla *Salutaris Doctrinae fontis* di Benedetto XIV (1746) e dello sviluppo romano tratta G. FRANZA, *Il Catechismo a Roma e l'Arciconfraternita della Dottrina Cristiana,* Alba, 1958, pp. 182 ss.

primario, il resto è accessorio ». Si dà perciò la massima importanza alle pratiche religiose, alla Santa Messa, alla frequenza dei Sacramenti, al Catechismo e alla pratica delle virtù cristiane. L'intervento educativo rimane sempre sul piano della missione sacerdotale. L'Oratorio di Don Bosco diventa così la scuola dei veri cristiani, e un modello di rinnovamento della catechesi giovanile in quanto unisce felicemente le migliori tradizioni della Chiesa con i vantaggi di una grande personalità educativa, aperta ai problemi dei tempi moderni.[227]

b) Catechesi nelle scuole

In questo periodo le scuole diventono aperte a tutte le classi sociali. L'insegnamento della religione viene inserito nelle scuole degli ordini religiosi (scolopi, lazzaristi, fratelli della Scuola cristiana). Inoltre le prime legislazioni scolastiche delle scuole pubbliche, rese gradualmente obbligatorie, lo inseriscono nei programmi come materia obbligatoria.

I. Un merito particolare nell'impostazione organica e sistematica della catechesi scolastica hanno *S. Giov. Batt. de La Salle* e i Fratelli della Scuola Cristiana. Il Santo ha organizzato le scuole in modo che la religione costituisse la prima materia, insegnata ogni giorno, e il fondamento e coronamento di tutte le nozioni letterarie e scientifiche. Un'altra novità consiste nella concezione della figura del fratello laico, insegnante, che sta completamente a servizio della Parola di Dio. Il ministero sacerdotale non viene da lui esercitato, così l'insegnamento religioso riceve il primato tra le sue preoccupazioni pastorali. Tutta la sua preparazione e vita spirituale hanno un interesse centrale: la missione catechistica.[228]

II. Le *scuole pubbliche* statali si diffusero soprattutto nell'Ottocento in seguito alle leggi circa l'obbligo scolastico (Prussia 1717, Austria 1774, Francia 1801, Baviera 1802, Italia 1848). Il modello divenne l'ordinamento austriaco di Maria Teresa e quello di Napoleone che facevano dipendere le scuole dagli organi ufficiali dello stato e organizzavano e ispezionavano l'insegnamento di tutte le materie, compresa la religione. Questo assolutismo statale considerava la scuola come un affare dello Stato, senza considerazione dei diritti innati e acquisiti della Chiesa. Il monopolio arriva presto ad imporre dei testi di catechismo da usare nelle scuole (così Giuseppe II e Napoleone) e ad ispezionare l'insegnamento della catechesi, creando tra l'altro la questione difficile e assai discussa della scelta e dell'incarico degli insegnanti stessi.[229]

---

227 P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Torino, 1955, pp. 346 ss.

228 Il significato catechistico dell'opera del La Salle viene studiato recentemente da M. SAUVAGE, *Catéchèse et laïcat*, Paris, 1962; E. GALLEGO YRIARTE, *La Theologia de la Educación en San Juan-Bautista de La Salle*, Madrid, 1958.

229 Maria Teresa ha fatto preparare il progetto della riforma scolastica dall'abate Felbiger e ha emanato l'Ordinamento Scolastico nel 1774. Esso confermò l'importanza primordiale della scuola riguardo l'avvenire della nazione e ordinò la costruzione delle scuole elementari, medie e magistrali. La religione fu prescritta per ogni gra-

La catechesi scolastica oltre *vantaggi* innegabili, come la sistematicità d'insegnamento e la possibilità di raggiungere tutti i ragazzi, ha mostrato subito anche l'esistenza del pericolo di restare asservita agli interessi statali, separata dal suo ambiente naturale e dalla competenza esclusiva della Chiesa e considerata con un'interpretazione razionalistica, che la rende uguale a qualsiasi altra materia scolastica.

III. Nelle *scuole italiane* dell'Ottocento la religione fu regolata dalla legislazione, che rispecchiava fortemente lo svilupparsi di una graduale laicizzazione.

Prima dell'Italia unita e la legge Casati, l'insegnamento della religione era regolato dalle legislazioni delle varie regioni, tutte concordi nel considerare la religione cattolica « fondamento dell'istruzione scolastica e dell'educazione religiosa » (Legge 22 giugno 1857, n. 2328). L'intento era esplicitamente quello « di serbarle quel carattere elevato che le è proprio, e di far sì che la gioventù non misuri ad eguale stregua le nozioni delle scienze umane coi principi fondamentali della fede e della morale cristiana » (Istr. Min. del Ministro della P.I. del Regno Sardo del 1856).

La *legge Casati* del 13 nov. 1859, n. 3725 regolava l'insegnamento religioso nel Regno d'Italia e veniva poi estesa con poche modificazioni dal Regno Sardo alle altre regioni a man mano che esse facevano parte dell'Italia unita.

I quattro articoli della legge regolano la religione nelle scuole pubbliche (art. 193 e 222 per le scuole secondarie e art. 315 per le elementari e art. 278 per l'istruzione tecnica). « L'istruzione religiosa sarà data da un Direttore spirituale nominato dal Ministro » e « la frequenza dei corsi è obbligatoria per tutti gli alunni », vengono dispensati solo « gli allievi acattolici o quelli, il cui padre, o chi ne fa legalmente le veci, avrà dichiarato di provvedere privatamente ».

Tra le materie d'insegnamento delle *scuole elementari* al primo posto stava la religione (art. 315) e il parroco esaminava gli allievi sopra l'istruzione religiosa alla fine d'ogni semestre (art. 325), mentre essa non figurava nell'elenco delle materie di studio per le scuole secondarie (eccezione fatta nella Toscana). Essa fu affidata al « Direttore Spirituale », il cui compito era di guidare i giovani all'adempimento dei doveri religiosi (« assistenza alle funzioni religiose e fre-

---

do tra le materie obbligatorie. Nella commissione di sorveglianza delle singole province oltre i tre commissari governativi troviamo anche l'incaricato del vescovo.

L'organizzazione scolastica assunse un carattere molto più laico in Francia.

In ambedue gli Imperi il primo conflitto fu causato dalla imposizione del Catechismo imperiale, con la protesta immediata dei vescovi a cui spettava l'approvazione dei testi da adottare secondo i canoni del Concilio Tridentino. Cfr. G. Schio, *La « Dottrina Cristiana » del B. Roberto Bellarmino proscritta nella Lombardia austriaca,* in « Civiltà Cattolica », 1925, 1, pp. 403-415; 516-522.

quenza ai Sacramenti ») e d'impartire l'istruzione religiosa alle classi riunite nell'Oratorio annesso agli istituti.

Nelle *scuole normali* la religione aveva il primo posto e un proprio programma governativo di massima: spiegazione del Catechismo e della Storia del Vecchio e del Nuovo Testamento sui libri approvati e il metodo per catechizzare i fanciulli (cfr. Regolamento Mamiani del 15 settembre 1860), affidata all'insegnante di pedagogia e morale prima, ad uno speciale incaricato poi. Tale trattamento speciale è dovuto al fatto che i maestri devono essere preparati all'insegnamento della religione nelle scuole elementari, che è affidato a loro (cfr. art. 315 della legge Casati).

Il « direttore spirituale » non era un professore di ruolo, non aveva perciò la carriera e il trattamento economico uguale agli altri professori e non faceva parte del Collegio dei Professori.

La religione fu riconosciuta dalla legislazione teoricamente come « fondamento dell'istruzione ed educazione », ma in pratica l'ambiente scolastico si è dimostrato ostile e contrario al suo svolgimento regolare.[230]

2. La *laicizzazione della scuola* proseguiva rapidamente soprattutto in seguito all'avvento della Sinistra al potere (Depretis l'11 marzo 1876) e alla discussione della « questione romana ». Il pretesto delle correnti liberalmassoniche e socialiste era l'agnosticismo, cioè la neutralità della scuola in fatto di educazione religiosa, ma in realtà si mirava a combattere la fede del popolo italiano. Sul piano legislativo e amministrativo queste sono le tappe di questa laicizzazione scolastica:

— la soppressione della Facoltà di Teologia, disertata già prima a motivo delle controversie ideologiche e giuridiche (Legge 26-I-1873);

— l'abolizione dell'ufficio di direttore spirituale nei licei, ginnasi e scuole tecniche (Legge 28-VI-1877, n. 3918);

— l'abrogazione dell'obbligatorietà dell'insegnamento religioso nelle scuole elementari con la sua rispettiva soppressione dall'elenco delle discipline d'insegnamento. Venne pure introdotta una nuova disciplina sui « Principi della Morale, ovvero prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino » (Legge Coppino del 15-VII-1877, n. 3691):

— la soppressione dell'insegnamento religioso anche nelle scuole normali (R.D. 24-IV-1879).

---

230 Per una informazione più dettagliata rimandiamo agli studi recenti di T. GOFFI, M. PAGELLA, G. CORALLO, *La cattedra di religione,* Brescia, 1962; di A. BALOCCO, E. CAPORELLO, T. CAPELLI, *La religione nelle Scuole Italiane,* Manuale giuridico per gli insegnanti, Roma, 1962; ci presentano invece la problematica generale: CORDELLI, *L'avvenire della patria nostra e l'insegnamento religioso nelle scuole d'Italia,* Pesaro, 1891; E. PASTERIS, *L'insegnamento religioso in Italia,* Monza, 1913; A. PAVISSICH, *La guerra al Catechismo,* Roma, 1908.

3. I decenni seguenti furono caratterizzati dalle controversie giuridiche e dai regolamenti emanati dallo Stato per indicare una soluzione pratica. In questi nuovi interventi si vede più chiaro l'interpretazione laicista della legislazione e la preoccupazione di non inasprire le anime in seguito ai vari ricorsi. La controversia ebbe il suo *punto principale* nella questione del dovere della scuola e dei maestri di impartire l'istruzione religiosa ai bambini i cui genitori la richiedevano.

Il *Regolamento Unico* (16-II-1888) ribadisce l'obbligo dei Comuni di far impartire l'istruzione religiosa agli alunni delle scuole elementari, i cui genitori lo vogliono (art. 2) e il principio che ogni maestro doveva insegnare tutte le materie e solo in casi eccezionali e in via transitoria si poteva affidare la religione ad un incaricato riconosciuto idoneo (art. 4). L'organizzazione di tale insegnamento (ore, giorni, limiti, ecc.) fu affidata ai Consigli Scolastici, spesso ostili alla religione. Questa situazione non è confermata dal Regolamento generale per l'istruzione elementare (Baccelli R. D. 9-X-1895).

I *Regolamenti e programmi per i ginnasi e licei* del 1889 (R. D. 24-IX-1889) non avevano cambiato la situazione, ma si confermava questa impostazione: per l'istruzione religiosa vi è la casa paterna, per quella civile e morale vi è la scuola pubblica.

2. CORRENTE CONTROVERTISTA-RAZIONALISTA DELLA CATECHESI E I CATECHISMI NUOVI

L'impostazione della catechesi subì variazioni notevoli in seguito alla controversia protestantica, all'illuminismo e alla neoscolastica. Tali influssi si vedono con maggiore evidenza da una parte nell'ampliamento continuo dei testi del Cinquecento, dall'altra nella impostazione dei nuovi catechismi, prescritti per le varie diocesi.[231]

a) Fattori ambientali e culturali

La predicazione e catechesi cattoliche divennero sempre più antiprotestantiche. *Nella polemica* la preoccupazione maggiore fu di rendere chiara e approfondita la convinzione dei fedeli e di offrire i fondamenti della fede per assicurare la difesa di essa. Di conseguenza i catechismi divennero sempre più lunghi, più tecnici nel linguaggio e più teologici nell'impostazione e nell'argomentazione. Per paura di abuso i brani scritturistici vennero ridotti e messi esclusivamente a servizio della dimostrazione delle verità trattate. La dottrina sulla Chiesa e sui sacramenti subì un impoveri-

---

231 Cfr. R. RAAB, *Katechismusproblem in der katholischen Kirche, o. c.*, pp. 27-55; FR. ARNOLD, *Proclamation de la foi et communauté de foi*, Bruxelles, 1957, pp. 105-130; *Il ministero della fede*, Alba, 1954; pp. 41-52.

mento ulteriore. La Chiesa fu vista quasi esclusivamente nel suo aspetto giuridico-gerarchico e apologetico: la difesa dei poteri della gerarchia e del primato del Papa, l'appartenenza alla Chiesa come società, i cristiani separati e le note distintive della vera Chiesa di Cristo. Riguardo alla confessione si insistette sugli atti del penitente e nella trattazione dell'Eucaristia l'accento cadde sulla presenza reale e sulla transustanziazione, mentre l'aspetto del sacrificio viene trascurato. La riforma cattolica non riuscì a far partecipare attivamente i fedeli alla liturgia, poichè la considerazione della Messa come preghiera di lode e azione di grazie di tutta la comunità cristiana riunita attorno all'altare non fu sottolineata sufficientemente. Oltre ai motivi interni ciò è dovuto anche al fatto che i protestanti, nelle loro adunanze religiose, conservavano esclusivamente questo carattere della Messa, per il quale perciò si nutriva una certa diffidenza.

L'*illuminismo* influì indirettamente sulla catechesi e sui catechismi. Esso sottolineava il valore dell'intelletto umano e rifiutava l'insegnamento basato sull'autorità divina. Il suo ideale divenne una religione sostenuta dalla filosofia, in cui le verità rivelate, non raggiungibili dalla mente umana, non avessero posto. Nella catechesi si tendeva allora spesso a diminuire il carattere soprannaturale della dottrina e sottolineare l'apporto della ragione umana dando la massima importanza ai presupposti razionali della fede. Il carattere apologetico venne perciò ancora approfondito.

L'illuminismo ristabilì il predominio dell'istruzione nella scuola: lotta contro l'ignoranza, l'enciclopedia del sapere. Anche la catechesi risentì questo influsso, dando la prevalenza alle nozioni, alla strutturazione e sistemazione del sapere religioso secondo schemi logici e trascurando l'aspetto formativo.

I valori umani venivano considerati come i massimi valori. La felicità dell'uomo stava poi alla base dell'ordine morale. Di conseguenza si verificò la tendenza ad una catechesi moralistica. I misteri stessi spesso erano considerati solo in quanto contribuivano a promuovere l'onestà dei cristiani e la felicità del popolo. In questa visione antropocentrica la considerazione dell'opera della redenzione veniva assai offuscata. L'ideale divenne quello presentato da Rousseau: « Sofia aveva ... pochi dogmi e pratiche religiose. Essa non ne conosceva nessuna, oltre la morale e dedicava tutta la sua attività al servizio di Dio per mezzo delle opere buone » (Emilio). Questa morale non si ispirava però alla rivelazione, ma all'etica naturale. Si può notare tale prevalenza morale di tipo naturalistico anche in alcuni catechismi, che, attenuando la centralità del precetto della carità, davano una spiegazione etica dei comandamenti.

Nell'Ottocento fu la *neoscolastica* ad influenzare in modo definitivo la catechesi. I neoscolastici dimostrando l'incompletezza e i lati negativi dei catechismi precedenti, insistevano sulla necessità di assicurare una esposizione chiara e una conoscenza profonda delle verità della fede. Non bastava però esporre le verità, ma bisognava confermarle con gli argomenti della ragione. Teologia e filosofia stanno perciò a servizio della catechesi. Il sistema teologico assicura la formazione della mente, il linguaggio tecnico invece la precisione dottrinale. Per la catechesi stessa si cercava una sistemazione logica, in cui le parti venissero collegate con la massima naturalezza. Questa considerazione centrale venne fissata « nel fine dell'uomo che non è un bene terreno, ma Dio e il cielo. Ma per

raggiungere questo si deve credere e osservare i comandamenti; per questo Dio ci concede le sue grazie, se usiamo con diligenza i mezzi datici da Gesù Cristo » (Deharb). Nell'esposizione delle singole parti si badava soprattutto all'integrità del contenuto e all'esattezza teologica dell'espressione, ritenendo cosa acquisita che le applicazioni di tipo morale e liturgico venissero fatte dagli allievi stessi.

b) I nuovi Catechismi

I *nuovi Catechismi* sono compilati con la preoccupazione delle correnti ricordate. Due rimangono classici, non solo per la loro diffusione, ma anche per l'influsso esercitato sui catechismi ulteriori.

I. Il primo è il *Catechismo di Mons. Casati,* Vescovo di Mondovì, edito nel 1765 con il titolo: *Compendio della Dottrina cristiana.* Esso fu compilato da « un pio e dotto ecclesiastico, molto esercitato nel ministero dei catechismi », con la massima probabilità dal can. G. M. Giaccone,[232] appartenente al cenacolo filippino di Mondovì, di cui G. A. Corderi e G. B. Trona fecero vera scuola di catechisti.

Il catechismo appare come un'opera molto riuscita dopo il malcontento suscitato dal tradizionale testo di Bellarmino e alcuni tentativi di rinnovata impostazione del pensiero cattolico.[233] Esso si ispira certamente al catechismo di mons. Colbert, vescovo di Montpellier, compilato dall'oratoriano Fr. A. Pouget,[234] a quello di mons. Bossuet [235] e a quello Romano. Il Casati riuscì a presentare una dottrina

---

232 P. STELLA, *Alle fonti del catechismo di San Pio X, il catechismo di Mons. Casati,* in « Salesianum », XXIII (1961), 43-66, studia le origini e i principi ispiratori del Catechismo Casati attribuendolo al Can. Giaccone. Accettiamo questa soluzione, mentre la posizione di Stanislao da Campagnola (*Un « Compendio della dottrina cristiana del 1765 che sta alla base del " Catechismo " di Pio X »,* in « Laurentianum », II (1961), 197-225) di attribuirlo a G. Savonarola è poco fondato; P. P. ARNIBALDO, *Il ven. Giov. Batt. Trona, Apostolo del Catechismo,* in « Il pane di S. Antonio », Mondovì, 1910, 2088-93, invece lo attribuisce all'oratoriano Trona.

233 Si notava allora una tendenza generale contro l'impostazione teologico-catechistica dei gesuiti. Mentre negli stati pontifici si continuava la tradizione bellarminiana, in molte diocesi vennero pubblicati catechismi nuovi di « sana dottrina ». Così a Saluzzo nel 1750, a Vienna nel 1777, e la traduzione di quelli di Mezanguy nel 1744 (il più diffuso e discusso nel Settecento), di Boussuet nel 1687 e di Pouget o di Montpellier nel 1717.

234 *Instructions générales en forme de catéchisme où l'on explique en abrégé, par l'Écriture sainte et par la tradition, l'histoire et les dogmes de la religion, la morale chrétienne, les sacrements, les prières les cérémonies et les usages de l'Église,* Paris, 1702. Il Catechismo fu adottato dai vescovi giansenisti di Colbert (Montpellier) e di Noailles (Parigi) e messo perciò all'indice nel 1725 nell'edizione francese e italiana (C. G. COLBERT, Vescovo di Montpellier, *Istruzioni generali in forma di Catechismo, dove si spiega in Compendio per mezzo della Scrittura Sacra, e della Tradizione l'Istoria e le Dottrine particolari della Religione, la Morale Cristiana, i Sacramenti, l'Orazioni, le Cerimonie, ed i Riti della Chiesa ...* Per uso di tutti i Cattolici, e di tutti quelli, che hanno l'obbligo d'istrurli. Con due ristretti Catechismi per uso dei Fanciulli. Trad. it. di Gostano Grasselli, fiorentino. Venezia, Stamperia Baglioli, 1770). Quella latina scampò la condanna, perciò le traduzioni ulteriori si fecero su questa. Il compilatore fu vicino alla scuola di Bérulle e di Olier.

235 G. B. BOUSSET, *Catéchisme du diocèse de Meaux,* 1687 che fu assai diffusa in Italia nel Settecento.

più completa ed equilibrata, accettabile da tutte le correnti teologiche e pastorali, in una formulazione meno polemica e unilaterale e più teologica e avvincente con definizioni nitide e ordinate.

Il Catechismo di Casati comprende quattro testi secondo questo ordine: I. Da farsi a teneri fanciulli; II. Da farsi a quelli che debbono disporsi alla confessione; III. Per quelli, che debbono disporsi alla Comunione; IV. Catechismo per gli adulti sopra le principali solennità della Chiesa, diviso in due parti.

Questo riuscito compendio offre una *sintesi completa* graduale seguendo questo ordine: fede, morale, sacramenti, preghiere. L'ordine classico del Catechismo Romano viene capovolto e i Sacramenti sono ormai presentati quali mezzi di vita morale. Senza nominare l'eresia protestante, la preoccupazione di premunire i fedeli contro gli errori del protestantesimo è ancora presente insieme con i residui nelle altre discussioni episcopaliane e gianseniste sull'essenza e l'infallibilità della Chiesa, sul primato del Papa, sul peccato originale e sul matrimonio cristiano. Queste preoccupazioni facevano redigere un testo più vicino alla dottrina comune, che fosse insieme un compendio più esteso e preciso nelle formule.

Numerose domande sono formulate in modo impersonale e rivolte a conoscere l'essenza delle cose e il significato delle parole, tenendo presente soprattutto la chiarezza e l'oggettività teologica e non l'educazione cristiana. Per lo stesso motivo vengono inseriti gli argomenti diretti alla fondazione razionale della religione. Le prime due parti sono ancora formulate con un linguaggio semplice, mentre la terza riporta molte definizioni teologiche e termini tecnici.

Il Catechismo di Mondovì per la sua sana dottrina e per la precisione e chiarezza di esposizione trovò presto una larga diffusione. Sull'esempio della diocesi di Torino (Casati-Costa del 1778) esso fu adottato all'inizio dell'Ottocento in quasi tutte le diocesi del Piemonte, soprattutto in reazione al tentativo del Catechismo di Napoleone.[236] Dopo l'esperienza positiva delle diocesi di Pavia, Bergamo e Lodi esso venne apprezzato anche in Lombardia. I vescovi di Piemonte-Lombardia-Liguria si trovarono perciò facilmente d'accordo nell'accettarlo come catechismo collettivo per queste regioni nel 1896 nell'intento di mettere in pratica le raccomandazioni del Concilio Vaticano I di unificare i testi di catechismo per esigenze pastorali. Questo catechismo viene poi presentato da Pio X in edizione corretta e migliorata come il testo italiano unificato del Novecento.

II. Il *Catechismo di J. Deharb,* S. J. nella sua doppia redazione è la seconda opera classica dell'Ottocento.[237] Deharb compilò il suo testo negli anni 1844-47,

---

236 A. LATREILLE, *Le catéchisme impérial de 1806,* Paris, 1935.

237 J. DEHARB, *Katholischer Katechismus oder Lehrbegriff,* Regensburg, 1847. L'esame del testo

sotto l'influsso del Manuale Dogmatico del neoscolastico Perrone con l'intento esplicito di offrire un libro riassuntivo della dottrina cattolica. Nella teologia scolastica egli cercava l'arma sicura contro l'errore e nella logica e nell'apologetica pensava di trovare gli unici elementi formativi. L'argomentazione razionale e l'esposizione ordinata e concisa delle verità rivelate costituivano di conseguenza la preoccupazione principale dell'autore.

La linea di Deharb è questa: tutta la dottrina è concentrata intorno al *triplice dovere,* stabilito dalla considerazione del fine dell'uomo: il dovere di credere, di praticare e di usare i mezzi, lasciatici da Gesù Cristo. I sacramenti vengono dunque considerati come mezzi per la vita morale. I comandamenti stessi sono presentati come norme etiche in una considerazione piuttosto filosofica e moralistica. L'esposizione del Credo risente poi della preoccupazione apologetica e teologica: fondazione razionale della fede, argomenti delle scuole teologiche (attributi di Dio, due nature), poco impegno catechistico e pastorale di presentare una visione sistematica e organica dell'opera della redenzione. I punti centrali del mistero cristiano non venivano infatti sottolineati sufficientemente. Il Padre Nostro aveva un posto eminente nelle tradizioni catechistiche in collegamento con la Speranza e con la regola della vita cristiana. Nel piano di Deharb esso diventa come l'ultimo mezzo della grazia. La pietà pure perde così la sua importanza originale.

Gli esempi e le applicazioni, i richiami liturgici così caratteristici dei primi catechismi, vennero eliminati sistematicamente. Tutto il testo doveva parlare all'intelligenza degli allievi senza divagarli con elementi intuitivi.

Il *ragionamento* rigoroso, la deduzione chiara, l'espressione precisa e corretta, il linguaggio tecnico sono le caratteristiche del testo. Il procedimento più usato è quello deduttivo e la spiegazione avviene per mezzo delle definizioni, divisioni e l'analisi logica e grammaticale del testo.

Il catechismo, supponeva nella spiegazione l'*esegesi verbale,* l'analisi parola per parola delle formule che dovevano essere studiate a memoria. L'insegnamento si limitava così alla spiegazione dei concetti e dei termini e alla memorizzazione delle formule. Questa conoscenza fu ritenuta sufficiente, poichè, coadiuvata dalla grazia, assicurava senz'altro la formazione spirituale e l'esemplarità della vita.

Il Catechismo di Deharb ben presto venne adottato da quasi tutte le diocesi tedesche. Le successive redazioni hanno aumentato sempre più la mole del testo. L'edizione riveduta di Linden (1900) sottolineò ancora di più il carattere autoritativo, l'elemento formativo delle definizioni del Catechismo, considerandolo come l'unico sussidio autentico della tradizione ecclesiastica (fu perciò negata

---

e dello sviluppo ulteriore costituisce uno dei punti più studiati delle opere di K. Raab, *o. c.*, di Fr. Arnold, *o. c.* e di J. Pfliegler, *Religionsunterricht,* Innsbruck, 1935, vol. III.

l'opportunità e l'utilità di adottare la Storia Sacra come materia d'insegnamento). Il testo di Linden, divenuto più scientifico e teologico, fu adottato nel 1911 in tutte le diocesi tedesche, eccetto Augsburg. La nuova edizione fatta da padre Mönnichs, più breve e più semplice e concreta nel linguaggio, divenne nel 1925 il Catechismo Tedesco Unico, sostituito poi solo nel 1955.

III. Il *Concilio Vaticano I* (1870) trattò anche la questione del Catechismo e, raccogliendo le raccomandazioni dei Papi, progettò un Catechismo Cattolico modellato sul Bellarmino. Le lunghe discussioni non valsero, però, a vincere le numerose e gravi difficoltà motivate dalle necessità spirituali e culturali particolari delle singole Nazioni. Tuttavia, senza giungere alla compilazione di un testo universale, il Concilio espresse il desiderio di unificare i testi delle singole Nazioni.[238] Ciò verrà poi attuato gradualmente nel Novecento.

3. DISCUSSIONI INTORNO ALLA CATECHESI BIBLICA

I nuovi catechismi ebbero un indirizzo nettamente teologico, ricopiando l'ordine sistematico dei trattati di teologia e curando la dicitura teologica. Nel metodo stesso si diede la preferenza all'esegesi del testo e alla memorizzazione meccanica delle formule. Le esortazioni morali non mancavano, ma per il predominio delle attività intellettuali la catechesi perdette molto della sua impostazione pastorale-educativa.

Sorse allora una nuova corrente di indirizzo biblico-liturgico, che cercò di riportare la catechesi sul piano evangelico.

a) Le origini di questa corrente si ritrovano già prima in Francia. Boussuet aveva premesso all'esposizione della dottrina una breve Storia della salvezza dell'uomo; e nel *Catéchisme des Fêtes* impostava una catechesi popolare sulla spiegazione delle feste e usanze religiose principali [239]; *Fleury* presentava già due catechismi progressivi sulla Storia Sacra dal titolo: *Catéchisme historique,* modellati sull'esempio di S. Agostino,[240] difendendo anche teoricamente la necessità di partire dai fatti biblici per fondare i dogmi e i pre-

---

238 Nel Concilio Vaticano I fu discusso uno *Schema constitutionis de parvo catechismo* modellato sul Bellarmino, senza arrivare alla conclusione. Cfr. T. GRANDERATH, *Die ersten Debatten über den Kleinen Katechismus auf dem Vatikanischen Konzil,* in « Stimmen aus Maria-Lach », 1889, II, pp. 379 ss.

239 Secondo Bossuet la Storia Sacra prima del Catechismo « non è una perdita di tempo. Anzi essa offre ai bambini una idea sintetica della religione e li introduce nel corpo della Chiesa cattolica ». Cfr. G. B. BOSSUET, *Le second Catéchisme, Œuvres complètes,* 1687, Bar-le-Duc, t. X, pp. 381 ss.

240 Fleury pubblicò il suo *Catéchisme historique* nel 1683, dopo aver accusato i catechismi contemporanei di astrattismo e di razionalismo. Egli introdusse un rinnovamento anche metodologico: al posto delle domande sono presentate lezioni col testo espositivo e con preghiere liturgiche. Le domande riportate in calce servono a far riflettere ed approfondire i punti centrali dell'esposizione.

cetti morali e insistendo sulla tradizione della catechesi storica dei primi mille anni della Chiesa; *Fénelon* raccomandava la catechesi storica con una impostazione cristocentrica e con un metodo induttivo.[241]

b) Ma la vera e propria discussione catechistica viene condotta dai *professori di Teologia Pastorale,* una nuova cattedra eretta nelle Università tedesche a cominciare dalla fine del Settecento. Essi rivendicano per la catechesi biblica un procedimento diverso da quello teologico.[242] Questa nuova concezione è divenuta urgente anche a motivo dell'introduzione della Bibbia nelle scuole d'obbligo insieme al catechismo.[243]

La giustificazione teoretica della catechesi biblica trova i suoi sostenitori prima in Stefano Rautenstrauch, che presentò un piano di studi per gli studenti di teologia, in cui sostituisce la struttura sistematica dei trattati scolastici con il piano dell'economia della salvezza, poi in *F.M. Sailer* che, partendo da esigenze pedagogiche, instaura un insegnamento catechistico induttivo e concreto, basato sulla Storia Sacra, « che forma l'uomo alla vita divina più che istruirlo intellettualisticamente ».[244]

c) Il difensore e il sostenitore della impostazione biblica della catechesi è *Giovanni Battista Hirscher,* primo professore di pastorale a Tubinga.

Hirscher imposta la sua pastorale su un *piano teorico e storico,* dimostrando che il Cristianesimo non è una dottrina, ma è un fatto, la storia della salvezza: un piano sapientissimo di Dio per la salvezza degli uomini.[245] Il Cristianesimo è «il Regno di Dio: una istituzione attraverso cui gli uomini diventano e sono figli di Dio ». Ora, mentre la Sacra Scrittura presenta il Cristianesimo come un piano tendente alla salvezza e producente la salvezza, la Scolastica lo astrae dal suo ordine salvifico, rivestendolo di una forma nuova per un uso semplicemente speculativo e perdendo di vista il suo insieme organico. La conclusione pastorale pratica per Hirscher è questa: nella predicazione e nella catechesi è ne-

---

241 Fénelon ha esposto queste sue idee nei capitoli VI-VIII della sua opera educativa principale dal titolo: *Traité de l'éducation des filles* (1687), in « Œuvres complètes », Paris, 1810.

242 La cattedra di Teologia Pastorale venne introdotta all'università di Vienna, seguita dalle altre di lingua tedesca. Cfr. L. LENTNER, *Katechetik und Religionsunterricht in Österreich.* I Band: *Katechetik als Universitätsdisziplin in der Zeit der Aufklärung,* Innsbruck, 1955. A. STONNER, *Die Pastoraltheologie als Universitätsdisziplin,* in « Anima », Sett. 1958.

243 Così fecero J. Felbiger e E. Overberg riorganizzatori rispettivamente delle scuole elementari d'Austria (1777) e della Westfalia (1799). Ambedue presentarono poi anche un manuale per la Storia Sacra che divenne modello nell'Ottocento. Cfr. K. A. WIEDEMANN, *Die pädagogische Bedeutung des Abtes Ignaz von Felbiger,* Leipzig, 1890, Diss.; J. I. FELBIGER, *Katholischer Katechismus zum Gebrauch der schlesischen und anderen Schulen Deutschlands nach der Fähigkeit der Jugend in drei Klassen ausgetheilet.* Köllen, 1785.

244 J. M. SAILER, *Vorlesungen aus der Pastoraltheologie,* München, 1788; *Über Erziehung für Erzieher,* München, 1807.

245 J. B. HIRSCHER, *Über das Verhältnis des Evangeliums zu der theologischen Scholastik der neuesten Zeit im katholischen Deutschland,* Tübingen, 1823. Il recente studio di FR. BLÄCK, *Johann Baptist von Hirscher und seine Katechismen,* Freiburg, 1953, esamina in modo esauriente l'origine e il significato dei catechismi di Hirscher.

cessario ispirarsi al piano della salvezza in luogo dell'ordine ontologico e teologico finora seguito dai catecheti sull'esempio dei teologi.

Un secondo piano teorico viene presentato poi dalla *Catechetica,* in cui Hirscher determina le norme generali dell'inserimento effettivo dell'uomo nel Regno di Dio e della corrispondenza totale del cristiano alla chiamata divina. Lo scopo della catechesi è « portare la gioventù alla comunità di fede e di amore del Regno di Dio realizzatosi in Gesù Cristo e vivente nello Spirito Santo ». Perciò vengono così formulati i principi ispiratori: « insegnare quello e solo quello che appartiene alla dottrina del Regno di Dio »; « mettere sempre in accentuato rilievo quei punti dottrinali che sono importanti ed efficaci per la vita cristiana »; « dare la massima importanza alle verità centrali in modo che risulti una sintesi organica », non sono perciò da trattare tutte ugualmente; « nell'insegnamento tenere presente sempre il disegno di Dio sull'uomo, disegno pieno di grazia e di sapienza ».

Qui viene poi stabilito anche il *programma d'insegnamento,* concentrato sul piano e sulla realizzazione della Redenzione, nel quale vengono inserite le verità fondamentali della fede.[246] Naturalmente sono omesse le questioni di carattere puramente apologetico e filosofico. La vita morale dei figli di Dio fa parte organicamente di questo piano e viene considerata nel suo fondamentale rapporto con Dio. I sacramenti sono inseriti nel momento della santificazione dei figli di Dio per i quali continua l'opera salvifica di Cristo nella Chiesa.

Hirscher ha, pure, compilato due *Catechismi,* offrendo una realizzazione concreta della sua teoria catechistica.[247] In essi torna alla linea del Credo che riassume meravigliosamente tutto il piano salvifico. Essi, però, non hanno avuto successo, non solo a causa della impostazione nuova, ma anche per lo stile troppo sostenuto e accademico.

d) L'impostazione storica della catechesi è difesa e divulgata anche dall'Arcivescovo di Salisburgo, *Agostino Gruber.* Nelle sue lezioni di catechetica, tenute ai suoi studenti di teologia sul libro di S. Agostino *De catechizandis rudibus,* egli dimostra l'eccellenza della « *narratio* » agostiniana e la necessità di una spiegazione induttiva prima della presentazione e memorizzazione delle formule catechistiche, poichè la mèta non è il sapere religioso, ma l'aumento della fede, della speranza e della carità e l'iniziazione alla vita virtuosa.

Inoltre egli ha presentato un programma e un libro di religione biblico per le classi elementari ritenendolo per la sua concretezza più adatto a quest'età. Per le classi superiori egli ha proposto invece un insegnamento basato sulla dottrina sistematica.[248]

---

246 J. B. HIRSCHER, *Katechetik, zugleich ein Beitrag zur Theorie eines christkatholischen Katechismus,* Tübingen, 1831.

247 J. B. HIRSCHER, *Katechismus der christkatholischen Religion,* Karlsruhe und Freiburg, 1842; *Der kleine Katechismus der christkatholischen Religion,* Freiburg, 1847.

248 Le lezioni di Catechetica di A. Gruber

e) Una realizzazione significativa della catechesi biblica è quella di *Gustav Mey,* che, accettando l'impostazione di Hirscher e le istanze metodologiche, presentò agli insegnanti delle prime classi elementari una guida con lo svolgimento della storia della redenzione inserita nell'anno liturgico e ripetuta ogni anno.[249] Questo programma storico-liturgico offriva la possibilità di assicurare una educazione religiosa completa e la conoscenza elementare delle verità principali « senza invertire l'ordine posto da Dio per giungere alla conoscenza, ma cominciando con intuizioni invece che di soli principi astratti ». Il metodo inaugurato si basa sul racconto degli avvenimenti biblici, scelti secondo il criterio della storia della redenzione e dell'edificazione delle anime giovanili, accompagnato dalle domande libere, formulate dal catechista e dagli esercizi religiosi. Così vengono eliminate le formule teologiche ed è seguito « il processo con cui tutte le conoscenze, e quindi anche quelle religiose, si formano nelle anime giovanili ».

L'impostazione storica della catechesi di Hirscher, di Gruber e di Mey venne respinta dai teologi neoscolastici dell'Ottocento.

Essi, anzitutto, difendono l'autorità indiscussa e la funzione provvidenziale della teologia contro le numerose affermazioni unilaterali e i pregiudizi di Hirscher, poi, passando all'attacco, negano la possibilità di una teologia del Vangelo diversa da quella scolastica, accusando, infine, Hirscher di allontanarsi pericolosamente dalla tradizione catechistica della Chiesa e di presentare una struttura della catechesi che risulta contraddittoria.[250]

La linea storica della catechesi, appena abbozzata, viene così abbandonata. La discussione teologica si riprenderà a distanza di un secolo, quando gli innovatori nel campo catechistico, all'inizio del Novecento, si appellarono all'autorità di Hirscher e di Gruber in punti particolari della loro impostazione.

4. METODO DELLA CATECHESI

Il problema metodologico non veniva affrontato esplicitamente con altrettanto impegno. In questo lungo periodo incontriamo però i rappresentanti delle correnti metodologiche principali.

L'*analisi del testo,* accompagnata da esortazioni di tipo morale costituiva il procedimento più comune. Questa è dovuta al fatto che il sapere le formule

---

furono pubblicate negli anni 1830-34 col titolo: *Katechetische Vorlesungen.* L'edizione del catechismo per le prime classi elementari venne curata da M. GATTERER, *Gruber's Elementarkatechesen neu herausgegeben und mit einer Theorie der Elementarkatechese vermehrt,* Innsbruck, 1922.

249 G. MEY, *Vollständige Katechesen für die untere Klasse der Kath. Volksschule,* Freiburg, 6. Auff. 1886 (1ª ed., 1871).

250 A. MAUCH, *Der alte und der neue Katechismus, zugleich ein Beitrag zur Theorie eines römisch-katholischen Katechismus,* Freiburg, 1844, si dimostrò uno degli oppositori principali, insieme con i rappresentanti gesuiti della neoscolastica. Lo studio di H. KREUTZWALD, *Zur Geschichte des Biblischen Unterrichts und zur Formgeschichte des biblischen Schulbuches,* Freiburg, 1957, ci informa ampiamente della controversia.

era considerato come la mèta principale della catechesi. Di qui si spiegano l'importanza data alla memorizzazione, il più delle volte previa, delle domande e l'impostazione delle gare catechistiche sulla ripetizione meccanica e fedele del testo ufficiale.

Il *metodo euristico* dell'illuminismo venne applicato nell'insegnamento religioso solo da pochi rappresentanti tedeschi. Esso influì piuttosto sulla catechesi nel senso razionalista, accentuando la funzione esclusiva della ragione e diminuendo gli elementi intuitivi e l'importanza della volontà e delle applicazioni dirette alla vita concreta.

Bisogna riconoscere che l'istanza di un *procedimento più induttivo* veniva presentata non solo dalla corrente storica, ma teoricamente anche dalla *Ratio Studiorum* e dalla neoscolastica che ponevano l'*imago* come prima tappa della conoscenza. In pratica però il procedimento deduttivo e l'analisi dei termini costituivano l'ideale della catechesi soprattutto a motivo dell'ordinamento ben studiato e collaudato della Compagnia della Dottrina prima e della Scuola di St. Sulpice dopo.

Nel Settecento non mancarono suggerimenti didattici favorevoli al metodo induttivo, come quelli del gesuita *Fr. Neumayr* che proponeva il procedimento basato su questi tre gradi formali: propositio, explicatio, applicatio; quello di I. Schmidt [251] che insisteva su un insegnamento adatto al modo di pensare dei bambini e di Fénelon (*Éducation des filles*) che voleva incominciare con la presentazione degli oggetti sacri e le funzioni liturgiche e con i racconti biblici e agiografici. Ma questi pionieri non ebbero un seguito notevole.

Una nuova tendenza metodologica venne timidamente inaugurata sull'influsso di Pestalozzi e di Herbart; essa arriverà però al pieno suo sviluppo solo nell'epoca seguente.

J. M. Sailer è stato uno dei primi ad aver impostato la teorica e la pratica d'insegnamento religioso sulla linea della pedagogia di Pestalozzi: amore e sentimento, considerazione dello sviluppo dell'allievo, intuizione nell'insegnamento. Nella catechesi bisogna perciò evitare i due difetti principali: « far imparare a memoria le formule non comprese e far svegliare troppo presto lo spirito raziocinativo, distruggendo con ciò la « bella fanciullezza ». E la regola principale « del catecheta, quale buon conoscitore dell'uomo è questa: cercare sempre la via più diretta al cuore dei fanciulli e quella che di là conduce all'intelletto e di nuovo al cuore ». E ciò viene assicurato per mezzo del sentimento suscitato principalmente dai racconti biblici ben scelti e dai riferimenti alla vita concreta. « Il catechista parla perciò al sentimento del bambino prima con la propria vita poi con le parole e solo

---

251 Fr. Neumayr, *Rhetorica catechetica,* Freiburg, 1766; I. M. Schmidt, *Methodus tradendi prima elementa religionis,* 1769.

dopo si appellerà al suo intelletto ..., infine per mezzo del sentimento si influenzerà tutta la vita religiosa ».

Il *procedimento* proposto da Sailer comprende questi tre momenti: il racconto, la divisione e l'approfondimento del racconto per mezzo di domande e risposte, l'interrogazione e l'esame dei bambini. Poichè viene data una importanza molto grande all'intuizione, uno dei compiti principali del catechista è quello di ricercare i mezzi intuitivi più adatti (racconti, esempi della vita di Gesù e dei santi, vita liturgica e comunitaria, illustrazioni adatte) e di adattare il suo linguaggio alla fantasia e alla capacità comprensiva degli scolari.[252]

Nella seconda metà dell'Ottocento si ebbe inizio un ripensamento della catechesi sul modello di alcuni grandi pedagogisti. Padre Girard insistette sulla necessità di un sempre maggiore adeguamento alla psicologia del bambino e alle sue molteplici esigenze educative e sull'abolizione dell'intellettualismo, pedantismo e del mnemonismo nell'istruzione. G.F. Herbart-T. Ziller presentarono poi tutta una tecnica didattica generale applicabile all'insegnamento di qualsiasi materia, basata sui gradi formali che determinano rigorosamente il procedimento dell'atto didattico.[253] Questa teoria venne diffusa largamente nel momento dell'estensione dell'obbligatorietà scolastica, quando la religione si trovava a pari con le altre materie scolastiche. Era naturale applicarla dunque anche alla catechesi.

5. METODO DELL'EDUCAZIONE RELIGIOSA

Alcune scuole di spiritualità cristiana hanno dettato le norme generali anche per l'educazione religiosa della gioventù.

a) *S. Francesco di Sales* (m. 1622) all'inizio dell'epoca ha presentato una spiritualità basata sull'amore, come virtù soprannaturale e sulla amorevolezza, comprensione, come virtù naturali, in una sintesi mirabile dell'umanesimo cristiano con la vita della grazia.[254]

---

252 G. FISCHER, *Johann Michael Sailer und Johann Heinrich Pestalozzi,* Freiburg, 1954, ha studiato la catechetica di Sailer soprattutto in relazione all'influsso di Pestalozzi. Le nostre citazioni sono prese da quest'opera, specialmente pp. 227-259.

253 Per una informazione sommaria e per la ricerca bibliografica rimandiamo al primo volume di *Educare,* Zürich, 1962, pp. 99-104.

254 S. Francesco di Sales fu uno dei maestri maggiori di spiritualità cristiana nel periodo della controversia. Il suo significato è tanto più importante per la catechesi in quanto ha trattato esplicitamente la santificazione del laicato cristiano. Le sue opere principali sono a questo riguardo: *Introduction à la vie dévote* (Lione, 1609), *Traité de l'amour de Dieu* (Lione, 1616), in « Œuvres de St. François de Sales », Annecy, 1892; Filotea e Teotimo, sono i titoli più conosciuti. Tra i numerosi studi ricordiamo J. LECLERQ, *St. François de Sales docteur de la perfection,* Parigi, 1928; P. POURRAT, *La spiritualité chrétienne,* vol. III, Paris, 1947, pp. 406-481; T. MANDRINI, *La spiritualità di S. Francesco di Sales,* Milano, 1938.

Sulla linea della scuola italiana S. Francesco di Sales propone l'ottimismo nell'educazione delle persone che vivono nel mondo. La natura umana viene perciò considerata piuttosto nello stato restaurato da Cristo che non nella triste decadenza del peccato originale. L'essenza della spiritualità cristiana è amore di Dio, la carità soprannaturale che viene raggiunta nell'educazione non per via intellettiva, ma soprattutto per via affettiva. Poichè essa è attiva e non solo contemplativa, si dà la massima importanza all'esercizio delle virtù cristiane. Non le mortificazioni esterne e la negazione di se stesso saranno la testimonianza autentica dell'amore, ma la mortificazione interna e la condotta virtuosa.

Per arrivare a questa perfezione cristiana, a cui sono chiamati tutti i cristiani e non solo gli abitanti dei chiostri, bisogna seguire *questa via*:

— la *doppia purificazione* dell'anima: dai peccati mortali per mezzo della meditazione sul fine ultimo e la confessione generale e dalle affezioni peccaminose per mezzo del rinnovamento delle buone intenzioni e della pratica delle virtù;

— gli *esercizi di pietà* che fomentano l'amore verso Dio. I più importanti sono l'orazione mentale praticata con un metodo semplice (preparazione, considerazione, affezioni, risoluzioni, ringraziamento o conclusione), l'esame di coscienza serio senza il tormento del controllo per iscritto delle trasgressioni, la lettura spirituale abituale e la comunione domenicale;

— gli *esercizi delle virtù cristiane e umane*. Oltre la carità quelle basilari sono: l'ubbidienza (la necessità assoluta del direttore spirituale è una delle caratteristiche del metodo), la castità e la povertà. Le virtù sociali, come la pazienza, l'umiltà, la dolcezza e la calma; le virtù naturali come l'amicizia, la benevolenza, la gaiezza, l'onestà, e quelle richieste in modo particolare dalla propria vocazione e situazione sociale, completano l'elenco della meta dell'educazione religiosa. L'esercizio delle virtù è tanto importante che il Santo stabilisce tutta una metodologia « delle piccole virtù giornaliere », in opposizione al vizio principale e alle tentazioni.

Il fine di tutti questi esercizi è l'unione sempre più intima con Gesù Cristo. Ciò diventa perciò la meta prossima dell'educazione religiosa: conformarsi in tutto a Cristo fino al grado di poter dire con l'Apostolo: « vivo non più io, ma vive in me Cristo » (*Gal.* 2, 20). Questa impostazione assicura un marcato Cristocentrismo in tutto il lavoro ascetico.

b) La scuola francese di spiritualità che influì più a lungo sulla catechesi giovanile ebbe la sua origine nell'*Oratorio francese,* fondato da Pierre de Bérulle (m. 1629) nel 1611, e sviluppato da Charles Condren (m. 1641) e Jean-Jacques Olier (m. 1657).[255]

---

255 Sono numerosi gli studi sulla spiritualità dell'Oratorio francese. Ne ricordiamo alcuni significativi: C. TAVEAU, *Le Cardinal de Bérulle, Maître de vie spirituelle,* Paris, 1933; A. MOLIEU, *Le cardinal Bérulle,* Paris, 1947; LETOURNEAU, *La Méthode d'oraison mentale du séminaire de Saint-Sulpice,* Paris, 1903; J. GAUTIER, *L'esprit de l'École française de spiritualité,* Paris, 1936; L. BERTRAND, *Bibliothèque sulpicienne ou Histoire littéraire de la Compagnie de Saint-Sulpice,* Paris, 1900; A. PORTALUPPI, *G. Giacome Olier,* Milano, 1947; J. GALY, *Le sacrifice dans l'École française de spiritualité,* Paris, 1954; J.-J. OLIER (1608-1657), *Cathéchisme chrétien pour la vie intérieure,* in « Migne », Catéchismes philosophiques, polémiques, historiques, dogmatiques, moraux, liturgiques, disciplinaires, canoniques, pratiques, ascétiques et mystiques, Paris, 1848, coll. 1539-1592.

Questa scuola metteva al centro all'educazione religiosa la devozione al Verbo Incarnato, « vero sole delle anime », che deve costituire il punto di riferimento di tutto il dogma, la morale, e l'ascetica cristiana. Non viene considerata al primo posto l'umanità di Gesù Cristo come nelle devozioni medievali, ma Cristo intero nella sua relazione alle Divine Persone, all'opera redentiva e all'unione mistica con l'anima cristiana. Bérulle ebbe una concezione agostiniana della grazia e accentuò il suo pessimismo riguardo alla natura decaduta dell'uomo in netta opposizione a S. Francesco di Sales. L'abnegazione di sè e gli esercizi di una disciplina ascetica rigorosa vengono perciò insistentemente richiesti. Ma anch'essi vengono collegati organicamente con l'adesione a Cristo: l'abnegazione per partecipare e riprodurre i misteri di Cristo, assicurare l'immolazione cristiana e dare alla condotta morale una impostazione cristocentrica ed escatologica secondo la dottrina paolina: *commortui ... consepulti ... si consurrexistis, consedere fecit in caelestibus* ».

Questa impostazione sta alla base della Scuola di St. Sulpice che applicò la teoria dell'Oratorio anche alla catechesi giovanile.

c) La corrente agostiniana, antiumanista e antigesuitica, elaborò in Francia il giansenismo con una dottrina di spiritualità rigorista che per un lungo periodo minacciava uno scisma e influì profondamente sull'indirizzo dell'educazione religiosa di tutta l'Europa.[256] La dottrina fu elaborata da C. Giansenio (m. 1638), J. Duvergier de Hauranne, abate di Saint-Gyran (m. 1643), A. Arnauld (m. 1694) e difesa dal monastero di Port-Royal e da numerosi professori della Sorbona.

L'impostazione del giansenismo comprende questi punti fondamentali:

— La figura autentica di Dio è quella del *Signore severo ed esigente,* avaro dei suoi doni; l'educazione deve mirare perciò all'acquisto del timore e della paura, come primo atteggiamento cristiano;

— Cristo viene raggiunto da un *numero molto esiguo degli eletti;* la grazia è comunicata perciò solo a loro, poichè il Salvatore è morto solo per loro;

— la *natura* dell'uomo è profondamente *corrotta* dopo il peccato e la volontà non è più libera da necessità interna; d'altra parte l'uomo nelle condizioni attuali non può resistere alla grazia interiore; le opere buone sono perciò da attribuire alla grazia senza la nostra collaborazione e il peccato alla natura decaduta (alcuni comandamenti non possono venir osservati);

— l'opera principale dell'uomo rimane la *penitenza perpetua* e rigorosa, bisogna perciò educare al rigorismo giansenista che richiede la solitudine e l'abnegazione di sè continua come principio della vita cristiana;

— la preghiera continua nello spirito del *mendicante* evangelico è l'atto religioso per eccellenza, mentre la frequenza dei sacramenti viene ridotta al minimo, poichè l'uomo non può prepararsi degnamente e la devozione mariana deve rimanere « nei limiti del silenzio »;

---

256 Alcuni studi ci danno delle indicazioni sul giansenismo dal punto di vista del significato religioso ed educativo. A. GAZIER, *Histoire générale du mouvement janséniste,* 2 voll., Paris, 1924; J. SELLMAIER, *Die Pädagogik des Jansenismus,* 1932; B. MATTEUCCI, *Scipione de' Ricci.* Saggio storico teologico sul giansenismo italiano, Brescia, 1941.

— la vera pietà di questo cristianesimo severo consiste « nella *sottomissione* alla volontà divina » e « nella dipendenza ammirata e incondizionata a Dio, testimoniata dagli esercizi di carità ».

Di conseguenza l'educazione della gioventù richiede il massimo rigorismo e la disciplina esterna ed interna e l'eliminazione di tutti gli elementi di bontà e di cordialità inaugurati da S. Francesco di Sales. Questa metodologia rassomiglia più al pessimismo protestante, che non a tradizioni autenticamente cattoliche.

d) La corrente di *falsa mistica o quietismo* costituiva un'altra scuola, che influì funestamente sull'educazione religiosa e ostacolò per lungo tempo non solo l'opera energica ed equilibrata dei gesuiti, ma anche la nuova impostazione soprannaturale e mariana di S. Giov. Batt. de La Salle e di S. Luigi M. Grignion de Montfort. Il quietismo diffondeva l'idea che il fine della vita spirituale consiste in una quiete perfetta e passiva dell'anima davanti a Dio. Nell'ascetica bisognava perciò escludere ogni attività o aspirazione dell'uomo, compreso il desiderio di perfezione e di gloria eterna. L'anima giunta a tale stato non può più peccare, benchè esteriormente trasgredisca i comandamenti ed i precetti. Le preghiere orali, gli atti di penitenza, la lotta contro le tentazioni non servono a nulla. Di conseguenza nell'educazione la mèta principale è il raggiungimento della passività, dell'amore di Dio puro e disinteressato (considerato come uno stato permanente), escludendo ogni sforzo personale ed ogni atto virtuoso.[257]

e) *In Italia* la reazione al quietismo fu più immediato e vigoroso, mentre il giansenismo rimaneva più a lungo negli ambienti educativi. *P. Segneri* (m. 1694) difendeva il metodo ascetico soprattutto sulla base delle tradizioni e la pratica dei santi, mentre *Giov. Battista Scaramelli* (m. 1752) presentava la sua dottrina ascetica illustrando la via alla perfezione cristiana con i mezzi e gli ostacoli che vi si trovano riportando argomenti teologici, soprattutto quello della dottrina sullo Spirito Santo.[258]

Fu però *S. Alfonso M. de' Liguori* (m. 1787) ad aprire una scuola nuova per il clero italiano contro il rigorismo giansenista e il lassismo inquietante della falsa mistica quietista. S. Alfonso come vero maestro ristabilisce una spiritualità basata su un amore di Dio, attivo e contemplativo insieme.[259].

---

257 Gli esponenti e i fautori principali del quietismo furono il sacerdote Michele Molínos († 1696), il barnabita Francesco Lacombe († 1699), G. Maria des la Motte-Guyon († 1717). Innocenzo XII condannò la posizione di Fénelon a favore del quietismo francese. Cfr. M. PETROCCHI, *Il quietismo italiano del Seicento,* Roma, 1948; F. VARION, *Fénelon et le pour amour,* Paris, 1957; H. HOUVELIN, *Bossuet, Fénelon, le Quiétisme,* Paris, 1912, 2 voll.; C. TRUHLAR, *De experientia mystica,* Roma, 1951.

258 G. MARZOT, *Un classico della controversia. Paolo Segneri,* Palermo, 1950. Opere complete, 2 voll., Parma, 1700. Le opere più diffuse di G. B. SCARAMELLI furono il *Direttorio Ascetico,* Venezia, 1754, e il *Direttorio Mistico,* Venezia, 1754. Cfr. A. PORTALUPPI, *Dottrine spirituali,* Alba, 1942; S. CONTE, *La pratica della direzione spirituale nello Scaramelli,* in « La Scuola Cattolica », 72 (1944), 40-57; 111-127.

259 G. CACCIATORE, *S. Alfonso de' Liguori e il giansenismo,* Firenze, 1944; *La spiritualità di S. Alfonso,* in « Le scuole cattoliche di spiritualità », Milano, 1944. G. DI FABIO, *La dottrina spirituale di S. Alfonso,* Milano, 1931.

Il *metodo di santificazione* parte da un certo ottimismo, basato sulla bontà di Dio e sulla convinzione che la maggior parte delle anime abbia bisogno del pensiero continuo dei novissimi. La via da seguire nell'educazione alfonsiana avrà perciò queste tappe:

— la *motivazione escatalogica,* in cui l'amore di Dio e la sua confidenza vengono insieme con il santo timore e la paura dell'inferno;
— la *preghiera continua* come mezzo di salvezza e assicurazione dei divini aiuti, è la prima meta da raggiungere;
— lo *sforzo personale* ben guidato è richiesto ogni momento. La conformazione della propria volontà a quella di Dio, le opere buone e gli atti virtuosi appartengono organicamente al piano della santificazione.
— i *sacramenti* sono mezzi della grazia, bisogna perciò condurre le anime giovanili a queste fonti sicure. Questa considerazione della necessità dei sacramenti deve prevalere su quella della loro dignità e grandezza che stava alla base del rigorismo giansenista;
— la *purificazione dell'anima* è condizione necessaria per raggiungere il raccoglimento soprannaturale e l'unione con Dio. Gli esercizi tradizionali di ascetica vengono perciò richiesti ad ogni grado dell'educazione religiosa.

f) Questa impostazione alfonsiana dell'educazione religiosa ha assicurato alcuni punti centrali pur rimanendo sulla linea moralista e su una pietà piuttosto individualista. Nell'*Ottocento alcune correnti* ne hanno raggiunto altri aspetti, assicurando una spiritualità più autentica. Tra le ricche iniziative accenniamo alle correnti più significative che avranno poi uno sviluppo ulteriore nel Novecento:[260]

— una *impostazione più teologica* della pietà cristiana venne promossa da J. A. Möhler (m. 1838), teologo del Corpo Mistico, da J. H. Newman (m. 1890) che oltre all'apologetica insistette sull'unione spirituale con Dio Padre, con Gesù Cristo e con lo Spirito Santo, da Fr. W. Faber (m. 1863), che instaurò una spiritualità popolare cristocentrica e da H. D. Lacordaire (m. 1861), che dimostrò la validità della dottrina ascetica tradizionale anche per gli ambienti intellettuali e per i tempi moderni;
— una *educazione religiosa più liturgica* fu introdotta per opera del Padre Prosper Guéranger (m. 1875), restauratore dei benedettini di Solesmes e iniziatore del movimento liturgico che mette al centro il mistero di Cristo, rivissuto nell'anno liturgico;
— la corrente dell'*educazione sacramentale* con S. Giov. Batt. Vianney (m. 1859) e S. Giov. Bosco (m. 1888) diede massima importanza alla confessione e comunione, non solo come mezzo di grazia e di condotta autenticamente cristiana, ma anche come

---

260 Per una informazione più dettagliata possono essere consultati i seguenti volumi: P. POURRAT, *La Spiritualité Chrétienne,* vol. IV, Paris, 1947; P. POURET, *L'unité organique du catholicisme d'apprès Möhler,* in « Irenikon », 12 (1935), 328-50, 457-85; H. HOCEDEZ, *Histoire de la théologie au XIX^e siècle,* Bruxelles, 1949; F. VRAN, *Cinquantenaire des Congrès euchar. internationaux,* Lilla, 1931; F. TROCHU, *Il santo curato d'Ars,* Torino, 1946; J. ALZIN, *Les catéchismes du saint curé d'Ars,* Coll. Les écrits des saints, Namur, 1958; O. P. DELATTRE, *Dom Guéranger abbé de Solesmes,* 2 voll., Parigi, 1909-10.

mezzo per tener vivo il pensiero dell'amore di Dio, e della vita eterna, di cui questi sacramenti sono pegno sicuro;

— una *educazione più sociale* fu inaugurata non solo dai nuovi movimenti, come l'Apostolato della preghiera, iniziata nel 1861, a favore della gioventù e le Conferenze di S. Vincenzo, fondata da Fr. Ozanam (m. 1853), che presentava un'ideale di vita cristiana caritatevole, ma anche dallo stesso culto eucaristico. Infatti il movimento dell'adorazione perpetua di L. P. Lupont (m. 1876) e quello dei Congressi eucaristici nazionali e internazionali, iniziati in Francia nel 1881 hanno un carattere nettamente sociale;

— un *ritorno decisivo alla scuola di S. Francesco di Sales* per opera di Don Bosco, di L. G. Ségur (m. 1881) e di Ch. Gay (m. 1892) diede a tutta l'educazione una impostazione di ottimismo cristiano, di spiccata soprannaturalità e di fiduciosa amorevolezza.

CAPITOLO VIII

CATECHESI DEL NOVECENTO

Nel Novecento la catechesi diventa una delle formule principali dell'apostolato e vede un continuo rinnovamento metodologico, organizzativo e contenutistico. Il movimento ha le sue caratteristiche proprie in ogni paese in corrispondenza alle tradizioni particolari e alle situazioni culturali e apostoliche, perciò il nostro breve quadro riassuntivo deve considerare isolatamente alcune soluzioni tipiche. Incontriamo però alcuni fattori comuni della catechesi europea, che ricordiamo come ambientazione. Le direttive delle autorità ecclesiastiche, soprattutto dei Papi, costituiscono l'elemento determinante del rinnovamento catechistico, perciò le riportiamo brevemente prima dell'analisi della situazione dei singoli paesi.[261]

1. I FATTORI PROMOVENTI IL RINNOVAMENTO CATECHISTICO

a) *Gli studi teologici* hanno influito sempre direttamente sulla catechesi, ma soprattutto nel nostro secolo.[262]

Già alla fine dell'Ottocento alcuni eminenti teologi instaurarono il metodo positivo integrale (Scheeben, Franzelin) e correggendo la teologia puramente speculativa

---

[261] Non esistono finora studi completi sulle correnti catechistiche del Novecento. Ce ne sono però alcuni che espongono aspetti particolari del ricco movimento catechistico: C. E. Roy, *Méthode pédagogique de l'enseignement du catéchisme,* Paris, 1935; C. D. C., *Où en est l'enseignement religieux?,* Tournai, 1937; C. E. Roy, *L'organisation catéchistique,* Tournai, 1938; A. Boyer, *Pédagogie chrétienne,* Paris, 1946; P. Ranwez, *Aspects contemporains de la Pastorale de l'Enfance,* Paris, 1950; M. Pfliegler, *Der Religionsunterricht,* III vol.: *Die Methodik der religiösen Bildung,* Innsbruk, 1935; N. Fournier, *Exigences actuelles de la catéchèse,* Montréal (Canada), 1960, trad. it., Brescia 1963; H. W. Offele, *Geschichte und Grundanliegen der sogennanten Münchener katechetischen Methode,* Die methodische Erneuerung im katechetischen Unterricht, München, 1961; *Acta Congressus Catechistici Internationalis* MCML, Città del Vaticano, 1953; P. Hastenteufel, *Jugendbewegung und Jugendseelsorge. Geschichte und Probleme der katholischen Jugendarbeit in 20. Jahrhundert,* München, 1962; L. Krebs, *Der elementare katholische Religionsunterricht in den Ländern Europas in monographischen Darstellungen,* I. Teil, Wien, 1938; J. Goldbrunner, *Katechetische Methoden heute,* München, 1962; C. M. Veneziani, *L'insegnamento della religione in Italia,* Torino, 1948; A. Balocco, E. Caporello, T. Cappelli, *La religione nelle scuole italiane,* Roma, 1962; L. Pavanelli, *De catechizandis Italis,* Torino, 1938; G. Delcuve, *L'enseignement religieux: orientations nouvelles valables,* in « Documentation Catéchistique », 1951, octobre, 5-14; Fr. Arnold, *Il ministero della fede,* Alba, 1954, pp. 810, 83-94; *Proclamation de la foi et communauté de foi,* Bruxelles, 1937, pp. 29-37; « Lumen Vitae », *L'enseignement religieux dans le monde,* num. spec., 1956, n. 2; P. Vernheit, *Dimensions nouvelles du catéchisme,* Toulouse, 1957.

[262] Carlo Colombo, *La metodologia e la*

si proposero di ricercare ed esporre scientificamente tutto il dato rivelato e di attribuire alle singole verità la gerarchia di importanza presentata dalle stesse fonti bibliche. Scheeben è riuscito così a costruire una sintesi organica del mondo soprannaturale sull'esempio dei padri della Chiesa.

Questa corrente viene rafforzata dagli studi storici che presentano non solo la ricchezza dottrinale dei padri, ma anche il valore della sintesi teologica dei dottori medievali, soprattutto quella tomista. Ora mentre nei primi decenni la discussione si svolse principalmente sul piano teorico della metodologia e dell'unità della scienza teologica, più tardi con maggiore insistenza si richiedeva un ripensamento della sintesi contenutistica della catechesi attorno alle verità centrali indicate dalle fonti autentiche della rivelazione in sostituzione di quella polemica ed apologetica.

I. Dal punto di *vista metodologico* le tre correnti seguenti hanno confermato alcuni principi di massima importanza per la catechesi.

La *teologia positiva* ha dimostrato l'importanza dello studio del dato rivelato in se stesso e nel suo sviluppo nella Chiesa e quella della dimostrazione storica dell'identità della dottrina cattolica con il dato rivelato.

La *corrente francese* della così detta « théologie nouvelle », pur unilaterale nella impostazione e nella soluzione, ha sottolineato la necessità di dare una interpretazione cristiana di tutti i problemi del pensiero e della vita moderna e di cercare una sintesi che utilizzasse anche gli apporti validi dei sistemi moderni.

I *Kerigmatici,* sottolineando il carattere principalmente salvifico della Buona Novella, chiedono un metodo storico e non sistematico per comunicare agli uomini la verità rivelata. L'esposizione cronologica della Rivelazione con i temi fondamentali dell'opera redentiva (promessa, alleanza, fedeltà e amore di Jahvé, incarnazione, figura e dottrina di Gesù Cristo, Verbo di vita e Capo della nuova umanità, fondatore e consumatore assieme con lo Spirito Santo del regno di Dio) costituisce per questa corrente lo schema della catechesi fedele al modo usato da Dio stesso che ha appunto queste tre caratteristiche: la storicità, il cristocentrismo, l'adattamento culturale e psicologico all'ambiente degli uditori.

II. La teologia del Novecento presenta certamente alla catechesi alcuni *indirizzi inderogabili* riguardo al contenuto:

---

sistemazione teologica, in « Problemi e Orientamenti di teologia dommatica », Milano, 1957, pp. 1-56 e B. M. XIBERTA, *Introductio in sacram theologiam,* Madrid, 1949, ci offrono una descrizione degli studi teologici del Novecento con una ampia indicazione bibliografica. La teologia e il ministero della parola vengono trattati da J. JUNGMANN, *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung,* Freiburg, 1936; H. RAHNER, *Teologia e Kerygma,* Brescia, 1958; C. VAGAGGINI, *Il senso teologico della liturgia,* Roma, 2ª ed., 1958; G. WEBER, *Religionsunterricht als Verkündigung,* Braunschweig, 1961. I risultati più sicuri della discussione kerigmatica vengono riassunti da P. HITZ, *Théologie et catéchèse,* in « Nouvelle Revue théol. », 77 (1955), 897-923 e soprattutto da J. JUNGMANN, *Glaubensverkündigung im Lichte der Frohbotschaft,* Innsbruck, 1963.

— una *sintesi più organica* del dato rivelato. Ciò richiede una nuova sistemazione del contenuto della catechesi, attorno al Cristo totale (Mersch), o al mistero di Cristo (Kerigmatici), che tenga presente il carattere salvifico della dottrina: la Rivelazione contiene verità destinate a rinnovare, in senso soprannaturale, la vita degli uomini;

— una presentazione *più storica e biblica* della rivelazione. La conoscenza del fatto storico basata sui testi biblici è il primo compito della catechesi. Questa storia deve precedere la riflessione speculativa e la sistemazione logica del dato rivelato;

— un indirizzo *cristocentrico* dell'insegnamento e della pietà cristiana. In seguito agli studi storici che hanno messo in luce la teologia di S. Paolo e di S. Giovanni si insiste sempre più sulla centralità della persona e dell'opera di Gesù Cristo sia nella dottrina sia nella vita liturgica della Chiesa;

— la rivalutazione della dottrina del *Corpo Mistico*. Essa offre la possibilità di dare una interpretazione più completa della Chiesa e della missione del laicato e coordinare e unificare le varie esigenze spirituali e intellettuali degli uomini di oggi;

— una dottrina *più vicina ai problemi della vita* di oggi. Non esistono infatti due mondi: uno naturale con i suoi problemi sociali, professionali e scientifici e l'altro soprannaturale della religione. Questo separatismo è da eliminare, poichè vi è una sola realtà, che in una unione ammirabile comprende tutti gli interessi dell'uomo. La catechesi deve cercare perciò il significato e la funzione di ogni aspetto della realtà in vista dell'attuazione del piano soprannaturale.

b) Anche la *nuova situazione pastorale* richiede una riorganizzazione della catechesi.[263]

I. Il *modernismo* presenta l'opposizione del pensiero moderno all'insegnamento dogmatico della teologia e al metodo autoritario della catechesi. La coscienza religiosa individuale viene eretta a giudice della rivelazione al di sopra del magistero della Chiesa e i dogmi sono considerati come semplici simboli mutevoli e variabili del sentimento religioso, restando le verità religiose inconoscibili all'uomo. Il primato dell'esperienza viene riconosciuto anche nella cono-

---

263 Per una descrizione più dettagliata dell'ambiente pastorale dei nostri tempi rimandiamo alle seguenti opere: L. De Coninck, *Les orientations actuelles de la théologie pastorale*, in « Nouvelle Revue Théologique », 86 (1954), 134 ss.; P. A. Liégé, *Pour une théologie pastorale catéchétique*, in « Revue des sciences philosophiques » 1955, 3-17; N. Bussi, *Orientamenti pastorali*, Brescia, 1950; V. Schurr, *Cura d'anime in un mondo nuovo*, Alba, 1960; *Teologia della predicazione*, Alba 1961; E. Robben, *Il problema teologico della predicazione*, Roma, 1962; L. Paggiaro, *Mentalità contemporanea e Cristianesimo*, Roma, 1961; P. A. Rel-Herme, *Mentalité « religieuse » et perspective pédagogique*, Paris, 1952; Dr. K. Delahaye, *Erneuerung der Seelsorgsformen aus der Sicht der frühen Patristik*. Ein Beitrag zur theologischen Grundlegung kirchlicher Seelsorge, Freiburg, 1958; S. Hiltner, *Preface to Pastoral Theology*, New York, 1958; A. Fischer, *Seelsorge zwischen gestern und morgen*, Freiburg, 1962; R. Spiazzi, *Scientia salutis. I fondamenti teologici del mistero pastorale*, Roma, 1960; G. Ceriani, *Introduzione alla teologia pastorale*, Roma, 1961; C. Caminada, *Formare il Vero Cristiano, note di teologia pastorale*, Rovigo, 1961; A. Asnaghi, *Iniziativa di studi pastorali in Spagna*, in « La Scuola Cattolica », XC (1962), 51-54; S. Maggiolini, *Quindici anni di pastorale in Francia ed in Belgio, ib.*, pp. 133-145; D. Tettamanzi, *Centri e indirizzi di Teologia pastorale in Italia, ib.*, 245-58; U. Pellegrino, *Problemi di Teologia pastorale nei paesi di lingua tedesca, ib.*, 331-46.

scenza delle verità religiose. Benchè le tesi principali di Loisy siano state esplicitamente condannate nel 1907 (Decreto *Lamentabili sane exitu* ed Enciclica *Pascendi dominici gregis*) l'influsso del modernismo è notevole nel Novecento indicato soprattutto dal preconcetto assai diffuso negli ambienti culturali che l'insegnamento dogmatico non corrisponda più alla mentalità dell'uomo moderno.

Questa difficoltà dell'insegnamento viene accentuata ancora dal *positivismo* e dall'*esistenzialismo*. Il primo sottolinea il disaccordo profondo tra la teologia e le scienze naturali e rifiuta la validità scientifica del metodo teologico. L'unico metodo valido è quello positivo, basato sull'esperienza e sulla sperimentazione rigorosa. L'esistenzialismo dà un'interpretazione puramente terrenistica dell'esistenza umana, che porta al profondo disaccordo tra la teologia e la vita, attribuendo un valore reale a quest'ultima e mettendo al centro del pensiero l'esistenza dell'uomo nei suoi singoli momenti.

Ora la catechesi deve tener conto di questa situazione culturale e mentre da una parte ha il compito apologetico di difendere la validità dei dogmi e del metodo speculativo, dall'altra deve vagliare gli eventuali elementi positivi e quelli indifferenti che possono essere inseriti organicamente nella sintesi religiosa. La promozione dell'incontro tra la perenne verità rivelata e la cultura contemporanea rimane uno dei compiti della catechesi odierna.

II. L'*ambiente politico laicista* sottolinea la separazione degli interessi religiosi da quelli civili e professionali. In quasi tutti i paesi europei il liberalismo laicista con la legislazione scolastica e con le leggi sul matrimonio ha violato la libertà della Chiesa e della coscienza cristiana. La separazione della Chiesa dallo Stato sull'esempio della Francia (Legge 1905) in pratica significava la riduzione di quella al rango di società privata. Nonostante i Concordati la libertà d'azione della Chiesa viene ancora ostacolata in alcuni punti vitali: soppressione degli ordini religiosi, confisca dei beni ecclesiastici, esclusione dell'insegnamento religioso dalle scuole statali, negazione di eguaglianza delle scuole confessionali, esclusione delle tradizioni religiose dalla vita pubblica, impedimento dell'influenza della Chiesa sulla soluzione delle questioni sociali e culturali.

Questa impostazione laicista diventa intolleranza e persecuzione diretta nei paesi comunisti dove l'autorità statale fa professione di ateismo marxista.

III. Anche *l'ambiente sociale* fece sorgere nuovi problemi pastorali. L'industrializzazione in continuo sviluppo, il rapido accrescersi dei centri urbani, la trasformazione del tenore di vita e delle istituzioni sociali, il contrastato sviluppo delle istituzioni democratiche, lo sviluppo continuo dei mezzi di comunicazione richiedono interventi tempestivi ed una catechesi rinnovata per poter non solo avvicinare questo nuovo tipo d'uomo, tutto rivolto verso preoccupazioni economiche e materiali e chiuso esplicitamente o implicitamente al pensiero dell'al di là e dei valori religiosi, ma anche per trasformare fondamentalmente la sua mentalità. Ora le istituzioni e l'impostazione catechistica tradizionale rispecchiano un ambiente sociale e religioso ben diverso, in cui la famiglia e la comunità avevano un influsso positivo determinante. Bi-

sogna perciò ristrutturare gli istituti tradizionali, promuovere nuove originali iniziative corrispondenti alle nuove esigenze.

Le componenti principali del nuovo ambiente sociale, che rendono doveroso un ripensamento e una riorganizzazione della catechesi, sono le seguenti: il *tecnicismo* che porta a mettere in luce nell'uomo la figura dell'*homo faber* come collaboratore di Dio nel perfezionamento progressivo del mondo creato; il *collettivismo* che fa approfondire lo studio e la consapevolezza dell'appartenenza del singolo alla comunità professionale, razziale, nazionale e internazionale; la *mentalità di massa* che influisce in modo spesso determinante sulla formazione degli atteggiamenti morali di base negli individui; l'*automazione* quale seconda rivoluzione industriale che tende a diminuire la fatica dell'uomo ed aumentare il livello di vita, ponendo in termini universali il problema del tempo libero; l'*epoca atomica e le applicazioni della forza atomica* che permettono una evoluzione tecnica molto rapida da una parte e dall'altra pongono in modo angoscioso il problema della sopravvivenza umana, dimostrando all'evidenza che la coesistenza e la pace tra i popoli sono possibili solo se l'uomo si pone nell'ordine morale oggettivo, ancorato all'autorità di Dio.

L'ambiente culturale-sociale del Novecento presenta un fatto innegabile: l'uomo imposta i suoi problemi, vecchi come l'umanità stessa, in termini sempre nuovi insieme con alcune questioni veramente nuove e caratteristiche. Per risolverli bisogna avvicinare la mentalità moderna e ricercare una forma nuova e un linguaggio adatto nella presentazione del messaggio cristiano. Questa ricerca seria e continua della nuova impostazione della catechesi caratterizza il nostro secolo.

c) La *situazione pedagogica* del Novecento influisce sulla catechesi come stimolo al rinnovamento metodologico.[264]

Il Novecento, *secolo del bambino,* ha scoperto la psicologia del bambino, determinando le leggi generali dello sviluppo della personalità dinamica con tutti i suoi fattori ed ha presentato una pedagogia e una didattica pedocentrica. Dal punto di vista metodologico vien messa in luce l'attività e l'iniziativa personale degli educandi a servizio della loro stessa educazione. Questo attivismo pedagogico e didattico tende a far diventare « vita » l'educazione. La formula caratteristica sarà dunque: educazione per la vita e attraverso la vita. Nell'intervento educativo bisogna perciò mettersi in corrispondenza con gli interessi del bambino (interesse-bisogno e interesse-tendenza) e sfruttare le sue energie. Poichè questi interessi si sviluppano in direzione individuale e sociale i metodi attivi inseriscono, in misura diversa, procedimenti di individualizzazione per adattare l'educazione

---

264 Per l'informazione più esauriente sull'ambiente pedagogico del Novecento rimandiamo al primo volume d'*Educare*: M. SIMONCELLI, *Lineamenti di storia della Pedagogia,* pp. 118-139 (bibliografia essenziale pp. 140-44). I problemi con l'interesse prevalentemente pastorale sono trattati da: J. GÖTTLER, *Religions- und Moralpädagogik,* Münster, 1931; H. CARRIER, *Psycho-Sociologie de l'appartenance religieuse,* Roma, 1960; H. BISSONNIER, *Introduction à la psychologie pastorale,* Paris, 1959; G. WEBER, *Religionsunterricht als Verkündigung,* Braunschweig, 1961; FR. DE HOVRE, *Le Catholicisme, ses Pédagogues, sa Pédagogie,* Bruxelles, 1930; L. VENTURA, *La pedagogia del Cristianesimo,* 2 voll., Milano, 2ª ed., 1934; G. S. SLOYAN, et collab., *Shapping the Christian Message, Essays in Religious Education,* New York, 1958.

e l'insegnamento ai bisogni ed alle capacità del singolo, e procedimenti di socializzazione per assecondare la sensibilità sociale e preparare alla vita comunitaria. Questa pedagogia e didattica attivistica presenta poi un numero sempre crescente di mezzi e tecniche, adatti a promuovere in concreto l'attività del fanciullo e collaudati dalla esperienza.

La catechesi rileva da una parte l'incompletezza dell'attivismo naturalista, *completando la visione dell'uomo* e dei suoi bisogni (interessi biologici e spirituali, naturali e soprannaturali, temporali ed eterni), dall'altra si serve di questa conquista pedagogica per raggiungere il suo scopo: l'educazione di una mentalità autenticamente cristiana. Tutto il rinnovamento pedagogico suggerisce dunque la revisione del metodo tradizionale, costruito sulla concezione dell'adultismo classico e del razionalismo esclusivistico.

L'insegnamento della religione *nelle scuole statali* costituisce una nuova forma della catechesi, che segue le vicende delle riforme scolastiche richiedenti un rinnovamento metodologico continuo e il coordinamento organico di tutte le materie scolastiche.

I movimenti giovanili sorti recentemente, si presentano come forme d'educazione assai efficaci. La catechesi approfitta sempre più organicamente di queste libere associazioni dei giovani per impostare un insegnamento più vicino alle istituzioni vitali e più attivo nel senso di lasciare una maggiore libertà di iniziative.

d) Anche la *spiritualità cristiana* moderna indica alcune esigenze importanti per l'educazione religiosa:[265]

— *una pietà più liturgica.* Il movimento liturgico ha rivalutato non solo la dottrina liturgica, ma ha anche promosso la partecipazione attiva dei fedeli alla S. Messa e all'anno liturgico. Al posto degli esercizi di pietà tendenti all'individualismo si affermano sempre più funzioni liturgiche dell'assemblea cristiana, in cui i fedeli tutti insieme, come membri vivi della Chiesa, lodano il Padre e rivivono il mistero di Cristo;

— *una pietà più teologica.* Sull'esempio di S. Paolo e S. Giovanni l'incorporazione totale in Cristo, vita dell'anima, l'inabitazione della SS. Trinità costituiscono non solo la mèta principale, ma anche la motivazione più valida del dinamismo spirituale. Gli esercizi esterni sono ancora importanti, non isolatamente, ma in stretto rapporto con la fede e l'amore di Dio;

— *una spiritualità più apostolica e missionaria.* Si sottolinea sempre meglio il carattere sociale della vocazione cristiana: collaborazione attiva per l'estensione del regno di Dio. Le opere missionarie diventano la preoccupazione di tutti, ecclesiastici e laici. L'apostolato ambientale e professionale del laicato per mezzo della propria testimonianza e della collaborazione attiva con la gerarchia è più sentito oggi che mai;

---

265 P. POURRAT, *La Spiritualité Chrétienne,* IV tom.: Les Temps Modernes, Paris, 1947, pp. 646-666; J. DANJAT, *Problèmes d'aujourd'hui, réponses chrétiennes,* Paris, 1957; A. LÉONARD, *La religieusité de l'homme d'aujourd'hui,* in « Lumen Vitae », XII (1957), 241-52; TH. SUAVET, *Construire l'Église aujourd'hui,* Paris, 1957; ST. GRÜN, *Verkündigung in der Glaubenskrise der Zeit,* Würzburg, 1958.

— una considerazione più esatta della *chiamata alla santità cristiana.* Essa non è il privilegio di pochi e dei soli ecclesiastici, ma di tutti i battezzati. La santificazione non viene perciò identificata con la mistica. Essa consiste sostanzialmente nell'incorporazione e unione con Cristo per mezzo dell'amore soprannaturale. Questo amore diventa dunque principio della vita spirituale che ispira e anima la rinuncia e la pratica delle virtù e la testimonianza nel proprio ambiente professionale. Le iniziative per condurre i laici ad una vita di unione con Dio, come gli esercizi, i ritiri e le associazioni si moltiplicano continuamente;

— *una pietà più eucaristica e mariana.* S. Pio X ha rinnovato la pastorale sacramentale con l'Enciclica *Quam singulari* (1910) sulle migliori tradizioni della Chiesa superando anche i residui del giansenismo. L'educazione religiosa considera di conseguenza la vita sacramentale come il suo perno principale.

La divozione mariana rinnovata nella Chiesa in seguito allo sviluppo della teologia mariana e delle grandi apparizioni della Vergine, assicura al cristianesimo un carattere di ottimismo e di fiducia.

L'educazione religiosa del Novecento fissa perciò una meta più teologica e apostolica e di conseguenza propone dei metodi adatti a sviluppare una personalità cristiana autentica: tutta rivolta verso l'evangelizzazione del proprio ambiente socio-culturale.

2. LE DISPOSIZIONI E DIRETTIVE DELLE AUTORITÀ ECCLESIASTICHE

La catechesi del Novecento si trova dunque davanti a compiti nuovi, imposti anche dalle profonde trasformazioni sociali. La Chiesa, diretta dallo Spirito Santo, ha promosso energicamente il suo rinnovamento fecondo, inserendolo nel ridimensionamento di tutta la vita pastorale, iniziata con le disposizioni di San Pio X. L'intervento dei Papi abbraccia in pratica tutta la gamma della problematica catechista dalla riorganizzazione del catechismo parrocchiale al testo ufficiale, dalla preparazione dei catechisti alla istituzione degli organismi direttivi.[266]

a) Il primo impulso di rinnovamento viene dato da *San Pio X.*

Il merito del grande Papa è triplice: l'affermazione del primato della catechesi fra le forme dell'apostolato, la pubblicazione di un Catechismo unico e la riorganizzazione della catechesi parrocchiale.

---

266 Le attività catechistiche degli ultimi Papi vengono trattate dalle seguenti opere: S. RIVA, *Insegnamenti catechistici del B. Pio X,* Rovigo, 1953; *Ce que les Papes ont dit du catéchisme le savez vous?,* Paris, 1949; C. E. ROY, *L'organisation catéchétique,* Tournai, 1938; A. BALOCCO, *Un memorabile trentennio nella storia della catechesi* (1905-1935), in « Rivista Lasalliana », XXIX (1962), 3-27; G. M. CODERRE, *Le Catéchisme d'après Pie XII,* Saint-Jean, 1956; L. CSONKA, *Direttive e suggerimenti di Pio XII riguardo all'insegnamento religioso,* in « Orientamenti Pedagogici », II (1955), 515-537; G. F. FRUMENTO, *Contenuto dottrinale e organizzativo dei Documenti Pontifici sulla Catechesi dal 1905 ad oggi,* in « Rivista del Catechismo », 1962, 243-260; *Formazione dei catechisti: Magistero pontificio,* in « Rivista del Catechismo », 12 (1963), 343-366.

I. Il celebre documento, l'enciclica *Acerbo nimis* del 15 aprile 1905 [267] dopo l'oggettiva constatazione della diffusa ignoranza religiosa e della corruzione morale indica nella catechesi il primo rimedio. « Il primo ufficio, perciò, di quanti, in qualche misura, sono posti a reggere la Chiesa, è di istruire nella sacra dottrina i fedeli ». Non vi è per i sacerdoti e parroci « nè dovere più grave, nè obbligo più stretto di questo ». Nella catechesi in generale viene dato poi il primato assoluto alla catechesi per la gioventù, che « precede la predicazione sacra e la compilazione dei libri religiosi ».

Per la realizzazione concreta del mandato catechistico Pio X detta alcune *norme pratiche* desunte dalle migliori tradizioni catechistiche:

— in ogni parrocchia bisogna organizzare per i fanciulli il catechismo festivo della durata di un'ora;

— si deve stabilire un'istruzione, continuata per un certo periodo, in preparazione alla Confessione e alla Cresima; un'altra (quaresimale o dopo Pasqua) in preparazione alla Comunione;

— si prescrive per ogni Parrocchia l'erezione canonica della Congregazione della Dottrina Cristiana;

— per la gioventù studentesca bisogna organizzare corsi speciali di religione;

— si ristabilisce l'istruzione religiosa domenicale agli adulti, diversa dall'omelia.

II. La pubblicazione del *Compendio della dottrina cristiana,* [268] prescritto prima alle diocesi della provincia romana e adottato poi in quasi tutta l'Italia assicurò il testo unico di catechismo da tempo auspicato. Esso ha il vantaggio della completezza ed esattezza dottrinale e raccogliendo le esperienze secolari nella formulazione delle domande riesce logico, sintetico, conciso ed esatto. Il catechismo fu salutato e ritenuto per molti anni come « il miglior testo della dottrina cristiana elementare e popolare ». Esso riflette però i difetti del modello principale (*Compendio* del Casati) riguardo all'impostazione eccessivamente teologica, alla poca coesione delle parti, alla trascuratezza della considerazione biblica della rivelazione e dell'iniziazione alla vita cristiana dell'alunno, all'eccesso della terminologia tecnica e alla poca considerazione della vita comunitaria e liturgica.

III. La terza opera di Pio X è costituita dall'*organizzazione catechistica.* La scuola della dottrina cristiana viene ora affidata alla cura del parroco. Viene ripristinata la Congregazione della Dottrina Cristiana per i laici; essa deve offrire al parroco l'aiuto efficace per il buon funzionamento del catechismo domenicale. L'organizzazione di questa gloriosa istituzione è rinnovata con l'aggiornamento delle costituzioni della Arciconfraternita di Roma con un breve del 5 dicembre 1905 e con la Costitu-

---

[267] *Acta Sanctae Sedis,* XXXVII (1905-06), pp. 613-625.

[268] *Compendio della Dottrina Cristiana* è stato pubblicato la prima volta nel 1905. La nuova edizione nel 1912 (Ed. Vaticana, Roma) ha ridotto e semplificato il testo originale.

zione Apostolica *Etsi nos* del 1° gennaio 1912.[269] Le norme organizzative, precisate nell'Enciclica *Editae saepe* del 26 maggio 1910, in occasione del terzo centenario di S. Carlo Borromeo, insistono che i genitori e i datori di lavoro curino l'istruzione dei loro figli e dipendenti, i membri del clero si prestino per aiutare i parroci nell'opera pastorale primordiale e i parroci stessi si adoperino per circondarsi di laici capaci e disposti a fare il catechismo ai fanciulli.

b) *Il Codice di Diritto Canonico,* promulgato da Benedetto XV nel 1917, accogliendo le migliori tradizioni catechistiche, ha codificato le prescrizioni di S. Pio X.

Le sue disposizioni principali si riferiscono alla *catechesi parrocchiale* domenicale e alla preparazione ai Sacramenti. Più precisamente: l'istruzione catechistica del popolo cristiano è « *proprium et gravissimum officium pastorum praesertim animarum* » (can. 1329). Il parroco deve organizzare il catechismo per i fanciulli in preparazione alla Confessione e Comunione (can. 1330) e la catechesi domenicale e festiva ai fanciulli dopo i primi sacramenti (can. 1331) e l'istruzione religiosa agli adulti nei giorni festivi nelle ore più adatte per la frequenza (can. 1332). Il parroco viene aiutato dalla collaborazione dei sacerdoti e chierici e dei buoni e pii laici, specialmente dai membri della Congregazione della Dottrina Cristiana (can. 1333), la cui istituzione è imposta esplicitamente (can. 711,2). I genitori o chi ne fa le veci, i padroni e padrini hanno l'obbligo di far frequentare regolarmente il catechismo (can. 1335). L'ordinario ha nella sua diocesi la competenza assoluta su tutto ciò che riguarda il catechismo (can. 1336) compresa la vigilanza e l'approvazione dei catechisti e dei testi (cann. 1381, 1382) e i provvedimenti penali relativi (cann. 2182 e 2382).

Il Codice rinnova inoltre ai genitori e ai loro sostituti l'obbligo dell'insegnamento e dell'educazione religiosa dei figli (cann. 1113, 1372) mandandoli alle *scuole cattoliche.* Dall'istruzione religiosa nelle scuole, negli istituti religiosi e nei seminari sono direttamente responsabili gli Ordinari e i capi d'istituto (cann. 336; 509, 2; 565, 2; 1364, 1; 1365; 1373; 1379; 1381). È prescritta inoltre una catechesi speciale in preparazione al Sacramento del Battesimo (can. 752), della Cresima (can. 786), della Confessione e Comunione annuale e del matrimonio (can. 1020, 2).

La S. C. del Concilio viene incaricata della sorveglianza della catechesi in tutta la Chiesa. Essa ha inviato agli Ordinari d'Italia un questionario il 31 maggio 1920 [270] riguardo l'osservanza esatta delle disposizioni del Codice sul Catechismo. Le risposte fecero rilevare la necessità di un organo centrale competente.

c) Le *prescrizioni di Pio XI* sono provvidenziali per rendere sempre più efficace la catechesi parrocchiale e scolastica e per assicurare catechisti preparati

---

[269] *A.A.S.,* XXXIX (1906), 35-36; *A.A.S.,* IV (1912), 17-18.

[270] *A.A.S.,* XI (1920), 299-300.

e uffici catechistici centrali e diocesani. Questa legislazione completa organicamente le prescrizioni del Codice e costituisce la caratteristica del pontificato di Pio XI, per il quale « nominare il catechismo è proprio accennare a quello che l'apostolato ha di essenziale » e l'istitutio religiosa « est prima atque prae rebus omnibus necessaria ».[271]

I. Con il Motu proprio *Orbem Catholicum* (29 giugno 1923)[272] Pio XI istituisce l'Ufficio Catechistico presso la S.C. del Concilio « come organo della Sede apostolica per promuovere e moderare in tutto il mondo l'azione catechistica » e « promuovere l'attuazione dei canoni riguardanti l'istruzione catechistica ». A questo ufficio centrale è dovuto il coordinamento delle iniziative così varie e la vigile sorveglianza e l'incoraggiamento di ogni tipo di attività catechistica.

Nel Motu proprio si raccomanda inoltre ai membri di tutte le Associazioni Cattoliche di frequentare esemplarmente il catechismo parrocchiale e di coadiuvare il clero. Gli alunni delle scuole cattoliche non solo devono avere un'istruzione più completa, ma devono abilitarsi all'insegnamento della dottrina cristiana.

II. Il documento legislativo in materia catechistica più importante è il Decreto *Provido sane consilio,* emanato dalla S.C. del Concilio il 12 gennaio 1935,[273] considerato come il documento più particolareggiato e pratico sull'organizzazione catechistica: Codice del Catechismo, che raccoglie tutte le esperienze e le raccomandazioni degli Ordinari di tutto il mondo.

Poichè « l'istituzione catechistica è il fondamento di tutta la vita cristiana », il Decreto ripete queste tre *disposizioni:* l'erezione del Sodalizio della Dottrina in ogni parrocchia, l'istituzione della Scuola di catechismo domenicale, la cura particolare dell'istruzione agli adulti. Per assicurare il buon funzionamento dell'opera catechistica vengono indicati questi *mezzi pratici:* erezione dell'ufficio catechistico diocesano (per l'Italia ciò fu prescritto fin dal 1929); nomina di sacerdoti visitatori per l'ispezione delle scuole di religione; istituzione della giornata catechistica; corsi specializzati per la preparazione adeguata dei catechisti; prescrizione di una relazione quinquennale da fare da parte degli Ordinari.

III. *La formazione dei catechisti,* sacerdoti, religiosi e laici costituisce un altro punto importante dell'attività della S. Sede durante il pontificato di Pio XI.

La S.C. dei Seminari e Università con una lettera dell'8 ottobre 1926 insiste sulla necessità di preparare i futuri *sacerdoti* al difficile apostolato della catechesi. Bisogna perciò introdurre il corso di catechetica che comprende lezioni teoriche ed esercitazioni pratiche.[274] La stessa S. Congregazione ordina poi con la circolare del 28 agosto 1929[275] l'istituzione di una cattedra di catechetica nei corsi teologici. Anche le

---

271 Pio XI ha dato la massima importanza alla catechesi, riaffermando il suo primato nell'apostolato e raccomandandola ai dirigenti e soci dell'A. C. Si trova una ricca documentazione del suo pensiero al riguardo in A. M. CAVAGNA, *La parola del Papa sull'A. C.,* Milano, 1936; D. BERTETTO, *I discorsi di Pio XI,* 3 voll. Torino, 1960-62.

272 *A.A.S.,* XV (1923), 327-29.

273 *A.A.S.,* XXVII (1935), 145-154.

274 *A.A.S.,* XVIII (1926), 451-455.

275 *A.A.S.,* XXII (1930), 146-48.

Ordinationes della Const. *Deus scientiarum Dominus* (24 maggio 1931) prescrivono la catechetica fra le discipline speciali della Facoltà di teologia.[276] L'opportuna preparazione catechistica dei chierici è tanto importante che prima della ordinazione i parroci devono testimoniare la loro attività catechistica, e in caso di mancanza di esercizio, devono dedicarsi al catechismo.[277]

L'Istruzione della S. C. dei Religiosi del 25 novembre 1929 [278] raccomanda ai superiori delle famiglie religiose laicali la preparazione dottrinale e didattica dei religiosi in vista della loro missione catechistica.

Le Encicliche *Divini illius Magistri* (31 dicembre 1929) e *Casti connubii* (31 dicembre 1930) confermano la vocazione educatrice *dei genitori* e insistono sulla necessità della loro preparazione e di una intensa vita spirituale esemplare, essendo essi i primi catechisti dei propri figli. La Chiesa non detta loro solo norme generali di azione educativa, ma offre anche il suo pratico aiuto.

IV. Si è fatto molto anche per l'*insegnamento della religione nelle scuole italiane;* prima per il suo ripristrino (nel 1923 nelle scuole elementari e nel 1929 nelle secondarie), poi per il suo funzionamento efficace: approvazione dei testi di catechismo, preparazione dottrinale e metodologica dei maestri elementari, ispezione delle scuole, programma d'insegnamento, norme e suggerimenti per la redazione dei testi e l'adempimento del mandato.[279]

d) Le direttive catechistiche di Pio XII segnano una tappa ulteriore di sviluppo e spesso una precisazione pratica delle prescrizioni precedenti. Pio XII non ha emanato grandi encicliche, il suo insegnamento è contenuto nei numerosi discorsi [280] e nei documenti delle varie Congregazioni Romane.

Pio XII, presentando una descrizione oggettiva della situazione attuale, constata una grave ignoranza religiosa in tutte le classi sociali, come « una piaga aperta nel fianco della Chiesa ». Poichè il rimedio più energico è la diffusione del Catechismo nella pastorale, la necessità più urgente è di intensificare ad ogni costo l'attività catechistica. A questo sono spronati dal Papa i genitori nel tepore del focolare domestico, i maestri nella serietà della scuola, i sacerdoti nel santuario delle chiese. I sacerdoti e i laici militanti sono richiamati continuamente a questo loro primo dovere.

---

276 *A.A.S.*, XXIII (1931), 281.

277 Così prescrive la S. C. dei Sacramenti nell'istruzione del 27 dicembre 1930. *A.A.S.*, XXIII (1931), 128.

278 *A.A.S.*, XXII (1930), 28-29.

279 Le Circolari principali, emanate dalla Sacra Congregazione del Concilio su questi argomenti sono riportate da VENEZIANI, (*o. c.*) e da BALOCCO, (*o. c.*).

280 Pio XII ha trattato la questione catechistica in una cinquantina di discorsi. I più importanti sono: Radiomessaggio al Congresso Cattolico nazionale di Barcellona (7-4-1946) e degli Stati Uniti (26-10-1946), discorso alle giovani di A. C. I. (5-9-1948) e ai parroci e predicatori quaresimali di Roma (10-3-1948), allocuzione alla Confraternita della Dottrina Cristiana (1-9-1948), lettera alla Settimana di Studi cat. it. (2-7-1949) e al terzo Congresso Catechistico diocesano di Milano (7-9-1949), allocuzione al Congresso Catechistico Internazionale di Roma (14-10-50), lettera al Card. Stritch per il nono Congresso Catechistico nazionale degli Stati Uniti (14-9-1951), discorso ai sacerdoti periti di attività catechistica e ai vincitori al concorso « Veritas » (30-9-53), lettera al Card. Siri per l'assemblea generale dell'A.C.I. (14-11-55). Cfr. *Discorsi di Pio XII,* Roma, ed. Vat., 1939-58.

I. « L'esigenza di una *preparazione adeguata per i candidati al sacerdozio* è grandemente aumentata negli ultimi tempi », — scrive la S. C. dei Seminari e Università agli Ordinari d'Italia,[281] — « occorre dare perciò ai candidati al Sacerdozio una conveniente istruzione anche in materia di pedagogia e didattica ». Per la prima volta viene presentata anche un programma di massima per questi studi:

Durante il *corso filosofico* un corso teoretico-pratico (biennale con un'ora settimanale) di Pedagogia e Didattica con un programma abbastanza dettagliato che comprende: concetto, fine e mezzi dell'educazione, lo sviluppo fisiologico e psicologico dell'educando, l'educatore, il diritto educativo, lo studio dell'ambiente, le istituzioni educative, le nozioni fondamentali della Didattica, i metodi moderni nell'insegnamento, i grandi educatori della Chiesa.

Nel *corso teologico* invece viene inserito un corso pratico di Catechismo con special riguardo all'insegnamento religioso scolastico a cui saranno date due ore settimanali delle quattro ore della Pastorale. Oltre l'esposizione delle questioni della Catechetica, questo corso esige anche che gli allievi facciano delle lezioni agli allievi delle varie scuole, sotto la guida del professore.

II. Sono indicativi i suggerimenti del Papa anche riguardo ad *alcune questioni* assai dibattute nella catechetica. La *mèta* della catechesi è molteplice: « gli alunni grandi e piccoli sappiano bene, credano fermamente, pratichino integralmente », perchè « a nulla gioverebbe saper bene se poi non si credesse fermamente ». Con altre parole « il Papa vuole che nel Catechismo si impari a mettere Dio al centro della vita, a conoscere e amare Gesù Cristo, a vivere nella sua grazia e nella fedele osservanza dei comandamenti ».[282] Riguardo all'*oggetto* dell'insegnamento religioso accanto all'integrità dottrinale viene raccomandata la sintesi cristocentrica nell'esposizione della fede e della morale e l'ecclesiocentrismo nella parte sacramentale.[283]

III. Durante il pontificato di Pio XII vengono organizzati gli *uffici catechistici diocesani* che diventano i promotori e i coordinatori effettivi delle attività catechistiche e vengono istituiti corsi di preparazione per insegnanti di religione e laici. Si insiste inoltre sempre di più sulla necessità di coordinare il programma e lo svolgimento delle due forme principali: catechesi parrocchiale e insegnamento scolastico nel bisogno di prendere accordi per una azione comune interdiocesana o regionale.[284]

e) La catechesi ritorna sovente anche nell'*insegnamento di Giovanni XXIII.*

Egli afferma *il primato della catechesi* con parole esplicite: « il primo carattere della missione pastorale nella S. Chiesa è l'insegnamento della sacra dottrina »,[285]

---

281 *Istruzione* della S. C. dei Seminari e Università il 21 dicembre 1944 (*A.A.S.*, XXXVII [1945], 173-176).

282 Al Congresso Catechistico di Barcellona il 7 aprile 1964 e ai Sacerdoti esperti di attività catechistiche il 29 settembre 1953.

283 Sono significativi a questo riguardo i discorsi al Congresso Cat. di Boston il 26 ottobre 1946 e al Congresso Cat. Internazionale di Roma il 14 ottobre 1950.

284 *La circolare* della S. C. del Concilio del 10 dicembre 1947, rendendo note le conclusioni del Convegno Catechistico di Roma (24-26 Giugno 1947) dettava norme pratiche per questi problemi organizzativi. Cfr. « Il Monitore Ecclesiastico », 73 (1948), 80-91.

285 Discorso per la presa di possesso all'Arcibasilica Lateranense il 23 nov. 1958, *Discorsi, messaggi, colloqui del Santo Padre Giovanni XXIII*, vol. I, Roma, 1960, p. 38.

« si comincia perciò di là: insegnare e poi battezzare poi amministrare gli altri sacramenti e in seguito, vengono gli altri servizi di culto, di assistenza molteplice, di organizzazione varia ».[286]

Tra le numerose direttive pastorali di Giovanni XXIII alcune sono di grande attualità:

— lo *studio* sempre più vasto e approfondito *del Catechismo* deve essere fatto « secondo le forme tradizionali della Chiesa e con gli occhi e la mente aperti verso sussidi approvati ed incoraggiati dalla Santa Sede ».[287] A motivo di questo zelo catechistico il Papa « incoraggia i tentativi fatti con prudenza e sotto il controllo dei Vescovi in diversi paesi per migliorare le condizioni dell'insegnamento religioso per i giovani e per gli adulti, nelle differenti sue forme e tenendo conto dei vari ambienti.[288]

— « La catechesi comune spesso non riesce a raggiungere tutti, nè a soddisfarli. Essa è tanto più efficace, quanto più si *adatta alle esigenze dei singoli* ». Confermando questo principio dell'insegnamento religioso ambientale, Giovanni XXIII raccomanda di studiare con cura le particolari necessità non soltanto delle singole età, ma anche di « tener conto dei singoli ceti: professionisti in genere; e poi in particolare, insegnanti, giuristi, giornalisti, uomini delle arti, delle scienze, delle tecniche audiovisive, artigiani, contadini, operai ».[289]

— L'insegnamento della religione *nelle scuole* viene riconosciuto come *fundamentum atque totius publicae institutionis perfectio,* in esso raggiunge molti giovani che altrimenti non avrebbero catechesi alcuna. Il professore di religione, ha perciò un compito importantissimo, da intendersi come vera pastorale delle anime giovanili. Per assolvere questa alta missione si raccomanda un contatto estra scolastico con gli alunni, un contegno cordiale, rispettoso e apostolico verso i colleghi e una stretta e concordata collaborazione con i rispettivi parroci.

— La *catechesi sia integrale e ininterrotta.* « Capita troppo spesso e in molti ambienti, che non vi sia proporzione fra istruzione scientifica e istruzione religiosa: l'istruzione scientifica continua ad estendersi fino ad attingere gradi superiori, mentre l'istruzione religiosa rimane di grado elementare. È perciò indispensabile che negli esseri umani in formazione il culto dei valori religiosi e l'affinamento della coscienza morale proceda di pari passo con la continua sempre più ricca assimilazione di elementi scientifico-tecnici ».[290]

---

286 Discorso ad un gruppo di Catechiste il 17 giugno 1962; cfr. *Discorsi, messaggi, colloqui,* vol. IV, p. 382.

287 Ai Cardinali, Arcivescovi e Vescovi rappresentanti le Regioni Conciliari Italiane il 14 dicembre 1958; *Discorsi, messaggi, colloqui,* vol. I, p. 533.

288 Enciclica *Sacerdotii nostri primordia* del 1 agosto 1959, *A.A.S.,* LI (1959), 545-579.

289 Ai Parroci e Quaresimalisti di Roma il 22 febbraio 1962, *A.A.S.,* LIV (1962), p. 171; cfr. anche *Costituzioni del Sinodo Romano,* libro II, parte prima, sezione seconda: Titolo 1-3, che obbligano solo la diocesi di Roma, ma sono indicative per rilevare la preoccupazione catechistica del Papa (Roma, 1961).

290 Giovanni XXIII, Enciclica *Pacem in terris, A.A.S.,* LV (1963), p. 428.

f) *Paolo VI* fin dai primi mesi del suo pontificato ha tracciato le linee direttive del rinnovamento catechistico, inserendolo nel grandioso aggiornamento pastorale dalla Chiesa, suggerito da Giovanni XXIII e inaugurato dal Concilio Vaticano II.

Poichè oggi si ha bisogno di proclamare sempre più alto « davanti al mondo che solo nel Vangelo di Gesù vi è la salvezza aspettata e desiderata »[291] e di dare « a questo nostro meraviglioso e insieme pauroso mondo moderno un nuovo, vivo volto cristiano »,[292] la catechesi è da considerare come « *la vera base della vita religiosa* e una profonda esigenza del tempo nostro ».[293]

I. Per corrispondere a queste aspettative anche la catechesi ha *bisogno di un aggiornamento* nell'ambito del rinnovamento delle strutture della Chiesa.[294] Esso dovrebbe compiersi su queste linee programmatiche: « stabilire il rapporto tra i valori eterni della verità cristiana e il loro inserimento nella realtà dinamica oggi straordinariamente mutevole »; riconoscere « l'*aspetto relativo sperimentale* del ministero della salvezza, che avverte quanto la sua efficacia sia condizionata dallo stato culturale, morale, sociale delle anime a cui si dirige, e quanto opportuno per l'incremento pratico dell'apostolato sia conoscere le altrui esperienze e far proprie quelle buone: *omnia probate, quod bonum est tenete* (*1 Tess.* 5, 21) »; aver « *timore delle consuetudini superate,* delle stanchezze ritardatarie, delle forme incomprensibili, delle distanze neutralizzanti, delle ignoranze presuntuose e inconsapevoli circa i nuovi fenomeni umani, come pure della scarsa fiducia nella prenne attualità e fecondità del Vangelo »; « assegnare al succedersi rapido e inesorabile dei fenomeni, in cui si svolge la nostra vita, *la dovuta importanza* e cercare di collegarsi con la celebre raccomandazione dell'Apostolo: *redimentes tempus, quoniam dies mali sunt* (Ef. 5, 16) ».

In questo senso l'aggiornamento non deve essere temuto, anzi considerato come « l'espressione di carità desiderosa di dare testimonianza alla perenne e perciò alla moderna vitalità del ministero ecclesiastico ».[295]

Il rinnovamento catechistico prima di tutto « deve *gettare il ponte* verso il mondo contemporaneo ». Ciò richiede tutta una nuova impostazione ispirata a queste preoccupazioni: « *aprire un dialogo* con il mondo moderno; *presentare un amore* più largo e urgente, un amore che pensa agli altri ancor prima che a sè; volgere uno sguardo sulla scena della vita umana contemporanea non con la preoccupazione di difesa e di condanna, ma desideroso di *suscitare fiducia ed amicizia* ».[296]

---

291 Paolo VI, *Primo Radiomessaggio* il 22 giugno 1963, *A.A.S.*, LV (1963), 570-578.

292 Paolo VI, *Discorso al Cardinal Vicario e ai parroci di Roma* il 24 giugno 1963, *A.A.S.*, LV (1963), 673-674.

293 Polo VI, *Discorso alla beatificazione di Vincenzo Romano* (*Osservatore Romano*, 18-19 novembre 1963).

294 Paolo VI, *Allocuzione ai Padri conciliari* il 29 settembre 1963, *A.A.S.*, LV (1963), 841-859.

295 Paolo VI, *Discorso ai partecipanti alla XIII Settimana di Aggiornamento pastorale* il 6 settembre 1963, *A.A.S.*, LV (1963), 751.

296 Paolo VI, *Allocuzione ai Padri conciliari* il 29 settembre 1963, *o. c.*

II. Il dialogo attento con il mondo moderno esige l'*inserimento organico del laicato cattolico* nella catechesi. Si insiste perciò ripetutamente sul fatto che « la Chiesa nell'ora presente ha bisogno dei laici » e che « è la gerarchia stessa a volere il laicato al suo fianco perchè l'aiuti. Tutti chiama e a tutti ricorda: È l'ora, l'ora più che mai dei laici ».[297]

Il loro apostolato non comprende solo « la testimonianza esterna » e la *consecratio mundi* cioè la loro azione sul mondo profano come direttamente partecipi alla sua composizione e alla sua esperienza », ma anche « l'*informazione interna* » e nei più volenterosi « per alcune attività *una vera e propria collaborazione* a necessità pratiche di grande rilievo ».[298]

Nella catechesi il fattore sociale acquista una importanza sempre maggiore. Nel fornire questa componente indispensabile la funzione dei laici diventa straordinariamente importante: « per fare da ponte fra la Chiesa e la società, fra la comunità ecclesiale e la comunità temporale e mettere la vita religiosa della Chiesa in comunicazione con la vita profana della società temporale ». La nuova funzione dei laici, chiamata ardita dal Papa stesso, è questa: « portare nel campo della vita cattolica la testimonianza profana, offrire l'*informazione sulla vita temporale,* su innumerevoli problemi della vita profana, meglio conosciuti dai laici che dal clero ». In questa veste di informatori autentici e autorizzati « i laici sono chiamati a segnalare al magistero e al ministero della Chiesa problemi nuovi, interessantissimi ed amplissimi, che non devono essere trattati empiricamente, nei termini di vecchi manuali, ma che hanno bisogno di essere considerati al lume di istruttorie sistematiche e scientifiche, che i laici cattolici possono utilmente fornire ».[299]

III. Paolo VI detta inoltre *alcune norme* ormai acquisite per l'aggiornamento del contenuto e del metodo della catechesi.

« Le impellenti necessità della vita ecclesiastica reclamano che la dottrina sacra *non rimanga puramente speculativa,* ma sia considerata nel quadro completo dell'economia cristiana, dottrina cioè a noi *data per praticare una vera religione,* per essere annunciata alle anime e per dimostrare nella realtà storica la sua virtù salvatrice ».[300]

Tale ripensamento contenutistico deve seguire l'*indirizzo Cristocentrico,* ricordato nell'Allocuzione ai Padri conciliari il giorno dell'apertura della II sessione del Concilio Vaticano II: « In quest'ora dobbiamo proclamare a noi stessi e annunciare al mondo che ci circonda: Cristo! Cristo, nostro principio; Cristo, nostra via e nostra guida; Cristo, nostra speranza e nostro termine ».[301]

---

297 Cfr. PAOLO VI, *Discorso per la canonizzazione di S. Vincenzo Pallotti* (*Osservatore Romano* del 2 settembre 1963), *Discorso ai dirigenti delle Organizzazioni internazionali del laicato cattolico* (*Osservatore Romano* del 13 novembre 1963).

298 PAOLO VI, *Discorso ai Laureati cattolici italiani* (*Osservatore Romano* del 4 gennaio 1964).

299 *Ibid.*

300 PAOLO VI, *Discorso ai partecipanti alla XIII Settimana di Aggiornamento pastorale, A.A.S.,* LV (1963), 752.

301 PAOLO VI, *Allocuzione ai Padri Conciliari* il 29 settembre 1963, *A.A.S.,* LV (1963), 846.

Il problema metodologico consiste sostanzialmente in questo: « come travasare la ricchezza ricevuta nelle forme nuove, come *tradurre* cioè *in forme nuove e originali,* in nuove espressioni la ricchezza goduta ed ereditata ».[302] L'accento si mette dunque sulla necessità di rinnovare le forme. Per riuscire efficaci ed equilibrati nel lavoro di ridimensionamento metodologico si raccomanda: « di comprendere bene il nostro tempo » ... « di *essere attuali,* moderni, vigilanti, tesi nei pensieri, nei bisogni, nelle vocazioni del momento presente »; « di *avere nel cuore la fedeltà* a quello che di grande e di buono, di generoso e cristiano è stato insegnato »; « di *sentire* non solo *la libertà* di poter decidere con piena coscienza e maturità di giudizio, ma anche l'impulso *ad essere originali,* ad essere nuovi », « di *lasciare le forme caduche* e le espressioni che appartengono al tempo — e non è da rammaricarsi per il loro superamento — ma c'è pure, e bisogna averlo caro, ciò che è sostanziale, ciò che è vitale ».[303]

IV. Il Concilio Vaticano II nella prima Costituzione auspica una *catechesi più liturgica,* poichè « la liturgia è la prima e indispensabile fonte dalla quale i fedeli possono attingere il genuino spirito cristiano ». Si esprime perciò « il desiderio che tutti i fedeli vengano formati alla piena, consapevole e attiva partecipazione alle celebrazioni liturgiche... I pastori d'anime, in tutta la loro attività pastorale devono sforzarsi di ottenerla attraverso un'adeguata formazione ».[304]

Un altro indirizzo, richiesto ripetutamente nell'aula conciliare durante la seconda sessione, fu quello di una maggiore *utilizzazione della Sacra Scrittura* nella catechesi e nella predicazione.

g) *Le conferenze episcopali* dei singoli paesi costituiscono la forza e la norma principale del rinnovamento catechistico del nostro secolo. Mentre finora i singoli vescovi curavano la catechesi nelle proprie diocesi secondo i canoni del Concilio Tridentino e del Codice di Diritto Canonico, ora diventa sempre più necessario un vero coordinamento dell'apostolato della Parola, data la complessità e la vastità dei problemi pastorali.

I primi risultati di questa azione concorde sono i *Catechismi nazionali* con il testo unico (Stati Uniti 1882, Inghilterra 1898, Germania 1925, Austria 1930, Francia 1938), compilati e approvati dalle rispettive commissioni episcopali.

Le altre soluzioni concordate di tipo organizzativo sono: la determinazione del *programma* d'insegnamento e dei suoi principi ispiratori riguardanti il contenuto e il metodo (il primo esempio modello fu quello del Programma di Fulda 1925 dei vescovi tedeschi); l'istituzione dei *centri* e uffici nazionali come organi consultivi e amministrativi con l'incarico di informare la conferenza episcopale, promuovere l'attuazione delle decisioni prese e coordinare e aiutare le attività e iniziative degli uffici diocesani (è caratteristica la soluzione francese del 1941 che divenne modello ispiratore per le altre nazioni); scuole e corsi per la *preparazione di catechisti* qualificati per le varie

---

302 Paolo VI, *Discorso ai concittadini bresciani* (*Osservatore Romano* del 30 ottobre 1963).

303 *Ibid.*

304 *Costituzione sulla Sacra Liturgia* (*Osservatore Romano* dell'8 dicembre 1963).

forme della catechesi, di sacerdoti esperti per le funzioni direttive (la scuola per i catechisti laici di Vienna e l'Istituto Superiore di Catechetica di Parigi); l'istituzione delle *commissioni permanenti* e temporanee per lo studio dei problemi specifici della catechesi; l'approvazione dei *Direttori di pastorale catechistica* per regolare e coordinare tutte le iniziative di carattere nazionale.

3. I PRINCIPALI MOVIMENTI CATECHISTICI

a) Il movimento catechistico della Germania e dell'Austria [305]

Alla fine dell'Ottocento, i professori di religione delle scuole medie fondarono un'associazione, che aveva lo scopo di migliorare il loro insegnamento e difendere i loro diritti professionali. Tali associazioni divennero nelle due città (Vienna, Monaco) altrettanti centri di attività catechistiche nazionali.

I. Constatando realisticamente le carenze della catechesi, le difficoltà nuove della vita pastorale da una parte e gli sviluppi della didattica e degli studi teologici dall'altra, essi impostarono sulle rispettive riviste catechistiche una *discussione costruttiva intorno al metodo d'insegnamento,* al testo di Catechismo, all'impostazione educativa della catechesi. Tali argomenti vennero poi trattati in Congressi Catechistici Nazionali (1905, 1912, 1925 di Vienna, 1905, 1911, 1912, 1928 di Monaco), che stabilirono anche norme di metodo e di apostolato catechistico. Il metodo induttivo sotto l'ispirazione della Didattica e di Otto Willmann con i suoi tre gradi formali: presentazione, spiegazione, applicazione, il metodo attivo concepito secondo il modello della scuola di lavoro di Kerschensteiner e corretto secondo la spiritualità cristiana, assunsero in essi i loro lineamenti fondamentali. Si progettò, un testo di Catechismo, che presentasse la dottrina e fosse insieme guida alla vita cristiana e offrisse lezioni per temi.

---

305 Una buona informazione sul movimento si trova in: C. E. Roy, *Méthode pédagogique de l'enseignement du catéchisme,* Tournai, 1935; R. G. Bandas, *Contenuto e metodi della catechesi,* Roma, 1959; A. Weber, *Die Münchener katechetische Methode,* München, 1905; K. Raab, *Das Katechismusproblem in der katholischen Kirche,* Freiburg, 1934; M. Pfliegler, *Der Religionsunterricht,* vol. III: *Die Methodik der religiösen Bildung,* Innsbruck, 1935; G. Götzel, *Auf dem Weg zu einem neuen Katechismus,* Freiburg, 1944; Fischer-Screibmayer-Tilmann, *Einführung in den neuen Katechismus,* Freiburg, 1955; J. A. Jungmann, *Problèmes catéchétiques en territoire de langue allemande,* in « Lumen Vitae », I (1946), 55-71; L. Lentner, *Katechetisches Wörterbuch,* Freiburg, 1961; L. Csonka, *Il Nuovo Catechismo Tedesco,* in « Orientamenti Pedagogici », II (1955), 746-754; *La nuova edizione della Bibbia per le scuole tedesche,* in « O. P. », VIII (1958), 1005-1020; *La Bibbia nelle scuole medie tedesche,* in « O. P. », VI (1959), 474-482; *Il Catechismo nelle prime due classi elementari,* in « O. P. », VI (1959), 1029-1040; *Il programma d'insegnamento religioso nelle scuole austriache,* in « O. P. », VII (1960), 352-370; *Il nuovo Cathechismo Austriaco,* in « O. P. », VIII (1961), 105-121; *W. Pichler pioniere dell'insegnamento religioso nella scuola dell'obbligo,* in « O. P. », VIII (1961), 482-510; F. X. Eggersdorfer, *Die Kurve der katechetischen Bewegung in Deutschland in einem halben Jahrhundert,* in « Kat. Blätter », 76 (1951), 24-32; L. Lentner, *Das Wort Gottes in der Schule,* Wien, 1957; J. G. Libois, *Où en est l'enseignement religieux dans la République Fédérale allemande,* in « Lumen Vitae », XI (1961), 274-282.

Si determinarono, pure, le linee di una sintesi dottrinale in funzione della catechesi e le esigenze di un linguaggio concreto simile a quello dei libri sacri.

I *rappresentanti principali* del rinnovamento metodologico in *Germania* furono Heinrich Stieglitz e Gustav Götzel, organizzatori e propagatori; A. Weber, teorico e principale redattore dei principi ispiratori del procedimento didattico; J. Göttler, professore all'Università di Monaco, fondatore dell'istituto di pedagogia per la preparazione scientifica dei catechisti e direttore dei congressi catechistici.

In Austria i promotori del rinnovamento si sono dedicati piuttosto alle realizzazioni concrete. W. Pichler ha progettato un programma e un testo biblico-liturgico per le classi elementari; mentre il fratello Giovanni faceva altrettanto per le scuole medie; M. Gatterer ha presentato un manuale di catechetica sistematica ispirata alle migliori tradizioni del metodo biblico; J. Minichthaler nella prospettiva del rinnovamento liturgico, M. Pfliegler invece in base alle esigenze della psicologia giovanile, hanno dettato le norme generali di una catechesi più vicina alle situazioni concrete degli scolari con lo scopo di iniziare alla vita liturgica e alla condotta cristiana.

II. Il movimento catechistico tedesco riceve un appoggio autorevole e un *indirizzo nuovo* dalla discussione kerigmatica, iniziata e promossa dalla Facoltà teologica di Innsbruck (K. e H. Rahner, J. Jungmann), poi da F. X. Arnold continuata nel campo della pastorale e della storia della catechesi. Si accentua perciò il carattere salvifico del contenuto dottrinale e quello pedagogico della catechesi invece di quello scientifico. L'interesse della catechesi si sposta dalla questione metodologica a quella contenutistica e si chiede una presentazione cristocentrica della dottrina rivelata. Il modello sarà quello seguito dai libri sacri stessi: storia della nostra redenzione e incorporazione in Gesù Cristo. In questa sintesi organica dogma, sacramenti, morale, liturgia e dottrina vi trovano una connessione e interdipendenza nuova; l'ecclesiocentrismo della dottrina sacramentale e la visione escatalogica della vita cristiana assicurarono un interesse maggiore per la religione.

In questa luce teologico-pastorale sono state intraprese, in questo dopoguerra numerose iniziative. Così la redazione del Catechismo Nazionale Tedesco, iniziata nel 1944 e pubblicata nel 1955 (i redattori principali sono K. Tilmann e Fr. Schreibmayer) che per la sua impostazione cristocentrica ed ecclesiocentrica, la presentazione scolastica (lezioni svolte secondo un procedimento didattico) e i riferimenti alla liturgia e alla vita, è indicato in tutto il mondo come un modello di catechismo. Ispirato agli stessi principi il Catechismo Austriaco del 1960 (redattore principale è L. Lentner) ha una prevalente preoccupazione didattica; infatti il suo contenuto e i suoi riferimenti liturgici spesso riescono particolarmente felici.

Tutta la ricca letteratura catechistica si ispira ora alla soluzione kerigmatica; dal punto di vista metodologico si nota un arresto, poichè è ancora riconosciuta la validità quasi esclusiva del procedimento induttivo con le correzioni secondarie, ispirate all'attivismo didattico e al rinnovamento liturgico.

III. *Le Caratteristiche e i risultati* del movimento catechistico tedesco sono questi:

— l'accentuazione dell'insegnamento della *religione nelle scuole.* L'ordinamento scolastico prevede 2-4 ore settimanali di religione per tutti i tipi di scuola, perciò la Chiesa cerca di sfruttarle al massimo, lasciando alla catechesi parrocchiale solo il compito di completamento liturgico e apostolico;

— il *contenuto* dell'insegnamento segue una nuova sistemazione pastorale della dottrina secondo la linea kerigmatica;

— il *programma* per le prime classi elementari è biblico-liturgico-sacramentale; in esso le verità fondamentali vengono inserite occasionalmente;

— oltre alla dottrina sistematica si dà la massima importanza alla *Bibbia.* Per le scuole medie inferiori vengono redatti testi adatti con brani scelti nella linea della storia della salvezza;

— si insiste molto sulla *collaborazione* tra tutti i fattori responsabili della catechesi. Gli Ordinari incaricano regolarmente commissioni apposite per le questioni specifiche, composte di teologi, pedagogisti e catechisti. La scuola stessa con i suoi numerosi catechisti di ogni grado viene inserita organicamente nella pastorale d'insieme;

— si tende ad una *preparazione* sempre più approfondita e aggiornata dei catechisti sacerdoti e laici. Oltre i corsi teorici di teologia, psicologia e pedagogia si richiede un vero tirocinio di insegnamento prima di consegnare il diploma e una guida e ispezione speciale nei primi anni d'insegnamento;

— si riconosce la necessità dell'aggiornamento e l'adattamento continuo del *metodo* della catechesi. Soprattutto nelle scuole tecniche e industriali e nei corsi per gli apprendisti si impostano vie nuove in vista dell'inserimento nella vita professionale, sociale ed ecclesiale;

— la catechesi spesso viene considerata come la *cura delle anime* giovanili, e il catechista come il pastore responsabile. Infatti il professore di ruolo principale in ogni scuola è il sacerdote, e i catechisti laici sono i suoi collaboratori. Questa impostazione educativa e pastorale varia secondo gli autori, ma la religione come pura cultura non viene mai posta a scopo dell'insegnamento religioso.

b) Il movimento catechistico francese

La Francia è uno dei paesi più ricchi di iniziative catechistiche non solo organizzative e metodologiche, ma anche riguardanti il contenuto della catechesi, dovute in parte all'ambiente culturale (modernismo, esistenzialismo, impostazione terrenista della vita), sociale (trasformazione profonda delle istituzioni,

urbanesimo ed edonismo crescente) e pastorale (scristianizzazione delle masse, laicismo anticlericale del mondo politico, movimento liturgico e teologico).[306]

I. Fin dall'*inizio del Novecento* assistiamo ad un generoso sforzo di rinnovamento della catechesi. Poichè l'insegnamento religioso fu escluso dalle scuole pubbliche in seguito alle leggi scolastiche del 1882-86, il funzionamento delle scuole private divenne assai difficile dopo la soppressione degli ordini religiosi (1901), e la Chiesa, spogliata dei suoi diritti fondamentali, fu ridotta al rango di società privata con la Legge del 1905, che abrogava il Concordato con la S. Sede e sanciva la separazione totale della Chiesa dallo Stato, allora tutto lo sforzo si concentrò sulla catechesi parrocchiale anche per il fatto che il giovedì viene lasciato libero per l'insegnamento religioso.

I fattori di questo movimento catechistico sono tre: la propagazione del *metodo di St. Sulpice* che considerava la catechesi come una funzione religiosa, prescriveva un procedimento di adunanze con preghiere varie, recita delle formule catechistiche, loro spiegazione per mezzo dell'analisi logica, omelie, esortazioni e avvisi e dava la massima importanza al sapere mnemonico delle domande; l'*Œuvre du Catéchisme* di Parigi che impostava la scuola di catechismo sulla collaborazione regolare di laici zelanti. Il suo merito, oltre la fondazione di un centro coordinatore e propulsore a Parigi (rue Varenne) e di una rivista (*Voix du Bon Catéchiste*), fu quello di formare un'*élite* di sacerdoti e laici volontari; *il rinnovamento del metodo catechistico dietro i suggerimenti della pedagogia e didattica moderna*: prima del metodo induttivo di Monaco, poi della scuola attiva di A. Ferrière, R. Dottrens, M. Montessori e soprattutto di M. E. Dévaud, che chiedeva un aggiornamento più profondo dell'impostazione e del metodo della catechesi.

Un primo metodo organico viene presentato da *C. Quinet* che fin dal 1910 formula i suoi principi e presenta le sue realizzazioni. I principali rinnovamenti ivi introdotti sono: l'organizzazione della catechesi in forma di vera scuola (divisione dei bambini per classi, aule ben attrezzate, lezioni svolte didatticamente, compiti, avvisi ed esami, sussidi didattici); il metodo induttivo integrale, presentato come l'ideale nell'insegnamento religioso, in cui devono essere assicurati l'autorità della Chiesa e del maestro e il carattere sacro e l'integrità della dottrina; l'iniziazione liturgica e la educazione

---

306 Una informazione più dettagliata sul movimento catechistico francese si trova nelle seguenti opere: C. D. C., *Où en est l'enseignement religieux?*, Tournai, 1937; A. Boyer, *Pédagogie chrétienne*, Paris, 1947; L. Lentner, *Religionsunterricht zwischen Methode und freier Gestaltung*, Innsbruck, 1953; G. Delcuve, *Orientations de la pédagogie religieuse en France*, in « Lumen Vitae », XI (1956), 221-246; *Le mouvement catéchétique en France*, in « Lumen Vitae », XII (1957), 687-718; A. J. Elchinger, *Les objectifs et les réalisations de la catéchèse française*, in « Études », 1955, 210-221; Num. spec. « Éducateurs », n. 69 (1957): *Où en est l'éducation religieuse?;* L. Csonka, *Educazione religiosa della prima infanzia in Francia*, in « Orientamenti Pedagogici », VI (1959), 217-237; *L'opera catechistica del canonico André Boyer*, in « O. P. », VI (1959), 773-801; Bice, *Dix années de travail catéchétique dans le monde*, Paris, 1960; L. Csonka, *L'organizzatore della catechesi parrocchiale « in forma di vera scuola »: il Can. Camille Quinet*, in « O. P. », X (1963), 81-111; J. Colomb, *Bilan et prospective du Mouvement catéchétiques français*, in « Vérité et Vie », 16 (1963), n. 451; Commission Épiscopale de l'Enseignement Religieux, *Directoire de Pastorale Catéchétique à l'usage des Diocèses de France*, in « Catéchèse », 1964, n. 14, 15-78.

cristiana propriamente detta (vita di pietà e le virtù cristiane: fede, speranza e carità) costituiscono il compito della catechesi.

II. L'intervento di Mons. A. Landrieux, parroco della cattedrale di Reims prima, vescovo di Dijon dopo, dà un nuovo impulso al rinnovamento indicando « nel ritorno al *metodo evangelico* » la via più efficace (Pastorale del 22 settembre 1922). Prima del catechismo sistematico egli ritiene necessaria una catechesi biblica sul modello di S. Agostino « per non bruciare le tappe e per adattare l'insegnamento alle esigenze della psicologia dei bambini che è tutta sentimento e impressionabilità, evitando così di imporre loro anzi tempo un lungo sforzo di intelligenza sui testi e formule ». Per dare maggiore concretezza alla sua impostazione egli prescrisse nella sua diocesi « un insegnamento religioso per un periodo di 18 mesi, fondato sulla vita e opere di Gesù Cristo ».

In seguito sorse in Francia un movimento catechistico chiamato « metodo evangelico ». La Gahéry con *La plus belle histoire* (1922) e le suore con il *metodo Bernadette,* il Can. E. Charles con *Le Catéchisme par l'Évangile* (1931) hanno impostato la catechesi per i piccoli e i fanciulli sul Vangelo, introducendo anche la costruzione di scene con personaggi mobili e il ritaglio delle figurine. Questo metodo ha ispirato anche il movimento *Formation Chrétienne des Tout-petits,* fondato dalla Damez nel 1933 e le opere di J. M. Dingeon, H. Lubienska, C. Quinet e A. Boyer a favore dell'educazione religiosa della prima infanzia.

III. La catechesi francese ha avuto un nuovo indirizzo per opere di *alcune catechiste* ben preparate, provenienti dalla scuola attiva, come M. Fargues, Fr. Derkenne, J. M. Dingeon, L. Lubienska, le scuole di Lione e di Strasburgo. Esse conoscendo la psicologia dei fanciulli e le tecniche e i procedimenti della didattica nuova, hanno tentato di applicarne i migliori risultati e le più riuscite esperienze all'insegnamento religioso. Viene così confermata la necessità di partire dagli interessi dei fanciulli e di rispettare i periodi sensibili e il ritmo del progresso e lavoro personale. Nella programmazione sono perciò considerati i periodi successivi: scoperta del mondo circostante, racconto degli avvenimenti biblici, incontro personale con Gesù nei Sacramenti, scoperta del mondo reale, di quello del pensiero e infine sistemazione delle conoscenze. Nel procedimento didattico si insiste sugli esercizi che tendono a provocare le esperienze religiose e sulla formazione del sentimento e della volontà, mentre la chiarificazione delle verità e l'integrità della dottrina rivelata qualche volta vengono trascurate. In questo senso nel settembre 1957 l'Episcopato francese ha chiesto una revisione del movimento cosiddetto: « metodo progressivo » su richiesta del S. Uffizio.

A. Boyer ha presentato un metodo più completo ed equilibrato con la fusione delle migliori tradizioni e dei risultati più sicuri della pedagogia e didattica nuova. La maggiore preparazione teologica evita le unilateralità nel metodo e la preoccupazione pastorale e missionaria supera l'impostazione eccessivamente scolastica della catechesi. La dottrina sistematica rimane l'oggetto dell'insegnamento, ma la Bibbia e la Liturgia entrano organicamente nel programma come gli ele-

menti indispensabili dell'educazione del fanciullo. Si riconosce la validità dell'attivismo, vengono perciò inseriti tutti i mezzi, che promuovono l'attività spirituale dei catecumeni.

Questa corrente psicologico-didattica, pur assai diversa nei suoi numerosi rappresentanti, ha la preoccupazione dominante di rendere sempre più didattica e formativa la lezione di catechismo, da cui si aspetta il rinnovamento. Si tende perciò a conoscere sempre meglio lo sviluppo psicologico e spirituale dei fanciulli ed a studiare l'adattamento dei risultati della didattica moderna.

IV. *La corrente pastorale-missionaria* invece afferma l'impossibilità di risolvere il problema della catechesi sul piano puramente didattico della lezione, separata dall'insieme della vita concreta del fanciullo. Da una parte si cerca di adattare la catechesi alle situazioni ambientali (L. Rètif e A. Lanquetin), dall'altra ci si preoccupa di inserire i fanciulli nella vita liturgica e sociale, rendendoli apostoli nel proprio ambiente familiare e scolastico. Il fanciullo difficilmente può diventare apostolo senza un inserimento graduale nella vita comunitaria, promossa principalmente dagli adulti. Si insiste perciò sulla necessità della collaborazione di tutti i fattori educativi (famiglia, parrocchia, scuola) e si cerca di inserire la catechesi in una pastorale d'insieme. Nei catecumeni perciò si vedono soprattutto i giovani membri della comunità cristiana che devono essere iniziati gradualmente alla vita comunitaria liturgica e caritativa. Da questa considerazione pastorale comune partono, oltre che dalle riflessioni teologiche e filosofiche, il metodo liturgico di G. Lefèbvre, quello vitale ed ecclesiale di J. Colomb, la *révision de la vie* del movimento jocista e il movimento del catecumenato di Fr. Coudreau. Sulla stessa linea sono i gesuiti X. Lefebvre e L. Perin, Mons. J. A. Elchinger e i promotori della catechesi dell'infanzia, i quali insistono sulla collaborazione concordata e cordiale della famiglia, soprattutto delle mamme cristiane.

V. La questione del *Catechismo Nazionale* costituisce uno dei problemi principali del movimento francese. Un primo testo ufficiale fu pubblicato nel 1938. Esso fu assai criticato a motivo della lunghezza, dell'impostazione prevalentemente teologica e del linguaggio astratto e difficile. Nel 1941 venne nominata la commissione nazionale per la redazione del nuovo testo, il cui promotore principale fu C. Quinet. Il nuovo testo approvato e pubblicato nel 1947 tenne presente le osservazioni pervenute da tutte le diocesi. Esso accettò per base il catechismo precedente e alcune esigenze pedagogiche: accorciare le risposte e abbreviare il testo nel suo insieme, limitare la estensione della risposta a quella della domanda, stesura in forma personale, eliminare al massimo le parole astratte, esposizione armoniosa e ritmica secondo lo spirito della lingua francese, concordare le espressioni delle stesse verità lungo tutta la trattazione, decisa eliminazione di involuzioni e complicazioni nella costruzione delle frasi.

Il Catechismo Nazionale ha ottemperato alle istanze bibliche, liturgiche e pedagogiche senza riuscire però di impostare la redazione sulla linea di una sintesi Cristo ed ecclesiocentrica. Il testo ufficiale comprende solo le domande del catechismo. Il libro per fanciulli con le lezioni svolte secondo il procedimento didattico, che divenne un

modello classico non solo in Francia ma in tutto il mondo, fu compilato dai canonici C. Quinet e A. Boyer.

VI. Il movimento francese ha contribuito al rinnovamento catechistico europeo soprattutto a motivo di *alcune sue caratteristiche*. Le principali sono:

— la valorizzazione e la riorganizzazione della *catechesi parrocchiale*. Le scuole pubbliche non inseriscono la religione nel programma scolastico, perciò la mattinata del giovedì viene organizzata in funzione catechistica per i fanciulli dai 7 ai 12 anni (catechismo obbligatorio). Il periodo si conclude con la Comunione Solenne. La catechesi della perseveranza viene curata principalmente nelle associazioni giovanili;

— l'educazione religiosa della *prima infanzia* viene ritenuta assai importante agli effetti di una iniziazione autentica alla religiosità e alla vita di fede. In questo campo vengono intraprese delle iniziative nuove e audaci, per cui la prima infanzia è la più curata dal rinnovamento francese;

— una apertura coraggiosa verso *iniziative e metodi nuovi* sotto la sorveglianza dell'episcopato, che tendono a riconquistare le masse perdute ed a rendere la catechesi più interessante, vitale e funzionale. La Francia si dimostra ancora una volta all'avanguardia nell'intraprendere vie nuove, benchè nella realizzazione non si noti sempre una coerenza conseguente e un equilibrio di soluzioni;

— si richiede con insistenza una sintesi della dottrina cristiana più vicina non solo alle *fonti della rivelazione,* ma anche al pensiero moderno. Senza lunghe discussioni di ordine teologico la catechesi francese, soprattutto negli ultimi decenni, imposta il contenuto e il programma sugli schemi kerigmatici e vitali;

— si riconosce la necessità di una *collaborazione* sempre maggiore tra le diocesi. Per coordinare il lavoro sono stati istituiti la *Commissione Nazionale del Catechismo* (1941) e il *Centro Nazionale Catechistico* (1946) che costituiscono l'organo consultivo ed esecutivo della commissione episcopale e venne approvato il *Direttorio di pastorale catechistica* (1964);

— la fondazione degli *Istituti Catechistici* (Parigi, Strasburgo, Lione), per la preparazione dei quadri dirigenti e degli specialisti. Questi corsi metodologici sono abbinati con lo studio teologico in funzione pastorale e con le esercitazioni pratiche. Si cerca di avviare i laici all'apostolato catechistico in numero sempre maggiore a motivo non solo della scarsità del clero, ma anche dell'impostazione della pastorale d'insieme comunitaria. Mentre gli istituti francesi sono sorti principalmente per colmare le esigenze interne, il Centro *Lumen Vitae* di Bruxelles dei padri gesuiti organizza negli ultimi anni sul piano internazionale corsi accelerati di un anno per la formazione dei responsabili della catechesi;

— i *Congressi Catechistici Nazionali* sono risultati assai indicati ed efficaci per suscitare l'interesse dell'opinione pubblica ed entusiasmare i catechisti. Il

riunirsi insieme per affiatate discussioni sui problemi propri rende ciascuno più consapevole della propria missione catechistica e assicura una azione più concordata, perciò più efficace, sotto la direzione dell'autorità ecclesiastica.

c) Il movimento catechistico italiano

In Italia assistiamo ad un rinnovamento graduale della catechesi attraverso la riorganizzazione delle istituzioni tradizionali e l'inserimento di nuove forme e nuovi metodi. Storicamente va registrato innanzitutto il riacquisto del diritto di insegnare la religione nelle scuole pubbliche, poi i grandi sforzi per rendere questo insegnamento sempre più efficace.[307]

I. Il laicismo dell'Ottocento lasciò la triste eredità dell'espulsione della *religione dalle scuole pubbliche* di ogni grado. Benchè questa abolizione non fosse chiara e giustificata sul piano giuridico, in pratica non si impartiva più nessun insegnamento religioso.

Nei primi anni del Novecento la questione giuridica veniva di nuovo alla ribalta, poichè mentre i municipi liberali e socialisti volevano abolire in pratica anche l'insegnamento facoltativo nella scuola, i cattolici insistevano sul diritto dei padri.

1. Su ricorso del comune di Milano riguardo l'organizzazione dei corsi di religione su richiesta dei genitori, il Consiglio di Stato diede l'infelice parere (8-V-1903), secondo cui la legge Coppino (1877) aveva abrogato l'insegnamento religioso nelle scuole elementari, perciò il regolamento Baccelli (1895) era da considerare come contrario alla legge. Quest'ultimo disponeva che « i Comuni provvedessero all'istruzione religiosa di quelli alunni i cui genitori la chiedevano ». Questo obbligo veniva dunque revocato.

I cattolici, risvegliati e resi più uniti e combattivi in seguito all'*Opera dei Congressi* (fondata nel 1874), alla *Pia Opera della conservazione della Fede nelle scuole* (promossa da Giuseppe Tovini e approvata con Breve pontificio del 25-V-1891) e al movimento recente *Unioni popolari* (1906) e incoraggiati dalla grande enciclica catechistica di Pio X *Acerbo nimis* (1905), hanno promosso energiche campagne a favore dell'insegnamento religioso non solo nella opinione pubblica, ma anche in seno ai comuni e al parlamento.

Il primo risultato ne fu il *Regolamento generale Rava* per l'istruzione elementare

---

307 Qui indichiamo una bibliografia sui volumi e articoli informativi, rimandando alla parte metodologica le opere che trattano argomenti specifici: A. PARISELLA, *100 anni di insegnamento religioso,* in « Studi Cattolici », 1959, n. 10; M. BARBERA, *L'insegnamento religioso in Italia,* in « La Civiltà Cattolica », 89 (1938), III, 1-18; P. MORETTA, *L'enseignement de la religion en Italie,* in « Lumen Vitae », IV (1949), 137-160; L. CSONKA, *Der Religionsunterricht in Italien,* in « Christlich-päd. Blätter », LXXIV (1961), 33-40; GOFFI, CORALLO, PAGELLA, *La cattedra di religione,* Brescia, 1962; A. BALOCCO, *Un memorabile trentennio nella storia della catechesi (1905-1935),* in « Rivista Lasalliana », XXIX (1962), 3-27; A. FAPPANI, *Significato storico del Congresso di Brescia del 1912,* in « Rivista del Catechismo », 1962, 261-266; S. A. RIVA, *Il movimento catechistico in Italia,* in: N. FOURNIER, *Esigenze attuali della catechesi,* Brescia, 1963, 359-367; L. BORELLO, *Panorama storico del movimento catechistico-liturgico in Italia,* in « Rivista liturgica », 1963, 27-41.

(R. D. 6-II-1908). Esso però con l'intento di presentare una soluzione riconciliante le due opposte tendenze creava una situazione per sè contraddittoria. La prima parte dell'art. 3 confermava la prescrizione del regolamento Baccelli, ma la seconda parte permetteva di sottrarsi all'obbligo di impartire l'insegnamento religioso. Infatti l'obbligo di adempimento fu condizionato alla deliberazione approvata dalla maggioranza dei Consiglieri municipali. Quando la maggioranza non approvava l'insegnamento religioso i padri di famiglia avevano il diritto di provvedere all'insegnamento nei locali scolastici nelle ore estrascolastiche per mezzo delle persone ritenute idonee dal Consiglio Provinciale Scolastico.

Le discussioni seguenti portarono nel parlamento al rifiuto di una mozione socialista (Bissolati) che volle escludere del tutto l'insegnamento dalla scuola (febbraio 1908), ma il suo carattere facoltativo e l'insistenza perchè fosse trasferito in un'altra sede divennero sempre più evidenti. Mentre la libertà nella legge Casati fu assicurata dalla possibilità di chiedere la dispensa, ora le parti venivano completamente invertite e apparve come una conquista di libertà il fatto che il Consiglio e i padri di famiglia potevano curare l'insegnamento religioso. Così divenne interpretato il Decreto Credaro (28-VII-1910), che confermava l'esclusione della religione dall'orario normale e dalla 5ª e 6ª classe elementare e proibiva di distribuire moduli alle famiglie per la richiesta dell'insegnamento della religione.

La situazione venne sostanzialmente cambiata dopo la prima guerra mondiale per il sopraggiungere di uomini nuovi e di situazioni politiche cambiate.

Giovanni Gentile fin dal 1907 (Congresso Naz. della Federazione degli Insegnanti Medi di Napoli), insieme con il pedagogista A. Gabelli, sostenne che la scuola doveva comprendere anche l'insegnamento religioso cattolico per motivi di ordine storico e filosofico. Tale convinzione prendeva piede in Italia con l'avanzare di Gentile nei posti di responsabilità e con l'aumentare dei suoi seguaci.

Si deve ricordare inoltre la discussione riguardo all'obbligatorietà dell'insegnamento religioso nelle provincie annesse (Venezia Giulia, Trentino, Zara), dove vigeva la legislazione austro-ungarica e dove la popolazione cattolica resisteva ai primi tentativi di laicizzazione.

2. La *riforma Gentile 1923* ritorna alla legislazione Casati e considera l'insegnamento religioso secondo la forma ricevuta nella tradizione cattolica come « fondamento e coronamento dell'istruzione » nelle *scuole elementari* in ogni suo grado (scuola materna, ciclo inferiore, superiore e integrativo), che viene impartito in via ordinaria dal maestro di classe riconosciuto idoneo dalle autorità ecclesiastiche durante l'orario scolastico regolare, seguendo un programma stabilito. La libertà venne assicurata dal fatto che il padre di famiglia o chi per esso poteva chiedere l'astensione dalla scuola di religione dei propri figli all'inizio dell'anno scolastico (R.D. 1-X-1923, n. 2185).

La religione non fu introdotta allora nelle scuole medie per motivi di una considerazione filosofica: la dottrina cattolica deve essere elaborata e sublimata da uno spirito sempre vigile e disposto alla critica, e al perfezionamento del proprio contenuto; gli studenti più grandi pensano sempre più con la propria testa e concepiscono la divinità via via come sarà loro suggerito e imposto dalla propria ricerca razionale (Dichiarazione di Gentile al Consiglio Superiore della P.I.).

La religione veniva introdotta nelle magistrali prima, come corso di preparazione dei futuri maestri (Circolare Min. 10-VI-1924, n. 47), e nelle medie dopo come corso facoltativo su insistenza dei cattolici (Circolare Min. del 27-XI-1926, n. 95). In questo modo i tempi si maturarono e gli animi si preparano al riconoscimento pieno e totale del diritto dell'insegnamento religioso.

3. Ciò avvenne nel *Concordato* concluso fra la S. Sede e l'Italia l'11-II-1929 e nella legislazione scolastica che ne regolò l'organizzazione (Legge 5-VI-1930, n. 824). L'insegnamento religioso è considerato fondamento e coronamento anche dell'istruzione secondaria, dove viene impartito a mezzo di professori approvati dalla Chiesa (sacerdoti e laici), con aiuto dei libri approvati e secondo un programma stabilito dalle autorità ecclesiastiche e concordato con quelle scolastiche (Circolare Min. 23-IX-1930, n. 117).

Tale situazione rimane sostanzialmente invariata fino ai giorni nostri. La Costituzione della Repubblica Italiana (27-IV-1945) ha confermato la validità del Concordato e le disposizioni più recenti hanno precisato da una parte il programma d'insegnamento religioso nelle scuole elementari (D.P.R. 14-VI-1955, n. 503) e in quelle medie (30-III-1952) e dall'altra lo stato giuridico degli insegnanti di religione (Legge 19-III-1955, n. 160) e della loro carriera scolastica (Legge 28-VII-1961, n. 831). Non sono introdotte novità di rilievo riguardo alla posizione giuridica neppure dalla Legge sulla scuola media unica (2-X-1962, n. 4160).

4. Sulla base della legislazione vigente della religione nelle scuole pubbliche viene così regolata nelle sue *grandi linee*:

— il legislatore considera l'istruzione religiosa come *fondamento e coronamento* di tutta l'istruzione scolastica;

— si riconosce la *competenza* delle autorità ecclesiastiche riguardo al contenuto e al testo d'insegnamento e all'approvazione e ispezione degli insegnanti di religione;

— nelle scuole elementari, in via ordinaria, il maestro di classe viene *incaricato* anche dell'insegnamento religioso, nelle medie invece i professori sono scelti dai singoli istituti e riconosciuti idonei e approvati dalle autorità ecclesiastiche;

— la revoca del riconoscimento di *idoneità* da parte della Chiesa annulla automaticamente anche l'incarico d'insegnamento;

— il professore di religione è considerato come *professore incaricato* abilitato, con tutti i diritti e doveri di ordine scolastico, disciplinare ed economico;

— il *programma* d'insegnamento e i libri di religione vengono stabiliti in accordo tra le due autorità competenti;

— la religione *non ha esame* e votazione e non fa media con le altre materie agli effetti del risultato scolastico;

— l'*ispezione* dell'insegnamento religioso viene fatta dai sacerdoti nominati

dall'autorità ecclesiastica e deve essere concordata in anticipo con le autorità scolastiche competenti;

— nelle classi III, IV e V elementare il parroco del luogo ha *venti lezioni integrative* da svolgere personalmente;

— l'*orario scolastico* così distribuisce le ore settimanali di religione: I-II elementare: 1½ ora; III-V elementare: 2 ore; tutte le classi delle medie: 1 ora (eccetto la I e II magistrale che ha due ore).

II. I *Congressi catechistici* costituiscono anche in Italia una delle principali forze di sviluppo della catechesi.

Il primo fu organizzato da Mons. Giov. Batt. Scalabrini, vescovo di Piacenza, nel 1899 con l'intervento dei rappresentanti di molte diocesi. Esso si occupò dei problemi organizzativi della catechesi parrocchiale e della formazione dei catechisti. Nei primi anni del secolo, soprattutto dopo l'Enciclica *Acerbo nimis* di Pio X, i congressi si moltiplicano e raggiungono strati sociali sempre più vasti (Milano 1907 e 1910, Roma 1908, Lucca e Bologna 1909, Brescia 1912). Il più importante è quello di Brescia in cui vengono affrontati tutti i problemi della catechesi parrocchiale « in forma di vera scuola » per supplire alla mancanza dell'insegnamento della religione nelle scuole. Vengono anche fissate le norme generali per la programmazione dei punti dottrinali negli anni successivi. Si riconosce il metodo ciclico come il più adatto, perciò un programma di base è ripetuto ogni anno, comprendente le verità fondamentali in modo sempre più approfondito. Il Congresso riconobbe inoltre la necessità di adattare l'insegnamento alle singole categorie e ricercò i mezzi più adatti per rendere efficace l'insegnamento ai fanciulli, giovani e adulti, alle giovani e ai giovani operai apprendisti.

Le giornate catechistiche si moltiplicarono soprattutto sul piano diocesano per risolvere concretamente il problema catechistico in base ai dati e alle situazioni locali. Dopo l'istituzione dell'Ufficio Centrale presso la S.C. del Concilio (1923) il promotore principale del movimento e l'organo competente per trattare le questioni catechistiche con lo Stato e sul piano nazionale rimane questo organo della S. Sede.

I Congressi vengono ripresi recentemente in forma non ufficiale, ma su scala nazionale, dalla rivista Catechesi dei salesiani: alla Mendola (1958) sulla situazione attuale della catechesi in Italia, ad Assisi (1960) sul fine e a Firenze (1962) sul contenuto della catechesi.

Dal punto di vista organizzativo è un fatto importante l'istituzione degli *uffici catechistici diocesani* (1929 e 1935). Essi sono gli organi ufficiali degli Ordinari per la promozione e il coordinamento delle attività catechistiche. Recentemente è stato eretto anche l'*Ufficio Catechistico Nazionale,* con sede a Roma, come organo consultivo ed esecutivo della commissione dell'episcopato italiano per le attività catechistiche (1961).

III. Il *rinnovamento metodologico* viene promosso da alcuni zelanti *catechisti:* L. Vigna, L. Pavanelli, C. M. Veneziani, Fr. Tonolo, che cercarono di ravvivare il catechismo parrocchiale con l'inserimento dei mezzi intuitivi e con il rinnovamento dell'esposizione del catechista, resa attraente, vivace e vicina all'interesse dei fanciulli. La metodologia dell'insegnamento della religione nelle scuole ha

ricevuto sviluppo e miglioramenti dalle pubblicazioni e opere di G. Nosengo, S. Riva, i Fratelli delle Scuole Cristiane e del Centro Catechistico Salesiano.

Negli ultimi decenni vengono pubblicati numerosi *sussidi* (cartelloni, filmine, albi, quaderni, schede di lavoro) per offrire un ricco materiale all'insegnamento induttivo e attivo. La Libreria della Dottrina Cristiana di Torino, la più benemerita in questo campo, sta perfezionando dei sussidi catechistici secondo una aggiornata impostazione teologica e pastorale.

Le *riviste catechistiche* contribuiscono efficacemente alla diffusione del problema catechistico con i loro suggerimenti di miglioramento metodologico. La prima in Italia fu « Il Catechista Cattolico », fondata nel 1876 dai vescovi G. B. Scalabrini e G. Bonomelli. In sua sostituzione venne iniziata la rivista *Catechesi* (Torino) che negli ultimi anni tratta problemi monografici. La rivista *Sussidi* (Milano) si è distinta per la preoccupazione delle tecniche didattiche pratiche, la *Rivista del Catechismo* (Brescia) è caratteristica per la sua impostazione pastorale, La *Via, Verità e Vita* (Roma) tratta soprattutto la catechesi ai fanciulli.

IV. Per la *preparazione* spirituale, dottrinale e catechistica *dei professori di religione* e dei dirigenti degli uffici diocesani sono sorti negli ultimi decenni alcuni istituti e corsi significativi.

I corsi diocesani preparano i maestri elementari e i catechisti volontari per le parrocchie.

L'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, il Corso di Cultura Religiosa Superiore dell'Università Gregoriana includono un programma per la preparazione dei laici alla missione catechistica.

Per le suore esistono corsi simili, al Magistero di Maria Assunta (Roma) e all'Istituto di Pedagogia e Scienze Religiose delle F.M.A. (Torino).

La preparazione pedagogico-catechistica dei candidati al sacerdozio è curata nei Seminari con corsi teorici e pratici di catechetica.

Alcuni istituti di recente istituzione curano la qualificazione catechistica dei sacerdoti. Così l'Istituto Sacerdotale Maria Immacolata di Saronno presenta ai sacerdoti novelli tutto un programma dell'anno di pastorale di preparazione all'insegnamento scolastico nelle scuole medie inferiori. Il corso estivo di Vallombrosa invece prepara il professore di religione per le scuole medie superiori. Una soluzione viene prospettata anche nell'Istituto Pastorale e nell'Istituto Iesus Magister dell'Università Lateranense (Roma). Quello per i giovani sacerdoti, questo per i religiosi laici.

L'*Istituto Superiore di Pedagogia* del Pontificio Ateneo Salesiano (Roma) è la prima istituzione che impartisce un programma di studi a livello universitario e conferisce lauree in Catechetica. Il corso accademico quadriennale, che dà accesso ai gradi di licenza e di laurea, comprende: un curricolo generale con il con-

tenuto essenziale della teologia pastorale e della formazione pedagogica, cioè quel quadro scientifico che è richiesto dalla soluzione del problema pedagogico formalmente inteso, mediante una rigorosa e critica metodologia dell'educare e dell'insegnare e tutte le altre scienze integrative o ausiliarie necessarie; un curricolo di specializzazione in Catechetica con corsi generali e monografici, esercitazioni scritte ed esercizi pratici, con la netta prevalenza del lavoro personale controllato.

L'Istituto ha per scopo la preparazione scientifica di catechisti dirigenti, di insegnanti e organizzatori; in particolare per i docenti di Catechetica nei Seminari, per Direttori di Uffici Catechistici diocesani, Centri catechistici e Opere giovanili, per docenti dei Corsi di formazione dei catechisti, insegnanti particolarmente competenti, sacerdoti e laici, a tutti i livelli dell'insegnamento religioso.

V. *Alcune caratteristiche* del movimento italiano completano il quadro del rinnovamento catechistico europeo:

— si riconosce la *complementarietà* della catechesi parrocchiale e dell'insegnamento della religione nelle scuole. Accanto alla forma tradizionale si cura quella scolastica senza considerarla come un sostituto. Ambedue sono importanti e hanno vantaggi particolari, si tende perciò a concordare il loro programma e la loro funzione;

— la religione *nelle scuole* ha una particolare considerazione. Essa non viene messa a pari con le altre materie scolastiche. Ciò rende la situazione psicologica e scolastica più difficile, ma assicura il carattere sacro dell'insegnamento religioso. Rimane difficile impostare un programma sufficiente e una opera pastorale con una sola ora settimanale;

— il *programma* e il testo ufficiale dell'insegnamento vengono modellati sulla sintesi teologica e sui trattati di teologia. Dogma, morale e sacramenti vengono ripetuti nei trienni successivi. L'aspetto biblico e liturgico del cristianesimo non viene in essi sufficientemente sottolineato;

— la preparazione alla *Prima Comunione* e *Cresima* è considerata come uno dei momenti più importanti della catechesi. Essa deve però essere inserita organicamente nel piano della catechesi impartita lungo tutto l'arco della giovinezza e non essere considerata come l'unico periodo di istruzione sistematica. Essa deve diventare piuttosto una iniziazione;

— la catechesi impartita nelle varie *associazioni* costituisce un approfondimento della dottrina e una iniziazione alla vita liturgica ed ecclesiale. L'Azione Cattolica Italiana svolge perciò una missione importante anche in questo campo;

— i *maestri cattolici* assicurano ancora oggi un valido insegnamento di base. La loro preparazione e l'inserimento organico nella pastorale della Parola costituiscono uno dei problemi più sentiti;

— ci sono oggi molte *iniziative* lodevoli e significative da parte delle diocesi, delle congregazioni religiose e di singoli catechisti esperti e preparati. Data la complessità del problema occorre la collaborazione di tutte le forze vive della Chiesa, sacerdoti e laici zelanti, per assicurare una catechesi meglio programmata e più continuativa;

— rimane confermato che i catechisti per eccellenza sono i *sacerdoti.* Dalla consapevolezza della loro missione magistrale, dal loro zelo e lavoro nelle varie forme dell'insegnamento e negli organi promotori e coadiutori della Chiesa, dipendono l'efficacia e il rinnovamento di tutta la catechesi. Molte iniziative provvidenziali sono dirette ad assicurare la loro adeguata preparazione e il loro continuo perfezionamento.

4. CATECHISMI NAZIONALI

Uno dei problemi più sentiti e trattati è quello della redazione di nuovi testi di religione in conformità ai risultati degli studi teologici e delle ricerche metodologiche e alle direttive della Chiesa che insiste sull'unificazione dei testi. La questione del Catechismo per sè costituisce un problema particolare della catechesi, ma, in quanto riflette fedelmente gli orientamenti delle diverse correnti catechistiche ed è il più sentito dai catechisti, assume una importanza fondamentale.

Il Concilio Vaticano I ha auspicato la redazione di un Catechismo Universale. Benedetto XV nel 1917 ha istituito una commissione a questo scopo. Il *Catechismus Catholicus* del Card. Gasparri (1930) aveva l'intenzione di corrispondere a questa aspettativa, ma nel frattempo divenne convinzione comune che a motivo della notevole diversità culturale e ambientale i testi nazionali sono preferibili. L'idea di un Catechismo Universale viene perciò sostituita da quella dell'unificazione dei testi nelle diocesi che hanno la stessa situazione pastorale.

Nel Novecento furono pubblicati Catechismi nazionali con un ritmo crescente: Catechismo italiano (Pio X, 1912), inglese (1921), tedesco (1925, 1955), austriaco (1930, 1960), francese (1938, 1947), americano (1941, 1949), belga (1946), olandese (1948), canadese (1951), ecc.[308]

Questi più recenti Catechismi, benchè molto diversi tra di loro in conformità con le tradizioni dei singoli paesi, rivelano qualche tendenza comune.

Riguardo al contenuto si può dire che la dottrina viene programmata in modo che le verità centrali del messaggio cristiano rimangono tali anche nel Cate-

---

308 Uno sguardo d'insieme sull'impostazione dei catechismi è presentato nel Numero Speciale di « Lumen Vitae », 1950, 4, e nel volume di A. Balocco, *Tendenze e atteggiamenti teologico-pastorali negli odierni catechismi diocesani a diffusione nazionale,* Milano, 1958. I catechismi più recenti vengono esaminati in alcuni nostri studi: *Il Nuovo Catechismo tedesco,* in « Orientamenti Pedagogici », II (1955), 746-54; *Il nuovo Catechismo austriaco,* in « O. P. », VIII (1961), 105-121.

chismo. Così si nota una impostazione Cristocentrica sul tipo del Catechismo Romano. In questo modo viene assicurata una visione autentica del Cristianesimo, di cui è messo in evidenza il punto centrale, a cui fanno capo tutte le altre verità. Così è superata la frammentarietà dell'impostazione, la pura analisi del procedimento e le esagerate preoccupazioni apologetiche e moralizzanti. Si tende pure alla unificazione organica delle tre dimensioni del Cristianesimo: Dottrina, Storia e Liturgia.

Naturalmente, quanto al valore, la realizzazione è molto diversa secondo i vari Paesi.

Riguardo alla presentazione rimangono due tipi-modello. L'uno procede essenzialmente per domande e risposte. L'altro fa precedere le formule da testi espositivi e da spiegazioni che costituiscono in pratica l'ossatura del Catechismo.

In ogni caso le lezioni sono divise per temi in modo da garantire l'unità.

Nella *formulazione della dottrina,* pur curando l'esattezza, si cerca un linguaggio più concreto e meno tecnico dal punto di vista teologico. Perciò, si eliminano le domande rivolte a cercare l'essenza delle cose, le definizioni con termini filosofici e astratti e si adoperano quelle interrogazioni che conducono l'allievo da una situazione concreta e attuale al mondo delle verità eterne. Molti formulari usano poi il frasario dei passi biblici.

Il *problema della graduazione* della dottrina è stato risolto da alcuni Catechismi in modo radicale mediante l'uso di formulari diversi per i singoli gradi d'insegnamento. Altri usano la stessa dicitura per i piccoli, limitando però per essi il numero delle formule. Altri ancora aggiungono progressivamente delle parti ai formulari di base, precisando e sviluppando sempre più la dottrina, data dapprima solo globalmente.

Oltre che comunicare le nozioni religiose i Catechismi promuovono anche l'educazione religiosa e l'iniziazione alla vita sacramentale ed ecclesiale. In questo senso è formulata non solo la parte dedicata alla morale, ma anche quella riguardante i sacramenti. Il Catechismo diventa così il *libro per tutta la vita religiosa* (fede, partecipazione liturgica e comportamento morale), e non solo una raccolta di formule dottrinali da imparare a memoria.

NOTA BIBLIOGRAFICA

Per un orientamento iniziale è opportuno richiamarsi ai comuni manuali di Storia della Chiesa e della spiritualità cristiana.

Per uno studio approfondito e più preciso sulla storia della catechesi si possono consultare le seguenti opere:

1. Catechesi dell'età antica

A. Turck, *Évangélisation et Catéchèse aux deux premiers siècles,* Paris, Éditions du Cerf, 1962.

L'A. esamina e confronta i primi studi storici di A. Seeberg, di E. G. Selwyn e di J. Dupont sulla catechesi e li completa con i risultati delle ricerche più recenti. La lettura dell'opera offre una buona visione panoramica di tutta la problematica.

J. De Ghellinck, *Les recherches sur les origines du Symbole des Apôtres,* Paris, Éd. du Cerf, 1949.

Questo studio espone l'origine e lo sviluppo graduale del Credo primitivo offrendo delle indicazioni significative sulla catechesi più approfondita dopo la prima evangelizzazione.

G. Bardy, *La conversion au Christianisme durant les premiers siècles,* Paris, 1947; *L'enseignement religieux aux premiers siècles,* in « Revue Apologétique », 67 (1938), 5-18.

Gli studi di Bardy danno una visione d'insiene sull'organizzazione del catecumenato e sul contenuto della catechesi dei primi secoli.

M. Hézard, *Histoire du catéchisme depuis la naissance de l'Église jusqu'à nos jours,* Paris, Libr. de Catéchisme, 1900.

Questa storia sommaria di tipo documentativo offre una ricca documentazione sulla trattazione catechistica dei Padri della Chiesa e dei Catechismi francesi diocesani degli ultimi quattro secoli.

2. Catechesi del Medio Evo

P. Göbl, *Geschichte der Katechese im Abendlande vom Verfalle des Katechumenats bis zum Ende des Mittelalters,* Kempten, 1880.

L'opera di Göbl, nonostante gli studi ulteriori, rimane sostanzialmente valida per quanto riguarda la descrizione ben documentata della preoccupazione catechistica della Chiesa docente e la presentazione del contenuto e della forma della catechesi medievale.

TH. M. CHARLAND, « *Artes praedicandi* ». *Contribution à l'histoire de la Rhétorique au Moyen Âge,* Paris, 1936.

L'esame attento dei *Praedicandi* illumina la catechesi medievale, poichè le due forme del magistero ecclesiastico: predicazione e istruzione catechistica, erano strettamente collegate.

Y. LEFÈVRE, *L'Elucidarium et les Lucidaires,* Paris, Boccard, 1954.

Lo studio monografico di Lefèvre esamina l'origine e lo sviluppo dei Lucidari che insieme con i Settenari, largamente diffusi nel medioevo, costituirono i primi sillabari della dottrina cristiana con un marcato significato catechistico.

3. CATECHESI DELL'ETÀ MODERNA

P. PADBERG, *Erasmus als Katechet,* Freiburg, Herder, 1956.

La situazione religiosa e la catechesi alla fine del medioevo e lo sforzo degli umanisti a favore dell'insegnamento scolastico della gioventù vengono esaminati attentamente da Padberg. Si mette in luce soprattutto il significato e l'influsso dei Catechismi di Erasmo.

A. TAMBORINI, *La Compagnia e le Scuole della Dottrina Cristiana,* Milano, G. Daverio, 1939.

In quest'opera ben documentata viene esaminata una delle istituzioni catechistiche più gloriose della Chiesa: la scuola di catechismo parrocchiale per i fanciulli.

F. PASCUCCI, *L'insegnamento religioso in Roma dal Concilio di Trento ad oggi,* Roma, 1938.

L'opera costituisce una informazione sommaria, senza pretese scientifiche, sulla storia della catechesi in Roma.

G. FRANZA, *Il catechismo a Roma e l'Arciconfraternita della Dottrina Cristiana,* Alba, Ed. Paoline, 1958.

Il Franza riprende il materiale dei due volumi precedenti e precisa in qualche punto la loro documentazione senza raggiungere però il livello delle opere rigorosamente storiche.

Fr. ARNOLD, *Il ministero della fede,* Alba, Ed. Paoline, 1954, trad. it. dal tedesco.

Le correnti della catechesi vengono qui esaminate lungo i secoli insieme con la ricerca attenta delle loro cause culturali, teologiche e pastorali. Si segue poi attentamente il processo di una impostazione sempre più intellettualistica del catechismo. Il ritorno alle tradizioni catechistiche bibliche e missionarie costituirà secondo l'A. il primo passo verso un reale rinnovamento.

K. RAAB, *Das Katechismusproblem in der katholischen Kirche,* Freiburg, Herder, 1934.

Questa storia dei catechismi degli ultimi quattro secoli vuole dimostrare praticamente come una rielaborazione del testo attuale debba partire dall'esame critico dei testi precedenti. In questo modo si vede chiaramente che cosa è caduco e mutevole,

dovuto alle esigenze dei tempi, e che cosa rimane come un contributo autorevole da trasmettere alle generazioni future.

H. W. Offele, *Geschichte und Grundanliegen der sogennanten Münchener katechetischen Methode,* München, Deutscher Katechetenverein, 1961.

In questo studio monografico vengono esaminati i momenti salienti del rinnovamento catechistico tedesco e l'origine, lo sviluppo e l'influsso del metodo induttivo di Monaco. L'opera è indispensabile per lo studio della catechesi del Novecento.

A. Boyer, *Pédagogie chrétienne,* Paris, Lethielleux, 1947.

Il Boyer presenta una rapida, ma sicura rassegna dei metodi catechistici contemporanei, specialmente di quelli di lingua francese.

L. Lentner, *Religionsunterricht zwischen Methode und freier Gestaltung,* Innsbruck, Tyrolia, 1953.

Il movimento catechistico francese viene qui esaminato nei suoi fattori e nelle sue componenti: organizzazioni, istituzioni, metodi. La equilibrata valutazione rimane ancora valida e orientativa.

N. Fournier, *Esigenze attuali della catechesi,* Brescia, La Scuola, 1963.

L'esame sommario delle correnti catechistiche dei paesi europei di lingua francese si sofferma soprattutto sulla dimensione biblica, liturgica ed esperienziale con il preciso intento di influenzare in questo senso anche il rinnovamento catechistico canadese.

Il piano della trattazione riguardante il metodo della catechesi comprende due parti: una parte generale per i problemi educativi, comuni ad ogni attività catechistica ed una parte speciale per i problemi educativi, propri della catechesi evolutiva e della catechesi differenziale.

3ª Parte

Problemi generali della catechesi

di GIAN CARLO NEGRI

« Non basta moltiplicare le lezioni di catechismo. Ma è indispensabile perfezionare senza tregua la pedagogia catechistica ».

Card. Serafini, in « Vie Catholique », 14 dic. 1935.

INTRODUZIONE

« *In tradendis fidei mysteriis ... doctrinam ad audientium sensum atque intelligentiam accommodari oportere* »: [1] vengono ora date delle norme pratiche per adattare alla comprensione ed ai sentimenti degli ascoltatori quella dottrina cristiana, che va esplicitata in funzione della loro vita cristiana.

Questa parte è *centrale* nel presente volume, che è di metodologia. Le indicazioni qui esposte riguardano gli aspetti generali e speciali di una catechesi autentica e sono presentate con quei dettagli pratici che sembrano utili senza giungere ai minimi aspetti tecnici.

La validità di queste indicazioni metodologiche va considerata nei limiti dati dalla *mancanza di sufficienti sperimentazioni* in materia e dalla complessità dell'insegnamento religioso in se stesso.

Si è cercato tuttavia di raccogliere quanto a nostro avviso vi era di meglio nella larga esperienza catechistica contemporanea, filtrandola attraverso un quadro di problematica, quale è apparso essenziale alla luce di considerazioni insieme storiche, filosofiche, teologiche e metodologiche. In conseguenza di tutto ciò i modi di dire adoperati e che sembrano categorici (si deve, è necessario, ecc.) sono usati solo per comodità e non vanno intesi se non come *ipotesi* più o meno *probabili* in attesa della conferma sperimentale ed a servizio della prudenza del catechista, la quale peraltro potrà venir maturata dal quadro di problemi generali e speciali, qui descritto.

Dopo una *parte generale,* dedicata soprattutto ad aprire il lettore alla sensibilità dei problemi catechistici fondamentali, viene la *catechetica speciale,* divisa in catechesi *evolutiva* e catechesi *differenziale* sia quanto ai vari ambienti e sia quanto alle varie culture più o meno specializzate.

L'ispirazione fondamentale delle tesi, qui sostenute, viene dal discorso di Giovanni XXIII per l'apertura del Concilio Ecumenico Vaticano II (11 ottobre 1962):

---

[1] *Il Catechismo del Concilio di Trento,* ed. Paoline, Roma, 1961, p. 14.

« Lo spirito cristiano, cattolico ed apostolico, del mondo intero, attende un balzo innanzi verso una penetrazione dottrinale ed una formazione delle coscienze, in corrispondenza più perfetta alla fedeltà all'autentica dottrina, anche questa però studiata ed esposta attraverso le forme della indagine e della formulazione letteraria del pensiero moderno. Altra è la sostanza dell'antica dottrina del " depositum fidei ", ed altra è la formulazione del suo rivestimento; ed è di questo che devesi, con pazienza se occorre, tener gran conto, tutto misurando nelle forme e proporzioni di un magistero a carattere prevalentemente pastorale ».

1. MOTIVI DI URGENZA

Chi si dedica dunque all'apostolato catechistico deve innanzitutto sensibilizzarsi ai grandi ed attuali motivi della sua urgenza:

i documenti dei Sommi Pontefici: Enciclica *Acerbo nimis* di S. Pio X; i canoni 1329-1336 del Diritto Canonico; il « Motu proprio » *Orbem Catholicum* e l'Enciclica *Divini Illius Magistri* di Pio XI; il Decreto *Provido sane consilio* della S. C. del Concilio; le lettere della S. C. dei Seminari del 1926, 1929, 1944; i numerosi discorsi di Pio XII; gli interventi in materia di catechesi di Giovanni XXIII nelle Encicliche *Ad Petri cathedram, Princeps Pastorum, Pacem in terris.* Essi indicano l'ignoranza religiosa come il male principale dell'umanità e di conseguenza il catechismo come il primo e principale apostolato;

il grande rinnovamento liturgico, biblico, teologico della Chiesa, propugnato dalle Encicliche *Divino afflante Spiritu, Mediator Dei, Mystici Corporis* e dalle nuove prospettive conciliari, che richiede un parallelo rinnovarsi della catechesi;

l'inadeguatezza della catechesi rispetto allo sviluppo della cultura e dei nuovi metodi educativi nel mondo, per cui « *absonum quippe est in tanto apparatu doctrinarum et ardore discendi negligere vel praetermittere scientiam Dei* »;[2]

la lamentata scristianizzazione della società, per cui la complessità della pedagogia catechistica risulta maggiore, quando minore è il grado di cristianizzazione dell'ambiente;[3]

la difficoltà della pedagogia catechistica, data la natura del suo oggetto e del suo fine, e dato che « il Vangelo, che vi ho annunciato, non è a misura d'uomo » (*Gal.* 1, 11).

---

[2] Decreto *Provido sane consilio,* S. C. del Concilio, 12 gennaio 1935. Su questo punto insiste anche GIOVANNI XXIII, *Pacem in terris,* parte V.

[3] M. WILLIAM, *Katechetische Erneuerung,* Innsbruck, 1946, p. 83. Con lui molti autori prendono la stessa posizione: A. Jungmann, J. Colomb, Guy de Brétagne, ecc.

2. SGUARDO D'INSIEME SULLA ORGANIZZAZIONE CATECHISTICA

In secondo luogo il catechista tiene presente i due grandi modi, con cui si realizza nella Chiesa l'attività catechistica:

a) Vi è una *catechesi occasionale,* cioè quelle spiegazioni su un punto o l'altro dei misteri cristiani, che gli « adulti » nella fede danno ai « minori » (o *rudes*) in occasione di una qualche esperienza religiosa o profana: l'incontro di un funerale, un fenomeno di natura, un dolore provato. Essa come si vedrà ha un'importanza educativa grandissima.

b) Vi è una *catechesi sistematica ed organizzata,* come il catecumeno nella Chiesa primitiva e, attualmente, la catechesi *parrocchiale,* la catechesi *scolastica,* la catechesi *familiare,* la catechesi *d'associazione.*

I. Questa catechesi si dice *sistematica,* perchè in essa abbiamo un programma ben definito di lavoro (lezioni, compiti, interrogazioni, ecc.), svolto ordinatamente in successive unità di tempo e con modalità costanti e specifiche.

Quanto all'*unità di tempo* abbiamo diversi ritmi o periodi catechistici secondo i quattro ambienti, sopra indicati, come appare dallo specchietto seguente:

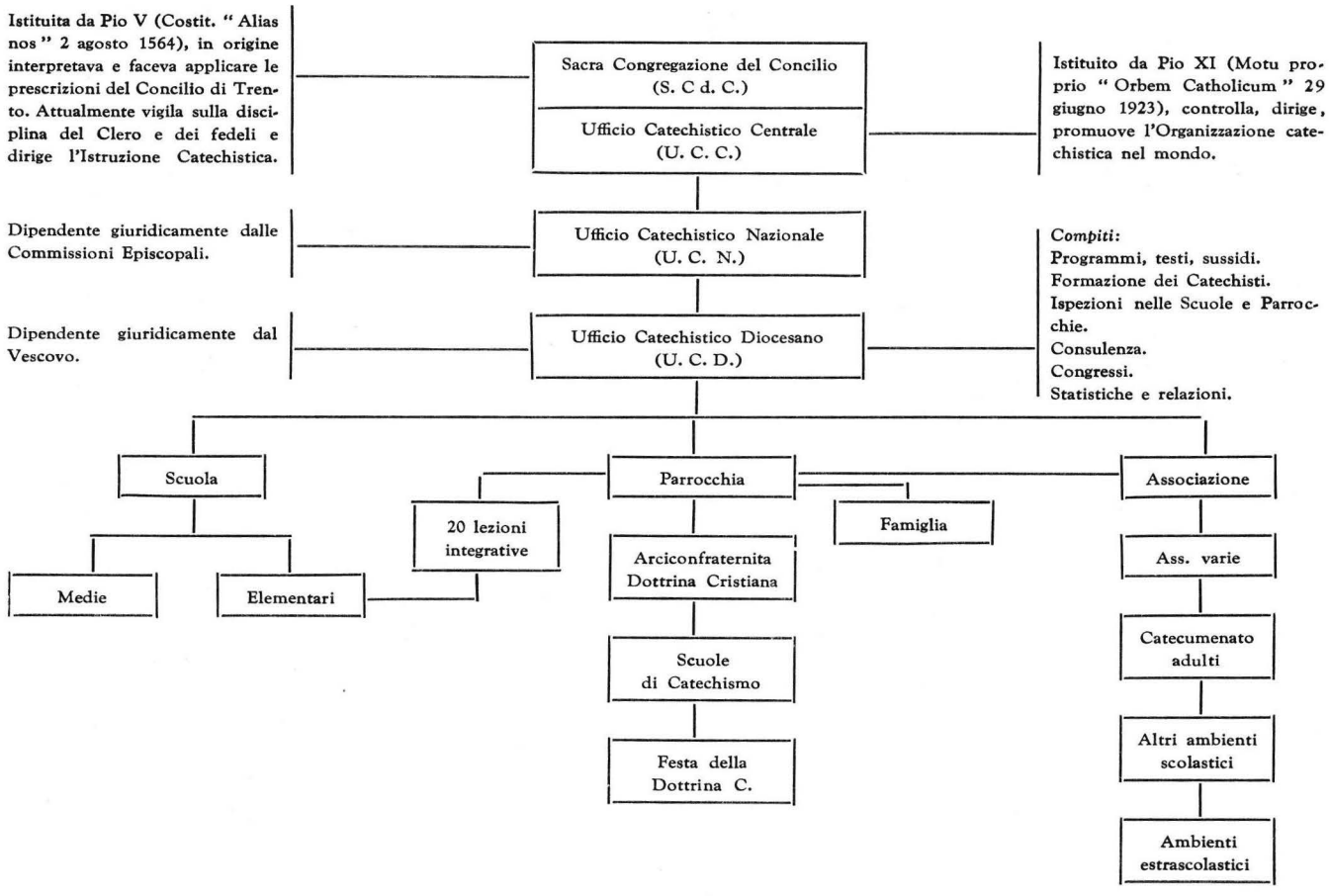
	Catechesi settimanale	domenicale	quaresimale	per i primi sacramenti	occasionale intensa	periodica
famiglia . . .	———	———	———	———	● ● ●	
associazione . .	● ● ●				● ● ●	● ● ●
scuola	● ● ●		———		———	
parrocchia . .		● ● ●	● ● ●	● ● ●	———	

NB. ● ● ● = catechesi vera e propria
——— = collaborazione a catechesi svolte altrove

Anche i *modi della catechesi* sono diversi a seconda degli ambienti: più *vitale* nella famiglia; più *liturgico* nella parrocchia; più *dottrinale* nella scuola; più *attivistico* nella associazione.

II. Diciamo catechesi *organizzata,* perchè vi è un quadro organico e ben definito (famiglia, scuola, parrocchia, associazione), che con tutte le sue influenze, prestazioni, possibilità, articolazioni fa da contesto al programma che si svolge nel suo ambito; vi è una dipendenza dalla autorità della Chiesa, per cui i catechisti appaiono come « mandati » dalla Chiesa, stabilendo con essa una esplicita continuità, che è essenziale alla formazione di una mens christiana; vi è anche una azione organizzatrice e direttrice da parte dell'autorità ecclesiastica, in grado diverso a seconda dei vari ambienti, come appare dal prospetto seguente.

PROSPETTO DELL'ORGANIZZAZIONE CATECHISTICA



3. L'ASPETTO PEDAGOGICO DEL PROBLEMA CATECHISTICO

Quando il catechista è mandato a svolgere la sua missione in uno di questi quadri organizzati, egli deve affrontare i *vari aspetti* del problema catechistico: aspetti economici, edilizi, giuridico-amministrativi, pedagogici, teologici, ecc. Ora in questo volume viene trattato esclusivamente l'*aspetto metodologico,* il problema cioè del metodo per realizzare un insegnamento della religione che sia veramente *catechistico* e non profano o comunque inadeguato al suo fine.

Da quanto si è detto nell'introduzione a questo volume, il catechista sa che la sua collaborazione alla Grazia, per quanto estrinseca e secondaria, non è quella di una semplice riproduzione meccanica del messaggio cristiano davanti agli uditori, ma quella di un'*opera educativa autentica,* pur nella originalità e nei limiti, fissati dalla soprannatura,[4] quindi egli cerca di risolvere con onestà professionale il problema educativo affidatogli, per quanto è possibile in questo campo alla scienza e all'arte pedagogica.

Analizzando questo suo problema nei termini concreti di una lezione da preparare, il catechista trova tre ordini di questioni:

a) La questione degli *strumenti tecnici per la lezione:* sussidi didattici (testi, cartelloni, filmine, quaderni attivi, ecc.), che non vanno scelti comunque, ma con un criterio organico ed unitario, cioè con un metodo;

b) *I metodi* della lezione sono a loro volta numerosi e vari: metodi *biblici,* come il catechismo tedesco; *liturgici,* come il programma di Göttler; *psicologici,* come nei testi della Fargues; *sociologici,* come in Yvan Daniel.[5] Sorge il problema della scelta: una scelta non fatta comunque, ma obbedendo ad una *superiore prospettiva unitaria,* che abbracci tutti i fattori della catechesi e ne rispetti le articolazioni e le dipendenze reciproche;

c) Il catechista può scegliere tra due prospettive unitarie: una *prospettiva centrata sul contenuto,* nella quale la presentazione del Messaggio cristiano è fedelmente ricopiata sulle matrici bibliche, soprattutto neotestamentarie, e per ciò stesso ritenuta valida ed efficace senza bisogno di prendere in seria considerazione le moderne indicazioni didattiche ed educative; una *prospettiva centrata sul fine,* i cui sostenitori pensano che se il « come » insegnare, cioè il metodo, viene determinato dal « che cosa » insegnare, questo è a sua volta precisato dal « per che cosa » insegnare, cioè dal fine.

---

[4] Tratta il problema F. ARNOLD, *Renouveau de la prédication dogmatique de la catéchèse,* in « Lumen Vitae », 1948, pp. 488-509; J. COLOMB parla del rapporto tra Verbo interiore e verbo esteriore, *La doctrine de vie au catéchisme,* Parigi, 1954, I, pp. 115 ss.

[5] J. GOETTLER, *Religions- und Moralpädagogik,* 2ª ed., Münster, 1931; M. FARGUES, *Le Bon Dieu et son enfant; Dieu aime les hommes* (testi e guide), Parigi, 1955-57; Y. DANIEL, *Vivre en chrétien dans son quartier,* Parigi, 1946. Si tratta naturalmente di accentuazioni che non escludono il resto.

Tale prospettiva ha il vantaggio di tener conto di tutte le componenti attive della catechesi: il *fine,* l'*oggetto,* il *soggetto* e il *mezzo,* adatto per creare quel particolare rapporto tra oggetto e soggetto, che è il fine da raggiungere.

Ha inoltre il vantaggio di organizzare i vari studi, qui richiesti, in modo che uno non sia indipendente dall'altro: nella luce del fine si studia l'*oggetto in funzione del soggetto,* per farne cioè una fedele traduzione e si studia *il soggetto in funzione dell'oggetto* in vista cioè della sua conversione. Così vi è *traduzione* dell'oggetto, ma in funzione di una *trasformazione* del soggetto: si accosta Dio all'uomo, ma per portare l'uomo a Dio. E si evita sia un inconcludente *teologismo,* per quanto ortodosso, che porta a scuola un perfetto insieme di dottrine, ma lo fa assimilare solo superficialmente, sia un riprovevole *psicologismo,* per quanto redditizio, che ottiene una profonda assimilazione, ma di dottrine discutibili e imprecise.

Quale sarà dunque la prospettiva unitaria, che permetta al catechista di scegliere bene le tecniche ed i metodi per la sua opera educatrice?

4. LA PROSPETTIVA DELLA FEDE

La prospettiva unitaria, che cerchiamo, si origina dalla considerazione del *fine* e cerca di precisare nel modo più concreto possibile *quale sia il rapporto che si deve instaurare tra oggetto* (dottrina) e *soggetto* (catechizzando) nella catechesi; da ciò si avrà il *lumen sub quo* studiare e poi risolvere tutti gli aspetti del problema catechistico.

Sappiamo dalla rivelazione che il fine della catechesi è di essere al servizio di quel particolare rapporto tra oggetto e soggetto che è *la fede* (*Rom.* 10, 13-14). Ma, come fa notare S. Tommaso all'inizio della *Secunda secundae,* questi principi universali sono poco utili sul piano pratico, che esige principi molto specifici e particolareggiati.

Se distinguiamo nell'insegnamento religioso una *materia* o contenuto da insegnare ed una *forma* di insegnamento e di possesso di questo contenuto, vediamo che sono possibili *diverse forme o modi* d'insegnamento, a seconda che si interpreti diversamente il servizio della catechesi allo sviluppo della fede.[6] Possiamo ad esempio distinguere: a) una forma *profana* d'insegnamento, quale si avrebbe in un corso di storia delle religioni; b) una forma *scientifico-teologica,* che tende a produrre nell'alunno un possesso primariamente speculativo: una scienza della fede; c) una forma *sapienziale-teologale,* che tende a produrre un possesso accentuatamente pratico, una sapienza della fede, pur sviluppando sempre quel tanto di sapere che è essenziale ad una virtù formalmente intellettiva, quale è la fede; d) una forma *liturgica,* che fa esercitare una virtù, già posseduta in modo esplicito.

---

[6] La divisione è già in F. ARNOLD, *Dienst am Glauben,* Freiburg, 1948 (trad. it. Alba, ed. Paoline, *Il ministero della Fede*) e in A. TERSTENJAK, *Psicologia e Pedagogia nell'insegnamento religioso,* Milano, 1955², pp. 34 ss.; E. ROY, *L'organisation catéchistique,* Tournai, 1938.

Ora la catechesi si orienta alla *terza forma* di insegnamento, poichè si mette al servizio della fede, considerata nel momento in cui essa va *espressa in atti, nel più vivo rapporto con l'esistenza quotidiana,* quando cioè è una *presa di coscienza* delle invisibili realtà cristiane in funzione di una *presa di posizione* nei loro confronti: « dalla conoscenza di Dio ... al riconoscimento di Dio ».[7] Questo indirizzo pratico, esistenziale, collegato alla vita vissuta, determina tutta la prospettiva della catechesi: « Narrando, ita narra — raccomanda S. Agostino al catechista — ut audiendo credat, credendo speret, sperando amet ».[8]

In quanto vi è nella fede vissuta una *presa di coscienza,* non si può fare della catechesi una funzione liturgica o quasi: l'esercizio presuppone l'apprendimento, anche se questo comporta qualche esercitazione. Per ascoltare, ad esempio, l'omelia liturgica, che non può essere didatticamente interrotta, discussa, ripresa e ripetuta, è prima necessaria la catechesi: « Verum illorum (oratori sacri) labor laborem alium praevium desiderat, scilicet catechistarum:: qui si deest, fundamenta desunt ».[9]

In quanto vi è una *presa di posizione* personale verso Dio e i suoi Misteri nella vita, la catechesi per sè esula da una disposizione scientifica delle dottrine: se, cioè, vi è possibilità di scelta tra due presentazioni dottrinali ugualmente ortodosse, essa sceglie quella più vitale e pratica, cioè *più prossima* alla vita liturgica e profana, *più facile a venire in mente* nella urgenza delle situazioni e tentazioni della vita, *più motivante* e persuasiva all'effettivo atto di fede.

Il compito proprio della Catechesi non è quello di sviluppare nell'alunno un abito scientifico-speculativo, astraendo dal resto. Essa cerca di esercitare tutte quelle funzioni, disposizioni, attitudini spirituali, che entrano nella abituale presa di posizione verso Dio e i suoi misteri, quando si fanno atti di fede nella vita pratica.

L'orientamento pratico di questo, che finiremo col chiamare insegnamento religioso « professionale », è suggerito da una constatazione realistica: A. Woodruff in una sua ricerca potè distinguere una *attitude intégrante* negli alunni di catechismo, per i quali la religione occupava un posto centrale e dominante nel loro sistema di valori, e una *attitude marginale* negli alunni per i quali essa aveva solo un posto a parte. Nel tentativo di spiegare questo fatto Carrier prende a esaminare l'insegnamento religioso e il modo con cui la religione è stata « integrata » con tutto il sistema culturale e vitale degli alunni e, seguendo una preziosa indicazione di V. French, propone un'insegnamento dove i concetti ed i sentimenti religiosi vengano fortemente organizzati, ben *articolati* e ben *integrati* con il resto della personalità. Per cui « un lent travail d'intégra-

---

[7] Pio XII, *Atti e discorsi di Pio XII,* Roma, ed. Paoline, vol. X. disc. 18 febbr. 1948. Cfr. per questo lo studio sul campo percettivo della personalità nella parte prima di questo volume.

[8] Cfr. il concetto di *Glaubensverwirklichung* in G. Weber, *Religionsunterricht als Verkündigung,* Braunsschweig, Westermann Vg., 1961, pp. 20, 24, 25. Egli distingue una conoscenza, orientata alla pratica ed alla decisione personale, da una conoscenza, anche perfetta, ad esempio del buddismo, ma che non coinvolge le profondità e le decisioni impegnative della persona.

[9] S. Pio X, Enc. *Acerbo nimis,* Acta Pii X, v. II, p. 78.

tion sera nécessaire pour que les croyances religieuses imprègnent les structures mêmes de la personnalité et ses valeurs unifiantes ». Il compito della catechesi in questa prospettiva consisterà nel suscitare « l'intégration de toutes les valeurs religieuses dans une personnalité en croissance » con quanto di esperienza e di cultura la personalità ha già assunto o sta assumendo.[10] Questa preoccupazione pastorale influisce su tutto il metodo, qui presentato.

La metodologia catechistica crede perciò meglio *ispirarsi non alla struttura della scienza e dell'apprendimento scientifico, pur facendo anche opera di indottrinamento, ma alla struttura ed alla dinamica di un atto di fede esplicito, in quanto vi è di conoscibile e cosciente in esso.* Questa è la chiave di volta della prospettiva unitaria, che regola tutto l'edificio metodologico: gli *obbiettivi* (c. I), il *contenuto* (c. II), il *soggetto* (c. III), quali dati analitici, la *natura della catechesi* (c. III) ed il suo *metodo* (c. IV), quali scorci sintetici, saranno studiati in questa prospettiva di servizio alla fede, praticata e vissuta.

---

10 Cfr. H. CARRIER, *Psycho-sociologie de l'appartenance religieuse,* Roma, Presses Univ. Grégorienne, 1960, pp. 134-139; A. D. WOODRUFF, *Personal values and religious background,* in « Journal of. Soc. Psychol. », 22 (1945) pp. 141-147; V. FRENCH, *The structure of sentiments,* in « Journal of Personality », 15 (1947) pp. 247-282; 16 (1947) pp. 78-108; 209-244; si vedano anche in generale gli studi di G. W. ALLPORT. Si potrebbe creare una misura per verificare *il livello di integrazione* di un determinato corso di religione con l'insieme della personalità in formazione.

CAPITOLO I

GLI OBIETTIVI DELLA CATECHESI

1. IL PROBLEMA PRATICO DEL FINE

Il catechista vede che vi sono molti obiettivi, proposti alla catechesi dalle scienze superiori: a) *obiettivi interiori*: un'*istruzione* sulla dottrina — un'*educazione* alla vita cristiana, dentro la quale si può distinguere: un'*iniziazione* ai comportamenti fondamentali cristiani (la preghiera, l'esercizio delle virtù teologali, la vita liturgico-sacramentale, la vita ecclesiale caritativa, missionaria); un'*introduzione* nella società gerarchica della Chiesa; una *correlazione* abituale tra valori profani e valori cristiani; b) *obiettivi esteriori* o termini del ciclo catechistico: preparazione al Battesimo — preparazione alla Prima Comunione — preparazione alla Cresima (o alla Comunione solenne) — preparazione al Matrimonio (o al Sacerdozio).[11]

Ora, se tutti questi obiettivi hanno pieno diritto di essere proposti, rischiano però di confondere la delicata opera educativa con la loro *molteplicità* e diversità. Senza un fine unitario, che comprenda tutto questo non solo materialmente, ma anche formalmente, dando un *criterio unico* di lavoro, non è possibile veramente educare una personalità, che per definizione è unitaria, concentrica, integrata ed armonica pur nella complessità delle sue componenti. Si apre dunque il problema di un *fine unitario,* che sia in pratica come il principio architettonico dell'edificio educativo.

2. L'ISTITUTO PER LA MATURITÀ CRISTIANA

Per ricercare questo *obiettivo unitario* che raccolga e colleghi tutte le parti dell'azione catechistica, il catechista parte dal fatto che in chi entra nella Chiesa vi è ordinariamente prima uno stato di « minorità » e poi uno stato di « maturità » cristiana.[12] I cristiani, siano essi battezzati da piccoli o da grandi,

---

[11] Questa concezione, ispirata al Göttler, che mette, come termini concreti dei successivi cicli della catechesi, o Catecumenati, la partecipazione ai divini Misteri, è insieme tradizionale (antico catecumenato), è liturgica-ecclesiale. J. GÖTTLER, *o. c.,* pp. 111-118. Cfr. anche G. WEBER, *o. c.,* p. 26.

[12] C. KRIEG, *Katechetik oder Wissenschaft vom kirchlichen Katechumenate,* Friburgo, 1907, trad. it., Torino, Marietti, 1936, pp. 12 ss.

sono prima dei « minorenni », dei *rudes adhuc in fide* [13] e poi dei « maturi », adulti in Cristo: si matura la personale adesione al Cristo rivelato, fatta prima per mezzo dei padrini; la propria consapevolezza e convinzione cristiana; la capacità di partecipare alla vita comunitaria, liturgica, caritativa, apostolica della Chiesa; la capacità di professare e testimoniare la fede nella vita. Si matura, in una parola, una *personalità di credente.*[14]

Questo sviluppo è la traduzione in chiave pedagogica di quella continua conversione o *metanoia* (cambiamento del modo di vedere la realtà e se stesso e di vivere, cioè di relazionarsi con la realtà), che costituisce in ogni cristiano il crescere del Regno di Dio.

Ora ciò che riguarda il catechista è propriamente il passaggio dalla « minorità » alla « maturità », cioè la *maturazione.* Questo processo non avviene ordinariamente senza il concorso *educativo* della Chiesa, la quale ha eretto di conseguenza un fondamentale *istituto educativo per la maturità cristiana,* che il Krieg chiama « catecumenato ecclesiastico »,[15] così come lo stato possiede l'istituto scolastico per la formazione civica dei sudditi.

La catechesi nel quadro della Pastorale si occupa solo di un settore di questo complesso processo di maturazione. Quando poniamo per fine della catechesi la formazione di una personalità di credente, prendiamo il termine « personalità » come l'elemento generico, comune a tutta l'opera pastorale ed educativa della Chiesa;[16] prendiamo invece il termine di « *credente* » *come l'elemento specifico,* che puntualizza e focalizza il preciso centro di interesse e di studio della catechetica.

Ora questo è provato dalla teologia dell'educazione.[17] Però sul piano pratico e metodologico, in cui si muove il catechista, parlare di sviluppo della fede, di formazione del credente è ancora impreciso ed ambiguo: occorre precisare i concreti obiettivi, perseguiti dall'azione catechistica al servizio della fede.

---

[13] S. AMBROGIO, *Exp. in Ps. 118,* Migne, PL, v. 15, col. 1 ss., e poi S. AGOSTINO, *De catechizandis rudibus,* PL, v. 40, c. 309 ss.

[14] C. KRIEG, *o. c.,* pp. 12, 14-15; M. PFLIEGLER, *Der Religionsunterricht,* Innsbruck, 1935, v. I, pp. 95, 99 ss.

[15] C. KRIEG, *o. c.,* pp. 2 ss. TH. SOIRON, cit. da R. PEIL, *Katechetik,* Düsseldorf, 1955, p. 13; così anche Guy de Brétagne, L. Rétif, ecc.

[16] Si veda l'Enciclica di Pio XI, *Divini Illius Magistri.*

[17] S. PIO X parla della fede in germe dal Battesimo, per cui il fanciullo « ha bisogno dell'insegnamento della Chiesa affinchè questa fede possa *nutrirsi, crescere e portar frutti* », cit. da E. ROY, *o. c.,* p. 119. Tale prospettiva è oggi pressochè comune circa la catechesi.

3. GLI OBIETTIVI CONCRETI DELLA CATECHESI

Il « credente », si è già detto, è considerato dal catechista nel momento del suo *agire come credente,* nel momento cioè in cui egli esercita nella vita la sua fede con espliciti atti di fede, aiutato da quel tanto di *scienza* e soprattutto di *sapienza* della *fede* (*intellectus fidei*), che è richiesto come condizione dell'atto di fede *esplicito.*

Occorre allora tornare a distinguere uno sviluppo dell'*intellectus fidei* (cioè di quanto è conoscibile e cosciente circa i misteri della fede), in cui prevale l'aspetto strettamente speculativo e scientifico, da uno *sviluppo dell'intellectus fidei,* nel quale prevale l'aspetto pratico, sapienziale, nel senso che preciseremo, per l'esercizio della fede nella vita. La catechesi, che considera questo secondo sviluppo, distingue in esso un obiettivo *remoto* ed un obiettivo *prossimo,* condizione e funzione del primo.

a) L'obiettivo remoto della catechesi

Diciamo che l'obiettivo remoto, cioè il momento dell'educazione posseduta ed acquisita, consiste nella *capacità abituale di compiere degli atti di fede adeguatamente espliciti in rapporto alla propria vita,* dove *esplicito* significa l'aumento di conoscenza delle verità di fede ed *adeguatamente* esprime la corrispondenza, il rapporto, la connessione di tale conoscenza con la vita e le situazioni di vita.

Questa capacità si potrebbe chiamare la capacità della « *Professio fidei* », la quale « *non tantum civium anagraphen pertinet, sed potissimum debet creare novum hominem* (personalità di credente), *iisque actionibus omnibus, eas excitando, dirigendo moderandoque, vim indere supernam* ». Un particolare momento di questa vita di fede è quando ci si accosta ai Santi Sacramenti. Il ricevere i Sacramenti deve sempre essere accompagnato da un insieme di profondi e nutriti atti di fede (sapere e pensare a chi si va a ricevere), per cui questo particolare momento della vita implica una vera e propria « protestatio fidei », che rientra tra gli obbiettivi speciali della catechesi, sotto la « professio fidei » (iniziazione catechistica e non disciplinare-pastorale ai Sacramenti).[18]

In questo abito della « Professio fidei », potremmo distinguere la struttura e la dinamica: per *struttura* intendiamo il fatto che nei cristiani formati « le verità soprannaturali ... sono diventate *motivo consistente* dei loro pensieri e della loro condotta »,[19] sovrastano cioè abitualmente le esperienze di vita come valu-

---

[18] Giovanni XXIII. Enc. *Princeps Pastorum,* in *A.A.S.,* 10 dic. 1959, pp. 849-850, anche 851. Cfr. per la « protestatio fidei » la analisi del P. Gaillard, *Sacréments de la foi,* in « Rev. Thomiste », 49 (1959), n. 2-3, pp. 5-31, pp. 270-309.

[19] Pio XII, disc. 19 luglio 1956. In questa prospettiva « la lezione non è solo intesa come mezzo per l'apprendimento di *nozioni* religiose, ma anche, ed anzi accentuatamente, come mezzo per operare lentamente una *trasformazione della mentalità.* Questo obbiettivo può essere descritto come segue: si cerca di ottenere che il mistero cristiano sia abitualmente pensato dall'alunno come *realtà* tra le realtà della sua vita; come primo *valore* e principio degli altri valori; come *motivo* dominante del suo comportamento nella vita ». Cfr. Csonka-Negri, *La Scoperta del Regno di Dio,* Torino, LDC, 1962, v. I, p. 18.

tazione, come motivo e schema interpretativo di esse; per *dinamica* intendiamo il fatto che l'uomo soprannaturale non solo « *pensa,* ma *giudica ed opera* » constantemente e coerentemente secondo la retta ragione, illuminata dalla luce soprannaturale della fede,[20] possiede cioè l'abito del collegamento, delle articolazioni, del confronto tra verità di fede ed esperienza di vita.

Una restrizione è necessaria per delimitare l'ambito di lavoro della catechesi: si è detto che l'uomo soprannaturale « *pensa, giudica* ed *opera* » secondo ragione e fede. Ora la catechesi prende in considerazione solo il *pensare* e il *giudicare,* educandoli ad una così pratica « sintesi mentale tra realtà cristiane ed esperienze vissute » da persuadere e inclinare il soggetto ad un *operare corrispondente.*[21] L'abito di questi giudizi pratici è quello, che descriveremo come *mentalità di fede;* esso interessa prossimamente il catechista.

Osservazione 1ª. Questo fine remoto è già importante per la pratica, perchè dà *un criterio di scelta ed anche di presentazione della materia.* Il catechista più che una scienza, impartisce « ad recte credendi, recteque agendi certam firmamque normam », con quel tanto di scienza che occorre, perchè questa norma sia « certa e ferma » nella personalità.[22] È il « credente » della *professio fidei* nella vita profana e della *protestatio fidei* nella pratica religiosa, salvata così dal devozionalismo, che la catechesi intende promuovere attraverso la formazione di una *mens* sempre più esplicitamente « cristiana »: essa investirà con i suoi giudizi di fede le esperienze e le decisioni della vita.

Osservazione 2ª. Non si tratta di pragmatismo o moralismo. Vi sono due diversi momenti in questa *correlazione tra Fede e vita*: a) un momento in cui *la fede va alla vita,* tende ad essere vissuta, impone la sua iniziativa alla esistenza individuale accanto a tutte le altre e con l'imperativo di essere servita prima (tempo, impegni, ecc.); b) abbiamo un secondo momento in cui *la vita va alla fede* e le propone tutti i propri problemi, perchè da essa siano risolti.

Fermarsi al solo secondo momento sarebbe mettere la fede al servizio della vita profana. Nel primo momento invece abbiamo l'iniziativa originale, che viene « neque ex voluntate carnis neque ex voluntate viri, sed ex Deo » e si fa posto nella vita quotidiana. Allora nasce rettamente il secondo momento, poichè tutte le altre componenti della vita devono adattarsi, cambiare posto e posizione (conversione) per armonizzarsi con il nuovo venuto e mantenere così l'unità della personalità.

b) L'obiettivo prossimo della catechesi

Se l'obiettivo remoto è la capacità della *professio fidei,* l'obiettivo prossimo, lo strumento per la *professio* cioè, è la *mentalità di fede.* Perchè infatti sia possibile

---

[20] Pio XI, Enc. *Divini Illius Magistri,* Roma, ed. Paoline, p. 38. Cfr. G. Weber, *o. c.,* p. 25: « Nicht nur Er-Kenntnis, nicht nur Aner-Kenntnis, sondern Be-Kenntnis ».

[21] J. Colomb, *Plaie ouverte au flanc de l'Eglise,* Lione, 1954, pp. 35, 43, 44.

[22] Cfr. Decreto *Provido sane consilio.*

ad un uomo l'abituale « professio fidei » in tutta l'ampiezza del suo significato, è necessario sviluppare in lui la *mentalità del credente,* il che significa in pratica rendere sempre più *esplicita* in lui la fede: renderlo consapevole delle verità di fede e *attualizzare, strutturare, attivizzare* in lui questa consapevolezza fino a farne una mentalità che pensa e giudica nella vita alla luce della fede.

Occorre ora precisare bene che cosa si intenda per mentalità di fede.

Vi è da ricordare una spiegazione teologica e vi è da dare per disteso una spiegazione psicologica e pedagogica.

I. La spiegazione teologica

Sappiamo dalla teologia che la fede, come virtù, ci viene infusa e per questo abbiamo il Battesimo. Ma *quantum ad determinationem suam* la fede dipende « *ex auditu* » e per questo l'uomo « *ad fidem per catechismum instruitur* ».[23] La catechesi tende dunque alla *esplicitazione* — così Congar traduce « determinationem » [24] — della fede: tramite la catechesi si opera il passaggio della fede da implicita ad esplicita: da una conoscenza minima di quanto è rivelato circa i misteri ad una conoscenza sempre più ampia e organizzata.

Ora in questa « explicatio fidei », in questo sviluppo di quanto è rivelato dei misteri cristiani, si può distinguere una preoccupazione teologica, rivolta soprattutto a studiare i misteri nel loro aspetto *entitativo,* ed una preoccupazione catechistica, rivolta soprattutto a studiare i misteri « nel loro aspetto *vitale,* nel significato cioè che rivestono per l'esistenza umana » [25] in rapporto, dunque, con questa concreta esistenza. La catechesi non approfondisce tanto l'aspetto entitativo, il contenuto della dottrina in se stessa, quanto aiuta l'alunno ad assimilare profondamente l'essenziale della dottrina fino a farne la propria *forma mentis* nel guardare tutte le cose (aspetto vitale).[26]

---

[23] S. Tommaso, *In IV Sent.,* dist. IV, q. 2, a. 2, sol. 3, ad I.

[24] Y. Congar, art. *Théologie,* in « Dictionnaire de Théologie cath. », v. 15, col. 462-3.

[25] D. Grasso, *Un nuovo catechismo in Italia,* in « Studi cattolici » 26 (1961), p. 18: « Ciò (la catechesi) importa che i misteri siano visti, oltre che nel loro aspetto entitativo, anche e soprattutto nel loro aspetto vitale, nel significato che rivestono per l'esistenza umana ». Nell'articolo: D. Grasso, *Lo stato attuale della catechesi,* in « Civiltà Cattolica » X (1960) 3 p. 580, l'autore pensa che nella catechesi ci si debba chiedere « *quale è il significato d'una determinata realtà nel piano di Dio* ». In tal senso il catechismo: C. Bucciarelli, *La legge di Gesù,* Roma, GIAC, 1962; così pure il metodo « Revision de Vie », di cui si parlerà.

[26] « La vera educazione cristiana dev'essere un'opera continua, permanente, progressiva; deve permeare tutto l'insegnamento anche profano, penetrare sino in fondo all'anima. Essa dunque consiste, oltre all'esposizione metodica della dottrina, *nel vedere e far vedere tutte le cose alla luce della grande e divina verità,* come nella contemplazione della creazione materiale non si vedono le cose bene, coi loro veri colori, che nel lume ... del sole » (Pio XII disc. 6 Maggio 1961); Cfr. G. Groppo, *Le mete della catechesi,* Torino, LDC, 1961, p. 74, dove distingue le leggi della logica da quelle della persuasione rispettivamente per la teologia e per la catechesi.

Osservazione. Si ricordi qui che il catechista non lavora direttamente sulla fede in quanto virtù infusa. Più che sviluppo della fede quindi è meglio dire sviluppo dell'*intellectus fidei,* di una consapevolezza e, nell'indirizzo pratico della catechesi, di una mentalità di fede.

Questo sviluppo sta a servizio immediato della fede, ma non si confonde con essa: l'educazione ha il compito di accompagnare ed affiancare docilmente lo sviluppo delle virtù teologali con il perfezionamento degli « *habitus naturali corrispondenti* ».[27]

La mentalità di fede sarebbe appunto questo abito acquisito corrispondente alla fede, che diciamo *acquisito,* perchè lo si sviluppa per via di educazione, e *corrispondente,* perchè nel suo formarsi si ispira del tutto all'atto di fede e perchè dispone a questo atto nella vita pratica; l'opera del catechista rimane però « esteriore e secondaria » rispetto all'opera di Dio sul catechizzando:[28] egli con l'insegnamento, la preghiera, la santità, la testimonianza e l'ortodossia cerca di sviluppare una tale assimilazione della dottrina da parte dell'alunno che sia *corrispondente* alla virtù e al servizio di essa.

Quanto al termine *mentalità di fede,* scelto per indicare quell'abito mentale, che il catechista tende a sviluppare nel catechizzando, esso corrisponderebbe sul piano teologico a quella *sapienza,* che è secondo S. Tommaso, speculativa e pratica, in quanto « per divina iudicat de humanis actibus, per divinas regulas dirigens actus humanos » e in quanto a lei spetta « dirigere actus humanos secundum rationes divinas ».[29] In queste espressioni è messo bene in luce il rapporto tra verità cristiane e situazioni di vita, come giudizio cristiano di esse.[30]

È anche difficile giustificare questo termine in sede psicologica, poichè viene piuttosto usato il termine « *cultura* », con cui si intende quell'insieme di idee, valutazioni, schemi comportamentali, corrispondenti alle situazioni di vita d'un determinato ambiente e comuni e correnti in esso. È però da notare che la catechesi vuol giungere su un piano di maggiore individualizzazione, che G. W. Allport ha identificato.[31]

---

[27] La questione è trattata ultimamente da G. BULLET, *Vertus morales infuses et vertus morales acquises selon St. Thomas,* Friburgo, 1958; cfr. P. LABOURDETTE, *Chronique de Théologie morale,* in « Rev. Thomiste », 49 (1959), pp. 586-87; G. KLUBERTANZ, *Une théorie sur les vertus morales naturelles et surnaturelles, id.,* pp. 565-578; P. BRAIDO, in *Educare,* v. I, *o. c.,* p. 159 ss.

[28] S. TOMMASO, 2, 2, q. 6, a. 1.

[29] Cfr. S. TOMMASO, 2, 2, q. 45, a. 3 in c. e ad. 3. Occorre vedere tutta la questione e confrontarla con le questioni 57, 66 della 1, 2; H. CARRIER, *o. c.,* p. 135, parla di valori cristiani insegnati « comme une *sagesse* capable d'intégrer progressivement toute la conduite et de motiver tout le comportement ». Tale insegnamento può destare la « attitude intégrante » e non marginale verso la religione e la Chiesa, secondo le ricerche di Woodruff. Cfr. anche KRIEKEMANS, *Pédagogie générale,* Lovanio, Nauwelaerts, 1963, pp. 13-18.

[30] Uno studio preciso a questo riguardo è quello di T. C. DONLAN, *Theology and education,* trad. it.: *Educazione e teologia,* Roma, S. Paolo, 1959, il quale però si muove esclusivamente sul piano della scienza teologica senza metter in evidenza il rapporto tra dottrina e vita.

[31] Cfr. G. W. ALLPORT, *Pattern and Growth in Personality,* New York, Rinehart, 1961, p. 169; GARDNER-LINDZEY, *Handbook of social psychology,* II, p. 925; per tutta questa questione cfr. G. NEGRI, *Considerazioni sul fenomeno della dissociazione tra sapere religioso e mentalità di vita,* in « Orientamenti pedagogici » 8 (1961), pp. 269-297; *La Révision de vie come metodo catechistico,* id., 9 (1962), pp. 66-81.

Questa più individualizzata struttura culturale corrisponderebbe a quanto chiamiamo *mentalità* ed avrebbe nella personalità dinamica una funzione organizzativa: *a*) in quanto mette insieme le varie esperienze in un unico sistema organico di valori; *b*) in quanto è uno schema costante e coerente non solo per interpretare le situazioni, ma ancor prima per dirigere e selezionare l'attenzione e le percezioni del soggetto nella situazione di vita; *c*) in quanto richiama infine alla memoria tutto un grappolo di nozioni e dottrine, connesse e collegate alla prima, globale interpretazione della situazione.

II. Spiegazione pedagogica

Come si forma una mentalità di fede? Prima di tutto ritenendo che l'oggetto della catechesi non è solo la dottrina cristiana in quanto tale, ma è *insieme* la dottrina cristiana e la esperienza di vita degli alunni in una connessione e sintesi abituale e ben organizzata.

In che cosa consiste allora la « explicatio fidei », intesa come attività del catechista per formare una mentalità di fede?

Dobbiamo distinguere una esplicitazione o sviluppo *quanto al contenuto;* ed una esplicitazione o sviluppo *quanto alla forma,* cioè al modo di possedere questo contenuto, in funzione dell'esercizio della fede nella vita.

Quanto allo *sviluppo del contenuto* il catechista deve prefiggersi due operazioni da compiere nella catechesi: 1) l'*informazione* circa il contenuto, per cui rende note all'alunno determinate nozioni della dottrina cristiana, sempre nella quantità e nel grado di approfondimento, richiesti dal fine della *professio fidei;* 2) la *strutturazione* di queste nuove conoscenze nella mente dell'alunno, una strutturazione *pratica,* cioè immediatamente utilizzabile per la *professio fidei* (verità *memorizzate, motivanti, articolate* in rapporto alle situazioni di vita). Di questo si parlerà nel secondo capitolo.

Quanto alla *esplicitazione della forma* di possesso del contenuto da parte dell'alunno vi sono ancora due operazioni da fare: 1) la *conformazione* della mente dell'alunno, in modo che risulti integrata, « connaturalizzata e sintonizzata » al contenuto ed alla struttura della dottrina imparata;[32] 2) la *persuasione* o inclinazione degli affetti e dei sentimenti all'uso di questa mentalità nella vita pratica. Di questo si parlerà nel terzo capitolo.

---

32 Giovanni XXIII, nella citata Enciclica: « Evangelicae veritatis praecepta, una cum eorum normis et postulatis, novi J. C. asseclae *imbibant* iisdemque prorsus *conformentur* », « AAS », 1959, p. 851. Cfr. R. Aubert, *Questioni attuali attorno all'atto di fede,* in *Problemi ed Orientamenti di teologia dogmatica,* Milano, Marzorati 1957, vol. II, p. 696. Si veda alle note 10 e 29 ed a pag. 202 quanto dice il Carrier circa l'integrazione. Nel capitolo sull'aspetto formale distingueremo nella conformazione l'*integrazione psicologica e l'integrazione culturale* più relativa all'ambiente.

Con queste operazioni sembra veramente possibile giungere ad una mentalità di fede, nella quale « la consapevolezza di sè e del mondo si compie nella consapevolezza di Dio » (Krieg), poichè abitualmente « il dialogo con l'essere, col tempo e con lo spazio va a finire in un dialogo con Dio » (Paolo VI).

Per descrivere questo « habitus » si può pensare ad un pittore, il quale a causa della sua professione al primo entrare in una stanza fa attenzione ai colori che trova e giudica la stanza in base ad essi, così il cristiano, « maturo » per la professione cristiana, giudica le situazioni e le vede « ricapitolate in Cristo » (*Ef.* 1, 10); per lui « tutto è sospinto da una forza centrifuga e rinviato da una forza centripeta: e il centro si chiama Gesù ».[33]

Per questo accentramento organico invece di avere in un uomo una *cultura* religiosa e accanto una *moralità,* assunta dal senso comune, poi una *pratica religiosa* di carattere tradizionale e ancora una *mentalità,* ispirata all'umanesimo di moda, si avrà un uomo in cui la mentalità di fede è *forma unificatrice* [34] ove cultura, moralità e pratica religiosa si concentrano in un tutto organico e dinamico.

4. VALIDITÀ PEDAGOGICA DEL FINE PROPOSTO

Precisando come obiettivo prossimo della catechesi il rendere sempre più esplicitamente cristiana la mentalità del battezzato, si ottengono dei precisi vantaggi pratici in sede educativa.

a) Vantaggi per quanto riguarda il metodo

In questa impostazione si dà innanzitutto un maggiore rilievo all'*aspetto propriamente educativo* della catechesi, in quanto viene messo al centro dell'attenzione del catechista *non più la dottrina come tale, ma il credente, come tale.* La dottrina non viene affatto trascurata, poichè senza di essa è impossibile credere esplicitamente, ma il catechista ora la considera in funzione dell'alunno, il quale la deve assimilare profondamente per crescere e svilupparsi come credente. Non vi è più il pericolo che per salvare il programma, appreso superficialmente, si sacrifichi l'autentico sviluppo del credente.

In particolare:

I. il catechista fa più attenzione alla *situazione psicologica* di partenza e di arrivo del soggetto, in funzione della mentalità di fede da acquistare;

---

[33] Pio XII, disc. dell'11 gennaio 1953; cfr. anche: « occorre che tale maturità venga collocata sul giusto piano: Gesù Cristo resta il Signore e il Capo ... di ogni singolo uomo », disc. 18 aprile 1952.

[34] C. Krieg, *o. c.*, p. 14.

II. egli non mira più alla sola memorizzazione, nè alla pura comprensione di molta dottrina, ma alla *assimilazione profonda* delle parti centrali della dottrina, in modo che la personalità dinamica del soggetto risulti « esplicitamente » cristiana;

III. egli opera *organicamente* ed *unitariamente* attraverso tutto l'arco educativo dall'infanzia alla giovinezza, avendo come filo conduttore non il succedersi di dogma, morale, sacramenti, ma la maturazione cristiana del soggetto, gradualmente sviluppato attraverso l'insegnamento del dogma, della morale, dei sacramenti, ecc.

IV. ispirandosi all'atto esplicito di fede, il catechista opera inoltre su un piano di *maggiore ortodossia,* nel senso che tiene presenti tutte le *componenti* note e coscienti del credere cristiano, come il superamento dell'oscurità, la motivazione dell'assenso « ad autorità ascoltata » e non a ragion veduta, la parte della volontà, il rapporto di fiducia a Dio che rivela, la predominanza dell'atto di assenso sul puro percepire i termini del problema. Vengono inoltre tenute presenti tutte le *condizioni* del credere, quali ad esempio i segni di credibilità, il « proporre a credere » da parte della Chiesa, che diventa perciò familiare nella prospettiva della mentalità di fede, ecc.

b) Vantaggi per quanto riguarda l'impostazione

A questa impostazione può essere fatta un'obiezione fondamentale: perchè ridurre tutto alla fede e non includere anche la speranza e la carità?

Dovendo cercare un fine unitario si è preferito concentrarsi sulla fede perchè ciò salva innanzitutto quella *priorità dell'istruzione* nella catechesi, che fu propugnata anche ultimamente da atti precisi dell'autorità competente. L'esser la fede una virtù formalmente intellettiva, mantiene anche tutta la catechesi su questo piano. La fede però mantiene un così fondamentale e profondo richiamo alla volontà, come parte integrante del proprio atto, che fa ritrovare anche nella catechesi una intensa attività educativa nei riguardi della volontà e delle tendenze, per cui si evita il tanto deprecato intellettualismo catechistico. Solo ispirandosi alla fede era possibile evitare sia lo scoglio dell'*intellettualismo* sia quello del *volontarismo.*

Considerando poi la fede come *contenuto* (fides quae), si vede come tutto il cristianesimo entri di diritto nella catechesi: pur dandosi *educazione* solo per la fede, si ha *istruzione* su tutto perchè tutto nel cristianesimo è « creduto », prima di tutto. Inoltre si sviluppa quel giusto modo di pensare la realtà cristiana, che, ispirandosi alla fede, è genuino e non razionalistico o sentimentalistico. Considerando poi la fede come *forma* (fides qua), si deve notare che nell'animo umano essa è « fundamentum et radix omnis iustificationis », nel senso che anche le altre virtù fioriscono da questo ceppo: « omnium virtutum opera, secundum quod referuntur ad Deum, sunt quaedam protestationes fidei », e come tali si ritrovano

nello sviluppare le parti integranti dell'atto di fede: *credere Deo, credere Deum, credere in Deum.*[35]

La esplicitazione della fede, per quanto è dato nella catechesi, fa diventare soggettiva e cosciente quella suprema *certezza* dei motivi cristiani, che stanno alla base di ogni virtù: in fondo non vi è molto altro da aggiungere per via educativa nel formare alle virtù, dopo aver dato questa predominante certezza dei valori, motivanti l'agire cristiano.

Riguardo poi i vari fini, elencati al principio di questo capitolo, la situazione consiglierà accentuazioni particolari circa l'iniziazione alla preghiera, oppure ai sacramenti, alla vita ecclesiale, ecc., sempre restando nell'ambito della mentalità di fede e della prevalente istruzione senza degenerare in esorbitanti esercitazioni pratiche.

In tal modo rimane per l'educatore l'inestimabile vantaggio di un *criterio unico* per l'azione, che darà proporzione ed organicità al tutto. Nella prospettiva della fede e della mentalità di fede si ritrovano tutte quelle dimensioni biblico-storiche, liturgiche, ecclesiali, cristocentriche, pasquali, escatologiche, non più solo ammesse per un'estrinseca ragione storica, ma avendone colto l'*intimo motivo* e la *precisa funzione* nella *forma mentis* del credente.

---

[35] S. TOMMASO, 2, 2, q. 125, a. 5, in c. Il cristiano deve compiere « interius *actum credendi, cum ex hoc prodeant aliae actiones,* quae sunt in praecepto circa cultum divinum et sacramenta, et alia pertinentia ad vitam christianam, quae sine fide exerceri non possunt », GIOV. DA S. TOMMASO, *De Fide,* Quebec, ed. Lavallensis, 1948, disp. 4, a. 2, ad 4.

Capitolo II

IL CONTENUTO DELLA CATECHESI

Il catechista per rendere esplicita la fede dei suoi alunni in funzione della loro « professio fidei », deve dunque svolgere quattro operazioni: informare, strutturare, conformare, inclinare. Le prime operazioni — *informare e strutturare* — riguardano il contenuto o materia da insegnare. Nel suo senso più ristretto la « explicatio fidei » significa infatti un venir a conoscere un certo numero di enunciati, riguardanti i misteri della fede, ordinati in certo modo. Vi è perciò un duplice problema riguardante il contenuto: la questione della *quantità* (quanta dottrina va insegnata?) e la questione dell'*ordine* o organizzazione (in quale ordine va insegnata?).

1. I LIMITI QUANTITATIVI DEL PROGRAMMA CATECHISTICO

a) Il problema della quantità di materia da spiegare

La catechesi fa passare dall'implicito all'esplicito nella mente dell'alunno parte di ciò che la teologia ha già esplicitato del *Depositum fidei* a beneficio di tutta la Chiesa; viene dunque raccomandato ai catechisti: « totam materiam pertractent quae de symbolo est, de sacramentis, de decalogo, de oratione et de praeceptis ecclesiae, itemque de consiliis evangelicis, de gratia, de virtutibus, de peccatis et de novissimis ».[36]

Essendo materialmente impossibile nei limiti di tempo della catechesi esporre tutto, sorge il problema pratico dei criteri, con cui scegliere ciò che va detto e ciò che va tralasciato.

A questo proposito vediamo teologi come Giovanni da S. Tommaso prevedere diversi livelli di esplicitazione della dottrina quanto all'*estensione,* alla *profondità* e all'*obbligo* a seconda che si tratti di « minores » o di « maiores ».[37]

---

[36] Decreto *Provido sane consilio,* S. Congregazione del Concilio, 12 gennaio 1935.

[37] Cfr. Giov. da S. Tommaso, *o. c.,* d. 4, a. 1, ad 7, ad 18. Cfr. *Id.,* d. 4, a. 2, ad 7. Cfr. *Id.,* d. 4, a. 2, ad 5, ad 7: per *minori* si intendono coloro che nè per officio nè per incarico debbono insegnare agli altri.

Va notato come predomini qui la *preoccupazione del soggetto* e della sua situazione (maiores-minores) su quella del programma dottrinale.

Questo accento sulla considerazione del soggetto nel definire i programmi è di estrema importanza, poichè si può eccedere nella preoccupazione di svolgere molto programma a scapito della sua assimilazione profonda da parte dell'allievo. Quindi nelle indicazioni ufficiali occorre distinguere quanto è di obbligo, che è in fondo molto poco, come appare da ciò che i teologi intendono per conoscenza « quoad substantiam », e quello che invece è lasciato alla prudenza del catechista, il quale si muoverà con i criteri soggettivi indicati, cioè preoccupandosi più che di un allargamento non giustificato del programma, della autentica assimilazione di esso in funzione della vita di fede nel soggetto a cominciare da ciò che è sostanziale e necessario.

In pratica però quanto alla esplicitazione dei vari punti della materia sembra vada introdotto un nuovo concetto, che è dato da S. Agostino come mostreremo nell'ultima parte di questo capitolo: invece di concepire parti trattate e parti tralasciate in senso assoluto, si distinguono parti *sviluppate* ed approfondite e parti solo *accennate* e sommariamente inserite nell'insieme (« *summatim generatimque complecti* », dice S. Agostino), secondo i criteri indicati qui sotto. Questa soluzione sembra più pratica e sicura dal punto di vista dottrinale.

b) Criteri per la limitazione della materia

Presentiamo i seguenti criteri pratici per la delimitazione della materia da svolgere nel programma, procedendo dalla considerazione globale del programma ai punti più dettagliati di esso.

1° criterio. – La prima limitazione della materia è data dal *programma fissato dal Vescovo,* di cui i catechisti sono i portavoce. Tale programma però è suscettibile di una ulteriore messa a punto quanto ad approfondimenti, adattamenti e variazioni (quali cose date solo a memoria, quali anche a senso, quali spiegare esaurientemente e ripetutamente). E ciò si fa per adattarsi alla individualità di ogni alunno, (« audientium aetas, ingenium, mores, conditio »)[38] dato che la « professio fidei » deve essere vissuta nella concretezza della propria situazione-vocazione individuale.

In questo senso la catechesi appare come una *individualizzazione del Magistero autentico,* che per di sè è cattolico, universale, o diocesano, non ancora riportato alle dimensioni dell'individuo.

2° criterio. – Di questo programma ci si limita a dare quanto può essere *proposto a nome della Chiesa,* dovendosi formare prima di tutto il fedele nella sua

---

[38] *Catechismus ad Parochos,* Roma, 1920, trad. it. *Il Catechismo del Concilio di Trento, o. c.,* p. 7.

Chiesa, quindi ciò che è Dottrina definita e Magistero ordinario, evitando per ora ciò che è opinione teologica o personale.[39]

3° criterio. – Di questo ci si limita a dare ciò che è *vissuto dalla Chiesa*: « Quae communiter solemnizantur in Ecclesia et publice proponuntur » poichè la liturgia non è solo l'*organo principale del Magistero ordinario,* ma anche l'alimento abituale della vita di fede per ogni credente nella sua esistenza.[40]

4° criterio. – In questo si distingue poi un *contenuto sostanziale* — lo *Stammkatechismus* o *Catechismo-tronco* di Jungmann — e degli ulteriori *approfondimenti.* Il contenuto sostanziale ritornerà ciclicamente, in un modo o nell'altro, in ogni lezione e gruppo di lezioni. Gli approfondimenti — dottrinali, morali, storici, liturgici, ecclesiali, ascetici, — vi si aggiungono, espandendosi come i rami di un albero che cresce.

5° criterio. – Quanto a questi *approfondimenti* (che è il problema più pratico), per evitare sproporzioni, fuori luogo e, di conseguenza, lacune in settori importanti, ci si deve limitare a quelli più opportuni « secundum quod convenit statui et officio uniuscuiusque ».[41] La situazione e la vocazione di ognuno nella sua vita determina un livello di cultura, a cui il catechista fa corrispondere un adeguato livello di catechesi: « La misura di ciò che deve essere annunciato esplicitamente è dunque *variabile e relativa all'ambiente* ».[42]

6° criterio. – Dati i limiti di tempo si ricordi che per l'atto esplicito di fede e la vita di fede non è necessario esplicitare molte nozioni, mentre è necessario far assimilare profondamente ed esplicitamente certi *atteggiamenti dell'animo,* come la dipendenza dalla Chiesa e il dar fiducia a Dio (lo « stare alla Sua parola »). Il tempo a ciò necessario va tenuto presente quando si stende il programma di nozioni da insegnare.

2. L'ORDINAMENTO CATECHISTICO DELLA MATERIA

Una volta stabilita la materia da insegnare per formare una mentalità di fede, il catechista affronta *il problema dell'ordine da dare a questa materia,* della sua strutturazione organica, della sua migliore organizzazione.

---

39 Molti documenti ufficiali sottolineano questa avvertenza: Clemente XIII, *In dominico agro,* 1761; cfr. *Catechismo del Concilio di Trento, o. c.,* pref., S. Pio X, Motu proprio *Doctoris Angelici,* 1914; *Catechismus catholicus* del Card. Gasparri, prefazione.

40 S. Tommaso, 2, 2, q. 2, a. 7, in c. Espressione di Pio XI riportata da Dom Capelle, in « Questions liturgiques et paroissiales », 21 (1925), I; cfr. anche Enc. *Quas primas.*

41 S. Tommaso, 2, 2, q. 2, a. 7, in c.

42 Z. Alszeghy, M. Flick, *Il problema teologico della predicazione,* in « Gregorianum » 40 (1959), p. 704 (sott. nostre); R. Girault, *Quatre siècles de catéchisme,* in « Lumière et Vie », 35 (1957), p. 14 sul Concilio di Trento.

Naturalmente questo discorso potrebbe essere risolto subito, se si concepisse il catechismo come il riassunto di un'unica teologia scolastica. Ma se si ammette, come vedremo, che nell'alveo dell'ortodossia la catechesi può scegliere tra *diverse sistemazioni catechistiche dell'unica dottrina cristiana,* come appare effettivamente dalla varietà di testi di catechismo approvati, allora sorge per il catechista un problema anche di onestà verso i suoi alunni, per cui egli si mette a cercare quella disposizione e sistemazione della materia o quel testo, che risulta più adatto agli obiettivi da raggiungere ed alle loro possibilità.

L'organizzazione della materia da insegnare va considerata su due piani diversi: uno *temporale,* cioè di disposizione in ordine di successione, *unum post alium,* dei vari punti da spiegare, cioè il *programma;* uno *formale*: la connessione ordinata e logica delle varie parti tra di loro in una visione d'insieme « sempre più organica » (Pio XII).

In tutti e due i piani il problema dell'*ordinamento organico della materia* è della massima importanza: molto spesso l'insuccesso nella catechesi è dovuto alla disorganicità ed anche alle contraddizioni del catechista, che affastella affermazioni da un capo all'altro dell'anno scolastico con nessi che o non esistono o rimangono sottintesi o non sono afferrati dagli alunni, sicchè essi non sanno come mettere d'accordo l'esistenza storica, mistica, eucaristica di Cristo; non vedono che differenza fa se vi fosse una persona in più o in meno nella SS. Trinità; non vedono la posizione dello Spirito Santo in un quadro ordinato e chiaro della redenzione, ecc. E questo, mentre non solo la psicologia dell'apprendimento sottolinea la necessità dell'integrazione unificatrice per garantire l'assimilazione di un sapere, ma anche la teologia afferma che la dottrina cristiana è così fatta che solo una particolare attenzione ai *nessi* dei misteri « inter se et cum fine ultimo hominis » (Conc. Vat. I) ne garantisce una efficace comprensione.

Qui si tratterà prima del problema della strutturazione interna della materia e poi il problema della strutturazione temporale nel senso del programma.

a) La strutturazione interna della materia (parte sintetica)

Se la catechesi deve formare una mentalità di fede, cioè una tale organizzazione mentale delle cose apprese al catechismo che sia di pratico aiuto al soggetto, nel momento in cui la vita lo mette nella necessità di giudicare ed interpretare una situazione, i criteri di organizzazione della materia saranno dati dalla *psicologia del soggetto, quando compie un atto di fede.*

Le norme che seguono sono appunto derivate dalla analisi del comportamento mentale di chi compie un atto di fede cristiana, mettendo la coscienza di sè e del mondo in rapporto con la sua fede, in quanto gli è nota. Le norme sono le seguenti: I. l'accentuazione contenutistica; II. la struttura sacramentale; III. l'unificazione concentrica delle parti: IV. la attualizzazione del contenuto; V. lo schema fondamentale della lezione.

I. L'accentuazione contenutistica: dalle formule al contenuto

Occorre innanzitutto superare una concezione verbalistica della catechesi e collocarsi in una giusta *concezione contenutistica.*

La concezione verbalistica è frequente e facile per il semplice motivo che il vero « contenuto », il vero oggetto della catechesi, è inesperimentabile, è mistero. La naturale inclinazione dell'uomo alle cose sensibili porta allora alunni e maestro a porre il testo di catechismo con le sue formule e spiegazioni quale *termine* e *centro* dell'attenzione e dell'interesse. Una volta apprese e comprese le formule vi è come un arrestarsi della tensione e della ricerca. Si sa che vi è un oggetto reale, corrispondente alle formule, ma esso rimane come *sottinteso* e non più in primo piano nel modo di parlare del catechista e nel modo di intendere dell'alunno.

La concezione contenutistica corrisponde al fatto che l'atto di fede « *non terminatur ad enunciabile sed ad rem* ». In essa la mente del catechista e degli alunni, mentre si ferma al limite delle formule per quanto riguarda il comprendere, tende però a riferirsi in modo esplicito e cosciente alla « cosa », alla realtà, sia pur misteriosa, a cui alludono le formule: questa realtà è il centro e il termine dell'interesse, è l'argomento della lezione, è il punto di riferimento del parlare, è l'oggetto in questione, è ciò a cui si deve dare l'assenso.

Il carattere misteriale delle realtà rivelate rende difficile questo movimento della lezione, per cui farà bene il catechista ad attenuare tutto ciò che facilita la concezione verbalistica (come il dar importanza al testo, l'insistere sulle formule come tali, il riferirsi al testo invece che alla realtà, ecc.) ed accentuare tutto ciò che fa terminare il pensiero alla realtà, al di là delle formule (riferimento a cose reali come edifici sacri, vite di santi, documenti storici, oggetti e persone sacre, in una parola *i segni del mistero, più che le formule del mistero*), ripetendo sovente agli alunni che la realtà sta al di là di quanto essi hanno capito: « si intellexisti, non est Deus » (S. Agostino).[43]

II. La struttura sacramentale: dai segni al mistero

Nel paragrafo precedente si sono distinti i *segni* del mistero dalle *formule* del mistero. Ciò ci introduce in una seconda considerazione del contenuto.

Di solito la prima sistemazione del contenuto di un catechismo si fa distinguendo le formule riguardanti il dogma, la morale, i sacramenti. A questa sistemazione estrinseca si fa invece precedere un'altra e più sostanziale divisione: distinguere nel contenuto del catechismo ciò che è visibile e ciò che è invisibile, cioè i *segni* del mistero dal *mistero* stesso.

---

43 K. Raab, *Das Katechismusproblem,* Friburgo, 1934, pp. 149 ss.; così anche Jungmann e Hirscher.

Dio si è rivelato agli uomini, facendo loro dei segni di tre specie: i segni *naturali* della creazione (segni creaturali); i segni *apologetici* (miracoli e profezie); i segni *biblici, liturgici, ecclesiali* del Mistero cristiano (segni misteriali). Nei segni creaturali e apologetici Dio è riconosciuto dall'uomo « a ragion veduta », per via di ragionamento; invece nei segni misteriali Dio è affermato dal credente « ad autorità ascoltata », « ex auditu », in un processo interiore molto diverso.[44]

Interessano soprattutto questi segni: biblici, liturgici, ecclesiali.

Segni *biblici*: gran parte dei fatti e detti della Bibbia. Già la catechesi patristica mise in evidenza quanto diversa sia la lettura « carnale » della Bibbia da una lettura « spirituale », che riconosce in questi detti e fatti un mistero rivelato, vi concentra l'attenzione e interpreta i segni in funzione di esso, sia nel senso origeniano di « sensibile-spirituale », sia nel senso agostiniano di « profezia-avveramento ».

Segni *liturgici*: in senso proprio i Sacramenti; accanto ad essi i sacramentali e le cerimonie, segni in senso largo, con cui la Chiesa esprime per mezzo di azioni e oggetti simbolici, quasi imitando e riecheggiando i segni sacramentali e biblici, la sua fede nei misteri ed i misteri della sua fede.

Segni *ecclesiali*: più vividi e prossimi, perchè personali; essi sono dati dalla santità, carità, vita liturgica, testimonianza dei fedeli, noti all'alunno. Anche per essi va distinta una lettura « carnale » o puramente sociologistica, confutata dalle note apologetiche della Chiesa, ed una lettura « spirituale » che, mentre vede la santità e carità dei fedeli, accetta la loro testimonianza che dice: « Non sono io, ma è Cristo in me », quasi a dire: Chi vede me, vede anche il Cristo, la cui vita è manifestata nei fedeli (*2 Cor.*, 4, 10).

Questa impostazione che distingue nel contenuto del catechismo ciò che è *segno,* da ciò che è *mistero,* corrisponde ad un aspetto centrale della fede cristiana, dato che anche nella soprannatura, come nella natura, si giunge a Dio, passando *dal visibile all'invisibile.*

La fede, spiega la teologia, si oppone alla visione beatifica come la « visio per speculum » alla « visio facie ad faciem » (*I Cor.* 13, 12). Ora questa « visio per speculum », come spiegano J. Dupont ed altri, significa proprio un vedere l'immagine, la rappresentazione, il *segno,* il *sacramento* dell'oggetto invece che direttamente l'oggetto stesso.[45] Se la « visio per speculum » è caratteristica della fede, la catechesi deve dare un grande rilievo ed un grande sviluppo a questo carattere « sacramentale » del contenuto, rendendolo familiare agli alunni. E

---

[44] Questa importante distinzione è trascurata da molti autori come Van Caster, Delcuve, Jungmann, ecc. Il termine *misteriale* è la traduzione del tedesco « geheimnisvoll », usato nel volume J. Scheeben, *I Misteri del Cristianesimo,* Brescia, 1960, 3ª ed. per indicare ciò che riguarda i misteri soprannaturali cristiani. Non poteva bastare nè l'aggettivo « misterioso » nè « misterico ».

[45] Cfr. J. Dupont, *Gnosis,* Lovanio, Nauwelaerts, 1960, p. 133; cfr. anche G. Negri, *L'utilizzazione del linguaggio umano nella presentazione dei misteri divini,* in « Orientamenti Pedagogici » 5 (1958), pp. 989-995.

questo non solo per i motivi naturali e soprannaturali, indicati, ma anche in vista del fine: se le realtà cristiane sono fortemente collegate ai loro segni è più facile sviluppare una mentalità di fede, poichè questi segni, *visibili ed esperienziali* come sono, inseriscono il mistero cristiano in mezzo a quelle stesse situazioni di vita, a cui va accostato dalla mentalità di fede.

Di conseguenza tutto il contenuto della catechesi sarà ordinato dal catechista nella mente degli alunni secondo quest'ordine:[46]

1. vi è da fare una precisa *esperienza del cristianesimo* in base a tutta la concretezza, visibilità, sensibilità ed esistenzialità dei segni ecclesiali, liturgici e biblici, che portano davvero il fatto cristiano dentro l'esistenza vissuta degli alunni. Il catechista cura a fondo, abitualmente e largamente, questa esperienza;

2. ciò che si vede non è però la realtà, ma il segno, il sacramento di essa: abbiamo solo *l'esperienza dei segni e non della realtà* (visio per speculum). E qui il catechista si appoggia sull'oscurità, sulla enigmaticità dei segni per sviluppare negli alunni l'*abitudine a passare dal segno alla realtà* in esso contenuta;

3. partendo così da questa esperienza dei segni, si giunge con l'esercizio ad imparare *la lettura dei segni* in modo ortodosso e spedito.

A questo scopo il catechista abitua gli alunni a guardare le cose cristiane « con occhi di doppia contemplazione » (Pio XII): mentre si vede bene il segno, si pensa alla realtà che vi è contenuta; « non sulle cose visibili, ma su quelle invisibili noi fermiamo l'attenzione » (2 *Cor.* 4, 18).

In secondo luogo per insegnare a leggere questi segni il catechista collega la *visio per speculum, all'auditus fidei,* abituando ad affermare nei segni solo la realtà, indicata dalla rivelazione e nessun'altra, per quanto più plausibile: occorre qui applicare quanto è detto per i segni eucaristici: « Visus, tactus, gustus in te fallitur, sed *auditui solo tuto creditur* ».

Questi tre punti costituiscono uno dei meccanismi più importanti della mentalità di fede; questo imparare a leggere è una *tecnica fondamentale* per il vivere cristiano: l'abito della *visio per speculum,* collegata all'*auditus fidei.*

Osservazione 1ª. In pratica il catechista farà attenzione a *non dare mai i segni senza mistero,* poichè rimarrebbero vuoti; egli farà riconoscere i segni come segni del mistero, che sarà la cosa di cui si parla, spiegando sia una cerimonia liturgica, sia un racconto biblico, sia un esempio dei Santi. Secondariamente farà attenzione a *non dare mai il mistero senza i segni,* perchè rimarrebbe astratto e disincarnato; si deve ancorare il mistero ai suoi segni, tenendolo in stretto rapporto con la loro concretezza sensibile, messa molto in evidenza, di modo che questa concretezza diventa quasi un attributo ed un qualità del mistero stesso.

---

[46] Cfr. G. NEGRI, *L'utilizzazione del linguaggio umano nella presentazione dei misteri divini, o. c.,* p. 991, ove si riporta la posizione di N. HUGEDÉ, *La métaphore du miroir dans les Epîtres de saint Paul,* Neuchâtel, Delachaux, 1957.

Osservazione 2ª. Nel catechismo non si va « dal concreto (esempi, spunti, fatti, ecc.) all'astratto », ma si va « dal concreto al concreto »: *dal concreto visibile dei segni al concreto invisibile del mistero.*

Questo preciso e specifico processo mentale deve diventare abituale, attraverso il continuo esercizio nella catechesi, poichè aiuta l'alunno a pensare la realtà del mistero, inserita tra le realtà dell'esperienza quotidiana.

Corollario: *Connessione tra segni del mistero e formule del mistero*

Per essere chiaro nella sua spiegazione il catechista deve afferrare bene le distinzioni e le connessioni tra i *segni* del mistero e le *formule* del mistero. I segni misteriali (biblici, liturgici, ecclesiali) non esprimono il loro contenuto misterioso in un modo comprensibile dalla ragione umana e in ciò si distinguono dalle formule catechistiche, che invece sono comprensibili dalla ragione.

Data questa impossibilità di passare razionalmente dai segni al loro contenuto, ecco che l'uomo ha bisogno delle formule della Chiesa per sapere che cosa esattamente vi è dentro i segni cristiani: solo grazie alle formule il credente può sapere che entro le specie eucaristiche vi è realmente tutto Gesù Cristo.

Vi è così la possibilità di una utilizzazione di queste formule nel corso della catechesi, che ha un valore profondamente educativo: dato che i segni, concreti, particolari, misteriosi come sono, si prestano a mille interpretazioni diverse, il cattolico, desiderando essere un « adoratore nella verità » (*Giov.*, 4, 22), ricerca l'interpretazione vera, voluta da Dio, e non quelle soggettive degli uomini. Qui entrano in funzione le formule, con le quali la Chiesa propone al fedele l'interpretazione autentica, voluta da Dio, dei segni.

In pratica in ogni lezione di catechismo si avrà: 1) *incontro con i segni del mistero;* 2) messa in evidenza del desiderio di verità nel riscontrare la varietà delle interpretazioni possibili; 2) La Chiesa con le sue formule propone a credere l'interpretazione autentica; 4) *incontro con il mistero dei segni* per mezzo delle formule e « adorazione nella verità ».

Questa concezione dà alle formule una nuova collocazione ed una nuova dignità.

Nuova collocazione. La formula diventa *la chiave* giusta per decifrare i segni misteriali. Questa è la sua funzione specifica, che è, come si vede, strumentale rispetto ai segni. Allora la catechesi viene rovesciata: *non più Bibbia e liturgia come spiegazione della formula* (argomenti, spunti, esempi, ecc,), *ma la formula spiegazione autoritativa, ecclesiastica della Bibbia e della liturgia,* che rimangono il vero centro di riferimento della catechesi. La formula non sarà più posta *al principio* della lezione, come suo argomento centrale, e neppure *alla fine,* come termine dell'attenzione, ma *in mezzo* alla spiegazione, come strumento per penetrare nel cuore dei tre segni misteriosi. Al principio vi saranno questi segni e, attraverso anche la mediazione delle formule, alla fine, vi sarà il mistero di questi segni.

Nuova dignità. La formula inoltre sorge ora come una esigenza degli « adora-

tori nella verità »; si collega più organicamente alla Chiesa-Autorità, necessaria per poter adorare in modo autentico; acquista un senso sacro e teologale, come mezzo per poter esplicitare il vero assenso di fede.[47]

III. L'UNIFICAZIONE CONCENTRICA: DALLE PARTI AL TUTTO

Nei segni si legge dunque con l'aiuto delle formule un *contenuto.* Ora questo contenuto è spesso presentato dal catechista senza un nucleo centrale, che unifichi dogma, morale, sacramenti, liturgia, bibbia; la divisione estrinseca del programma è ripetuta anche all'interno delle spiegazioni. Si vuole qui invece sostenere il noto principio della *concentrazione,* difeso da tanti studiosi come Krieg, Jungmann, Pfliegler, Weber, ecc., per cui le parti della materia non sono « allineate come anelli di una catena, ma convergenti al centro come i raggi di una ruota » (Arnold).

Questa struttura fondamentale *corrisponde alla fede,* la quale ha come suo unico e costante oggetto Dio stesso e tutto il resto lo prende in considerazione solo in quanto è messo in relazione con Dio: « alia non sunt credita nisi sub habitudine ad Deum ».[48] Una catechesi che sia al servizio della fede, ha quindi sempre *un argomento unico da trattare in tutte le lezioni*: si ha *sempre e solo Dio* da presentare e descrivere. Spiegare il quarto comandamento, le indulgenze, il matrimonio o qualsiasi altra dottrina vuol dire mostrare e illustrare il rapporto di questi punti con Dio Redentore del mondo: nella catechesi, come nella fede, vi è una *principalità della* Persona, per cui si cerca di « ricapitolare tutto in Cristo » (*Ef.* 1, 10), che rimane l'argomento *centrale* e principale rispetto agli argomenti *periferici,* il soggetto della proposizione rispetto ai complementi.[49] Per il credente la via, la verità, la vita sono un Io, cioè il Cristo (*Giov.* 14, 6).

Corollario 1°: collegamento tra la dottrina, Bibbia, liturgia.

Come in pratica « ricapitolare al centro » le parti della dottrina? Vediamo prima insieme la dottrina, la Bibbia e la liturgia: la dottrina non è che la spiegazione di un Fatto, preesistente ad essa (Bibbia), di un grande Avvenimento tuttora in corso nel mondo e che ha come protagonista una Persona divina, ora vivente in modo particolare nei misteri liturgici. Allora la catechesi risale dalle *dottrine,* ai *fatti,* alle *Persone;* dalla dottrina, alla Bibbia, alla Liturgia, chiamata perciò « le lieu de la catéchèse », il luogo privilegiato dell'incontro con la divina Persona di Cristo.

Il catechista non insegna tanto una dottrina, ma spiega con la dottrina un fatto avvenuto: « Il Regno di Dio è giunto tra voi » (*Mt.,* 12, 28), un Avvenimento unico

---

47 Per questa parte cfr. J. Gaillard, *art. cit.,* pp. 299-309.

48 Giov. da S. Tommaso, *o. c.,* d. 1, a. 3, ad. 3; Jungmann, *Catechetica,* trad. it., S. Paolo, *o. c.,* pp. 144 ss.

49 Cfr. K. Raab, *Das Katechismusproblem,* Alba, 1956, p. 105; J. Hofinger, *Le symbole des apôtres est une véritable prière* in « Lumen Vitae » 9 (1954), pp. 247-264.

« ab initio generis humani usque in finem saeculi »,[50] ove Storia Sacra e Storia Ecclesiastica sono una cosa sola.

Un avvenimento che è sostanzialmente il venire e il passare (pasqua) di una Persona divina dentro tutta la storia. In sostanza nella catechesi spieghiamo con l'aiuto della dottrina, Gesù Cristo, *ripresentato* nella liturgia, *raccontato* nella Bibbia, *manifestato* nella Chiesa.

La catechesi allora si presenta molto naturalmente come un fare la conoscenza sempre più esplicita di una Persona.[51] La Persona è uno spontaneo punto di raccolta delle idee: viene naturale chiederci della sua famiglia (SS. Trinità, Corpo Mistico), della sua storia (Generazione eterna, Incarnazione), della sua attività (Redenzione, Sacramenti, invio dello Spirito Santo), della sua concezione del mondo (dogma e morale), dei suoi progetti (escatologia), ecc.

L'importante è che il catechista usi costantemente un linguaggio che sempre si riferisca e riferisca alla Persona: *un parlare in termini di persona* in una ricapitolazione continua, come già si è detto: « Tutto deve essere sospinto da una forza centrifuga e rinviato da una forza centripeta, e il centro si chiama Gesù ».

Allora, dato che noi conosciamo la persona attraverso i suoi atti, di cui è il *soggetto permanente,* tutte le nozioni cristiane, così ricapitolate, portano la propria luce nella Persona divina, rendendola sempre più nota e luminosa, e insieme trovano in essa un *denominatore comune,* che le rende più organiche tra loro e rende ciascuna di esse nota in quell'*aspetto che è essenziale per l'atto esplicito di fede*: il suo riferimento alla Persona di Gesù, in cui si crede.

Corollario 2°: collegamento particolare tra Bibbia e liturgia.

Per la pratica è utile scendere e precisare bene come Bibbia e liturgia si combinano tra loro per far conoscere Gesù Cristo e la sua Storia redentrice.

Si può partire dal fatto che al centro della Messa viene detto: « Questo è il calice della nuova alleanza ». Tali parole, che riassumono il mistero liturgico, richiamano vivamente tutta la Bibbia, senza della quale sono incomprensibili. Sviluppando questo schema gli alunni vengono a scoprire come tutta la liturgia è fatta « in memoria di Me », è una storia rivissuta dalla Chiesa: « Oggi si compie davanti a voi questo passo della Scrittura » (*Lc.* 4, 21), si può dire.

Si giunge allora a distinguere nella liturgia un aspetto *dinamico* ed un aspetto *noetico:* vi è un accadere di qualcosa, un rendersi presente, attuale, contemporaneo di una Persona, e vi è qualcosa che accade, la Persona che si rende presente. La liturgia attualizza e rende presente, senza descrivere; i passi biblici descrivono ciò che avviene, senza essere essi ad attualizzarlo. Dai segni liturgici sappiamo che oggi

---

[50] S. AGOSTINO, *De catechizandis rudibus,* par. 31.

[51] S. TOMMASO, 2, 2, q. 11, a. 1: « ***principale*** videtur Ille ... cuius dicto assentitur ». N. Bussi parla qui dei « trascendentali » della catechesi, intesi, come quegli aspetti centrali del mistero di Cristo, che è « indispensabile far emergere in ogni tema di catechesi per raccogliere riguardo ad ogni tema tutta la ricchezza della rivelazione ». I temi centrali sono per lui « l'aspetto cristico, dialogico, agapico, soterico, comunitario, escatologico »; per noi sono invece il Cristo storico-mistico-eucaristico. Cfr. N. BUSSI, *Il contenuto della catechesi come mistero cristiano,* in *Il contenuto della catechesi* Torino, LDC, 1963, p. 59; cfr. anche P. GRASSO, *id.,* p. 92.

il Signore è là e là lo adoriamo e lo incontriamo; dai segni biblici, inclusi nella liturgia, abbiamo descritto il suo volto, i suoi sentimenti, i suoi pensieri, le sue azioni.

Si veda la inscindibilità dei due gruppi di segni: una catechesi esclusivamente biblica, slegata dai segni liturgici, vanifica la attualità dell'Avvenimento, cioè la Chiesa; una catechesi liturgica, senza il dovuto rilievo ai passi biblici, avvierebbe al ritualismo, al devozionalismo.

La combinazione dei segni liturgici e biblici porta il catechista ad un modo caratteristico di parlare durante la catechesi che è un *parlare in termini di avvenimenti, di fatti, di realtà* concrete, storiche, ed attuali. E non si trattò solo di usare il termine « realtà » (Chiesa-realtà più che Chiesa-concetto di Schilleebeckx), ma di accostare, inserire anzi la realtà cristiana nel vivo contesto delle realtà e dei fatti di vita quotidiana.

Questa « collocazione » del mistero cristiano tra le realtà quotidiane non va inizialmente intesa come « applicazione morale » alla vita, ma come semplice affermazione di questo grande fatto. In tal modo l'alunno pensa le realtà cristiane non come collocate ad una data pagina del testo, ma come esistenti e viventi nel pieno contesto delle realtà personali ed ambientali, che diventano per ciò come nuovamente scoperte e trasfigurate, secondo quella linea del Weber e del Grasso che si è descritta, parlando dei fini.

IV. L'ATTUALIZZAZIONE DEL CONTENUTO: DALLA CONOSCENZA DI DIO AL RICONOSCIMENTO DI DIO

In questa prospettiva realistica e personalistica vengono pure strettamente congiunti tra loro il dogma e la morale.[52]

Se si presenta una dottrina astratta e come disincarnata dalla vita reale, la morale appare allora come una « applicazione » di principi ai casi della vita, la quale psicologicamente rimane ancora profana, laica e avulsa dal mistero. Se invece si illustra il mistero cristiano, tenendolo ben chiaramente sul piano di concretezza e di esistenzialità, che è dato dai suoi segni, allora la presenza del Dio, vivente ben dentro l'universo, la storia e gli uomini, risalta con più vigore e di conseguenza tutta la realtà cosmica, storica, sociale appare divinizzata e sacra a causa di questa presenza.

Chi esce da una simile catechesi vede tutto diverso: uomini, cose, avvenimenti; e l'agire morale vuol dire per lui entrare nella vera *realtà* delle cose, partecipare alla vera *storia del mondo* mentre il peccato gli appare come un uscire dalla realtà, un contrastare il progresso storico del mondo.[53]

---

[52] Una buona divulgazione a questo proposito: A. CROTEAU, *Nous voulons voir Jésus*, Bruxelles, 1956.

[53] Agostino « donne à la théologie toute entière une intention morale », e presenta una Scrittura che non è meno « source de morale que règle de foi »; cfr. TH. DEMAN, *Le traitement scientifique de la morale chrétienne selon S. Augustin*, Parigi, 1957, soprattutto pp. 13, 49, 105.

In pratica il catechista sfrutta soprattutto i segni ecclesiali e quelli liturgici, che toccando i corpi, le cose, gli edifici, i luoghi, significano la loro ricapitolazione in Cristo. Da questo punto di vista la lezione procede con questo schema: mistero, espresso nei segni sensibili — vita e realtà trasfigurate e consacrate da questa nuova presenza — morale come un inserirsi e partecipare alla vita ed alla realtà, così « rivelate ».

Corollario: *il modo di presentare i precetti morali*

Lo schema concentrico, adoperato per il dogma, va pure adoperato per l'esposizione della parte morale: i vari punti si spiegano in quanto sono espressione di una centrale e globale adesione a Cristo. Così i due movimenti si sovrappongono paralleli: come in ogni assenso di fede ciò che è principale è la Persona, in cui si crede, così in ogni consenso di amore per questo o quel dettaglio dei comandamenti, ciò che è principale è ancora la Persona, che si ama. Giovanni da S. Tommaso consigliava di ripetere ad ogni articolo del Credo il « Deus dixit », ugualmente va ripetuto in ogni precetto della morale il ricordo della divina Persona, come sostanziale motivo dell'agire. E si intenda la persona divina di Cristo con tutto il mondo di cose che essa include: la vita divina comunicata al mondo, la storia della salvezza in corso, il ritorno al Padre di tutto l'universo, ecc.[54]

Di conseguenza la « spiegazione » di un particolare precetto non consisterà tanto nella elencazione dei suoi dettagli tecnici, quanto nell'illustrarne l'osservanza come un *conformarsi a Cristo,* un cooperare allo svilupparsi della sua vita nel mondo ed al progredire della sua storia di redenzione. I vari « no » delle proibizioni, appariranno così come condizioni per dei ben più validi e motivanti « sì » al compiersi di tutte le divine promesse,[55] al lasciar traspirare da noi « il buon odore di Cristo » (*2 Cor.* 2, 15), al manifestarsi nel nostro corpo della vita di Cristo (*2 Cor.* 4, 10).

V. Lo schema fondamentale della lezione

In conclusione, se spiegare un punto del contenuto dottrinale significa mostrarne il rapporto a Gesù Cristo, il catechista imposterà fondamentalmente ogni sua lezione e spiegazione in una *struttura concentrica,* dove vi è un centro ed una periferia: al centro abbiamo il Cristo storico-mistico-eucaristico, l'*argomento centrale e perenne;* alla periferia abbiamo l'*argomento periferico,* cioè il punto dottrinale, che va spiegato secondo il programma.

---

[54] Tale sembra essere la concezione dominante il *De catechizandis rudibus* di S. Agostino nella sua linea fortemente storica. Si veda per questo Durrwell, *La résurrection de Jésus,* trad. it., Roma, S. Paolo, 1962, pp. 176 s., dove si riprende da Benoit il concetto di *pleroma,* come « l'universo pieno della presenza creatrice di Dio », collocato poi in Cristo con la sua dinamica pasquale; cfr. anche Prümm, *Cristianesimo come novità di vita,* trad. Morcelliana, Brescia, 1955, p. 29.

[55] « Tutto in Lui è stato " sì " » (*2 Cor.* 1, 19-20). Questo passo può essere applicato con molto frutto in ogni spiegazione di precetti morali. Il « sì » va inteso non solo alla volontà di Dio, in astratto, ma al Piano di Dio ed alla sua realizzazione nel mondo. Cfr. L. Csonka-G. Negri, *La scoperta del regno di Dio, o. c.,* v. III, pp. 7-12.

La spiegazione procederà, partendo dall'*argomento periferico* per giungere a quello *centrale,* passando attraverso dei *punti intermedi,* di cui alcuni sono variabili ed altri sono costanti. I punti variabili sono quelli corrispondenti al particolare aspetto del mistero cristiano, messo in rilievo dall'argomento periferico; i punti costanti, dei quali non si potrà mai fare a meno sono i seguenti: a) *attenzione ai segni* (biblici, liturgici, ecclesiali), dato che vi è per la fede la *visio per speculum;* b) *la formula autoritativa ecclesiastica,* dato che nella fede si conosce solo « ex auditu »; c) l'*attenzione al carattere morale* di impegno urgente, che è nel mistero, poichè non si prescinde dal suo attuale, ininterrotto divenire e dato che la fede nel conoscere la dottrina tende all'assenso, cioè all'entrare in questo divenire del Regno di Dio.

In schema l'itinerario fondamentale della lezione sarebbe il seguente:

1. Enunciazione dell'argomento periferico;
2. *Visio per speculum,* cioè considerazione dei segni del mistero relativo;
3. *Auditus fidei,* cioè accettazione della formula chiarificatrice della Chiesa;
4. Ricapitolazione del tema periferico nell'argomento centrale;
5. Proposta dell'accettazione morale del mistero.

Il modo fondamentale di procedere sarà per connessioni e collegamenti, *per nexus inter se et cum fine ultimo hominis* (Concilio Vaticano I), in modo che tutta la spiegazione termini veramente al centro.

Spiegare, ad esempio, il 5° Comandamento vorrà dire incontrare nella vita della *Chiesa* la carità viva (Missioni, ecc.), quindi risalire questo filone fino a incontrare nel bacio di pace *liturgico* un segno ancor più misterioso d'una realtà, in questi segni manifestata; la *Bibbia* descriverà questa « carità diffusa », che la *dottrina* porterà ad una precisione adeguata, perchè l'*atto di assenso* e la adorazione nella verità possano aver luogo.

b) La struttura interna della materia (parte analitica)

Ogni lezione di catechismo ha dunque un argomento periferico, dato dal programma, che attraverso i segni e la formula ecclesiastica viene « ricapitolato » all'argomento centrale ed unico: Gesù Cristo storico-mistico-eucaristico.

Siccome ciò che fa da strada per giungere dall'argomento periferico all'argomento centrale sono sostanzialmente i segni, occorre ora vederli un poco in dettaglio, per coglierne tutte le possibilità e ricchezze, che il catechista deve adoperare con abilità ed efficacia nelle sue catechesi, sapendo che se vuole presentare in modo concreto il mistero cristiano, deve inizialmente muoversi nel mondo concreto dei segni.

Dato poi che la fede si innesta sulla natura, la « explicatio fidei » deve innestarsi di conseguenza su una « explicatio religionis », la cui base sta nella contemplazione della *creazione.* Per essere completi, quindi, accanto ai tre segni del mistero va posto anche l'insieme dei segni, che chiamiamo, per intenderci, *segni creaturali, che comprendono tutta la creazione, in quanto segno e vestigio di Dio.*

Vedremo dunque: *a*) il contenuto nei segni creaturali; b) il contenuto nei segni ecclesiali; *c*) il contenuto nei segni liturgici; *d*) il contenuto nei segni biblici; *e*) il contenuto nella sua sistemazione dottrinale.

In questa analisi al catechista interessa vedere i molti *aspetti,* in cui i vari segni possono essere presentati; i *lati del mistero* cristiano che ciascun segno è più particolarmente adatto ad esprimere; gli stati d'animo, le *disposizioni* di spirito, gli aspetti particolari della iniziazione cristiana, che ciascun segno è specialmente adatto a suscitare e quelle *indicazioni* probabili di metodo, che appaiono evidenti.

N.B. - Si osserverà che in questo modo la bibbia, la liturgia, la storia della Chiesa sono considerati come *componenti di ogni lezione* in un modo un po' frammentario. Vi è anche una considerazione globale ed esauriente della liturgia, della bibbia, della storia della Chiesa come temi a se stanti: corsi di liturgia o di bibbia come tali. Tali corsi seguono però lo stesso schema fondamentale, ponendo come argomento periferico l'uno o l'altro capitolo del programma del corso e aprendosi poi alla stessa ramificazione di varie connessioni, riunite al centro.

I. Il contenuto nei segni creaturali

Si nota oggi una maggiore attenzione, rivolta dai catechisti alla contemplazione della creazione. Quanto agli ambienti fortemente scristianizzati è stato detto: « Le regard sur la nature a été pour nous cette longueur d'onde commune, permettant un chéminement vers Dieu ».[56] Questa nuova attenzione è dovuta all'interesse per le scoperte scientifiche e tecniche, che si è ridestato nella mentalità corrente.

Quanto al metodo è meglio parlare di vie, itinerari, invece che di semplici *prove.* Nella prova l'uomo quasi mette alla prova Dio, invece nell'itinerario la rigorosa argomentazione è come sublimata in un atteggiamento di ricerca di Dio, di contemplazione ammirativa di Dio, come suggerisce il passo della Sapienza (13, 1-9), di attenzione alla Persona divina, se si presentano le creature come segni, fatti da Dio all'uomo per esprimergli la propria presenza, bellezza, sapienza, bontà, ecc.

In pratica: a) si conduce la contemplazione della natura fino alla ammirazione (preparativa dell'adorazione secondo San Tommaso); b) si trasporta questo

---

[56] P. Loew, in *Pensée scientifique et foi chrétienne,* coll. « Recherches et Débats », Parigi, 1953, p. 230.

stato d'animo dentro il settore dei segni biblici, liturgici, ecclesiali, sfruttando quanto vi è di creaturale nei salmi, nella liturgia, ecc.; c) si trasferisce questa ammirazione al mistero contenuto nei segni, sviluppandola ora in una vera adorazione e lode.

Più che un richiamo verbale e generico alla creazione è preferibile la *contemplazione* diretta e lenta (per permettere al sentimento di potenziarsi) di qualche aspetto delle creature, sfruttando tutti i ritrovati delle scoperte scientifiche e della tecnica: una analisi al microscopio, ad esempio.[57]

Una delicata *tecnica di linguaggio* (suggerimenti, silenzi, commenti) è necessaria per non rimanere ad una lezione di scienze naturali o di esperienze estetiche: il ricordare che si tratta di segni, fatti a noi da Dio, è qui fondamentale, per avere *una ammirazione del Creatore più che della creatura,* secondo il passo citato della Sapienza.

Il tempo di questa fase può essere anche lungo, se manca un radicale senso di Dio (urgenza eventuale di una precatechesi che si farà in questo settore).

Ampliando un poco il concetto di creazione (includendo la storia, la società, la letteratura, l'arte, la cronaca, ecc.) questi segni formano l'inizio o *problema iniziale* della lezione. Il parlare di segni farà sì che qualsiasi problema iniziale sia sempre un *problema di Dio* e di rapporti con Dio, instaurando la trama della ricapitolazione.[58]

In questo campo più aperto accanto all'ammirazione intervengono proficuamente anche altri sentimenti, come quello di dipendenza creaturale, quello di desiderio dell'assoluto, di « nostalgie » del divino (Pio XII), di bisogno di salvezza soprattutto e di impotenza dell'uomo a salvarsi da solo, di un certo « senso del sacro », che è sempre presente anche nei giovani.[59]

Questi sentimenti aprono come un interrogativo, creano un'aspettativa, un tempo di Avvento spirituale, in cui spontaneamente si vengono ad inserire i messaggi dei segni biblici, ecclesiali, facendo passare gli alunni dal problema di Dio al problema di Cristo.

II. Il contenuto nei segni ecclesiali

L'importanza di questi segni veniva fondata da Gesù Cristo stesso, quando disse che dalla palese unione fraterna dei cristiani il mondo avrebbe riconosciuto la divina missione del Cristo (*Gv.* 17, 23). L'utilizzazione dei segni ecclesiali per manifestare il mistero di Cristo è sempre più apprezzata dai catechisti, anche per-

---

[57] A questo è ascritto il grande successo degli albums catechistici: « Fêtes et Saisons », soprattutto quello intitolato *Dieu existe.*

[58] Così vede il can. Ch. Moeller la letteratura moderna: *Littérature du XX siècle et Christianisme,* trad. « Vita e Pensiero », Milano, 1957-58. Cfr. G. Negri, *Scuola cattolica e laicismo,* in *D. Bosco educatore oggi,* Roma, Pas Vg. 1963[2]. « Pressochè da tutte le manifestazioni della letteratura moderna si leva come un gemito e i potenti della terra riconoscono di non poter sollevare l'uomo » (Giovanni XXIII, radiomessaggio di Pentecoste 1962).

[59] Cfr. P. Babin, *I giovani e la fede,* Roma, ed. paoline, 1962, pp. 40-53.

chè ne riconoscono l'efficacia nel senso psicologico, trattandosi di realtà tanto sensibili e convincenti.

La presentazione dei segni ecclesiali può essere fatta in queste forme principali: *a*) come *Storia della Chiesa*: considerazione storica di ispirazione agostiniana, che mostra il Popolo di Dio in marcia anche oggi dal giorno dell'Esodo fino all'Ultimo Giorno: le profezie avverate nella Chiesa soprattutto fanno qui da segno del mistero; *b*) come *Volto della Chiesa*: considerazione prevalentemente sociale, che coglie nella Chiesa oggi vivente (carità, Missioni, martiri, santità, ecc.) « il segno dei chiodi », cioè la manifestazione della vitalità divina, portata da Cristo: la letteratura dei convertiti è qui particolarmente sfruttata; *c*) come *Ambiente della Chiesa*: considerazione prevalentemente pedagogica, che coglie la Chiesa come « esperienza cristiana » del battezzato: egli ne prende coscienza in una guidata « esplorazione dell'ambiente »; per il Colomb, l'analisi di questa esperienza è il cuore della catechesi.[60]

I segni ecclesiali sono catecheticamente utili in quanto sono un *ambiente umano,* dove i rapporti interpersonali ben sviluppati consolidano psicologicamente tutta la dottrina; in quanto esprimono *moltitudine* e collettività, aprendo a dimensione mondiale e sociale la dottrina e sviluppando un senso particolare di sicurezza « in sinu ecclesiae »; in quanto colpiscono il soggetto con la *santità* morale, la *carità* disinteressata, la *testimonianza* di fede (parole, gesti, opere, monumenti) ed anche gli scandali. Tutto questo crea prima un sentito interrogativo, poi sostiene l'interesse nella ricerca, infine è manifestazione del mistero.

Il contenuto del mistero cristiano viene messo globalmente in luce dai segni ecclesiali in quanto è qualcosa di *personale*: la personalità dei cristiani conosciuti manifesta il carattere personale del mistero, della preghiera e della Grazia. Viene accentuato il carattere *esistenziale* di una dottrina altrimenti espressa solo « per verbum »; il carattere *cattolico* di essa, come unità di tutte le razze e culture in un unico credo e amore; il carattere *storico-tradizionale* di essa, dai registri del Battesimo, dai cimiteri, dai monumenti, ecc., scoperto in questa esplorazione della Chiesa, che la catechesi promuove.

Alcuni aspetti particolari del contenuto sembrano particolarmente indicati dai segni ecclesiali: l'*Amore di Cristo e dei cristiani* nella « famiglia di Dio »; la *Comunione dei santi,* per cui l'individuo vive il suo Cristianesimo « in comunione con i fratelli » (preghiera, pensiero, azione); il *Corpo mistico* in una comune partecipazione alla stessa vita: il *Popolo di Dio,* ove agli avvenimenti profetici del Vecchio Testamento corrispondono gli avveramenti ecclesiali di un popolo che ripete gli stessi motivi (la alleanza, la marcia, ecc.); l'*orientamento* escatologico, richiamato vivamente dall'essenziale incompiutezza e attesa della

---

[60] J. Colomb, *Plaie ouverte au flanc de l'Eglise, o. c.,* pp. 106 ss; cfr. *Historie de l'Eglise, message de salut,* numero unico di « Lumen Vitae », II (1959), e *L'Eglise dans notre catéchèse,* numero unico di « Catéchistes », 29 (1957); fiches « Vérité et Vie », nn. 274-278.

Chiesa; la *lotta tra Cristo e il mondo,* continuata e manifestata nei fedeli (si ricordi la efficacia dell'espressione usata da un catechismo: « Patì sotto Mao-Tse-Tung »).

In pratica il Colomb parte costantemente dalla *esperienza dei segni ecclesiali* per ritrovarvi dentro il mistero. Questi segni vanno collegati a tutti gli spunti di vita vissuta, poichè la Chiesa vive nel mondo (la cronaca della Chiesa nella cronaca del mondo); questo contesto li mette in più nitida evidenza.

È da sviluppare, sul piano di una preparazione alla catechesi, un vivo *senso sociale* (forme di catecumenato, esercizi di vita associata, educazione alla convivenza, alla corresponsabilità, ecc.) come abito naturale corrispondente al « sensus ecclesiae » della fede. In particolare va curato un vivo *incontro con le persone* della Chiesa, fino ad avvertire in esse la testimonianza, il segno di una fede e di una vita divina, e così pure con una *comunità ecclesiale,* abbastanza piccola da essere avvertita come propria e abbastanza grande per esprimere la grande comunità dei cristiani.

I segni ecclesiali, se sono prevalentemente personali, sono pure *materiali* (chiese, monumenti, opere, ecc.). È utile un collegamento; le opere concretizzano la testimonianza delle persone, rendendola seria e valida agli occhi dell'osservatore, le persone danno il significato cristiano e non solo artistico alle opere costruite.

III. Il contenuto nei segni liturgici

Se i segni creaturali aprono al problema di Dio, se i segni ecclesiali, vivamente presentati all'alunno, fanno sorgere il problema del mistero di Cristo, i segni liturgici vengono immediatamente dopo in questa linea, come indicazione del luogo, nel quale risiede la sorgente della vitalità e santità dei cristiani (segni ecclesiali), cioè il mistero di Cristo vivente tra noi.

L'insieme dei segni liturgici è stato posto un po' al margine della catechesi da molti metodi: in alcuni catechismi i riti liturgici sono messi come *appendice* al programma; in altri i testi liturgici sono usati come *spunti* nella presentazione o argomentazione; oppure l'anno liturgico è usato come *quadro estrinseco* del programma; la vita liturgica diventa *materia* per le applicazioni pratiche; il tempo liturgico è usato come *spirito animatore* del gruppo di lezioni che avvengono in esso.[61]

In generale poi la trattazione dei sacramenti veniva divisa sia dal *dogma,*

---

[61] Per fare un esempio di manuali per ogni categoria: L. Chiappetta, *Gesù Maestro,* Roma, 1958; il Catechismo tedesco e insieme M. Croegaert, *Commentaire liturgique du catéchisme,* Malines, 1952-54, 3 vv.; U. Pasquale, *Catechismo e anno liturgico,* Torino, 1957; Suore di Vorselaar, *Cours d'instruction religieuse,* Lovanio, 1948 (metodo Poppe) e anche Derkenne, *La vie et la joie au catéchisme,* Parigi, 1956-57; infine J. Colomb, *Aux sources du catéchisme,* 3 vv., Tournai, 1948, e insieme Sauvageot-Jacquin, *L'initiation de l'enfant au mystère chrétien,* Parigi, 1952.

poichè seguiva la trattazione sulla morale, sia anche dai *riti,* posti in appendice dei catechismi. In tal modo i misteri cristiani restavano separati nella mente dell'alunno dalla concretezza del loro attualizzarsi liturgico e questo restava separato dai suoi segni sensibili e manifestativi.

Nella prospettiva del nostro metodo, invece, i segni liturgici e il momento liturgico del mistero cristiano ricevono un posto centrale, sono il « luogo » della catechesi, nel quale viene come localizzato il mistero cristiano, cioè il centro di tutte le spiegazioni e riflessioni catechistiche.

I segni liturgici sono catechisticamente utili perchè ambientano l'incontro tra alunni e contenuto in un ambiente: *a*) *simbolico,* sia come simbolizzazione passiva, che accetta il modo di rivelarsi di Dio, sia come simbolizzazione attiva, che esprime in gesti e simboli la propria fede; *b*) *sacro* e vivamente suggestivo di riferimenti a Dio come trascendente; *c*) *attivo,* poichè la liturgia e il metodo liturgico (paraliturgie e celebrazioni) *celebra* il mistero e non solo lo ricorda, come si dirà più sotto.

Il contenuto del mistero cristiano è messo globalmente in luce dai segni liturgici in questi suoi caratteri: il carattere *personale* del mistero, al di là della astrazione dottrinale; *la presenza* del mistero nel mondo e nell'umanità in una realistica correlazione tra avvenimenti di cronaca e avvenimento eucaristico; la *azione effettiva,* il compiersi odierno dell'intervento di Dio: Dio agisce oggi nel mondo a partire dall'azione liturgica; l'*attualità perenne* di questa azione, che risulta sempre « aggiornata », come risposta tempestiva a tutti i problemi e consacrazione di tutti gli eventi; la *prospettiva escatologica* per la discordanza tra aspettativa degli uomini e modo liturgico della risposta divina: « Quod Ego facio tu nescis modo, scies autem postea » (Giov., 13, 7).[62]

Come aspetti particolari del contenuto messi facilmente in luce dai segni liturgici ricordiamo: il *Cristo risorto*: a chi si limitasse ad una catechesi storico-biblica si potrebbe dire: « Perchè cercare tra i morti Colui che è vivente? » (*Lc.* 24, 5); il Cristo *pasquale* nella rinnovazione della Messa: la morte e la risurrezione risultano al centro della liturgia, che è tutta un passaggio di Dio, a cui il fedele si associa; l'*unione personale* con Cristo (Grazia) nella liturgia sacramentale soprattutto, spiegata nel suo accostarsi a ciascun individuo in un rapporto tra « Io e tu » (« *Ego te* absolvo »); il *punto di inserimento* del fedele: con i Sacramenti abbiamo l'incorporazione nella società (« partem aliquam et societatem cum Joanne, Stephano, Matthia ... »), l'*inserzione nella storia* o meglio nell'unico Avvenimento in corso fino alla fine dei secoli; è nella liturgia che veramente si può dire: « Ecco, il Regno di Dio è giunto fino a voi ».

---

62 C. VAGAGGINI, *Il senso teologico della liturgia,* Roma, 1957, I e IV parte. Il modo liturgico è ancora velato, senza miracoli strepitosi e in ciò è orientato al grande miracolo dell'Ultimo Giorno.

63 Utili indicazioni in: *Parole de vie et Liturgie,* Parigi, 1958, soprattutto la relazione di F. COUDREAU, *La Bible et la liturgie dans la catéchèse;* e poi *Liturgie et catéchèse,* numero unico di « Catéchistes », 30 (1957).

Come indicazioni metodologiche per sfruttare tutta la ricchezza della liturgia, i seguenti quattro procedimenti [63] combinati tra loro creano un vivo metodo liturgico: la *Bibbia,* invece di essere solo spiegata a parole, rappresentata con una filmina o meditata con una scheda, viene ogni tanto « *celebrata* » sullo stile della Messa dei catecumeni; l'anno liturgico che è « il credo in atto » nel mondo, rimane come quadro e oggetto di riferimento delle spiegazioni; i *sacramenti* diventano punto di riferimento principale quanto ad attività, individualizzazione, impegno, concretezza della vocazione personale (il proprio nome pronunciato nel Battesimo è proprio la « voce che chiama per nome »); l'*Eucaristia* come espressione privilegiata e soggetto permanente di queste spiegazioni.

IV. Il contenuto nei segni biblici

L'avvenimento, in cui siamo inseriti nel momento liturgico, e Dio stesso, che quivi incontriamo personalmente, ci è rivelato attraverso i segni biblici, che restano così come il termine del processo *noetico* di ricerca del contenuto dei segni. Ad essi soprattutto è dato di mostrare e spiegare quanto è stato rivelato del mistero.

Ora la Bibbia viene diversamente adoperata nel Catechismo: come *corso separato* dal Catechismo (o serie di racconti moraleggianti o storia del popolo ebreo); come *spunti* per la dottrina o la morale; come *fatto iniziale* da cui trar fuori la dottrina in un sistema dottrinale;[64] come *Storia Sacra* nei suoi avvenimenti capitali in un sistema storico, ove la dottrina entra in modo subordinato;[65] come *Storia Sacra* ed anche *spiritualità* biblica, comprendendo non solo gli avvenimenti ma anche gli atteggiamenti spirituali, poi ripetuti nella liturgia.[66]

Il catechista farà bene a distinguere nell'insieme dei testi biblici ciò che è segno di una *storia,* e più precisamente di un *popolo* ebreo-cristiano, che è protagonista di determinati avvenimenti, da ciò che è *rivelazione* della natura di questo popolo e di questi avvenimenti. Il popolo e la storia saranno continuamente e direttamente ricordati e riconsiderati attraverso molteplici accenni biblici, in modo da abituare l'alunno alla consapevolezza di appartenere ad un popolo, protagonista di una grande storia, tuttora in corso (grazie ai segni ecclesiali e liturgici). L'aspetto propriamente rivelativo della natura misteriosa di questi fatti è più chiaramente connesso con la Chiesa, che interpreta e legge i segreti rivelati da Dio nella Bibbia.

---

64 Tipico esempio è il *Catechismo della Dottrina Cattolica,* Milano, Ancora, 1957.

65 Cfr. S. Agostino, *De catechizandis rudibus,* i due esempi catechistici; W. Bartelt, *Handbuch zur Schulbibel in organischer Verbindung mit den Lehrstücken und Merksätzen des Katechismus,* Friburgo, 1957.

66 Equipe sacerdotale d'Alfortville, *Initiation au mystère chrétien,* Parigi, 1957.

Questa grande storia può essere poi delineata agli alunni in alcuni *modi* diversi, cioè prendendo degli aspetti dominanti della storia sacra come pietre miliari, che scandiscono e concretizzano il cammino sotto prospettive diverse. Gli aspetti che presentiamo sono messi in un ordine che può essere seguito in età successive, a partire dalla prima infanzia: 1) I *grandi personaggi biblici,* come punti concreti della Storia Sacra e tipi di comportamento religioso. 2) I *fatti biblici,* avvenimenti capitali che scandiscono la storia di Dio (più che quella di Israele) nel mondo: diluvio, vocazione di Abramo, sacrificio di Isacco, Esodo, Sinai, ecc. 3) La *Storia Sacra universale,* dal Genesi alla Parusia, delinea i tratti fondamentali della vita del mondo e dell'uomo con Gesù Cristo al centro. 4) La « *lectio divina* »: lettura parallela dei due Testamenti, con in più la storia della Chiesa, per cogliere il gioco di profezie-avveramenti. La storia attuale appare più come *avveramento* che come avvenimento con un particolare carattere di sacro e di mistero. 5) I *grandi temi biblici* che lungo il succedersi degli avvenimenti biblici sono ripresi, ampliati, sviluppati, inverati dalla pedagogia divina e poi incarnati in Cristo e realizzati nella Chiesa: l'alleanza, la salvezza, l'amore, il regno, la pasqua, il sacrificio, la speranza, ecc.; 6) La *storia del dialogo tra Dio e l'uomo*: la voce che chiama per nome, incominciando dall'« Adamo, dove sei? » del Genesi alla risposta dell'uomo che in Cristo dice: « Eccomi, o Padre ». Si può variare in una considerazione più sociale: Dio e il suo Popolo.

Si noti che qui si supera una lettura « carnale » dei puri avvenimenti, anche edificanti, per una lettura « spirituale » del mistero nei segni.

I segni biblici sono catechisticamente utili, perchè sottolineano del contenuto della fede i seguenti caratteri: il carattere di *storicità,* evidenziato sfruttando i documenti storico-geografici, che collegano la storia sacra alla storia universale; il carattere di *storia,* superando lo stadio della pura ideologia e dottrina per avviare gli alunni sulla via dei fatti, delle realtà, degli avvenimenti; il carattere *religioso* della storia: in un clima scolastico i ragazzi « non trovano poi straordinario trovarsi al cospetto di Dio », fu scritto, l'ambientazione invece negli avvenimenti (i gesti di Dio più che i fatti della Bibbia) e negli atteggiamenti biblici (importanza dei cantici, salmi, libri sapienzali accanto alla « storia della salvezza ») pone seriamente l'uomo di fronte all'intervento di Dio nella sua vita; *spiritualità biblica* sia per la vita liturgica, sia per il modo cristiano di guardare la natura, sia per la concezione del mondo, di Dio, dell'uomo, del destino. Se il pensiero greco-aristotelico è utile alla scienza della fede, la spiritualità biblica è utile alla vita di fede; occorre opporre un umanesimo biblico [67] ad un umanesimo classico (solidarietà contro individualismo; tempo escatologico invece che ciclico; destino come vocazione, a cui rispondere più che come scelta del proprio domani, ecc.).

Quanto agli aspetti del contenuto preferibilmente messi in luce attraverso

---

[67] Cfr. sul piano catechistico: CH. MOELLER, *Peut-on au XX siècle être un « homme de la Bible »?,* in *Parole de Dieu et Liturgie, o. c.,* pp. 215-277; P. CHARLIER, *La lettura cristiana della Bibbia,* Roma, ed. Paoline, 1956.

i segni biblici si ricordi che ogni nozione cristiana va munita, oltre che della sua formulazione ortodossa, di un ricco e vasto contesto biblico, in modo che il suo ricordo richiami vasti scorci di questa storia sacra. Questo collegamento, che crea lo sfondo biblico al gesto o alla riflessione cristiana, può essere fatto in questi tre modi: associazione a *personaggi* biblici (« come ti sei degnato di accettare il sacrificio del giusto Abele », diciamo ad esempio nella Messa), associazione a ricorrenti *fatti* biblici: ad esempio, il passaggio del mar Rosso, il passaggio di Cristo nel Giordano per il Battesimo, il suo passaggio nelle acque amare della sua Passione, il passaggio del cristiano nelle acque del Battesimo; associazione a vasti *quadri* biblici, in cui incastonarsi: la marcia del popolo di Dio, la schiavitù babilonese, la pasqua, ecc. Questi inquadramenti preparano il collegamento centrale con Gesù Cristo storico-mistico-eucaristico.

Temi particolarmente trattati con l'aiuto dei segni biblici: l'*Amore preveniente* di Dio (« prior dilexit); l'*unico Piano della Redenzione* dal primo all'ultimo giorno con due tempi, due società, un ultimo giorno, due destini (notare l'« ora » del Padre, l'« oggi », determinati da Cristo); l'*umanità e l'amabilità* del Salvatore; la *Parola di Dio*: accettazione di una realtà invisibile sull'unico appoggio della parola: « In verbo tuo laxabo rete » (*Lc.* 5, 5); il divenire *pasquale* (morte-resurrezione) del Regno di Dio; la *preghiera* (salmi); la *trascendenza* del Dio dei patriarchi; la *comunità* e solidarietà di vita e di destino (il popolo di Dio).[68]

Il catechista curi l'identificazione dell'alunno con la Bibbia (sentirsi dentro la Storia Sacra, sentire la Storia Sacra come propria storia) o riconducendo i personaggi storici a Cristo (tutti apparteniamo a Lui) o esprimendo vivamente la relazione del Vecchio Testamento a noi, che siamo la realizzazione delle figure (noi siamo la vera Storia Sacra).[69] Sia curato il *realismo storico*: non citazioni estratte ed astratte dal contesto. L'arte sta nel collegare il fatto al suo vivo contesto: si è comunicata l'idea di Gesù, quando paragonava la Grazia a una sorgente d'acqua, se si tiene conto di che cosa significava l'acqua nei deserti, nel caldo della Palestina. Vi è però qui un problema di *verità storica*: il meraviglioso biblico è spesso amplificato dall'enfasi semitica: si deve evitare lo scoglio *razionalistico,* che vanifica anche la verità religiosa e lo scoglio *semitico,* che soffoca il religioso in un mondo di enfasi, secondo la visuale occidentale. Occorre una rigorosa *fedeltà al messaggio religioso*: di un fatto si può accentuare l'aspetto curioso, moralistico, scientifico o meraviglioso fino a vanificare il messaggio religioso (il fatto che Dio parla, Dio interviene, Dio predice); è una questione delicata di accenti, di rilievi e insistenze su un aspetto o l'altro. L'importante è giungere alla contemplazione di Dio e non alla curiosità del racconto, quindi si consiglia più uno stile di contemplazione (tono, brevi commenti inframmezzati, silenzio, colorito) che uno stile di aneddoto.

---

[68] Cfr. P. MASSI, *L'assemblea del popolo di Dio,* Ascoli Piceno, Ufficio Cat., 1962.

[69] Così faceva S. Agostino, che dopo aver descritto gli Ebrei, esiliati in Babilonia, occupati « ad gignendos filios et domos aedificandas et plantandos hortos et vineas », sotto il potere dei re, esclama improvvisamente rivolto al « rudis »: « Nam et ecce te modo per istum sermonem aedificamus atque plantamus »; cfr. *De catechizandis rudibus,* par. 37.

V. Il contenuto nella sua sistemazione dottrinale

L'analisi dei segni ha rivelato al catechista la ricchezza di possibilità, che essi offrono, ma ha anche fatto sentire il bisogno di una *linea sistematica* ed organizzativa per muoversi nella massa di cose così particolari e plurivalenti quali sono i segni senza smarrimenti e confusioni, così come si era sentito il bisogno della formula dottrinale per cogliere il vero significato dei segni, presi in particolare.

I fatti liturgici, ecclesiali, biblici sono ricchissimi di aspetti diversi e di prospettive diverse, essendo particolari e concreti. Quando dunque il catechista parte dall'argomento periferico per collegarlo a quello centrale attraverso il mondo dei segni, gli è necessario uno schema dottrinale, una *linea sistematica* che lo aiuti a scegliere questo o quel particolare segno, questo o quell'aspetto di un segno particolare, creando così uno svolgimento coerente, armonico, organico della lezione.

In un modo o nell'altro fatalmente egli sceglierà alcune cose e ne trascurerà altre, essendo impossibile esplicitare tutto. Questo mettere alcune cose in rilievo e lasciare altre « in submissione »,[70] diventa il segreto di una catechesi veramente organica, se rilievi e non rilievi vengono fatti a ragion veduta, secondo una linea precisa, in una coerenza globale, una prospettiva unica e non in modo sporadico e caotico.

1. Didatticamente i « rilievi » prescelti regolano la *lunghezza* della trattazione, l'*intensità* dell'apparato didattico, l'importanza del discorso e soprattutto le *ripetizioni* ed i ritorni lungo le varie lezioni.

In particolare il piano dei relievi e delle « submissiones » stabilisce l'*itinerario* di ricapitolazione dell'argomento periferico a quello centrale attraverso i segni (creaturali, ecclesiali, liturgici, biblici): tale piano fa sorgere gli abituali *punti di riferimento,* che diventano il filo conduttore del percorso centripeto, cioè quelle *accentuazioni ricorrenti,* quelle *frasi abituali,* quei *rilievi* preferenziali, quei *ragionamenti-chiave,* quei rapidi *accenni,* quei *temi dominanti,* che ritornano sempre fra i tanti possibili nel mondo dei segni.

In pratica queste accentuazioni *quantitative* e *qualitative,* si verificano nella *scelta* dei particolari (la fisionomia del racconto di Giona, ad esempio, cambia se si mette in luce la prodigiosità del fatto o la insistenza del comando divino); nell'*ordine* del programma, per cui abbiamo catechismi che mettono la lezione sulla SS. Trinità al principio ed altri invece che la pongono alla fine della trattazione del Credo; nel *procedimento,* per cui ci si ferma a contemplare lungamente un punto e invece si memo-

---

70 Alcune cose occorre « aliquantum immorando quasi resolvere atque expandere et inspicienda atque miranda offerre animis auditorum », altre cose invece bisogna « summatim generatimque complecti » e « celeri percusione insetendo contexere », di modo che « quae maxime commendari volumus aliorum submissione magis eminent ». S. Agostino, *De catechizandis rudibus,* par. 5. Si veda come Agostino applica in pratica questi principi: cfr. G. Negri, *La disposizione del contenuto dottrinale nel « De Catechizandis rudibus » di S. Agostino,* Roma, P.A.S., 1961.

rizza rapidamente un altro; nelle *connessioni,* per cui un punto è collegato a molti altri, rendendolo ricco e sostanzioso, mentre un altro è rapidamente ricapitolato al centro; nei *punti di riferimento* ricorrenti (slogans, figure bibliche o detti che divengono familiari, certe esperienze religiose, certi quadri riassuntivi, ecc.).

Si comprende bene come la lezione e tutta la catechesi è veramente organica e ben riuscita se questi punti di riferimento abituali sono *costanti, coerenti tra loro, ispirati ad un unico tema centrale;* allora anzi rilievi e trattazioni sommarie si aiutano a vicenda, poichè ciò che è messo in rilievo aiuta l'assimilazione delle cose, lasciate in « submissione », e queste, facendo da sfondo, danno ampiezza e ricchezza alle cose messe in rilievo.

Si forma così una *struttura concentrica* a varie zone circolari: dalle nozioni centrali, sempre più ricordate, approfondite, ritrovate, si scende a mano a mano a gruppi di nozioni un po' meno sviluppate fino ad altre, periferiche, meno esplicitate e ricordate.

2. Quale sarà dunque la linea sitematica, lo schema ideologico, che serve per ordinare la materia e determinare quell'*itinerario al centro* con i suoi rilievi a « submissiones », che resta la trama fondamentale di ogni lezione?

Vi sono *diversi itinerari* tipici. Il catechismo del Concilio di Trento ammonisce di non credere di poter « praescripta quadam et certa docendi formula erudire atque instituere aeque omnes fideles »; è anzi detto al catechista che deve sì prendere la materia dell'insegnamento dal Simbolo, dai Sacramenti, dal Decalogo e dal Padre nostro, « docendi autem *ordinem* eum adhibebit qui et *personis* et *temporibus accommodatus videbitur* ».[71]

Ciò presuppone innanzitutto che vi siano nell'alveo dell'ortodossia diversi ordinamenti possibili; infatti l'unico « depositum fidei » è espresso in vari *sistemi teologici;* a ciascun sistema fanno poi capo diverse *spiritualità* (benedettina, ignaziana, salesiana, ecc.) che sono sistemazioni dei dati rivelati più complesse e pratiche, avendo accanto alle verità universali anche molte verità particolari (fatti biblici, applicazioni morali, esempi, norme ascetiche, meditazioni, ecc.). Ad una spiritualità poi fanno capo diverse *mentalità* individuali, dove le ulteriori modalità di ciascuno entrano in atto.[72]

Il catechista, si occupa di quelle sistemazioni dottrinali, che abbiamo chiamato *spiritualità* e intende aiutare gli individui a formarsi la propria *mentalità* di cristiani. Egli deve perciò ricercare in corrispondenza alla situazione-vocazione del suo uditorio quella sistemazione dottrinale che va bene.

Il problema è ora demandato alla teologia, che espone le varie sistemazioni,

---

71 Cfr. *Catechismus ad Parochos, o. c.,* pp. 8, 9.

72 U. VON BALTHASAR, *Théologie et sainteté,* in « Dieu vivant », 12 (1948), pp. 17 ss.; T. DONLAN, *Theology and Education, o. c.,* insiste sulla presenza di verità particolari accanto a quelle universali nella istruzione religiosa, pp. 124, 125-126.

ed alla ricerca sperimentale, per avere i criteri soggettivi in base, a cui scegliere. Due indicazioni pratiche possono aiutare la ricerca del catechista.

a) Gli studiosi tendono a preoccuparsi soprattutto di quell'aspetto fondamentale, di quell'*unico tema dominante,* dal quale, come si è detto, prende origine la linea sistematica e il piano delle accentuazioni e « submissiones » e si ha la *colorazione* caratteristica di tutto il programma.

Per esempio il Prat insiste sulla *Redenzione,* mistero di morte e di vita; Lemonyer sul *Regno di Dio,* il P. Bonsirven sulla *Incarnazione* redentrice; il P. Mersch sul *Corpo Mistico;* il Card. Mercier sulla *Partecipazione alla vita trinitaria;* Marmion, Gillet, Lebreton sul *Cristocentrismo;* Hirscher e Sailer sulla *Storia della Salvezza,* il P. Hofinger sull'*Amore di Dio* e la risposta dell'uomo; ecc.

A. Terstenjak, in una prospettiva più pedagogica e coerente col principio della ricapitolazione in Cristo, per cercare il tema unitario della sistemazione dottrinale, considera i vari aspetti del mistero di Cristo.[73]

Egli considera il Verbo eterno in quanto abita tra noi *storicamente, misticamente, sacramentalmente* nelle opere della redenzione e *invisibilmente* negli effetti della creazione.

Abbiamo così *quattro aspetti fondamentali* del Verbo: il *Logos* della creazione; il *Cristo storico* della Bibbia; il *Cristo mistico* della Chiesa; il *Cristo sacramentale* della liturgia. Quattro temi dominanti e unitari. È chiaro che ognuno di essi ci porta al *Cristo intero,* poichè la sua personalità è presentata in modo globale ed estraneo ad ogni divisione in materie e discipline.

Se si accentua un aspetto o l'altro, è solo per avere quattro diverse *unità di lavoro,* quattro piste o *itinerari* o linee direttrici per la sistemazione della materia. La differenza è solo nel *punto di partenza* metodologico e nelle *accentuazioni* che rimarranno a caratterizzare una spiritualità rispetto all'altra.

Terstenjak trova che questi quattro temi dominanti hanno ciascuno una corrispondenza didatticamente utile sia a *quattro indirizzi psicologici* (indirizzo realistico o metafisico; indirizzo idealistico o personalistico; indirizzo sociale; indirizzo vitale o affettivo) e sia a *quattro successivi momenti dello sviluppo psichico* (momento infantile, individuale e simbolico; momento adolescenziale dell'ideale e del capo; momento giovanile dell'integrazione sociale; momento adulto della visione del mondo).

Forse gli adattamenti sono discutibili, ma l'esempio è valido: il compito del catechista sta nell'accostare all'alunno quell'aspetto di Cristo che egli più comprende; allora si crea il ponte su cui tutto il resto potrà passare. Questo aspetto fondamentale

---

[73] A. TERSTENJAK, *o. c.,* pp. 197-200; 214-228; 233-241. Nello stesso intento di Terstenjak, cioè per trovare sintesi dottrinali più accostabili a diverse culture, ha lavorato H. C. RÜMKE, *Karakter en Aanleg in verband met het Ongeloof,* Amsterdam, 1949, 3 ed.; cfr. A. KRIEKEMANS, *Pédagogie générale,* Lovanio, 1963, p. 115. Rümke delinea sette forme possibili di religiosità.

di Cristo darà il criterio per avere coerentemente i punti di partenza metodologici, le accentuazioni bibliche, liturgiche, ecclesiali, la disposizione delle dottrine, pur rimanendo sempre la Persona al centro.

b) Il catechista deve seguire poi una traccia precisa per accordare le differenze parziali con l'unità fondamentale nell'unico Credo cattolico: congiungere le variazioni del tema col tema stesso.

Con il Terstenjak occorre delineare un processo, che va dalle differenze iniziali, che creano il contatto con i diversi individui, al concetto centrale, unico per tutti, per ridiscendere poi alle applicazioni di nuovo individualizzate e diversificate secondo i diversi individui: cioè dai *kerygma molteplici* (presentazione globale e individualizzata del fatto cristiano) all'*unico Simbolo apostolico* (le formule) per ridiscendere *alle molteplici spiritualità e mentalità.*

In tal modo tutto ciò che è diverso e differenziato appare come una *individualizzazione solo strumentale,* utile cioè all'individuo per vivere la sua fede con tutta la sua personale individualità, restando *sostanzialmente* e *intenzionalmente* legato alla Chiesa (Credo e formule), in quanto ha sempre l'intenzione di credere ciò che crede la Chiesa e di fare ciò che fa la Chiesa. Questo aspetto della catechesi sarà studiato soprattutto per la *catechesi giovanile,* dove ha una più urgente applicazione.

Esso inoltre ha immediati addentellati con quanto sarà detto sulla integrazione culturale nel capitolo seguente.

c) Il programma di catechismo (strutturazione temporale della materia)

Essendo già stati esposti al principio di questo secondo capitolo i criteri per la scelta della materia di un programma, si viene qui a trattare un problema molto importante quanto al programma stesso, il problema cioè del *modo di distribuire nel tempo* qualsiasi programma catechistico. Un modo che, ripetendosi sostanzialmente in ogni lezione, costruisca davvero nella mente dell'alunno quella sistemazione contenutistica e formale del sapere religioso che è descritta in questo volume.

I. Attenzione allo spirito del programma

Oltre alla strutturazione interna della materia vi è quindi da studiare dal nostro punto di vista la sua strutturazione temporale nell'ordine successivo dei temi e delle lezioni, cioè *il programma.* Esso appare dall'indice dei testi di catechismo, ove lo schema di base (dato dai successivi articoli del Credo, dai vari comandamenti e Sacramenti) appare variato sia nell'ordine di successione che nel grado di sviluppo di ciascun tema, a seconda dei vari autori.

Queste variazioni rimangono inutili, se il catechista non risale alla *prospettiva unitaria* che le ha ispirate e non la applica in ogni lezione.

Senza questa avvertenza può capitare che la *logica del programma* resti solo nell'indice e il catechista tratti sì l'argomento nel *momento,* previsto dall'autore, ma in *modo* sbagliato, adottando per esempio in ogni lezione una diversa prospettiva, una diversa ricapitolazione, diversi punti di riferimento, un nuovo linguaggio, nuove connessioni-chiave. Allora gli alunni non troveranno delle precedenti lezioni che le formule, i nomi, dei riferimenti verbali ed estrinseci; sentiranno accumularsi lezione per lezione un materiale inorganico, spesso inconciliabile nei suoi elementi da una lezione all'altra; ogni argomento sarà chiaro in se stesso forse, ma isolato, chiuso come in un periodo ipotattico invece che paratattico.

Un simile cumulo di elementi potrà permanere nella memoria, ma non potrà essere assimilato in una mentalità di vita.

Occorre perciò studiare a fondo lo spirito e l'organicità di un programma per elaborare uno schema conseguente nello svolgimento di ogni lezione. Tale schema per le lezioni, coerente con lo spirito di tutto il programma, risulterà come un *reticolo,* dove l'argomento della lezione è la *linea verticale,* che attraversa varie *linee orizzontali, permanenti* in tutte le lezioni, e che sono appunto le *costanti* (linea ideologica, prospettiva, temi dominanti) del programma stesso.[74] Ad esempio, nella struttura della materia presentata in questo volume le costanti, che permangono in ogni lezione sono: i *segni* (creaturali, ecclesiali, liturgici, biblici), la *ricapitolazione al centro,* che è Cristo storico-mistico-eucaristico, la *formula,* data dalla Chiesa, il *riconoscimento morale* del mistero, come mostra la *trama fondamentale della lezione.* Argomento nuovo sarà trattato nella lezione secondo queste dimensioni costanti.

Il sapere cresce così in modo organico e il programma viene svolto secondo il suo spirito e non solo nella sua materialità. In particolare viene così salvato quel principio dello spiegare le dottrine « *per nexus inter se* », che dal Concilio Vaticano I si è più volte ricordato: l'*argomento* nuovo ad ogni lezione infatti si « spiega », applicando ad esso ognuna delle dimensioni permanenti (l'aspetto biblico, liturgico, ecclesiale, la connessione a Cristo, ecc.), mentre ciascuna di queste *dimensioni* viene sviluppata e chiarita nell'incontro con ciascun argomento programmato, venendo riconsiderata secondo un nuovo e diverso aspetto.

II. Il programma ciclico-progressivo

Da queste considerazioni il catechista sarà abituato a pensare ogni programma catechistico come *ciclico-progressivo* e mai come esclusivamente progressivo,

---

74 Vedi nota 51 l'idea dei « trascendentali » catechistici. Un esempio di questo intreccio tra *argomenti* successivi e *dimensioni* permanenti per lo svolgimento del programma è dato da Guy de Brétagne in derivazione da Morisson: cfr. Guy de Brétagne, *Catéchétique Pastorale,* Parigi, Desclée de Br., 1953, p. 268, dove le costanti sono: le tre virtù teologali, l'ecclesiocentrismo, il cristocentrismo, il teocentrismo; si veda anche la serie: *Our Quest of happiness,* 4 vv., Chicago, Mentzer-Bush, 1961, dove le costanti sono: dottrina, sacramenti, morale, preghiera, scrittura, storia ecclesiastica, apologetica, ascetica, azione cattolica e gli argomenti abbracciano più di una lezione.

come se nella dottrina cristiana si potesse un anno parlare di cose, di cui non si fece parola l'anno precedente.

Si osservi ad esempio il programma del catechismo nazionale tedesco e si vedrà come lo sviluppo di esso segue questo decorso: un primo ciclo molto denso e sintetico (tre lezioni); un secondo ciclo con temi nuovi, temi precedenti accennati o sviluppati; un terzo ciclo ugualmente con temi nuovi, temi del primo e del secondo ciclo accennati o sviluppati, ecc. Queste minori unità didattiche sono poi inserite in cicli più vasti: la storia della salvezza, la vita di grazia, la morale.

Questo quadro è piuttosto complicato, ma sembra corrispondente alla struttura oggettiva della dottrina cristiana, dove in ogni tema affiora il nucleo centrale insieme con parecchi altri temi: ad esempio i sacramenti sono commemorativi del passato, realizzatori di un fatto presente, preparazione del futuro ed espressione della fede del soggetto.[75]

In tal modo la struttura concentrica e la ricapitolazione al centro rimane confermata da tutto lo svolgimento del programma, e lo « spiegare » un punto qualsiasi del programma rimane chiaramente concepito come un metterne in evidenza il rapporto col mistero centrale attraverso successivi accostamenti ai segni del mistero stesso.

Vengono ovviati così i pericoli di un programma esclusivamente *ciclico,* poichè, se la ripetizione di anno in anno della stessa materia è solo materiale ed è variata nel senso di una nuova impostazione e prospettiva, l'unità del sapere e la formazione di una mentalità vengono compromesse.

Vengono pure ovviati i pericoli di un sistema esclusivamente *progressivo,* poichè se il voler « spiegare a fondo » una volta per tutte questo o quel tema dottrinale, crea un insieme di nozioni in se stesse logiche, ma tra loro slegate e solo estrinsecamente collegate, abbiamo di nuovo il pericolo di un sapere solo materiale, senza cioè quella visione *organica* del tutto, che supera il tripartitismo del Dogma, della Morale, dei Sacramenti o della Bibbia, della Liturgia, della Chiesa.[76]

Nella disposizione concentrica illustrata, invece, la progressione è data dalla *novità* degli argomenti « periferici », mentre la ricapitolazione al centro è data dal continuo ritorno ciclico di aspetti, che formano il nucleo sostanziale della dottrina cristiana e il nucleo di condensazione di una mentalità di fede, sufficientemente sviluppata ed agile per servire alla vita cristiana di ogni giorno: così il nuovo veramente rinnova ciò che era già acquisito invece di accostarsi o sostituirsi ad esso e ciò che era già acquisito rende intelligibile e pieno di senso il nuovo.

---

[75] Cfr. C. VAGAGGINI, *Il senso teologico della liturgia,* Roma, ed. Paoline, 1958², parte I.

[76] Cfr. J. DUPERRAY, *Essai sur la mentalité religieuse du milieu chrétien,* in « Catéchèse » 1 (1961), pp. 389-398, dove distingue tra ignoranza materiale e ignoranza formale del Cristianesimo. Vedi anche sul tripartitismo nozionale: F. COUDREAU, *La Bible et la Liturgie dans la catéchèse, o. c.,* pp. 181-213.

CAPITOLO III

LA FORMAZIONE DEL SOGGETTO DELLA CATECHESI

Intrecciato alla presentazione del *contenuto* della fede vi è, come si è detto, tutto un lavoro del catechista attorno alla *forma* o modo di possedere nella mente questo contenuto da parte dell'alunno per avere una efficiente mentalità di fede.

Le operazioni da compiere per questo lavoro sono le due indicate nel capitolo sugli obbiettivi: *a*) la *conformazione* della mente dell'alunno in modo che risulti « connaturalizzata e sintonizzata » al contenuto ed alla struttura della dottrina appresa; *b*) la *persuasione* o inclinazione della sua volontà e dei suoi affetti all'uso di questa mentalità nella vita pratica.[77]

Questo lavoro è essenziale alla catechesi, perchè la dottrina che vi si insegna non deve essere assimilata solo ai livelli superficiali della personalità, ma a quelli profondi e vitali, che implicano una riorganizzazione totale di essa; [78] le verità devono essere non solo *apprese a memoria* e *capite a senso,* ma *profondamente assimilate* e *integrate* con il resto della propria cultura ed esperienza di vita.

Occorrerà perciò *sviluppare* determinati abiti mentali, e *integrare* questi con gli altri esistenti (cultura, esperienza, aspirazioni, ecc.).

Perciò vedremo: 1) la struttura psicologica del credere cristiano; 2) la struttura culturale del credere cristiano; 3) la persuasione al credere; 4) le caratteristiche della catechesi, conseguenti da questo lavoro di formazione della mente al servizio della fede.

---

77 C. Krieg illustra questo, che egli chiama « spiegazione psicologica delle dottrine », come « un immergere tutte le energie nella rivelazione, un battezzarle in Dio », *o. c.,* pp. 223-224; v. anche R. PEIL, *o. c.,* pp. 15, 16. Cfr. BABIN, *o. c.,* p. 25: parte *materiale* o presentazione dei segni; parte *formale* o cura delle buone disposizioni del soggetto.

78 « Le plus important, du point de vue de l'enseignement, est le niveau d'intégration que la doctrine aura su déterminer dans la structure même de la personnalité », H. CARRIER, *o. c.,* p. 138. Dalle inchieste recentemente fatte sulla fede dei giovani (Aubert, Delooz, Gouyon, Blanchard, cfr. *Enquêtes du foyer « Notre-Dame »,* 6 fascicoli, Bruxelles, 1957, 3ª ed.), come pure da certe inchieste, sempre catechistiche, sull'insegnamento morale (Babin, fr. Etienne, cfr. « Catéchistes », nn. 25 e 31) risulta una urgenza di curare e approfondire questa « mens » cristiana nell'apprendere la dottrina cristiana: le difficoltà sulla fede e la morale rivela uno sganciamento dal dogma nel suo strutturarsi. Cfr. G. DUPERRAY, *Essai sur la mentalité religieuse du « milieu chrétien »,* *o. c.,* sulla ignoranza *formale.*

1. LA STRUTTURA PSICOLOGICA DEL CREDERE CRISTIANO

Quando si parla di mentalità di fede, il catechista deve intendere oltre alla scienza della fede (cioè il contenuto posseduto con una certa sistemazione), anche un insieme di *precise abitudini spirituali,* collegate organicamente tra loro, che sono proprie dell'animo di un credente, il quale abitualmente e coscientemente (esplicitamente) eserciti nella vita la sua fede. Si avrà così un'animo veramente « sintonizzato » o conformato alla sua fede cristiana.

Queste componenti psicologiche del credere cristiano emergono anche nel lato cosciente e verificabile dell'anima e possono essere acquisite ed educate per via di educazione. Per ciò il catechista dovrà: *a*) familiarizzare l'alunno al *rapporto di persona a Persona* nella fede, sia come motivo di fiducia del credere (credo Deo), sia come oggetto globale e centrale del credere (credo Deum), sia come scopo, per cui si crede (credo in Deum); *b*) assuefarlo alla *oscurità del mistero* contro la spontanea tendenza a « toccare col dito il segno dei chiodi nelle mani », come Tommaso (Gv. 20, 25); *c*) abituarlo alla *visio per speculum,* cioè al contatto indiretto col mistero, contro la spontanea tendenza a « intendersela direttamente con Dio »; *d*) abituarlo a trovarsi sempre *davanti alla scelta* tra la propria convincente esperienza e la Parola di Dio (ex auditu); *e*) abituarlo a provare *l'urgenza di assentire* contro la tendenza a restare al puro aver notizia della Parola, rivelatrice di realtà; *f*) abituarlo al bisogno di far intervenire la *volontà* senza attendere una impossibile evidenza dei misteri; *g*) abituarlo a sentire anche soggettivamente la *certezza suprema* delle realtà rivelate contro la più persuasiva certezza delle proprie esperienze vitali.

Alcune osservazioni pratiche possono essere qui indicate al catechista:

a) Circa *il rapporto tra persona e Persona.* Alla tendenza di sottintendere Dio con la sua persuasiva autorità, nella discussione che precede l'assenso di fede, va opposto un energico e continuo ricapitolare tutta la fede in Dio, come motivo, come oggetto, come fine. Per questo si esercita una piena fiducia in Cristo, mostrato sovente in tutto il suo convincente splendore divino ed umano; si orienta alla « fides obsequiosa » e non scientifica; si fa capire l'assenso come adesione alla Persona e scelta della Persona divina, con la sua scienza e sapienza invece della propria scienza; apologetica questa più persuasiva.[79]

b) Circa l'*oscurità del mistero.* Per persuadere a questa condizione cristiana che è il *camminare al buio, guidati dalla Parola divina,* è utile insistere sulla Trascendenza di Dio, che quasi fa esigere il mistero; mostrare la cosa come una sostituzione: si sostituisce una certezza « ex auditu », ma divina, ad una certezza sensibile, ma soltanto umana. Si noti che qui vi è il « sermo durus », il dramma, soprattutto per i

---

[79] In pratica si orienta l'apologetica in modo che al suo termine sia possibile ripetere il ragionamento di S. Pietro: « giudicate voi stessi se sia più giusto dar ragione agli uomini o a Dio » (*Atti,* 4, 19); cfr. M. PFLIEGLER, *o. c.,* III, pp. 129-139.

giovani, che porta ad un « dubbio dinamico »: obbedisco alla mia pur povera certezza o accetto una certezza che viene dal di fuori? [80] Si noti che l'oscurità non è solo speculativa, ma anche pratica, vitale: la croce è « scandalo » per alcuni e « follia » per altri (*I Cor.*, 1, 23).

c) Circa la *visio per speculum*: soprattutto per i giovani il dover accettare lo schermo dei segni, e la spiegazione dei segni, data dalla Chiesa, invece del proprio modo di vedere è un'abnegazione difficile, che costituisce forse il vero punto focale della « metanoia »: « Convertitevi, cioè cambiate col Mio il vostro modo di pensare » (*Mc.*, 1, 15).

Si punti sul desiderio di incontrarsi con Dio: volere incontrarsi con Dio e non andare al *luogo dell'incontro da Lui designato* (cioè in quei segni, in quel modo) è contraddittorio.

d) Circa *la situazione di scelta*: ad ogni articolo del Credo va riproposta la globale e fondamentale scelta tra il proprio io, e la Parola di Dio, che « viene dall'alto » e non è « a misura d'uomo »: si tratta di preferire un decidersi ad *Autorità ascoltata* invece che a *ragion veduta.* Il fatto di Pietro che alla pesca preferisce ascoltare la Parola di Dio invece che la propria esperienza (« in verbo Tuo laxabo rete ») è da ricordarsi frequentemente a questo proposito (*Lc.*, 5, 5).

e) Circa *l'urgenza dell'agire.* Occorre sottolineare e ripetere sovente che la fede è formalmente un assentire più che un percepire o aver notizia. La rivelazione è immediatamente un fatto morale, una proposta all'impegno, al prendere posizione. Quindi l'alunno deve avvertire la catechesi come un invito ad *affermare* senza aver visto, arrestando ad un certo punto il corso puramente percettivo della coscienza per assumerne i dati e trasportarli sul piano morale del valore, delle realtà personali, con cui si entra in contatto e ci si impegna.

La mancanza di questa urgenza morale nella catechesi falsa la nozione stessa del mistero cristiano, astrattizzandolo in una speculatività non pertinente, almeno al livello della catechesi.

f) Circa *l'intervento della volontà*: un pericolo sottile di certa apologetica è quello di portare gli alunni ad assentire per la chiarezza convincente dei ragionamenti e non per un atto di fiducia a Dio e per volontario assenso alla sua autorità.

La nostra insistenza sulla oscurità del mistero è solo in funzione di questa formazione del modo autentico del credere cristiano: occorre che l'intervento della volontà venga ad un certo punto postulato sia per la avvertita oscurità della realtà da affermare, sia perchè la rivelazione è sostanzialmente un appello all'assenso e all'impegno (fede « personalizzante » del Mouroux).

È bene dunque lasciare anche psicologicamente un margine alla volontà di modo

---

[80] Di un « dubbio che potremmo chiamare dinamico ed è fecondo e costruttivo; del dubbio cioè che nasce a piè del vero ed è stimolo a nuovo studio ed a nuove conquiste », parla Pio XII, disc. 30 sett. 1953; l'insistenza sul rilievo dato al « mistero » in senso positivo è sottolineata da G. WUNDERLE, *Glaube und Glaubenszweifel,* Düsseldorf, 1932, pp. 96-157, da M. PFLIEGLER, *o. c.*, III, pp. 111 ss.

che la fede rimanga proposta e non imposta: una proposta che lascia in sospeso l'alunno davanti ad una fondamentale decisione da prendere per via di volontà. Questa ripetuta « proposta » alla volontà caratterizza in modo tutto particolare l'ora di religione.

g) Circa la *certezza suprema*: si tratta di far entrare il soggetto nello stato psicologico della certezza suprema della fede, a forza di riconoscerla volitivamente, e così persuadersene e conformarvisi. Questo è di suprema importanza per la vita, la quale si basa sulle certezze: bisogna che le realtà « nascoste con Cristo in Dio » risultino più reali delle realtà esperienziali.

Dato che *certitudo fidei est in genere affectionis,* va esercitato molto l'atto di preferenza delle certezze di fede sulle certezze di esperienza attraverso un frequente confronto durante il Catechismo dei due ordini di cose e dei loro motivi di certezza.

Lungo tutto il *periodo educativo* si cercherà poi di sviluppare preferenzialmente questa o quella componente della mentalità di fede, il che aiuterà l'assimilazione anche delle altre. Ad esempio: nella infanzia si svilupperà il *senso dell'autorità,* mettendo molto in luce le Persone divine fino a farle diventare « motivo » sufficiente per ogni atto di fiducia; nella fanciullezza si svilupperà l'*affermazione della fede* in una intensa pratica religiosa, che esprima sempre l'assenso interiore (« protestatio fidei »); nella adolescenza si svilupperà *il senso della fiducia e della scelta;* nella giovinezza invece *il senso del mistero,* dando una apologetica che lasci alla volontà la sua « principalità » per decidersi a questo vivere all'oscuro in un pieno abbandono alla Parola di Dio.

Il *rapporto di persona a Persona* e la *certezza* sono praticamente sviluppati in ogni momento della catechesi nelle ricapitolazioni, nella attività di preghiera, nei giudizi sulla realtà.

Si noti invece che anche le diversità di *carattere* e di *ambiente* pongono il problema di un maggior rilievo dato a certe componenti della mentalità di fede rispetto ad altre: lo studio delle conversioni può essere qui indicativo ed è poi per tutti chiaro che un *ambiente operaio* accentuerà l'aspetto attivo ed affermativo della fede, mentre un *ambiente studentesco* l'aspetto della certezza, del mistero, della autorità.

2. LA STRUTTURA CULTURALE DEL CREDERE CRISTIANO

Oltre all'integrazione psichica, che riguarda i sentimenti e gli abituali processi mentali, si deve tener presente l'*integrazione culturale,* riferendoci alla sintesi nel soggetto tra la religione e la cultura, tratta dal suo ambiente di vita, in una superiore cultura unificata.

Questo aspetto ha un'importanza suprema nella nostra teoria della catechesi. E ciò appare subito se si rivedono le pagine del capitolo sugli obbiettivi, dove prevale un *intenso riferimento* alla vita, alle situazioni, all'esperienza, alla *cultura,* in una parola, all'ambiente nel quale il soggetto si sviluppa e vive.

Questo aspetto di conseguenza caratterizzerà fortemente le tecniche della catechesi nel *punto di partenza,* nella *conclusione* di una lezione, nella sua *ambientazione* (correlazioni) e nel *linguaggio del catechista.*[81]

Ed occorre dire anche che il *contenuto* stesso della religione cristiana (la storia sacra tuttora in atto, l'avvenimento salvifico tuttora in corso dentro la storia dell'umanità) *inclina* a questo modo di presentare i dogmi, ben inseriti e riferiti ai valori culturali del soggetto da educare.

Il Carrier ha poi un lungo paragrafo per sostenere dal punto di vista dell'efficacia pedagogica questo principio della integrazione culturale della catechesi: « on admettra que l'enseignement religieux suppose une indéniable interaction culturelle ».[82] La giustificazione di questo principio è triplice: 1) per operare effettivamente l'integrazione della religione nella personalità, che è fortemente determinata dal contesto ambientale e culturale; 2) per assicurare una reale e duratura appartenenza e integrazione sociale nella Chiesa; 3) per assicurare la conversione a Dio dell'individuo nelle sue peculiarità e caratteristiche, che sono di solito la parte più profonda e decisiva della sua personalità.[83]

Di qui si vede l'importanza delle pagine dedicate nel capitolo precedente alle diverse possibili *sistemazioni dottrinali* (spiritualità) del contenuto dal punto di vista oggettivo. Ciò consente infatti di poter affrontare il problema della fusione tra valori cristiani e diverse culture umanistiche con una vasta gamma di oggettive possibilità di incontro e di sintesi.

Per noi interessa soprattutto l'aspetto metodologico di questo incontro tra dottrina cristiana, sia pur accentuata nei suoi aspetti più rispondenti, e cultura ambientale.

Un interessante studio di W. Jeffreys riporta alcuni documenti, i quali testimoniano la cura della Chiesa nel conservare di un particolar popolo i tratti culturali, che possono essere integrati in una mentalità cristiana; in una lettera di Gregorio I a S. Agostino di Canterbury sulla possibilità di riconvertire i templi pagani si legge: « dopo aver riflettuto a lungo ... ho deciso che non è il caso di distruggere i templi, ma basta distruggere gli idoli, che vi sono dentro ... Se questi templi sono ben costruiti si può farli passare dal culto del demonio a quello del vero Dio. Così la nazione, vedendo che si lasciano in piedi i loro santuari, abbandonerà i suoi errori e riconoscerà il Signore. La popolazione verrà più facilmente nei luoghi, che essa era già abituata a frequentare ».[84] La linea qui suggerita è quella non della rottura, ma di una graduale *trasformazione* e di un *nuovo orientamento* degli elementi culturali preesistenti.

---

[81] Si veda per questo soprattutto avanti a pag. 261 dove si parla della mentalità kerigmatica ed a pag. 269 dove si parla dello schema della lezione e dell'ambientazione.

[82] H. CARRIER, *o. c.,* p. 142.

[83] Nella adolescenza avviene un fenomeno di differenziazione di un pensiero religioso prima uniforme, che fa sorgere il problema di questa differenziazione della catechesi. Rimandiamo alla catechesi speciale ulteriori precisazioni.

[84] M. JEFFREYS, *Some rules of directed culture change under catholicism,* in « American Anthropologist », 58 (1956), pp. 721-731, cit. da Carrier, *o. c.,* p. 143.

Carrier conclude da principi sociologici certi che la Chiesa non riuscirà ad assimilare — sempre prescindendo dalle possibilità soprannaturali — che quei gruppi, di cui avrà assunto e orientato la cultura nel senso dei valori cristiani. Studiando nella catechesi speciale il problema della catechesi ambientale, si vedrà l'importanza soprattutto per i giovani di riuscire ad assimilare e riorientare la cultura dei « groupes de reference »,[85] che influiscono sulle decisioni e convinzioni dei giovani stessi.

Come spiegheremo nel parlare della *mentalità kerymatica* [86] il processo per giungere a questa integrazione tra dottrina e cultura è duplice:

Un processo parte dal *contenuto* e sceglie quella sistemazione dottrinale di esso, quelle accentuazioni ed esplicitazioni, che meglio corrispondono ai bisogni spirituali, destati dalla cultura-ambiente (si vedano nel paragrafo ultimo del capitolo precedente gli schemi indicati del Terstenjak). Lavori precisi su questo aspetto della integrazione catechistica non esistono. In generale si procede così: si parte dai problemi, posti dalla cultura; si selezionano i passi scritturistici, liturgici, ecclesiali, che il tema culturale richiama (ad esempio il corpo, il denaro, il dolore, ecc.) e si giunge ad una sistemazione dottrinale corrispondente.

2. Più studiato è l'altro processo, che parte dalla *cultura* per « riorientarla » e ricapitolarla in Cristo, cercando di non abbattere o trascurare ciò che è stato ben costruito, ma solamente « gli idoli » che vi sono stati incorporati.

In un articolo apparso su « Vérité et Vie » Babin presenta tre diversi momenti di questo collegamento tra i valori umani e il Mistero cristiano; invece nel volume « Les Jeunes et la Foi » egli ne enumera quattro, aggiungendovi quello escatologico e variando l'ordine: [87]

in « Vérité et Vie »	in « Les Jeunes et la Foi »
1. « continuité »	1. Incarnation
2. « dépassement radical »	2. Mort
3. « rupture »	3. Résurrection
	4. Eschatologie

I due primi momenti sono identici: si tratta di affermare ed indicare che Dio, incarnandosi, si è posto in *continuità* con i valori umani decaduti, così come, creandoli, li aveva resi buoni e validi. Essi sono dunque tutti previsti e « voluti » da Dio.

---

[85] Cfr. H. CARRIER, *o. c.*, pp. 139, 145-147 e 227.

[86] Si veda avanti a pag. 273; in modo più dettagliato e tecnico viene poi esposto il processo di S. Agostino per « ricapitolare » in Cristo una esperienza o situazione culturale.

[87] Riportiamo questo nostro studio: cfr. G. NEGRI, *Nuove prospettive metodologiche per la catechesi,* in « Orientamenti Pedagogici », 8 (1961), pp. 739-751. Cfr. P. BABIN, *Pour une catéchèse des jeunes d'aujourd'hui,* in « Vérité et Vie », fasc. 352 (1959); *Les jeunes et la foi,* Lione, 1960, trad. it.: *I giovani e la fede, o. c.,* pp. 280-281.

Il secondo momento nel primo schema riguarda la pienezza di vita, la trasfigurazione, la *sovraelevazione* che la Grazia ha portato ai valori umani, sublimandoli e approfondendoli. L'amicizia, per esempio, non solo è voluta da Dio, ma qui appare assunta a svolgere una funzione nel piano della salvezza dell'uomo e diventa un vero e voluto prolungamento dell'amore di Cristo, che « si diffonde nei nostri cuori ».

Giunti così al culmine della affermazione dei valori umani il primo schema passa all'aspetto « rupture », dove, per rimanere all'esempio dell'amicizia, viene affermato che tale valore umano « per entrare nella sua gloria » deve passare per la *purificazione* e l'*ascesa,* ad imitazione di Cristo crocifisso.

Nel secondo schema invece questo aspetto di mortificazione e di sofferenza, che si svolge in precise applicazioni pratiche, viene posto subito dopo aver affermato che i valori umani sono positivi, perchè creati e perchè assunti da Cristo nella incarnazione. Viene qui esaminata la situazione di peccato e di disordine, in cui i valori umani erano caduti, e si introduce la spiegazione della Passione e Morte di Cristo e del cristiano, come passaggio obbligato alla vita nuova.

Segue il terzo punto, denominato più precisamente « Resurrezione », dove si considera la *elevazione* e l'intensificazione portata da Cristo ai valori di vita dell'uomo. In un quarto punto si constata che tale rinnovamento è abbozzato solamente per ora ed ha tutti gli inconvenienti del velo oscuro della fede, ma si sviluppa incessantemente verso un preciso termine di *glorificazione finale.*

Questa aggiunta costituisce un perfezionamento rispetto al primo schema metodologico, poichè è inevitabile che le affermazioni circa la pienezza di vita, riportate nel punto precedente, urtino nella esperienza degli alunni con la penosa constatazione della durezza della vita attuale. La prospettiva escatologica compie il ciclo e risolve le apparenti contraddizioni.

Quanto poi al diverso ordine del secondo e terzo punto nei due schemi vi sono argomenti favorevoli per tutti e due: il *primo schema* sembra dare più largo respiro ed unità alla parte positiva, fondata prima sul fatto della creazione e dopo della Redenzione. Con ciò si sono accumulate più motivazioni perchè sia accettata la parte negativa del sacrificio, che segue. Nel *secondo schema* vi è un alternarsi di aspetti positivi e negativi e lo schema coincide di più con la linea storica e con la vita di Cristo, ma ha l'inconveniente di presentare forse troppo presto l'aspetto della rinuncia, che rimane privo di una ricca motivazione.

Didatticamente quindi è forse preferibile il primo schema con queste variazioni: sostituirvi i termini del secondo schema, che hanno un più diretto legame con Gesù Cristo ed aggiungervi il punto della prospettiva escatologica.

È però ugualmente importante che il catechista tenga in mente le terminologie del primo schema (continuité, dépassement radical, rupture), per conservare a tutto il processo il suo *essenziale collegamento con le realtà ed i valori umani,* se si vuole rimanere nella problematica di un adattamento metodologico della dottrina al linguaggio ed alla mentalità degli uditori.

Questi quattro punti vanno intesi come i quattro momenti di una lezione di catechismo, buona, per la sua completezza, per spiegare qualsiasi argomento dottrinale. Poichè infatti con l'*incarnazione,* la *morte* e la *resurrezione,* l'*escatologia* sono toccati i punti fondamentali del Mistero di Cristo fra noi, ogni tema cristiano, sia di dogma che di morale, può essere esaurientemente spiegato in questo modo. Inoltre questa

messa in evidenza della vita di Cristo nei suoi momenti culminanti può ottenere due vantaggi: manifestare la sua aderenza alla vita umana, per il fatto che ogni punto corrisponde a realtà umane e vi si sovrappone, e rivelare il senso cristiano della vita umana, il fatto che essa è appunto assunta da Cristo.

Questa linea di catechesi diventa il filo conduttore di tutto un metodo nella catechesi giovanile di tipo « révision de vie ». Esso è svolto bene, quando mostra all'individuo lo schema di un atteggiamento e di un comportamento che gli permetta di vivere pienamente « in situazione con gli uomini e con Dio ».

Il segreto sta nel mostrare ai giovani che quando si rinuncia ad un determinato comportamento dell'ambiente non è perchè il cristianesimo non può « andar fino in fondo » in un determinato valore, ma perchè tale comportamento è controproducente rispetto al valore stesso e lo diminuisce: in tal modo l'opposizione con l'ambiente è limitata, come è giusto, ai comportamenti peccaminosi e l'inserimento del cattolico nell'ambiente è qualificato dalla *coscienza di possedere meglio di tutti gli altri il segreto e la sostanza dei valori,* che la ricapitolazione in Cristo ha purificato dalle deviazioni, ha elevato ad una completa autenticità e ad un piano soprannaturale.

3. LA PERSUASIONE AL CREDERE CRISTIANO (PROBLEMA APOLOGETICO)

a) L'itinerario alla fede

Questo paragrafo risponde a due questioni diverse:

a) innanzitutto, se è contemplata dalla teologia una « persuasio hominis inducentis ad fidem », come dice S. Tommaso, sorge il problema di come realizzare nella catechesi questa persuasione;

b) secondariamente va osservato come la mentalità stessa di fede esige di avere un meccanismo mentale che non solo offra volta per volta l'*interpretazione cristiana* dei fatti ma anche i *motivi persuadenti alla scelta di questa interpretazione,* spesso contrastata da altre più avvincenti. L'analisi teologica dell'atto di fede presenta tutto un processo di successivi giudizi, che preparano e inclinano all'assenso definitivo, anche se non sono mai sufficienti a farlo produrre. Ora questo processo deve diventare abituale nella mente dell'alunno come un elemento essenziale della sua mentalità di fede.

Questa, che è la questione apologetica, è affrontata di solito con alcune lezioni nelle quali i giudizi di credibilità e credentità circa il dogma cristiano ven-

---

88 Cfr. J. LAFOREST, *L'enseignement de l'apologétique,* in « Lumen Vitae », 15 (1960), pp. 239-255; 459-474 con interessanti note del P. Delcuve sui vari orientamenti dell'apologetica.

gono una volta per sempre descritti, motivati, giustificati.[88] Si vuole qui invece presentare un'altra possibilità catechistica e cioè la prassi di ripetere più o meno in ogni lezione un certo *iter apologetico,* che rimarrà così familiare agli alunni (mentalità), senza con ciò escludere particolari lezioni di approfondimento apologetico a mano a mano che lo sviluppo intellettuale degli alunni ne sente l'esigenza.

Questo *iter apologetico* che è al servizio della fede (fides qua) riguarda la *forma mentis* con cui un cristiano possiede il contenuto della catechesi e della fede. Abbiamo così *due itinerari, due trame fondamentali* dentro ogni lezione: quella *contenutistica,* che sviluppa una certa spiegazione del contenuto e quella *formale,* che sviluppa nell'alunno una certa serie di attività, atte a disporlo e avvicinarlo all'atto di fede.

È conveniente ricordare qui un'iter apologetico, ispirato al *De Fide* di Giov. da S. Tommaso, con cui si può giungere alle soglie dell'atto di fede. Esso può servire di orientamento nell'azione. Si tratta di atti del catechista, a cui corrispondono determinate reazioni dell'alunno.

a) Presentazione dei motivi di credibilità: il catechista presenta la realtà rivelata come *credibile* e *verosimile;*

b) Giudizio di credibilità del soggeto;

c) Percezione della oscurità del mistero: il processo si arresta e impone l'intervento della volontà;

d) Persuasione data dai motivi di credentità: il catechista presenta la realtà rivelata come *placens* et *conveniens;*

e) Giudizio di credentità del soggetto;

f) Il proporre a credere della Chiesa, individualizzato dal catechista;

g) Esplicito assenso di fede, libero e dipendente dalla Grazia.

Alcune osservazioni esplicative:

a) Circa la presentazione dei motivi, che rendono *credibile e verosimile* il mistero, va detto che essa è fatta dal catechista nella lezione, in modo sintetico e articolato con l'esposizione del contenuto; così potrà più facilmente rivivere nei momenti delle decisioni nella vita.

Si consiglia inizialmente l'accentuazione dei motivi *soggettivamente* efficaci, che una costante attenzione psicologica indicherà all'educatore, e subito dopo l'accostamento a questi dei motivi *oggettivamente* validi, meglio ancora se si possono scegliere motivi validi sia oggettivamente che soggettivamente, come per il nostro tempo i segni ecclesiali apologetici, chiamati dal Vaticano I il principale motivo di credibilità (« signum levatum in nationibus »).

Siccome poi la coerenza, l'armonia, la sapienza e grandezza della dottrina

cristiana costituisce in se stessa uno dei maggiori motivi di credibilità e poi di credentità, il lavoro del catechista diventa molto semplificato, se egli, presentando il contenuto, ne metterà in luce queste caratteristiche di bellezza, grandiosità, armonia, ecc. (*mirabilia Dei*).

b) Circa il *giudizio di credibilità:* abbiamo qui un obbiettivo preciso e concreto di ogni lezione, che deve ad un certo momento aver luogo in forma palese, cosciente ed attivistica e in modo molto ben determinato e costante, sicchè se ne formi l'abitudine nella mente degli alunni. Ciò avverrà ad un certo punto della analisi dei segni, che si sta compiendo, seguendo la trama fondamentale contenutistica; ed è sufficiente alle volte un brevissimo arresto del catechista per far osservare agli alunni questo o quel motivo di credibilità, emerso dalla analisi stessa del contenuto.

c) Circa la *presa di coscienza dell'oscurità del mistero*: questo è il momento specifico della lezione, che chiameremo del « sermo durus ». Esso non significa affatto una squalificazione dei motivi apologetici, ma una percezione dei loro limiti o meglio della trascendenza del mistero rispetto ad essi. In tal modo si evita il pericolo, già indicato, di assensi inautentici, in quanto fondati su illusorie evidenze, invece che sulla generosa e religiosa fiducia a Dio rivelatore; inoltre si opera nella lezione un importantissima svolta, poichè tutta la linea apologetica dovrà spostarsi su un piano nuovo: il piano della credentità, cioè della verifica del mistero come *placens et conveniens* e del discorso rivolto alla *volontà.*

d) Circa la presentazione dei motivi, che rendono *placens et conveniens* il credere a Dio: anche qui basta che il catechista trasmetta integra la Rivelazione senza astrazioni per trovarsi a compiere anche opera di persuasione della volontà, poichè il *vero* rivelato può essere facilmente presentato come il *valore* supremo per ogni uomo.

Infatti: *a*) la Parola di Dio rivela soprattutto che *la salvezza dell'uomo e dell'umano è in atto nel mondo* e ciò è altamente significativo anche soggettivamente per l'alunno; *b*) tutta l'istruzione catechistica non fa che presentare *una Persona divina alla persona umana*: « la verità, la via, la vita sono un Io » divino, il cui incontro è il supremo valore dell'uomo, sia come promessa di felicità, sia come perfezione e compimento dell'uomo stesso; *c*) nella presentazione della Parola di Dio l'uomo non è solo istruito ma « chiamato »: *Dio rivolge la parola all'uomo;* questo appello crea uomo e destino per l'individuo, il quale ritrova così il valore della propria esistenza.

Basterà al catechista nel corso della sua esposizione o dei segni o della dottrina mettere in rilievo ora questo ora quest'altro dei tre punti indicati con specifiche e concrete illustrazioni pratiche per impegnare il mondo dell'affettività e delle tendenze (il riuscire, l'amare, l'essere amati, l'essere liberi, il posse-

dere il segreto della vita, ecc.), mostrando che niente di ciò che è reale è valido senza Cristo e niente di ciò che è valido è realizzabile senza Cristo.

e) Circa il *giudizio di credentità*: anche questo è un preciso ed essenziale obbiettivo della lezione. Tale giudizio non esprime solo un « devo » credere, ma anche un « è bene per me », un « mi piace » credere. Tale presa di posizione, compiuta dalla scolaresca in un ben determinato e mai omesso momento didattico, diventerà facilmente abituale nella *forma mentis* degli alunni.

b) Osservazioni tecniche

Quanto al procedimento si noti: i diversi momenti del processo assimilativo non sono di per sè rigorosamente successivi: è possibile un « va e vieni » che chiarisce, approfondisce, persuade, organizza il sapere.

Deve sempre prevalere nei giudizi il principio della ricapitolazione in Cristo: ogni giudizio deve sempre riguardare la Persona divina come « degna di fede », come « placens et conveniens », vedendo cose ed atti sempre in rapporto con la Persona.[89] Così si prepara il giudizio ultimo (l'assenso) che è formalmente fatto sulla Persona: in pratica si mostrano i segni in quanto hanno di illuminante e disponente verso la Persona divina, poi in quanto hanno di oscuro sempre verso di essa; e in questa nube, oscura e luminosa insieme, il catechista fa riecheggiare la voce del Padre: « Questo è il mio Figlio diletto: ascoltatelo ». Tutta la spiegazione si orienta a questo *dare ascolto a Cristo, pur non vedendo che la nube* dei segni.

Dopo questo lavoro, che ha dato origine a nuove conoscenze (contenuto) ed a nuovi giudizi (forma), al catechista non rimane che applicare alla scolaresca con le formule ufficiali il « proporre a credere » della Chiesa.

Con questo l'azione catechistica è al suo termine, anche se la cosa sostanziale (l'assenso di fede) resta da fare: il catechista presenta la *credibilità,* la *credentità,* l'*oscurità* del mistero, individualizza la « *propositio Ecclesiae* », con ciò egli ha suscitato e puntualizzato il problema e la proposta della fede e deve poi esplicitamente dare agli alunni il senso del loro doversi liberamente e responsabilmente decidere, con l'aiuto di Dio: « posto t'ho innanzi ed or per te ti ciba ». Anche le attività religiose, eventualmente promosse dal catechista, vanno viste come « celebrazione » del giudizio di credibilità e di credentità, o come preghiera per avere l'aiuto della fede, mai come esplicito atto di fede, la cui effettuazione rientra nel mistero del dialogo individuale tra l'uomo e Dio.

---

[89] Schemi indicativi di questa apologetica, incentrata sulla persona divina si ritrovano nella tradizione e nella liturgia: « Mirabilis *Deus* in sanctis suis »; « *Christum Dei filium,* qui putari dignatus est filius Joseph, venite adoremus »; «Laudemus *Deum* nostrum in confessione beati...».

Corollario: *La precatechesi.*

Quando i processi descritti si verificano, abbiamo il vero soggetto della catechesi: appena il bambino è anche sommariamente capace di essi, si è nella possibilità di una esplicitazione della fede.

Prima di questa possibilità si avranno anche atti di fede, ma impliciti, e non si avrà catechesi, ma *precatechesi.*[90]

La *precatechesi,* la cui esauriente spiegazione è data nella prima parte del presente volume, è un concetto dominato per intero dalla psicologia del soggetto: essa è decisa infatti in base alla situazione di esso, e significa un'azione diretta ad esplicitare quelle *disposizioni soggettive,* richieste per la esplicitazione della fede. Il ragionamento di base qui è quello di Pio XII: bisogna cambiare l'uomo « da selvatico in umano e poi da umano in divino ».

Queste disposizioni soggettive sono ad esempio quelle di una *religiosità naturale*:[91] senso dello spirituale, senso della dipendenza da Dio, dell'atteggiamento religioso, del simbolismo religioso, e quelle certe *funzioni psichiche,* corrispondenti più da vicino all'attività della fede: senso comunitario, senso storico, senso morale, senso attivistico, senso estetico, ecc.

La precatechesi è nata da una maggiore attenzione data al soggetto nel suo essere sociale. La catechesi anteriore presupponeva nell'alunno che si presentava alla catechesi, una certa educazione religiosa già acquisita in famiglia: soprattutto un senso di fiducia e di rispetto alla Chiesa ed una certa abitudine al divino. Di conseguenza la precatechesi è un problema di ambienti missionari o scristianizzati, dove cioè mancano quelle disposizioni spirituali e psicologiche richieste.

Anche il comunicato della Commissione episcopale francese (1957) contemplava ufficialmente la possibilità che i procedimenti e le attività restassero « su un piano puramente *naturale* per una *preparazione* al Catechismo, utile in certi ambienti ».

Quindi un *problema preliminare del catechista* sta nel considerare se è il caso di fare una catechesi, col programma ufficiale, oppure una precatechesi (per tutta la classe o per certi individui: catechesi di ricupero).

La psicologia allarga ancora il campo della precatechesi poichè in sostanza ogni « esplicitazione » importante della *fede* (materiale e formale) richiede una *preparazione della natura.* Così la penetrazione dei segni liturgici richiede un certo esercizio della vita associata e della fraternità umana. Di conseguenza *ogni capitolo di catechesi sarà fatto precedere da una educazione precatechistica corrispondente.*

Per quanto questo venga a complicare le cose, bisogna dire che l'esperienza ha mostrato la necessità di porsi questo problema per non lavorare invano. Un Catechismo appreso solo a memoria a furia di sussidi estrinseci, denota una mancanza di precatechesi, che avrebbe sensibilizzato gli alunni al problema ed ai suoi valori.

Due grandi divisioni sono qui necessarie: vi è un'opera di *rimozione degli ostacoli* psicologici, sociali, che impediscono lo sviluppo religioso: come una irrequietezza eccezionale, una grave situazione economica, una distrazione fondamentale. Quest'ultima

---

[90] Cfr. Fr. Vincent, *Catéchèse et monde technique,* in « Catéchistes », 27 (1956), pp. 251-266; Mons. Elchinger, *Vers une pré-catéchèse,* in « Vérité et Vie », 24 (1954), fiches 227 e 228; Abbé Chavasse, *Eglise et Apostolat,* Parigi, 1957, pp. 148-158.

[91] Cfr. P. Babin, *I giovani e la fede, o. c.,* pp. 40 ss.

soprattutto è da rilevarsi: il fanciullo orientato troppo a cose lontanissime dalla religione, il fanciullo preoccupato da avvenimenti che non riesce a controllare, ecc. Una catechesi impartita a forza, senza aver rimosso gli ostacoli è sempre controproducente, se non altro come causa di profondo malessere. Una particolare rimozione di ostacoli psichici è da farsi nei collegi. Anche solo la solidarietà del catechista con gli alunni, qualora fosse impossibile rimuovere l'ostacolo, è già un condizionamento favorevole: il catechista è sempre il testimone di una divina fraternità a tutti gli effetti e non può esimersi da questo.

Vi è poi una positiva *opera di preparazione.* Qui consideriamo soprattutto i fattori che ambientano la catechesi, operando nel soggetto la preparazione della volontà (esercizi di dominio di sè, degli *affetti* (sviluppo del senso estetico o del rispetto degli altri) della *mente* (attenzione al mistero della natura, capacità di riflessione, concentrazione del lavoro intellettuale). Il catechista, dopo aver colta la situazione carente di un soggetto, domanda ai vari formatori di esso di prendere particolare cura di questo o quell'aspetto della educazione del ragazzo. L'iscrizione di un catechizzando in un gruppo scout può essere, ad esempio, necessaria per preparare il ragazzo a reagire positivamente ad un certo insegnamento catechistico.

Si noti che questa più o meno lunga azione preliminare può svolgersi sempre *sotto la luce di un concetto catechistico anche molto implicito, ma tuttavia presente e informante*: nella esplorazione della natura da parte dello scout vi è ad esempio uno scoprire le tracce del Creatore, che è un concetto cristiano.

Questo, mentre impedisce orientamenti devianti, fa sì che lo sviluppo acquisito (estetico, volitivo, mentale, morale, sociale) rientri pienamente e veramente nello sviluppo della mentalità di fede. Per questo si sfrutti l'*innato finalismo* dell'uomo: anche un banale esercizio di dominio di sè può essere fatto per un valore che può aver nome o vicinanza cristiana. Nei termini adoperati si tratterebbe qui di tenere *implicito* il *contenuto* dell'atto di fede e di esplicitare invece un elemento *formale* di esso: ciò è precatechesi se questo elemento è molto generale e lontano, è catechesi se si tratta di un elemento specifico e prossimo, come l'abito dell'adorazione o della lode, sul modello dei salmi.

4. PROPRIETÀ CARATTERISTICHE DELLA CATECHESI COME ISTRUZIONE ED EDUCAZIONE

Quanto si è detto sul *contenuto* da insegnare e sulla *forma* o modo di possederlo da parte dell'alunno pone la questione se la catechesi *sia un'attività di istruzione o di educazione.* Oltre a quanto le scienze superiori hanno detto sul piano epistemologico e teologico, sono necessarie a questo riguardo alcune chiarificazioni pratiche.

Vi sono due precisi aspetti della dottrina cristiana che creano il problema: *a*) il carattere supremamente morale e pratico del contenuto della dottrina cristiana, che è, come si è detto, non solo una notizia, ma un immediato appello alla

volontà ed alla pratica morale; *b*) l'assenso di fede, che pur essendo formalmente un atto intellettuale, implica in modo specifico e decisivo un atto della volontà.[92]

Chi cerca di sviluppare una mentalità di fede deve tener conto di questi elementi, se vuole rendere nella sua integrità l'oggetto del suo insegnamento, e lavorare a suscitare un abito mentale, veramente corripondente alla struttura dell'atto di fede. La catechesi è dunque un *istruire,* che per la natura pratica e vitale del suo contenuto diventa in qualche modo automaticamente un *educare* (cioè coinvolge la vita, impegna la volontà), anche se per questo sono necessari anche altri interventi educativi specifici, oltre alla catechesi.

In una prospettiva più formale la catechesi risulta essere un *educare a vivere di un'istruzione,* nel senso che « la conscience d'un chrétien est informée par l'enseignement » in un modo del tutto caratteristico.[93]

Dal punto di vista epistemologico l'attività catechistica risulta perciò eterogenea e complessa. La giustificazione logica e specifica di ciò viene data da quella struttura formalmente intellettuale, ma con uno specifico intervento della volontà, che è propria dell'atto di fede, al cui servizio precisamente la catechesi si pone.

È bene dunque precisare sul piano pratico e metodologico del catechista le particolarità, che contraddistinguono la catechesi rispetto a qualsiasi altro insegnamento ed a qualsiasi altra azione educativa.

a) La Catechesi come istruzione: l'« Auditus Fidei »

Occorre prima di tutto mettere bene al centro della catechesi la istruzione o insegnamento.[94] « La funzione specifica del Catechismo è di dare l'insegnamento religioso. È in questo che essa svolge il suo ruolo necessario e primordiale nella educazione religiosa totale ». Il catechista dunque « accorderà la priorità all'istruzione ».[95]

E questo sarà fatto in modo più intenso che per gli altri insegnamenti, perchè per gli altri insegnamenti vi è un vedere e poi un ascoltare: una « lezione di cose » prima, in cui si fa l'esperienza sensibile degli oggetti, e poi un dar il nome alle cose, un formare i concetti che saranno espressione di un contenuto di esperienza.

Il catechista invece sa che « fides magis habet cognitionem auditui similem quam

---

92 L'intervento della volontà è richiesto non solo per far agire l'intelletto, come in ogni caso, ma proprio « ad ipsam specificationem actus credendi », cfr. GIOV. DA S. TOMMASO, *De Fide, o. c.,* tutto l'articolo primo della disputatio III.

93 *Comunicato della Commissione episcopale per il catechismo in Francia,* apparso su « La Croix » del 20 sett. 1957. Cfr. G. DELCUVE, *La question du catéchisme en France,* Bruxelles, ed. Lumen Vitae, 1957 una discussione d'ispirazione un po' blondeliana dell'importante documento.

94 Cfr. J. A. JUNGMANN, *Catechetica, o. c.,* p. 154; riporta un saggio di inautentiche impostazioni: della formula si fa cercare il soggetto, il predicato, i rispettivi complementi e le proposizioni subordinate.

95 *Comunicato della Commissione episcopale, o. c.*

visioni »,[96] sa che quanto alle « cose » da insegnare vi è solo un *ascoltare* nomi, enunciati, similitudini, analogie e un *vedere* assai indiretto (« visio per speculum »). Quindi *gli enunciati non sono espressione di un contenuto di esperienza, ma espressione della propria fede,* cioè di un affermare le realtà senza averle prima « viste »: « Ti ho conosciuto solo per sentito dire » (*Job.* 42, 5). Qui non si va dalle cose alle parole, ma dalla Parola alle cose, alla realtà.

Da tutto ciò nasce la *originalità* della istruzione catechistica. Essa è sì un'istruzione, ma in una maniera speciale.

L'essenziale è nel suo *procedimento fondamentale* che non è mai per via di esperienza, nè « a ragion veduta », ma sempre « ad Autorità ascoltata ».

Il catechista propone le cose da credere *per verbum,* come rivelate da Dio, senza far credere di averle mostrate, perchè ne ha mostrato i segni. Le propone a credere *per auditum,* cioè non come trovate e capite per scienza o virtù propria, ma semplicemente come proposte da Dio stesso.[97]

Quindi non essendoci più un previo contenuto di esperienza, non si faranno al catechismo deduzioni o induzioni o altri passaggi logici, che nel mistero sono invisibili e solo sulla Parola di Dio si credono e si affermano.

« *Affermare sulla parola di Dio* » è forse la espressione che meglio caratterizza l'istruzione catechistica. Di conseguenza essa sarà presentazione della Parola di Dio e non di una parola su Dio sia come contenuto che come argomentazione.

Nella catechesi vi sarà *insegnamento,* proprio nel senso etimologico di insegnare, indicare nei segni; vi sarà un *istruire* nel senso etimologico di strutturare, collegare, associare, precisamente in una struttura concentrica, facente capo a Cristo. Ma qui sta il punto fondamentale: in forza di quale argomentazione si passerà da un segno al suo contenuto e si rileveranno questo o quella connessione tra un contenuto e l'altro? La catechesi insiste sulla esplicita ed unica argomentazione del « Deus dixit »: essendo scopo principalissimo della catechesi abituare gli alunni a questo « affermare le cose in forza della Parola di Dio ».

Vi saranno giudizi apologetici « a ragion veduta », ma essi saranno solo preliminari per accertare e provare il *Deus dixit*: « Quia hic est vere propheta » (*Io.* 6, 14). Poi la esposizione sarà sempre fatta nella prospettiva del *Deus dixit*: Dio ci dice ciò che egli vede « apud Patrem »; Egli vede per noi e ci riferisce.

Una fondamentalissima applicazione di queste norme sta nel fatto che la catechesi procederà più come una *contemplazione* che come un ragionamento: un ammirare le *mirabilia Dei* più che un tentare di saggiarne la consistenza logica dei

---

[96] S. Tommaso, *Summa contra Gentes,* lib. III, c. 40. Si veda come è opposta la linea *naturale* in questo senso: A. Kriekemans, *Pédagogie générale,* Lovanio, Nauwelaerts, 1963, p. 55. Per cui quando si parla di catechesi intuitiva, occorre precisare la differenza sostanziale. Cfr. G. Negri, *L'utilizzazione del linguaggio umano nella presentazione dei misteri divini, o. c.,* p. 990.

[97] G. Priero, *L'insegnamento della fede,* Torino, 1960, pp. 55 ss.

nessi. La contemplazione non esclude l'uso di un ragionamento apologetico, anzi lo include e in più lo sublima: nel contemplare Dio, che suggella con un miracolo la sua parola, vi è tutto il rigore del ragionamento, ma avvolto in una atmosfera reverenziale, che trova sapiente e mirabile Dio nelle sue azioni e non giunge alla pretesa irriverente di « chiedere un segno » (*Mt.* 12, 38). Così abbiamo tutti i vantaggi di una educazione religiosa e biblica senza perdere quelli di una solida apologetica ed evitando l'equivoco di un presunto credere « a ragion veduta » invece che sulla Parola di Dio.

b) La catechesi come educazione: l'« assensus fidei »

Nelle pagine precedenti si è accennato parecchie volte ad un preciso intervento della volontà e dell'affettività. È bene ora prendere coscienza di questo aspetto specifico della catechesi: per esso il catechista concepisce la sua lezione in una prospettiva sanamente « pragmatistica » nel senso che non si ha da restare « *auditores verbi tantum* » ma occorre disporsi ad essere « *factores verbi* » (*Jac.* 1, 22).

Questo orientamento ad una pratica immediata o comunque sempre prossima e terminale deve far concepire la scuola di catechismo più come una *scuola professionale* che come una scuola di tipo classico: nella scuola professionale si parla continuamente in termini di attualità, di attività, di realtà esistenziali, di interventi dinamici nella realtà, di docilità alle leggi ed ai dinamismi della realtà. Così pure deve avvenire nella catechesi, nella quale le attività pratiche, gli esercizi d'apprendimento, i movimenti studiati analiticamente sono però sostanzialmente spirituali, anche se corporizzati dalla consistenza dei segni.

Di conseguenza la scuola di catechismo è *attivistica* in un senso più ricco che il puro attivismo didattico: *a*) il termine continuo delle considerazioni è un atto molto intenso e personale: l'assenso di fede e precisi atti pure molto complessi e impegnativi della persona sono dati dai giudizi di credibilità e credentità; *b*) attività di contemplazione, di ammirazione, di affermazione, sul modello dei salmi, vengono continuamente intrecciate alle spiegazioni ed illustrazioni; *c*) il nucleo centrale di ogni spiegazione è dato, come si è detto, dal Cristo salvatore dell'uomo, il che implica l'orientamento all'atto di accettazione personale di questa salvezza.

La catechesi presenta continuamente i *Beni* supremi per l'uomo e in modo non speculativo e scientifico ma come « proposta a credervi con certezza suprema », nel continuo ritorno della urgente situazione di scelta e di impegno e nel continuo riferimento « salvifico » alle aspirazioni concrete dei soggetti sì da far diventare valori questi beni.[98]

---

[98] Se in senso oggettivo non vi sono difficoltà sul fatto che il cristianesimo sia il supremo valore dell'uomo, l'aspetto però *soggettivo* di esperienza da parte del soggetto è da interpretar-

Questo continuo appello alla volontà sia come proposta esistenziale dei beni da scegliere, sia come invito, inscindibile dalla verità stessa, alla libera decisione di un impegno personale, giustifica l'aspetto *educativo* della catechesi, la quale, si noti, diventa tale solo per il fatto di voler integralmente esprimere la realtà rivelata.

Il catechista di conseguenza si impegna a spiegare la religione non solo per impegno magistrale ma anche con il più vitale impegno di chi deve in sostanza presentare un *invito* ad una concreta ed attuale *conversione,* a cui egli stesso è tenuto anche nel momento in cui parla.

Questa « educazione », alla decisione e scelta libera del bene, viene attuata dalla catechesi soprattutto nel momento dei *confronti* tra esperienze di vita e realtà rivelate: in tale confronto l'affermazione delle realtà rivelate come valori supremi, che salvano, informano e trasformano le esperienze di vita, non ha il senso di una « constatazione », dato il mistero, ma di una libera e decisa preferenza, di una scelta, di un agire pratico, in quanto si ha coscienza di coinvolgere tutta la propria vita.

Se tutta la presentazione della Parola è stata fatta nei termini della valorizzazione descritta, la lezione non si concluderà con uno scolastico: « Ho capito! », ma con un orientamento all'agire: « Fratelli, ed ora che cosa dobbiamo fare? »:[99] più il parlare catechistico fa pensare alla vita, alla storia, alla realtà, invece che alle idee, ai principi, alle dottrine solamente, più la Parola di Dio è presentata come creatrice di realtà, di destino, come incarnata, come appello (si pensi alla utilità dell'insistenza sul « Dio che chiama ») e più il valore con il suo impulso al fare e al vivere sarà assimilato.

Naturalmente educazione non significa solo quest'opera di persuasione della volontà attraverso una istruzione impostata su più appetibili concetti di valore, vita, destino, ecc., ma anche un'azione di *adeguamento delle potenze operative* (corpo, fantasio, sistema nervoso, ecc.) alla nuova vita che si propone. Colomb insiste opportunamenae sulla funzione delle famiglie nel creare i « riflessi » religiosi o prereligiosi e le « abitudini » religiose che inclinano gli automatismi a servire docilmente la mentalità di fede.

Qui più che mai si deve notare che le « abitudini » (pensiamo alla frequenza alla Santa Messa) meglio che con la ripetizione si formano con la posizione di atti pieni, consapevoli, ricchi di armoniche affettive positive e si impediscono col far fare degli atti non assimilati e non accettati.

---

si rettamente, affinchè tra le profonde aspirazioni dell'uomo alla salvezza e la gratuita redenzione *vi sia sempre il posto di un atto di fede;* cfr. in PFLIEGLER, *o. c.* I, *Wertpädagogik und Religionsunterricht,* soprattutto pp. 247-261. Con queste premesse si può applicare alla catechesi la norma didattica del Claparède: « trasformare gli obbiettivi futuri, previsti dal programma, in interessi presenti per il fanciullo », cit. da R. TITONE, *Metodologia didattica,* Zurigo, Pas-Vg., 1963, p. 259.

[99] Questo atteggiamento lo troviamo non solo negli ascoltatori di Pietro al giorno di Pentecoste (*Atti,* 2, 38), ma anche in quelli di San Giovanni Battista (*Lc.,* 3, 10-14) e sulla bocca di Paolo sulla via di Damasco (*Atti,* 9, 5).

La sovrapposizione di elementi che insieme costituiscono l'educazione può essere così descritta in ordine ascendente: formazione di « riflessi » (dai due ai tre anni), imitando il comportamento religioso dei familiari — formazione di positive esperienze affettive — formazione di abitudini — formazione di cognizioni organizzate — assimilazione — conformazione. È chiaro che la mancanza di un elemento precedente rende per lo meno difficoltoso il seguente.

c) Catechesi come educazione a vivere della Parola di Dio

Infine va ricordato che il cristiano vive di fede, cioè sostiene tutta la costruzione della propria personalità sul fondamento della rivelazione.

Gli psicologi parlano di indirizzi vitali fondamentali della personalità dinamica a seconda che l'individuo pone alla base del suo edificio spirituale questa o quest'altra esperienza, intuizione, percezione fondamentale (indirizzo intellettuale, estetico, economico, religioso, ecc.). Queste sono tutte mentalità *esperienziali,* mentre l'essenza della conversione sta proprio nel porre a fondamento di tutto non un'esperienza o intuizione, ma una rivelazione, un'istruzione che « giudica tutto e non è giudicata da nessuno » (*I Cor.* 2, 15).

Attraverso una lenta opera catechistica *la parte della propria vita,* che è « abscondita cum Christo in Deo » (*Col.* 3, 3) e che è rivelata solo dall'istruzione, è giudicata dal cristiano più reale e vera della *parte visibile ed esperienziale* e le valutazioni pratiche e decisive delle proprie esperienze, di solito fatte in base alle proprie intuizioni procedono invece per il cristiano « non ex visione credentis sed a visione Eius, cui creditur »,[100] anche se un leggero piedestallo di apologetica viene sempre presupposto: si giudica « in verbo tuo ».

Questa *profonda dipendenza da un Altro che vede per noi,* anche per quanto riguarda gli aspetti più intimi della propria vita, è caratteristica del « discepolo » cristiano e va continuamente esercitata dalla catechesi come atto preferenziale: « avete sentito dire ... ma Io vi dico » (*Mt.* c. 53).

In pratica mentre le altre istruzioni non fanno che rendere più consapevoli le esperienze originarie e ad esse sono funzionali, qui invece è la propria esperienza che si pone come funzionale rispetto all'istruzione. Si formeranno certo delle esperienze, ma esse avranno all'origine una « istruzione », che rimane principio e giudice di valore. Il catechista costruisce così l'atteggiamento fondamentale del credente: l'essere in dipendenza della Chiesa, l'essere abitualmente « in ascolto », un ascoltare non critico, vagliato poi da un proprio criterio, ma l'*ascoltare obbediente della fede* (*Rom.* 1, 5).

Soprattutto l'instancabile confronto tra mentalità esperienziali e mentalità « ex auditu » con la proposta di scegliere quest'ultima è il mezzo per educare il credente, che non cederà alla tentazione di farsi un'idea propria del mondo, ma accoglierà come propria l'idea cattolica della Chiesa e su di essa costruirà la sua mentalità, la sua visione del mondo, il suo sistema di vita, divenuto così « cattolico ».

---

100 S. TOMMASO, parte I, q. 12, a. 13, ad 3. Cfr. L. BOUYER, *La vie de la liturgie,* Parigi, Cerf, 1954, p. 312; « les réalités cachées avec le Christ en Dieu sont devenues plus réelles que les réalités de la vie ordinaire ».

CAPITOLO IV

LE TECNICHE DIDATTICHE DELLA CATECHESI

Nell'impostare *il problema del metodo* si era parlato di *tecniche* della lezione, organizzate da uno schema o *metodo* della lezione, a sua volta ispirato da una *prospettiva unitaria.* E si era detto che occorre seguire un cammino che parta dalla analisi di questa prospettiva unitaria, come di fatto si fece nei capitoli primo, secondo e terzo.

Si è giunti ora di nuovo all'*aspetto tecnico* della catechesi, di cui occorre considerare nella identica prospettiva dei capitoli precedenti i criteri organizzativi e le linee direttrici. Tutto ciò che si è detto finora è già tendenzialmente metodologico, poichè sempre si è cercato di descrivere come pensa ed opera il catechista in funzione della sua attività. Quanto qui viene aggiunto è soprattutto uno schema utile per muoversi in modo coerente ed organico nel mondo complesso e mutevolissimo delle ultime determinazioni pratiche di un metodo, cioè le tecniche.

Questo capitolo rimane alle linee generali e costanti della organizzazione della tecnica didattica ed educativa della lezione, rimandando per considerazioni di dettaglio alla seguente *catechetica speciale.*

Vedremo in una prospettiva pedagogica che considera soprattutto l'*ambiente educativo:* 1. *il catechista,* quale primo ambiente educativo nella educazione cristiana; 2. *la catechesi occasionale,* data dall'ambiente della vita e dagli adulti cristiani; 3. *la catechesi sistematica,* cioè i rapporti ed i dinamismi che si verificano nella classe di religione, come ambiente didattico propriamente detto; 4. infine tutto quel contesto di *ambientazione catechistica* dell'ora di religione, che è indispensabile in una vera pastorale.

1. IL CATECHISTA

È indispensabile che il catechista comprende la posizione centrale della propria persona nel metodo catechistico, e si consideri non come un tecnico a servizio dei sussidi o del testo, ma come un direttore d'orchestra (Jungmann) che crea unità e armonie tra gli svariati elementi in azione nella catechesi.

Del catechista vedremo la *funzione,* il *metodo,* la *formazione.*[101]

---

101 Per catechista intendiamo qui ogni adulto nella fede che in qualsiasi modo svolga azione di catechesi.

a) La funzione del catechista

Si è voluto cogliere nel comando evangelico: « Andate ed insegnate » tre sfumature: « insegnate »; « fate dei discepoli »; « siate miei testimoni ».

Insegnare. – Il Catechista deve apparire come un « adulto nella fede », un competente, un intenditore nel pieno possesso della sua dottrina ed insieme un maestro, capace di comunicare e persuadere. In particolare il catechista è un traduttore. Vi è una *prima* traduzione, quando il catechista identifica la mentalità degli alunni e trova la sistemazione delle dottrine che vi corrisponde. Vi è una *seconda* traduzione, che riguarda il linguaggio, le espressioni, i paragoni, ecc. scelti dalle esperienze degli alunni per esprimere veramente a loro la dottrina.

Fare discepoli. – Si tratta di stringere con gli alunni un rapporto di paternità spirituale (carità e autorità). Questa amicizia è una precatechesi, in quanto prepara uno svolgimento profondamente comunicativo della lezione, ma soprattutto è il primo, fondamentale segno dell'amore del Padre in Cristo e nella Chiesa ai catechizzandi: in questo adulto pieno di benevolenza, essi incontrano il messaggio d'amore del cristianesimo.

Essere testimonio. – Questo è proprio dell'insegnamento *catechistico* del Catechismo. Siamo nel mondo dei segni: vi è una « visio per speculum », ove il catechista, che è visibile, rinvia esplicitamente ad un altro-principale, fuori del campo di esperienza, su tre piani: il catechista è un *inviato* e la sua « missio » canonica deve essere verificata sovente, perchè agli alunni appaia l'altro-principale, che è in questo caso la Chiesa. Il catechista è un *messaggero*: l'altro-principale che deve qui affiorare è Dio.[102] Il messaggero riporta la parola di Dio (istruzione), chiama ed impegna a nome di Dio (educazione), è testimone di una rivelazione e di un appello, diretto all'individuo.[103] Il catechista è un *credente maturo:* l'altro-principale che appare sotto il professore è il credente. Tilmann fece notare che non si può astrarre dalle proprie convinzioni personali e fare un insegnamento impersonale, poichè ciò significherebbe qui un tradimento del messaggio stesso, dato che questo è talmente attuale, urgente, impegnante che non ammette sospensioni: solo l'effettivo impegno attuale di chi ne parla lo esprime in questi suoi caratteri.[104]

---

102 A. GRUBER, *Praktisches Handbuch der Katechetik,* Salisburgo, 1853, pone questa idea del messaggero come centro della catechesi; cfr. JUNGMANN, *o. c.,* p. 219.

103 Si impone qui un linguaggio costantemente terminante alla Persona divina, sopra quella del catechista: « non sono io, ma è Cristo in me »; cfr. J. COLOMB, *Plaie ouverte au flanc de l'Eglise,* Lione, pp. 104, 105.

104 K. TILMANN, nel volume di H. FISCHER, *Einführung in den neuen Katechismus,* Friburgo, 1955, p. 43 (trad. fr. Parigi 1958). Per capire l'importanza della testimonianza si ricordi che quando si procede per evidenza estrinseca, la forza persuasiva non nasce dalla visione dei nessi, ma dalla persona stessa, che li afferma, in quanto *ispira fiducia.*

Per questo dal catechista si esige almeno una seria esperienza di vita cristiana, poichè una tale testimonianza non si può inventare: « Ciò che abbiamo visto ed udito del Verbo di vita, questo vi annunciamo » (*I Gv.* 1, 1).

Le componenti educative di una simile testimonianza possono essere: l'*assenso del credente,* che afferma esser questa l'unica, vera realtà; la *certezza suprema* di tale assenso; la *coerenza* degli affetti, dei giudizi e atteggiamenti con tale certezza; la *spontaneità* di tale coerenza (elemento discriminante di una testimonianza sincera); la *manifestazione della esperienza del credere*: testimonianza doppia, in cui il catechista mostra di « essere in situazione con gli alunni », d'aver provato tutte le difficoltà del credere e mostra di « essere in situazione con Dio », cioè d'aver superate queste difficoltà, per mezzo della fede. Ciò dà fiducia, induce a porsi il problema, dà speranza di riuscita.

La testimonianza ha la sua prima sincerità nell'immediato comportamento del Catechista durante la lezione. Lubienska consiglia i catechisti di concepire la catechesi come una vera e propria *professione di fede*: quando si prega, si preghi veramente, così quando si contempla, quando si prende in mano la Bibbia, si racconta qualcosa « in memoria di Me »; vi sia un vero esplicitarsi di una fede adulta davanti ai catechizzandi, invitati ad esplicitare la loro fede.[105]

b) Il metodo concentrato sul catechista

Il catechista orchestra le cose in modo che dal testo e dai sussidi vi sia sempre uno spostamento dell'attenzione su di lui, messaggero, credente, ecc., come ad esempio dopo che Gesù ebbe letto la Bibbia a Cafarnao « tutti nella sinagoga tenevano gli occhi fissi su di lui ».

Questo ricapitolare la lezione nel catechista non deve procedere per esterna costrizione, ma per logica interna: dalla *educazione al mistero* nasce la convinzione che solo « ex auditu » può esser colto il significato vero dei segni ed abbiamo allora l'atteggiamento dell'etiope verso Filippo dopo aver letto Isaia: « Come posso capire se nessuno mi spiega? » (*Atti,* 8, 30); dalla *attualità viva* del mistero i fatti biblici appaiono così attuali che non vanno tanto « rappresentati », come cose passate, ma « proclamati » dalla Chiesa e dal catechista, diventando perciò stesso attuali e vivi; inoltre la efficacia persuasiva dei *segni ecclesiali* trova nel catechista la sua più prossima consistenza: la solennità della « propositio Ecclesiae » è resa all'individuo dalla persona del catechista; il rapporto di persona a Persona è mediato dal rapporto personale col catechista; l'abitudine a pensare e giudicare « in sinu Ecclesiae », cioè in comunione di idee con i fratelli di fede, è esercitata nella dipendenza e comunione col catechista.

---

[105] Cfr. M. TREMEAU, *Sommario di metodologia catechistica,* Torino, SEI, 1957, pp. 67, 68.

c) La formazione del catechista

Per limitarsi a questioni strettamente specifiche va notato:

Quanto alla *formazione spirituale,* da quanto si è detto appare conveniente che essa sia di tipo estroverso,[106] di tipo accentuatamente comunitario ed ecclesiale e infine contemplativa nel senso che cerca di esprimere ed immaginare la propria vita interiore cristiana; ciò facilita assai la esposizione del cristianesimo agli altri.

Quanto alla *formazione dottrinale* va detto che il dogma va posseduto non soltanto « ut credibile » ma anche « ut comunicabile »; quindi va richiesto un particolare possesso della dottrina: un *modo sintetico e concentrico,* sviluppato più nei nessi e nelle correlazioni che nelle analisi approfondite e dettagliate (saper situare rapidamente un punto nell'insieme e nel rapporto al centro, aprendo vasti panorami, ricchi di implicanze); un possesso *duttile,* non irrigidito in uno schema e in determinate formule (capacità di ammettere una diversa espressione e ritrovare anche da essa il cammino al centro e all'insieme); una severa attenzione alle *note teologiche,* ma in modo aperto, comprendente cioè quanto può essere ammesso e consolidando un punto meno sicuro con l'appoggio ad uno più certo; una *ambientazione nel delicato terreno di raccordo tra sistema teologico e spiritualità,* più soggettive e secondarie, ma inevitabili se si vuole una personale assimilazione del messaggio; un particolare *riguardo ai segni* biblici, liturgici, ecclesiali.

Corollario: *La mentalità kerigmatica.*

Si sa che il mistero può esser solo presentato per via di analogie, parabole, similitudini, ecc. Ora questi mezzi espressivi sono tanto più tali quanto più appartengono alla vita dei soggetti, mentre esprimono l'idea che si intende comunicare. In questo sorge tutto un problema e un'arte kerygmatica, che consiste proprio nel saper trovare i migliori addentellati tra il soggetto che ascolta e il messaggio che gli si deve annunciare. Allora gli uomini potranno dire: « Li abbiamo intesi annunciarci le meraviglie di Dio nel *nostro proprio dialetto* » (*Atti,* 2, 11). Ciò sarà tanto più facile se si crea nel catechista l'abitudine di una *meditazione kerygmatica,* come diceva P. De Coninck.

Le *condizioni* di questa mediazione sono una identificazione sia col messaggio divino sia con gli uomini, a cui bisogna predicarlo: esser davvero « in situazione » con Dio e con gli uomini. Ciò porta ad una agevolezza, una familiarità, una conoscenza pratica e vasta dei due mondi che si devono mettere in comunicazione.[107]

---

106 M. Fargues asserisce che un sincero e manifestato entusiasmo della propria fede ha pian piano ragione anche di una scolaresca turbolenta e scristianizzata, in: *Formation religieuse des enfants dans le milieu déchristianisé,* Parigi, 1935.

107 « La vostra parola non sarà chiara e calda se voi non conoscete a fondo le loro condizioni di vita personale, familiare, professionale, le loro aspirazioni ». Pio XII, disc. del 10 marzo 1948, *Atti e disc. di Pio XII,* v. X.

Su questa base si costruisce una attività interiore che può essere descritta come una *attenzione distributiva,* invece di quella astrattiva dello scienziato (Jungmann), un'attenzione che tiene conto di mille elementi per cogliere quelli che sono tra loro corrispondenti.[108]

Si potrebbero vedere due movimenti diversi di questa attenzione:

I. Un movimento *dal centro verso la periferia.* In esso il catechista parte dal Messaggio cristiano e lo contempla col desiderio di esprimerlo e comunicarlo, assumendo quasi l'atteggiamento di Gesù: « A che cosa paragoneremo il Regno di Dio? Con quale similitudine potremo raffigurarcelo? » (*Mc.*, 4, 30). La periferia è invece il mondo delle esperienze dei catechizzandi, che il catechista studia fino a trovare quanto può essere ottimo « mezzo di comunicazione » e di espressione (paragone, similitudine) per il suo Messaggio.

II. Un movimento *dalla periferia al centro.* Qui il catechista parte dalla vita condivisa con i soggetti, e ne fa un esame di coscienza come fosse egli la *coscienza* dei suoi catechizzandi. In questo esame egli guarda i loro avvenimenti, le loro cose e situazioni nel profondo, là dove il loro sguardo distratto non arriva, e rivela questo profondo, che è sempre in rapporto al centro, che è Cristo. Avviene per i soggetti allora, attraverso la parola del catechista, così « in situazione » con essi, una rivelazione simile a quella di Giacobbe: « Non sapevo che *questo luogo* fosse abitato da Dio » (*Gen.* 28, 16).

È stato detto che il catechista è *l'uomo della Bibbia e dei giornali.* Una lettura dei giornali, implicante l'esame sopra descritto, ed una profonda conoscenza della Bibbia, accostata allo sforzo di ripensarla « in situazione » con i catechizzandi, crea veramente quel *linguaggio catechistico,* che è il segreto della catechesi.

2. IL METODO DELLA CATECHESI OCCASIONALE

Si è già detto che la catechesi occasionale è quella qualunque spiegazione dottrinale, che un « adulto » nella fede dà ad un « minore » in occasione di una qualsiasi esperienza religiosa o profana del minore stesso. Nella catechesi occasionale è praticamente tutta la Chiesa, viva attraverso i suoi fedeli militanti nelle mille circostanze della vita, che con la loro testimonianza moltiplica il suo insegnamento e lo mette a portata di ogni individuo nel pieno della sua vita. Negli oratori, nei contatti occasionali o scolastici o lavorativi, nelle famiglie, nelle gite e in mille altri casi gli « adulti » ben formati compiono *un'opera educativa fondamentale* con questa catechesi.

Si può dire che la catechesi sistematica prepara quei momenti di sviluppo che la catechesi occasionale *attua* e *realizza* e viceversa.

L'*occasione* crea una favorevolissima situazione educativa: i migliori insegnamenti, diceva O. Willmann, vengon impartiti occasionalmente. L'occasione infatti è un *momento vivo* della vita del fanciullo, in cui egli si trova totalmente presente, impegnato, bendisposto, recettivo e attivo in alto grado.

---

[108] A. JUNGMANN, *Catechetica, o. c.*, p. 60.

Vi sono *due tipi di occasione* catechistica: quella in cui il fanciullo stesso pone esplicitamente un problema religioso e quella in cui l'aspetto religioso è virtuale e viene esplicitato dall'intervento dell'adulto. L'occasione dunque è religiosa per il minore in misura soggettiva, secondo il *grado di attitudine religiosa* che egli ha: vi sono casi estremi in cui l'occasione è religiosa ma il minore manifesta in essa una reazione « profana » e vi sono casi in cui l'occasione è profana, secondo la comune interpretazione, e il fanciullo ha in essa una reazione religiosa.

È chiaro che gli adulti, soprattutto se responsabili del minore (parrocchia, famiglia, scuola, associazione), debbono essere educati a stare in una *attenzione catechistica* che colga l'affiorare imprevisto della religiosità o in atto o in prossimità all'atto.[109]

a) La necessità dell'adulto nella fede

Una occasione può essere frustrata o resa anche controproducente per il mancato intervento dell'adulto. L'adulto è necessario perchè i segni del mistero, ed in certa misura anche i segni creaturali, attorno a cui si conglutina l'esperienza affettiva, sono enigmatici per il minore e solo con l'aggiunta di una parola (esplicativa ed insieme persuasiva) diventano *educativamente efficaci* a trasferire tutto il peso dell'esperienza sul contenuto di essi.

Accanto alla parola l'adulto porta nell'occasione tutta la propria personalità. Egli viene a vivere la stessa esperienza del minore e il suo modo di viverla, d'interpretarla, passa nel minore per imitazione, per inclinazione e vicinanza spirituale in una viva comunicazione dei beni educativi proprio come valori di vita.

Naturalmente l'elemento specifico è la *testimonianza* dell'adulto, cioè il fatto che la sua parola non è solo spiegazione, ma anche presa di posizione, convinzione sicura, scelta e impegno pratico, se è necessario. Tre suggerimenti utili, soprattutto se il minore è un giovane: vi sia *sicurezza e franchezza* nella presa di posizione (giudizio cristiano di credente); vi sia sincera *gioia,* esprimente la piena soddisfazione d'aver scelto un Cristianesimo vissuto; vi sia *bontà aperta,* che mentre offre di comunicare il bene religioso, condivide le difficoltà che ci possono essere nel minore e adatta le due manifestazioni precedenti ai suoi limiti.

b) Tecnica della catechesi occasionale

Quanto al processo educativo in una occasione non si cerchi di ottenere dal minore solo della *comprensione* (« questo vuol dire ... ») e neppure solo *assimila-*

---

109 La psicologia religiosa indica le circostanze e gli atteggiamenti che più probabilmente corrispondono ad una occasione religiosa: il contatto con la natura, col dolore, con la colpa, con i genitori; una funzione religiosa; una esperienza estetica; il silenzio, ecc. Ricerche fatte sugli adolescenti indicano ad esempio come suscettibili di reazioni religiose le situazioni di contatto con la natura, le situazioni sociali dolorose, il sentimento di colpa, ecc.

zione (richiamo a nozioni già note, riorganizzando il tutto), ma anche *conformazione* (suggerendo comportamenti adeguati che, chiudendo il ciclo psicologico tra idea e atto, convertono un poco di più il minore alla mentalità cristiana).

Quanto allo svolgimento nel tempo si possono distinguere dei *momenti-chiave,* pur nella rapidità del fenomeno: 1) il *destarsi* dell'esperienza religiosa: vi è apertura a ulteriori sviluppi, anche se il minore comincia con la manifestazione di un rifiuto alla religione, poichè viene iniziato o accettato un dialogo con l'adulto; si stia attenti al fatto che spesso il problema religioso è camuffato o incompreso dal soggetto stesso: l'adulto allora assume la funzione di *interprete* degli stati d'animo, misteriosamente indicativi di un più profondo avvenimento spirituale, come fece il sacerdote Eli col piccolo Samuele; 2) l'*entrare dell'adulto* nella esperienza: dato che essa è intima, occorre umiltà, discrezione e carità per essere accettato a condividerla. Sono decisive le prime battute del dialogo;[110] 3) l'adulto *costituisce l'esperienza,* in quanto il minore attende da lui la spiegazione, in quanto la sua testimonianza diventa fatto preponderante. Ciò acuisce il problema religioso (forza dell'esempio) e insieme lo sdoppia perchè la testimonianza chiama direttamente in causa un altro, cioè Dio stesso; 4) l'adulto *dirige la esperienza*: spiega, fa correlazioni, riferimenti, applicazioni, ecc. È qui importante *la proporzionalità*: un passo troppo lungo, è rifiutato, rendendo forse negativa tutta l'occasione; un passo troppo corto spegne l'aspettativa di sviluppo e di novità che era nel cuore; un passo proporzionato perfeziona l'esperienza in un generale progresso quanto a conoscenza e quanto a conformazione.

Si distinguano *occasioni maggiori,* che sono come un arresto della vita per approfondirsi e poi riprendere in nuove direzioni, e le *occasioni minori* che, senza quasi arrestare la vita, si producono rapidamente (« le paroline all'orecchio ») e rapidamente si chiudono, avendo però permesso l'inserzione nel profondo di un seme. Esse possono essere *provocate, frequenti, tempestive, opportune* e *convergenti* verso una occasione maggiore, che sia coerente con esse. Questo metodo è opportuno nei collegi, famiglie, campeggi, ove la convivenza permette all'educatore di cogliere i momenti opportuni. Si esige una accentuata affettività tra educando ed educatore (la parola dell'estraneo rimane estrinseca) e intelligenza per avvertire il momento giusto per raccogliere e fissare in una occasione maggiore quelle piccole stimolazioni prima che si disperdano nel nulla di fatto.

Corollario: Catechesi d'insieme *occasionale.*

Tra i vari ambienti in cui operano gli adulti sui minori (famiglia, parrocchia, scuola, associazione), si deve creare come un'intesa, uno scambio di piani, per cui non il programma, necessariamente, ma il linguaggio, i temi dominanti, i modi di dire catechistici, ecc. sono comuni e diffusi. Inoltre si crea una viva attenzione alle occasioni catechistiche

---

110 Esse devono significare immedesimazione e non imposizione autoritaria. Gli studi sul *Counseling* sono qui indicativi. Cfr. una applicazione pastorale in A. Godin, *La relation humaine dans le dialogue pastorale,* Tournai, 1963; R. Hostie, *L'entretien pastorale,* Tournai, 1963.

ed alle possibilità di richiamarsi in un ambiente a quanto è fatto nell'altro. Allora la dottrina, imparata in parrocchia, prende vita in un suo rivivere a casa durante un temporale, a scuola durante la lezione di matematica o di scienze naturali, nella associazione durante una passeggiata. L'efficacia di questa vera « pastorale d'ensemble » è grandissima, perchè la dottrina diventa vissuta.[111] Occorre che la correlazione sia precisa nel suo richiamarsi ad altro, sia scambievole, sia ben sfruttata, in modo che l'accenno prenda consistenza e sia completato in tutti i suoi significati (ad esempio il significato che ha il laico professore di fisica che dica le stesse cose dette dal parroco, ecc.).

In particolare questa correlazione è possibile tra *Associazione Cattolica e catechesi*:[112] l'A.C. prolunga la catechesi nella vita, soprattutto esercitando i giudizi pratici cristiani sui fatti del giorno; l'A.C. ha bisogno della catechesi come di un substrato, a cui richiamarsi in occasione di una esperienza; l'A.C. infine conduce alla catechesi, provocando problemi sorti dalla vita e indirizzando ad essa per la risposta. D'altra parte la catechesi ha bisogno dei laici militanti per concretare in essi la possibilità di efficaci segni ecclesiali del mistero e conduce ad essi il fanciullo, disponendo a ricercare in essi un ambiente per la propria vita cristiana e l'aiuto nei momenti della *professio fidei.*

3. IL METODO DELLA CATECHESI SISTEMATICA

La catechesi sistematica è quella, che ha un programma prestabilito con ordinate unità di lavoro da svolgersi in successive unità di tempo (ore di religione).

Queste ore di religione possono svolgersi in molti diversi modi (lezioni, discussioni, ricerche guidate, cineforum, ecc.) ma debbono avere *qualcosa di comune* anche nella tecnica, come hanno in comune il fine, il contenuto, il soggetto in quanto credente.

Ricordiamo alcuni punti di partenza, che servono anche a dirigere l'immediata *preparazione della lezione* del catechista: *a*) ispirandosi alla struttura del contenuto, il catechista ha anche per il metodo una generale preoccupazione della *sintesi* (coerenza-coesione-continuità delle parti e dei vari momenti tra di loro: concentrazione ad un preciso ed unico obbiettivo); *b*) egli ricorda attentamente, mettendosi nella concreta situazione dei soggetti, che deve cooperare ad una *explicatio fidei,* cioè ad un passaggio dall'implicito all'esplicito sia di *contenuto* di pensiero e sia di una *forma* di possesso di esso nel soggetto che rimane la *materia circa quam* di ogni azione catechistica; *c*) dato che la conoscenza dei misteri avviene per analogia con le cose, *quae naturaliter cognoscuntur,* il catechista si orienterà a quanto gli alunni effettivamente conoscono dalla vita e dalla scuola per avere il linguaggio, il ritmo, le prospettive della sua esposizione; *d*) dato poi che il fine è una mentalità da formare, il catechista pone l'*explicatio fidei* in un rapporto attivo e decisivo con tutto

---

111 Il metodo delle correlazioni è divenuto classico per certi autori di catechetica come K. Sharps e P. Shield.

112 Cfr. R. MACE, *Catéchèse et Action catholique dans la transmission de la foi,* in « Lumière et Vie », 35 (1957), pp. 56-71.

lo *sviluppo della personalità* secondo l'evoluzione naturale e culturale e come al centro di esso.

Si può dire che « l'adolescente è condotto ad afferrare la portata esatta del messaggio *attraverso le conseguenze vitali del messaggio stesso sulla sua propria esperienza di vita* »,[113] il che è un condurre alle sue conclusioni didattiche il principio dogmatico della conoscenza del mistero per analogia con le cose « quae naturaliter cognoscuntur ».

Della lezione vedremo ora: *a*) i tre momenti fondamentali dal punto di vista didattico; *b*) questi tre momenti dal punto di vista catechistico; *c*) i punti successivi della lezione entro i tre momenti; *d*) gli aspetti tecnici di questi punti; *e*) le possibili variazioni dello schema presentato.

a) I tre momenti fondamentali della lezione dal punto di vista didattico

Una rapida scorsa ai vari metodi, esposti nelle opere catechistiche, per la lezione di religione, indica che essi seguono più o meno le *tre tappe psicologiche dell'apprendimento naturale,* cioè: *contatto globale con l'oggetto da apprendere — analisi delle sue parti — sintesi riflessa;* i mutamenti riguardano la prospettiva di fondo o semplicemente solo la denominazione delle tre tappe.[114]

metodo psicologico di Monaco	metodo Kerygmatico	istruzione attivistica (Boyer)	prospettiva dei valori (G. de Br.)	prospettiva apostolica (J. O. C.)	prospettiva ecclesiale (Colomb)
presentazione spiegazione applicazione	annuncio assimilazione impegno	verità attesa verità ricevuta verità vissuta	problema apprezzamento partecipazione	vedere giudicare agire	esperienza globale contemplazione esperienza partecipata

corrispondenza dei segni e delle formule	corrispondenza del contenuto
Chiesa - Bibbia formule dottrinali Liturgia	realtà storica realtà organica realtà vivente

In questi tre momenti successivi devono venir utilizzati i *sussidi didattici,* generalmente usati dai catechisti: sussidi di *presentazione*: filmine, cartelloni, lavagna, decora-

---

113 Cfr. BABIN-BAGOT, *Dix conseils pour la causerie de catéchèse à des adolescents,* Parigi, Mame, 5° consiglio, 1962: « In catechesi si può dire che il messaggio è compreso nel momento preciso in cui l'alunno analizza e misura ciò che *a causa del messaggio viene cambiato nella sua vita.* Il messaggio è percepito non tanto attraverso l'enunciato di una proposizione, quanto attraverso *la percezione delle conseguenze che essa ha sulla sua vita vissuta* ». Cfr. anche TILMANN in H. FISCHER, *o. c.,* p. 43.

114 Cfr. M. PFLIEGLER, *o. c.,* III, pp. 200-206; R. PEIL, *o. c.,* p. 71.

zione della classe, ambiente circostante (luoghi, oggetti, persone), uso di giornali, dischi, film, ecc.; sussidi di *spiegazione*: documentazioni varie, biblioteca di classe, il manuale, schemi e grafici, inchieste, ecc.; sussidi di *applicazione*: disegno, canto, drammatizzazione, schede di lavoro, quaderni attivi, costruzioni, giochi catechistici, albums collettivi, attività liturgiche, morali, caritative, apostoliche, ecc.

Vi sono di conseguenza *procedimenti didattici* che più o meno prevalgono in una fase invece che nell'altra; nella *presentazione*: raccontare, guidare un'esplorazione, suscitare un problema; nella *spiegazione*: esporre, dialogare con domande e risposte, guidare una osservazione o analisi, collegare e associare, riassumere e formulare; nella *applicazione*: guidare e assistere l'attività individuale, promuovere l'attività collettiva, proporre e persuadere.

Quanto all'uso delle tecniche nei tre momenti della lezione occorre notare quanto segue:

Nella *catechetica speciale* si illustra l'uso preciso dei vari sussidi.

Naturalmente è sempre presupposta una *formazione didattica generale* che dia al catechista un sufficiente possesso delle varie tecniche: saper raccontare, disegnare, dialogare, organizzare un dramma, ecc., allora sarà facile aggiungervi le *particolarità catechistiche* (raccontare con un tono sacro e religioso, ecc.).

Dalla *psicologia genetica* si sa che cosa dei sussidi e procedimenti va usato preferibilmente per ogni età. Così per il *bambino* prevarrà il racconto e la paraliturgia; per il *fanciullo* l'esplorazione dell'ambiente; per l'*adolescente* il lavoro a schede; per il *giovane* la discussione. Avrà più svolgimento la presentazione con i *bambini;* l'applicazione con i *fanciulli* e gli *adolescenti;* la spiegazione con i *giovani.*

La *psicologia pedagogica* indicherà le *funzioni essenziali* e quelle secondarie, ma integranti, che in ogni momento si devono tener presenti: *a*) per *la presentazione* l'essenziale è la presentazione del fatto concreto, contenente globalmente la verità; attorno ad esso si crea il problema, si desta l'interesse, si concentra l'attenzione; *b*) per la *spiegazione* l'essenziale è la identificazione della verità nel fatto (analisi del fatto, associazione delle parti tra loro, integrazione del nuovo nel vecchio); attorno a ciò si desterà la contemplazione, la motivazione sufficiente per la mente e per il cuore, l'accettazione della verità; *c*) per l'*applicazione* l'essenziale è la sintesi della verità con la vita e con la persona del catechizzando (giudizi di valore, espressione con parole e attività proprie, fissazione mnemonica); attorno a ciò si esplicherà l'elaborazione di sintesi pratiche (slogans, propositi), la partecipazione personale, la affermazione, l'adesione, ecc.

b) I tre momenti didattici fondamentali dal punto di vista catechistico

Occorre ora mettere insieme questa linea didattica in tre momenti (presentazione — spiegazione — applicazione) con le linee o itinerarii, che vennero abbozzati sia parlando del *fine,* sia parlando del *contenuto,* sia parlando della *formazione* del soggetto. Ciò è indispensabile per cogliere l'unità che vi è tra le tecniche, il

metodo e la prospettiva unitaria e per capire la convergenza delle varie parti di questo libro.

I. Nel capitolo sul *fine* si erano presentate quattro attività, necessarie per giungere alla formazione di una mentalità di fede: *informare, strutturare, conformare, inclinare.* Ora queste attività sono compiute secondo un ordine successivo, che appunto viene fissato didatticamente dai tre momenti fondamentali: presentazione, spiegazione, applicazione. Precisamente: nella *presentazione* avrà luogo la attività di informazione circa il nuovo contenuto: nella *spiegazione* avrà luogo l'attività di strutturazione ordinata della materia ed in parte anche l'attività di conformazione del soggetto ad essa; nella *applicazione* avrà luogo l'attività di conformazione e di inclinazione.

Inoltre il discorso fatto sulla mentalità ha come conseguenza tecnica quella di dare una grande importanza ed un grande sviluppo al momento della *applicazione,* producendo un orientamento piuttosto *pratico* di tutta la lezione, secondo quei principi di realismo, spesso ricordati, che fanno rassomigliare l'ora di religione ad una *scuola professionale* invece che ad una scuola di tipo classico per questo suo andar a collocare il mistero cristiano dentro i fatti della vita vissuta e l'avvenimento salvifico in mezzo agli avvenimenti della vita più che nei testi e nei libri.

II. Il capitolo sul *contenuto* aveva tracciato un itinerario fondamentale della lezione, che parte dall'argomento periferico e lo ricongiunge all'argomento centrale attraverso un contatto con i segni (*visio per speculum*), una lettura di essi mediante le connessioni che li legano (*visio per nexus*) sulla base della Parola di Dio (*auditus fidei*). Lo « spiegare » deve consistere fondamentalmente in questo mettere in luce *il rapporto al centro* del punto studiato.

Ora l'esperienza dei segni viene fatta nel momento didattico della *presentazione* e la lettura dei segni costituisce l'attività maggiore della *spiegazione,* dove si raggiunge attraverso un organico processo la nuova conoscenza del mistero di Cristo. L'affermazione sulla Parola di Dio ha luogo durante la spiegazione, ma può avere un posto più esplicito durante il terzo momento: l'*applicazione.*

III. Il capitolo sulla *formazione del soggetto* aveva indicato una serie di attività a carattere *formale*: presentazione della verità come credibile e verosimile; giudizio di credibilità; presentazione della verità come « placens et conveniens »; giudizio di credentità; quindi proposta del credere. Di queste attività solo l'ultima, cioè il proporre a credere avviene certamente nell'ultimo momento, cioè nella *applicazione;* le altre invece avvengono o nel momento della *presentazione* o in quello della *spiegazione* secondo le circostanze. Il catechista si preoccupa solo di rilevare volta per volta ciò che merita di essere contemplato un istante in funzione apologetica sia trattando dei segni sia esprimendo le dottrine ed ha l'avver-

tenza ad un certo punto di condurre tutta la scolaresca ad emettere un preciso giudizio di credibilità prima e di credentità poi, come è stato spiegato.

La preoccupazione « formale » del capitolo sulla formazione del soggetto era quella di avviare il soggetto stesso ad un assenso di « fides obsequiosa », permeato cioè di quel senso religioso di rapporto alla Persona divina, che tale parola significa. Ciò caratterizza tutta la lezione e qualifica tutto il comportamento del catechista di un carattere di sacralità, di devozionalità, nel quale fiorisce molto spontaneamente l'attività della preghiera, della contemplazione, della lode a Dio (uso dei salmi), quale ad esempio troviamo in certi metodi catechistici giovanili già molto collaudati.[115]

Il *proporre a credere* viene logico in un clima di questo genere e aggiunge alla lezione un carattere di serietà, di impegno responsabile, di importanza vitale e morale, che è ben lontano dal tono « disinteressato » e impersonale di una disquisizione speculativa. Ciò provocherà nella scuola soprattutto tra i giovani delle mancanze di disciplina, fatte non per leggerezza ma per manifestare una presa di posizione contraria fino a punte di drammaticità, che, se sono dolorose per gli individui, contribuiscono però a mantenere il carattere di vitalità e di serietà della scuola di religione, come incontro con la Verità.

c) I punti successivi della lezione entro i tre momenti fondamentali

È ora necessario vedere nel dettaglio i punti successivi dell'itinerario, seguito dalla lezione entro i tre momenti fondamentali: presentazione, spiegazione, applicazione.

Gli schemi possibili sono vari secondo molte diverse *variabili* (capacità del catechista, livello di coesione della classe, caratteristiche del contenuto, momento dell'anno, ecc.). Lo schema che presentiamo vuole soprattutto mostrare come si combinano insieme momenti « contenutistici » (cioè di assimilazione del materiale) e momenti « formali » (cioè di conformazione dei soggetti alle realtà apprese) in un intreccio di attività che si svolge lungo tutta la lezione.[116]

---

115 Le catechesi, ispirate a queste idee, sono caratterizzate da un pregare che non è quello estrinseco della preghiera « prima e dopo » la azione, ma quello intrinseco, sgorgato da un vivo contatto con le realtà divine attraverso la contemplazione dottrinale. Spesso la preghiera è posta spontaneamente dagli stessi partecipanti alla riunione, come si vede nei metodi della « Révision de Vie », cfr. *La Revisione di vita,* Tre- ʁɐ ʌ7 'ıvHƆʁVW 'V ·06 ·d '7961 'ɔɐƆ 'pɐ 'osıʌ *vision de Vie,* Losanna, ed. Action Catholique, 1960, 2ª ed. (trad. GIAC, Milano, 1964).

116 Davanti alla complessità di questo schema si è tentati di preferire schemi più semplici, cadendo nell'errore di prendere per *semplicità* quella che è invece solo *genericità* senza preoccupazione dei dettagli: l'insegnamento della religione su un piano così « professionale », quale è apparso necessario, è certamente un insegnamento assai difficile rispetto agli altri ed assai complesso: vi entra la storia, la geografia, la sociologia, la teologia, la poesia, l'arte, la psicologia, la morale, ecc. Occorre dunque uno studio preciso ed una formazione specifica, attenta ai particolari tecnici del metodo.

Si tenga ben presente il carattere catechistico del nostro schema come dei seguenti rispetto *ad uno schema di lezione puramente tecnica,* quale il seguente, dove le caratteristiche del cristianesimo e della fede non entrano se non per la preghiera iniziale o finale:

I. Non porre un problema, ma farlo scoprire con domande e questioni.

II. Sempre con delle domande far esplorare il problema nei suoi aspetti essenziali.

III. Riportare sulla lavagna le formulazioni proposte dagli allievi.

IV. Ritrovare e lasciare sulla lavagna la formula definitiva sempre con l'aiuto degli alunni.

V. Trascrizione della formula nel quaderno.

VI. Preghiera collettiva, ispirata alla formula.

Questa è una traccia molto buona, *ma puramente tecnica* che va bene per qualsiasi materia e non è indicativa dei *processi specifici* dell'itinerario cristiano, che davvero sviluppi la mentalità in quanto mentalità di *credente.* Questa tecnica può venir assunta come tecnica da uno degli schemi che presentiamo, i quali vogliono invece mettere in risalto le caratteristiche che qualificano un insegnamento del catechismo che sia *catechistico* e non profano, anche se attivistico e moderno.

Presentiamo prima lo schema con un breve commento dei suoi punti.[117]

presentazione:

I. preparazione immediata del catechista;

II. ambientazione immediata degli alunni;

III. introduzione all'argomento come fatto pratico e concreto;

IV. presentazione dei segni del mistero (*visio per speculum*).

spiegazione:

V. presentazione dottrinale del mistero con la ricapitolazione al centro (*visio per nexus*);

VI. attenzione alla oscurità intellettuale e vitale del mistero: dubbio dinamico e appello alla volontà;

VII. accettazione della formula, proposta della Chiesa.

---

[117] Se si vuole uno schema più semplificato, si veda CSONKA-NEGRI, *Alla scoperta del Regno di Dio, o. c.,* vol. I, pp. 33-34.

applicazione:

VIII. affermazioni e consensi;

IX. conformazione della mente e del cuore;

X. conversione della mentalità.

Diamo una breve spiegazione delle attività, dedicate al « contenuto » e alla « forma », nei singoli punti.

I. *La preparazione immediata del catechista:* il catechista puntualizza l'argomento da trattare e ne traccia l'itinerario al centro. In rapporto al contenuto e alla scolaresca sceglie le varianti dell'itinerario: gli agganci, le similitudini; gli elementi biblici, liturgici, ecclesiali; le accentuazioni e le abbreviazioni; l'idea dominante e la meta educativa specifica;

II. *l'ambientazione immediata degli alunni*: il catechista cura il passaggio spirituale dalla « scuola » alla « catechesi », dal profano al sacro attraverso un certo arredamento rapido della classe, un certo stile nell'accogliere gli alunni, dove vi sia quasi un *mettersi alla presenza di Dio*, oggetto centrale e permanente di ogni catechesi;

III. *introduzione all'argomento come problema pratico e concreto*: partire dalla vita esperienziale, ma aperta ad un interrogativo religioso, quasi un *mettersi alla presenza dell'uomo, ma in rapporto a Dio* — contemplazione di appropriati *segni creaturali* (natura, storia, società) — impegno degli alunni (la questione mi interessa, mi appartiene);

IV. *presentazione dei segni del mistero* (visio per speculum): — esplorazione guidata di appropriati segni ecclesiali, liturgici, biblici — contemplazione degli aspetti importanti dei segni: quelli apologetici;[118] quelli indicativi del mistero; prime affermazioni (giudizio di credibilità): atti di lode; disposizione ad ascoltare;

V. *presentazione del mistero dei segni* (visio per nexus): — esplorazione « ad autorità ascoltata » dei segni — numerose connessioni delle verità tra di loro e ricapitolazione al centro (il Cristo storico-mistico-eucaristico) [119] — contemplazione sintetica del Piano della redenzione in Cristo (valore) [120] — seconde affermazioni (giudizio di credentità): atti di lode; disposizione ad acconsentire;

---

[118] Gli alunni devono giungere a dire: *Digitus Dei est hic.* Quanto ai segni ecclesiali, ad esempio, scrive il Card. Suhard: « Etre témoin ce n'est pas faire de la propagande, ni même faire choc. C'est faire mystère: c'est vivre de telle façon que la vie est inexplicable, si Dieu n'existe pas », cit. da MARÉCHAL, *o. c.*, p. 206.

[119] Ai segni biblici, liturgici, ecclesiali corrisponde il Cristo storico-eucaristico-mistico. Per questo è bene che in un modo anche molto breve i tre segni ed i tre aspetti ritornino sempre nella lezione.

[120] Evidentemente vi sarà anche la messa in rilievo del *particolare punto dottrinale* da studiarsi secondo il programma, ma esso sarà sempre visto al suo posto nell'insieme del grande Piano redentivo.

VI. *attenzione all'oscurità del mistero*: — esperienza del « sermo durus » nel confronto tra le mirabilia Dei e le mentalità mondane — esperienza del « dubbio dinamico »: desiderio di verità e di realismo nel constatare le opinioni diverse — contemplazione del mistero nella sua trascendenza: sottomissione — affermazione della fiducia in Dio rivelante;

VII. *accettazione della formula, proposta dalla Chiesa*: — nuova revisione della dottrina nella luce delle formule dottrinali sia in sintesi sia nel punto specifico della lezione — accettazione del credere « ex auditu » e del sentire « cum Ecclesia » — assimilazione e ripetizione delle formule;

VIII. *affermazioni e consensi*: attività che esprimono un atteggiamento di accettazione di fronte al nuovo aspetto della dottrina, emerso dalla lezione;

IX. *conformazione della mente e del cuore*: espressione personale della verità (composizioni libere, attività varie) — giudizi sulla realtà e sull'esperienza alla luce del mistero considerato (correlazioni);

X. *conversione della mentalità*: — visione sintetica della vita nella luce delle rivelazioni avute — giudizi di valore conseguenti — sintesi pratiche (propositi, espressioni caratteristiche).

d) Principali aspetti tecnici della lezione

I. *Circa la preparazione immediata del catechista.* – Essa presuppone quella mentalità e meditazione kerygmatica, di cui si è parlato e che rende capaci di parlare il linguaggio particolare dei soggetti.

Per linguaggio particolare va inteso l'insieme delle parole, frasi, slogans, ragionamenti, modi di dire, proverbi, espressioni colloquiali, ecc., soprattutto in quanto esprimono ciò che è caro, *familiare* e ciò che è *aspirazione* e orientamento dei soggetti.

Da questo uso abbiamo dei vantaggi educativi: farsi comprendere davvero; possedere il pieno interesse, dato che i soggetti avvertono con sorpresa che il proprio gergo risuona in un mondo di per sè così lontano e straniero; creare il clima della fraternità: tra catechista e catechizzandi si crea il « noi », tanto più gradito in quanto nel catechista è il mondo divino che inaspettatamente si rende vicino, fraterno, « incarnato ». Gli allievi avvertono lo sforzo di avvicinamento e adattamento e si sentono compresi.

II. *Circa l'ambientazione immediata degli alunni.* – Soprattutto se l'ora di religione segue, poniamo, un'ora di fisica, gli alunni devono cambiare non solo il libro di testo, ma anche e soprattutto lo stato d'animo: dalla linea della ragione a quella della fede. Si tratta di una specie di composizione di luogo, che richiama i grandi punti di riferimento della religione: il senso dello spirituale, il senso dell'al di là, il senso del divino e del religioso.

Il Catechismo di Trento comincia con l'introdurre nel vivo della fede. Così il Catechismo tedesco. Ciò va ripetuto ad ogni lezione: si rinnova l'attitudine di una « fides obsequiosa » richiamando ora un punto ora l'altro, per averla tutta come clima e prospettiva della lezione (la fiducia; la scelta di vivere « ex auditu »; il grande fatto che Dio ha parlato; la Chiesa, ecc.; il carattere impegnativo e serio della Rivelazione: Dio mi chiama, ecc.). Vari procedimenti: l'incontro personale e non scolastico con il catechista; la decorazione rapidamente allestita della sala; eventuale intronizzazione della Bibbia; un raccoglimento diverso da quello ottenuto con l'interrogazione e il ripassare la lezione; un discorrere iniziale sui fatti del giorno. Si sappia al momento giusto raccogliere una conversazione sulle cose del giorno verso la direzione voluta con un: « notate il particolare ... », che inizia una nuova associazione di idee senza uscire dal vivo dell'interesse. Questa tecnica è applicata sovente nella lezione.

III. *Circa la introduzione partendo da un problema concreto.* – Questo partire dalla vita vissuta, oltre a dare la prospettiva di un Dio attualmente vivente nella società e nella storia, corrisponde anche al « linguaggio simbolico » che deve essere una caratteristica del catechismo. A causa della analogia della fede, il catechista parla sempre, come Gesù, dicendo: « Il Regno di Dio è come ... » (ci si familiarizzi a questa « visione simbolica » delle cose, cominciando dal Vangelo). Le possibilità didattiche aperte qui sono immense: la creazione, la tecnica, la storia, la società.

I procedimenti sono vari: vi è chi suscita sul momento una esperienza, che è vitale per la scolaresca, e poi su di essa costruisce; vi è chi parte dagli interessi attualmente vivi della scolaresca e su di essi elabora la similitudine o l'aggancio al mistero.

È importante capire bene la *tecnica del passaggio* dalla cosa come esperienza alla stessa cosa come simbolo di un mistero.[121]

Il passaggio si può svolgere in *tre momenti* reperibili in un classico esempio di Sant'Agostino.[122] Egli all'inizio esamina bene lo « stato d'animo » del catechizzando per prendere di lì « sermonis exordium ». Si tratta di trasferire la disposizione d'animo da un polo piuttosto soggettivo a un polo piuttosto oggettivo (« trasferenda est ejus intentio ») giungendo a collocare qui l'attenzione del soggetto. Senza di ciò non si osi presentare nulla del Cristianesimo (« non prius collocato animo »).

---

121 Questo punto del passaggio dalla situazione di spirito dei soggetti alla dottrina è quello *più importante e delicato* della catechesi nella prospettiva, così preoccupata del soggetto da sviluppare (explicatio fidei), che abbiamo presentata (pag. 209). P. BABIN, o. c., pp. 40-61, analizza a fondo il problema della utilizzazione delle disposizioni soggettive (senso del sacro, ad esempio) per far raggiungere dal soggetto delle nuove situazioni spirituali, informate dai valori oggettivi: dal soggettivo senso del sacro, ad esempio, all'oggettivo senso della fede. Cfr. anche il nostro articolo: *L'utilizzazione del linguaggio umano nella presentazione dei misteri divini, o. c.,* dove si illustra la tecnica d'accostamento ad un termine « soggettivo » del termine più « oggettivo » e classico.

122 S. AGOSTINO, *De catechizandis rudibus,* par. 10.

L'esempio è il seguente: un pagano si presenta al Catechismo, dicendosi « divinitus admonitum » da un sogno a farsi cristiano. Il problema è questo: « da questi sogni (polo soggettivo) ad scripturarum solidiorem viam (polo oggettivo) ... transferenda est ejus intentio ». Si noti la tecnica: 1° *momento,* facendo perno su quel « cura », ci si mette dalla parte del soggetto; 2° *momento* (soggettico-oggettivo), si « nota un particolare » interessante del fatto: « quanta deo sit cura pro nobis »; qui è il soggetto che segue e consente; 3° *momento,* facendo perno su quel « cura », gli si dimostra come Dio non l'avrebbe spinto a entrare nella Chiesa (incorporari ecclesiae) ...[123] nisi iam praeparatum iter in scripturis sanctis ... » (polo oggettivo-soggettivo). Il soggetto si trova qui su un terreno nuovo, ma vi si è trasferito con tutto l'interesse che aveva all'inizio. Il catechista allora precisa sempre più in senso oggettivo lo stato d'animo, sciogliendolo dal punto di partenza: « ... ubi (scritture) non quaereret visibilia miracula (sogni), sed invisibilia sperare consuesceret, neque dormiens sed vigilans moneretur » (si noti l'uguaglianza: « admonitum » ... « moneretur »).

Come si vede i tre momenti sono: uno *soggettivo,* il secondo *soggettivo-oggettivo,* il terzo *oggettivo-soggettivo;* da un particolare (sogni) all'universale corrispondente (Provvidenza in questo caso) ad un altro particolare pure corrispondente ma diverso dal primo (Scrittura).

I *modi del passaggio* dalla similitudine alla realtà sono tre: 1) il modo della *affermazione:* « Il Regno di Dio è come ... »; 2) il modo della *opposizione:* « Avete sentito dire ... ma Io vi dico ...» (*Mt.,* 5); i pastori mercenari ed il buon pastore (*Giov.,* 10); 3) il modo della *preminenza*: « La Regina di Saba venne dai confini del mondo per ascoltare Salomone, *et ecce plus quam Salomon hic.* I Niniviti fecero penitenza alla predicazione di Giona, *et ecce plus quam Jonas hic* » (*Luc.,* 11, 31). Il modo della preminenza, con l'implicito ragionamento *a fortiori,* sembra molto efficace.

L'uso della similitudine impegna la *testimonianza* del catechista, poichè il termine invisibile della similitudine deve venir affermato con una forza che sia pari alla forza del termine visibile, altrimenti avverrà sì il passaggio, ma come dal concreto all'astratto e non come dal concreto al concreto, su cui si addensa un sentimento, un impegno.

Un esempio particolare del partire da un problema di vita sta nel constatare nel mondo *il bisogno di salvezza.*[124] Allora l'esperienza di cronaca diventa l'esperienza delle conseguenze del peccato originale o dell'indigenza e imperfezione della creatura: « omnis creatura ingemiscit » (*Rom.,* 8, 22). In tal modo già si delinea il Piano della redenzione e già qui può aver luogo una attività di preghiera e di invocazione molto adatta ad introdurre in modo giusto nella lezione: una preghiera di Avvento, di attesa,

---

[123] Si noti la « traduzione più oggettiva del generico " farsi cristiano " in un più preciso " incorporari ecclesiae " ».

[124] « Il vostro apostolato si impernia su questa inquietudine radicale » (chiamata più sopra « nostalgia »). Pio XII, disc. del 4 aprile 1956, *Atti e disc.* v. XVIII.

di implorazione: « Rorate caeli », « Veni Domine »... E intanto ciò « istruisce » profondamente circa la concezione soteriologica del Cristianesimo.

IV. *La presentazione dell'argomento come mistero.* – Si rimane sul terreno della vita concreta ed esperienziale e vi si incontrano dei fatti nuovi, sorprendenti: i segni dell'intervento di Dio.

Non appaia difficile il collegamento tra i vari segni: per il 5° Comandamento, si è detto: « guardate quanto si amano » (segno ecclesiale); il bacio di pace (segno liturgico); il Mandato nuovo (segno biblico); per il Battesimo: passaggio attraverso le acque del Battesimo; passaggio di Cristo attraverso le acque amare della Passione (morte-resurrezione); passaggio di Gesù attraverso le acque del Giordano (peccatore, voce del Padre e discesa dello Spirito Santo); passaggio degli ebrei attraverso il mar Rosso.

Si notino bene i due aspetti ben diversi della presentazione dei segni: vi è la presentazione nei segni delle *mirabilia Dei* in una linea *apologetica,* persuasiva, che dà largo spazio alla ammirazione di Dio nelle sue opere d'amore; vi è la presentazione del *mistero* nei segni, che poi sfocerà nella analisi dottrinale.

Si noti poi nei punti IV, VII il ritmo di procedimento che è ternario: *presentazione-contemplazione-affermazione.* Sia che l'argomento venga esposto dal catechista sia che venga studiato in gruppo dalla scolaresca, sempre si devono evidenziare questi tre atti.

Si comprenda bene la « spiegazione per nessi ». Prendendo, per esempio, la Grazia, invece di approfondire la analisi dei termini come: abito, qualità, inerente, ecc., si trattano questi termini « celeri percursione », lasciandoli molto impliciti e invece si esplicita l'idea concreta di figlio di Dio, di fratello di Cristo, di coerede, di inabitazione, agganciando a ciascuna di queste parole tutto un contesto biblico, liturgico, ecclesiale e tutta una contemplazione a base di similitudini tra Figlio di Dio e figlio di un re, erede terrestre e coerede del cielo, ecc.

Il *linguaggio del catechista* è qui la cosa da curare di più. Esso crea continui confronti e nessi: dei segni tra loro; dei fatti tra loro; dei fatti misteriosi con qualcosa di « naturalmente noto » (similitudini, simboli, parabole),[125] dei misteri tra di loro.

Quanto al *modo del linguaggio* ci si crei l'abitudine di un parlare: 1) convinto e testimoniante; 2) che afferma sulla Parola di Dio (« Dio ha detto »; « Dio ha giurato:

---

125 Sul linguaggio cfr. F. H. DRINKWATER, *Use of words: a problem of both content and method,* in G. S. SLOYAN, *Shaping the christian message,* New York, Macmillan, 1958, pp. 263-280. Egli distingue un linguaggio *tecnico,* uno *poetico,* uno *quasi-poetico,* uno *banale,* riconoscendo solo il terzo come valido per la catechesi. Quanto poi al numero dei paragoni l'uso di molti paragoni rende meglio per la comprensione: un solo paragone impedisce quasi lo sdoppiamento ed un condensarsi dell'« al di là » del paragone stesso; molti paragoni invece impediscono a ciascuno di identificarsi col termine significato, che risalta meglio nella sua trascendenza e insondabile ricchezza (cfr. le numerose parabole del Regno).

in verità, in verità, vi dico... »; ecc.); 3) contemplativo e non come mettesse Dio alla prova; 4) allusivo alle Persone divine e umane: linguaggio di cose concrete, attuali, vienti, urgenti, impegnanti; 5) che ricapitola sempre, ritornando per approssimazioni successive al centro: il mistero di Cristo prefigurato e avvenuto (Bibbia), che avviene (Liturgia), manifestato (Chiesa-morale), in corso di completamento (civiltà e umanità verso l'ultimo giorno terreno di Cristo).

V. *Circa la attenzione alla oscurità del mistero.* – « L'abitudine all'oscurità » del mistero è essenziale ad una mentalità di credente, come pure il sapersi muovere nell'oscurità della vita, accettata « ex auditu » (« Vita vestra abscondita cum Christo in Deo »).

Prima di tutto si dia un concetto *positivo* del mistero: esso non è una chiusura e un arresto; nel mistero non ci si vede di meno, ma ci si vede di più, perchè è *Dio che vede per noi* e ci dice « tutto ciò che vede presso il Padre ». Il puntualizzare il mistero serve assai per dare un'idea sempre più giusta della Trascendenza di Dio e della necessità di lasciarsi guidare docilmente da Lui (obbedienza della fede).

L'esperienza del « sermo durus », cioè di quel momento in cui la mente e la mentalità ricalcitra (scandalo per gli ebrei, follia per i greci), si ottiene o nel confronto tra le categorie indicate dalla Parola di Dio (« mangiare la Sua carne ») e le categorie usuali del tempo, oppure smarrendosi un poco nella diversità di opinioni, nelle apparenti contraddizioni e complessità della Bibbia: la Redenzione è come un Regno ... ma « un Regno che non è di questo mondo » (*Gv.* 18, 36).

Occorre adoperare bene il « dubbio dinamico », se vogliamo che sia veramente dinamico. Esso sorge al principio come dubbio su Dio e il suo operato, ma se i momenti di contemplazione precedenti furono efficaci, il volto ammirabile di Dio, rivelato dalle sue meraviglie, è motivo persuasivo per accettare il volto di Dio, velato dai suoi misteri. Allora è possibile ritorcere il dubbio verso l'uomo stesso e convincerlo dei suoi limiti e della sua incapacità: ciò stimola allora a rimettersi fiduciosamente a Dio (principalità della Persona e del *credere Deo*) e ad ascoltare la Chiesa. « Signore, da chi andremo noi? Tu solo hai parole di valore eterno », dice Pietro nel c. 6° di S. Giovanni. In tal modo tutto quanto fu detto viene inverato e definito dalle formule della Chiesa.

VI. *Circa la conformazione e la conversione della mentalità.* – Questa ultima parte dell'ora di religione è incentrata nello sforzo di commisurare la vita con la verità esplicitata e di conformare il proprio modo di pensare a questa nuova visione del mondo.

Qui predominano i giudizi di valore, che già avevano fatto apparizione nel contemplare il Piano divino come Piano di salvezza dell'uomo e del mondo.

La formula migliore è quella del confronto con giudizi correnti (proverbi, modi di dire, valutazioni, ecc. tratte dai giornali e dalla vita quotidiana) rovesciati o inverati alla luce della fede.

Come tecnica pare buona quella del P. Zulueta,[126] che prendendo lo schema evangelico dei « Beati voi » e dei « Guai a voi », fa compiere dagli allievi un certo numero di giudizi di valore cristiani. Spesso questa attività incontra una seria difficoltà per il suo vivido realismo, che richiama tenaci sentimenti contrari, soprattutto se il « Beati i poveri » si prolunga in una proposta di conversione. Allora vi è tutto un ritorno alla spiegazione, alla contemplazione, al « credere Deo »: in pratica non si è fatto che ritornare alla crudezza del « sermo durus », che ripropone il problema della fede e un efficace ripasso della lezione.

Anche l'*espressione personale* della dottrina ha qui un posto importante: nel conformarsi a Cristo si mette al suo servizio la propria individualità e personalità; ciò porta a parziali traduzioni, individualizzate e personali, della formula. La subordinazione di questi accenni di spiritualità alla formula deve essere sottolineata. Come tecnica troviamo un po' vaga quella dei propositini scritti sulla lavagna (metodo Poppe) e poi scelti da ciascuno secondo le sue preferenze: queste possono agire indipendentemente dalla sottomissione alla formula. Meglio un « va e vieni » dalla verità alla vita per scoprirvi sempre migliori adattamenti (similitudini, visioni di cose, conseguenze, ecc.).

Gli alunni fanno spesso delle vere scoperte che esprimono dicendo: « Sarebbe come se ... »; il catechista accoglie, riconnette alla formula, appoggia a qualche punto dottrinale e lascia che l'alunno si senta crescere dentro l'organica e personale interpretazione o spiritualità, che veramente lo conforma a Cristo.

Questa impregnazione e assimilazione personale e vitale deve avere una grande parte. Ad essa poi segue quasi il bisogno di formulare slogans, propositi, applicazioni, ecc.; segue la memorizzazione dei termini indispensabili, la applicazione ad attività che ora sono come l'espressione di un mondo divenuto interiore e proprio. Qui infatti la nozione è diventata motivo e la scienza è diventata coscienza e mentalità.

e) Variazioni metodologiche dell'itinerario

La complessità dell'itinerario sopra esposto è dovuta all'intreccio di aspetti *contenutistici* ed aspetti *formali* nello sviluppo stesso della lezione ed è più apparente che reale, poichè, una volta messici in questa linea, i successivi passi vengono da sè per una logica interna e con le varianti di ritmo che ad ogni lezione si esigono.

Se è necessario esser più semplici al principio, non è consigliabile interrompere l'itinerario per continuarlo alla prossima lezione; almeno si tengano i tre punti fondamentali: la percezione globale e concreta; la analisi (un po' di nessi, un po' di contemplazione); la sintesi (giudizi ed espressione).

---

126 A. ZULUETA, *Catechismo campestre,* Bilbao, 1951, p. 19.

Per indicare altri modi più o meno simili di concepire lo stesso itinerio indichiamo schemi diversi in cui si noteranno, sotto l'apparente somiglianza, le variazioni.

I variante:

1. Risveglio del senso di Dio (avviamento dei sentimenti).
2. Collocazione dell'animo rispetto ai grandi punti di riferimento dell'universo religioso (il Padre, Gesù Cristo, la Chiesa, la Pasqua).
3. Lenta impregnazione dell'animo (intelletto, fantasia, affetto) dei concreti valori cristiani (magnalia Dei).
4. Formulazione sistematica, chiara e concreta del Messaggio.
5. Il proporre a credere della Chiesa (nè imporre, nè far fare comunque).
6. Il proporre a scegliere: confronto tra cultura umana e valori cristiani e scelta accettata di una linea di vita.

II variante:

1. Ambientazione nel mondo dei misteri.
2. Incontro con i segni del mistero.
3. Contemplazione delle mirabilia Dei.
4. Ricerca del mistero: cosa vuol dirci Dio con questi segni?
5. Penetrazione fino a trovare il punto da apprendere.
6. La risposta della Chiesa: formula.
7. Assenso di accettazione (memorizzazione).
8. Contemplazione assimilatrice (correlazioni).
9. Assenso di espressione.

III variante (incentrata sugli atti):

1. L'atto di Samuele: porsi nell'attitudine « Parla, o Signore, che il tuo servo ti ascolta ».
2. L'atto di Giovanni: « Dominus est » (*Giov.* 21, 7): riconoscimento di un mistero nei segni.
3. L'atto dell'etiope negli Atti: « Come posso capire se nessuno mi spiega? » (*Atti,* 8, 31): il dubbio dinamico.
4. L'atto di Pietro: « Tu es Christus, Filius Dei vivi » (*Mt.,* 16, 16): assenso alla formula.
5. L'atto di Paolo: « Domine, quid me vis facere? » (*Atti,* 9, 5): la conversione della vita.

Questo processo ha il vantaggio dell'accento sulla attività e dei vivi modelli ispiratori.

IV variante:

1. La parola di Dio:
   esposizione;
   raffigurazione in un quadro;
   lettura nella Bibbia;
   commento.
2. La risposta dell'uomo:
   col canto;
   con le attività;
   con l'impegno della vita.

V schema:

1. Osservare la strada (realtà visibili della vita).
2. Considerare le realtà invisibili della strada.
3. Pensare e immaginare la presenza e l'azione di Dio nella strada.
4. La visione di Giacobbe: il rapporto a Dio del luogo (cosa, fatto) che si considera.
5. L'atto di Giacobbe; dà un nome nuovo al luogo e lo consacra.
6. Il giudizio di Giacobbe: « Vere Dominus est in loco isto et ego nesciebam » (*Gen.*, 28, 16).

Questo schema ha il vantaggio della aderenza alla vita concreta sia per la esposizione che per la applicazione.

VI variante:

1. Partire dal confronto del Cristianesimo con la vita. Dio scompiglia l'esistenza: « Beati i poveri » (problema morale destato. Il segno di contraddizione). (problema di scelte da fare).
2. Le obiezioni e reazioni della natura. Iniziate con il rilievo dato a qualche conseguenza immediata della venuta di Cristo.
3. Approfondimento del mistero studiato nel suo aspetto dottrinale in corrispondenza alle obiezioni e reazioni sorte.
4. Ritorno al punto iniziale (rapporto con la vita) ora rischiarato e compreso: il segno di contraddizione.
5. Acconsentimento e accettazione del giudizio in corrispondenza alle obiezioni e reazioni iniziali.

Il vero significato di questi schemi sta nell'indicare i *punti di riferimento,* divenuti a poco a poco abituali, per mezzo dei quali gli alunni ritrovano il filo conduttore e il senso delle loro ricerche, sempre nuove e varie ad ogni lezione; sta pure nel costituire un'*ossatura,* che rappresenti ad un certo punto un dato

acquisito per la vita da parte degli alunni come tipico atteggiamento spirituale cristiano. Il catechista avrà cura, una volta scelto un *iter,* di restarvi fedele, usando una stessa formula per ritornare ai punti di riferimento in esso abituali.

4. L'AMBIENTAZIONE ORGANIZZATA DELLA CATECHESI [127]

L'ora di religione per quanto riguarda la sua efficacia di educazione, di persuasione e di conversione della mentalità, costituisce come il tronco di un albero le cui radici si affondano in varie zone dell'ambiente sociale, e senza delle quali esso rimane estraneo, diseccato e « non appartiene » alla vita, ove i catechizzandi vivono.

Questo *contesto vitale* della catechesi sistematica non è solo la atmosfera creata dalla catechesi occasionale, ma qualcosa di ben definito e che ha una importanza straordinaria per la efficacia della catechesi. Vedremo l'ambientazione familiare, l'ambientazione scolastica, l'ambientazione parrocchiale e l'ambientazione dell'associazione.

Il nucleo del ragionamento sta in questo; la vita è comandata dalla coerenza organica; la catechesi per essere vita deve obbedire a questa legge di coerenza organica; in caso contrario la logica degli alunni accetta la catechesi come cosa astratta dalla vita.

La coerenza organica per la logica del ragazzo sta in questo: se la verità catechistica è davvero il vertice dei valori, allora l'ambiente ecclesiale, che me la presenta, deve averla al vertice delle sue attività.

a) L'ambientazione parrocchiale dell'ora di religione

Cominciamo dalla parrocchia per aver essa i più diretti responsabili del « Ministerium Verbi ». Il fanciullo entrando nella scuola di catechismo parrocchiale avverte *se essa è presa sul serio* dai pastori così come si dice a lui ed « imita » il loro atteggiamento.

Gli *elementi concreti* di questa coerenza d'ambiente sono: i locali e le attrezzature adeguate; la preparazione dei catechisti; la perfezione dell'organizzazione (regolarità, tempestività, lavoro di segreteria); la manifestata attenzione, preoccupazione, vigilanza e dedizione del Parroco e dei suoi collaboratori ecclesiastici e laici al Catechismo; l'inserimento della catechesi tra i problemi più importanti, più trattati, nominati, interessanti un vasto raggio di persone, con manifestazioni sociali e liturgiche corrispondenti; la importanza data dagli adulti al Catechismo.

---

[127] Diciamo organizzata per distinguerla dalla ambientazione occasionale e non sistematica; di cui si è parlato nel corollario di pag. 264.

Altra ambientazione che è compiuta dalla parrocchia è la *pianifizione della catechesi* come opera comune e compito principale dei parrocchiani adulti.[128]

Ciò si ottiene innanzi tutto con un lavoro di *sensibilizzazione* della coscienza parrocchiale: corsi ed esami ai futuri sposi, mete fissate e discusse nelle associazioni, orientamento della pietà e carità, nelle confessioni, nelle feste, adunanze, Missioni, ecc. Ogni problema anche morale generale si presta a questa interpretazione che è forse più cattolica: anche la lotta contro la bestemmia può svolgersi descrivendo la bestemmia come diretta frustrazione dell'opera catechistica che cerca di sviluppare il Regno di Dio nelle anime dei piccoli.

Un altro aspetto di questa ambientazione è la *mobilitazione* delle forze parrocchiali in funzione del catechismo sistematico; il catechismo agli adulti, i corsi di formazione, ecc. possono svolgersi parallelamente al programma dei fanciulli, senza compromettere il lavoro di approfondimento. In ogni caso è assai opportuno inserire in ogni lezione fatta agli adulti un agganciamento a questa o quella parte del catechismo dei fanciulli. Ciò avrà i suoi effetti nella catechesi occasionale e nell'affiancamento alla catechesi sistematica. Inoltre il Pastore tiene informati i laici responsabili della situazione della catechesi, come contenuto, come obbiettivi, come andamento e all'occasione invita ad uno speciale intervento combinato (anche solo un accenno diretto, oppure una esperienza provocata e corrispondente) che il catechista preparerà e sfrutterà.

Quanto poi all'*aspetto contenutistico* della catechesi la parrocchia ha una sua funzione di *testimonianza* altissima: se la parrocchia è attraversata da continue e robuste iniziative apostoliche che destano un clima di vita, di impegno, di serietà, i catechizzandi hanno proprio quella esperienza dei segni ecclesiali, che è la prima manifestazione realistica del Regno di Dio. Se tocca al catechista guidare una sistematica esplorazione dell'ambiente parrocchiale, tocca ai Pastori rendere questo ambiente veramente rivelativo. Si noti che si è parlato di attività e iniziative, più che di successi: questi di per sè il fanciullo li ignora, mentre il clima di fervore e di azione che le varie iniziative destano, gli è davvero sensibile e valido. Il catechista, anzi, guiderà l'esplorazione più nella direzione dello sforzo, della coerenza all'invito divino dell'apostolato, che al successo, spesso invisibile. Allora la testimonianza si condensa nelle persone operanti e nelle associazioni attive più giustamente e più cattolicamente.

b) L'ambientazione familiare e scolastica

La fondamentale forma di questa ambientazione sta nel prendere sul serio il catechismo. Ci si aspetta una convergenza della famiglia attorno al fatto della catechesi (importanza data, interessamento, collaborazione, richiamo, partecipa-

---

[128] Si veda per questo gli scritti, Parigi, 1962, di F. Motte-M. Dourmap, *Mission générale,* Parigi, 1956[2] e Liége in *Problèms du catéchuménat,* Parigi, Fleurus, 1962.

zione). Ci si attende pure che la scuola collochi l'ora di religione, le attrezzature di essa, il suo significato in una posizione giusta rispetto alle altre materie. Anche il professore di religione dovrebbe essere, come avviene in qualche nazione, più il « cappellano della scuola », alle dipendenze del Parroco, allargando la sua azione indiretta alla sensibilizzazione dei professori, alla valutazione dell'ora di religione, ecc.

Un tema particolare viene qui a proposito: il tema della *correlazione*.[129]

Sappiamo che vi sono metodi (soprattutto anglosassoni) che impostano tutta la catechesi sulla correlazione tra lo svolgimento delle varie materie scolastiche (che costituisce il materiale « naturalmente noto » delle analogie di fede) e lo svolgimento della catechesi.

Vi è un *aspetto formale* della correlazione: cioè il semplice fatto che un professore, nel corso della sua spiegazione, si riferisca a quanto la catechesi ha detto, e, viceversa, il catechista, nel corso della sua catechesi, si riferisca a quanto una materia o l'altra ha trattato. Questo secondo riferimento invoglia i professori a fare altrettanto e insieme crea un legame di amicizia tra il professore di religione e gli altri professori. Uno studio particolare di questo punto deve rientrare nella preparazione remota e prossima del catechista. Questo secondo riferimento va fatto per indicare vitalità e concretezza del catechismo, mentre il primo ha il significato soprattutto della testimonianza del professore, che manifesta una mentalità ed una cultura cristiana.

Vi è poi l'*aspetto contenutistico* della correlazione. Il catechista informa opportunamente gli altri insegnanti di certi argomenti che sta trattando e indica quale completamento o conferma ci si attenderebbe da questa o quell'altra materia. Un collegio dei professori che tenda alla organicità del sapere, ha molto sovente l'occasione di questi accordi, tanto più che la religione si collega immediatamente con molta parte degli altri insegnamenti. Le feste liturgiche sono un facile contenuto per le correlazioni; altri esempi: la creazione e l'insegnamento della fisica; il 6° Comandamento e la biologia, l'antropologia; la geografia e le Missioni; la storia e la redenzione; la sociologia e la carità o la Chiesa.

La correlazione deve essere *intrinseca*: cioè deve esserci una concezione cristiana del mondo che affiora e non due concezioni che si toccano estrinsecamente per avere in comune lo stesso elemento materiale, senza vera fusione.

Di conseguenza la correlazione è *indiretta* e *diretta*: *indiretta* in quanto una stessa concezione del mondo ritorna palese o sottintesa nelle varie esposizioni e come tale la correlazione è continua e totale; *diretta* in quanto vi sono espressioni palesi di questa concezione in un esempio, in un richiamo, in un accenno, oppure nell'incontro con elementi direttamente pertinenti alla catechesi: la Chiesa nella storia, la creazione nelle scienze, l'ordine nella matematica, il destino dell'uomo nella antropologia, i valori nella letteratura, ecc., gli argomenti cristiani in arte, letteraria, storia, ecc.

---

[129] Per completare questa parte si veda: G. NEGRI, *Scuola cattolica e spirito laicista*, in: *Don Bosco educatore oggi*, *o. c.*; si veda P. RANWEZ, *Ensemble vers le Seigneur*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1959 (traduzione italiana della S. Paolo).

È evidente che la correlazione indiretta è necessaria per non rendere incoerente e controproducente quella diretta.

Può essere frequente il caso che la concezione di un professore sia anticattolica. Allora la correlazione è direttamente creata dal catechista. Si deve notare la necessità di tale correlazione, secondo il principio che gli approfondimenti nella esplicitazione si regolano sulla « situazione-vocazione » di ognuno. Si noti l'efficacia di questo combattimento per la animazione degli alunni e la concretezza dell'argomento. Vi è sempre un delicato problema di relazioni personali che però risulta poi utile alla educazione cristiana.

La famiglia ha più o meno un problema simile, ove le « materie » sono gli avvenimenti, le trasmissioni radiotelevisive, le conversazioni, la stampa, ecc. che attraversano la famiglia, creandovi problemi. Anche qui una correlazione per contrasto e opposizione è alle volte inevitabile, se i genitori sono scristianizzati. La utilità di essa proprio per la sua delicatezza, è da sottolinearsi: maggiore vitalità e interesse, maggiore chiarezza, maggiore insistenza sulla verità soprattutto e sulla carità nonostante tutto.

Questa è *ambientazione della catechesi sistematica* e non catechesi occasionale, perchè vi è un sistematico collegamento del catechista alle famiglie e un sistematico riferimento della famiglia alla catechesi, alle volte suggerito dal catechista stesso al fanciullo, come si vedrà nella catechesi speciale.

c) L'ambientazione catechistica dell'associazione

Parecchi autori di catechetica hanno invocato un ritorno al *catecumenato* come forma della catechesi.

Ciò risponde ad una doppia esigenza: il Cristianesimo stesso è essenzialmente *comunitario* e la fede cristiana è acquisita e vissuta « in sinu Ecclesiae », il che significa non una presenza giuridica nella Chiesa collegata ad un permanente individualismo, ma l'esigenza di associarsi in un modo o nell'altro con qualcuno fino a vivere in concreto l'essere « in sinu Ecclesiae » con legami di amicizia, di dialogo, di carità attiva con dei fratelli. Secondariamente vi è una speciale esigenza *psicologica,* dato il carattere inesperimentabile del contenuto di fede, di collegarsi e mettere insieme in una comunità di esperienze la propria crescita interiore.

Una essenziale ambientazione della catechesi è quindi data dallo inserimento del catechizzando in una *comunità,* in un *gruppo,* e nel modo più vivo.[130]

---

[130] Si veda in proposito il prezioso volumetto di J. FAUVET, *Masse giovanili,* Milano, ed. Ancora, 1957, ove è indicata la tecnica per formare dei gruppi attivi; L. OLMSTED, *I gruppi sociali elementari,* Bologna, 1963; G. NEGRI, *Note per una pastorale universitaria,* in « Orientamenti Pedagogici », 10 (1963), pp. 177-193; VARI, *Prêtres éducateurs,* Quebec, Edition Ouvrières, 1960, nel metodo J.O.C.

I. Il gruppo deve essere *una comunità di fratelli*: tutta la forza di un caldo clima di amicizia, di comprensione, di considerazione e di confidenza deve essere creato come condizione fondamentale per la catechesi.

II. Il gruppo deve essere *una comunità di cultura,* vi deve cioè circolare palesemente una mentalità cristiana attiva, almeno in qualche membro. Sono quindi necessari dei dirigenti-testimoni e dei ragazzi-capi che cristallizzino delle esperienze collettive nel senso voluto. Basta che la associazione abbia tutta la vita di una associazione: giuoco, escursioni, cineforum, biblioteca, conversazioni, incontri occasionali, televisione, ecc. e che la atmosfera, i giudizi occasionali, i giudizi preparati dai dirigenti siano efficacemente cristiani: diciamo efficacemente per intendere un tono (tipico dei gruppi) più acceso, più caloroso, più convinto, più alto. Parlando di giudizi *preparati* intendiamo l'affiancamento diretto del gruppo alla catechesi, quando una particolare iniziativa è presa in funzione di una particolare lezione di catechismo. Ciò sarà molto frequente se la associazione è un *catecumenato* vero e proprio, sarà meno frequente nell'altro caso. Ma una esplicita correlazione tra lezione e attività di gruppo è sempre necessaria.

III. Infine il gruppo è una *comunità di apostolato,* permettendo i tanto efficaci catechismi missionari. Sapendo che la miglior difesa è l'offesa, il gruppo e la catechesi si orientano in una concreta azione di quartiere per testimoniarvi in tutti i modi la realtà cristiana. Qui il principio attivistico può addirittura prendere il sopravvento e creare un catecumenato ove *la lezione viene come esigenza dell'apostolato* (obiezioni provocate e non sapute risolvere, difficoltà morali, sconfitte che appellano a una chiarificazione, esperienze stimolanti, ecc.). Si può cominciare (metodo JOC) con un'inchiesta sulla vita del quartiere fino a sentirne la lontananza da Cristo o l'indigenza e siamo così già nel secondo momento della lezione di Catechismo (introduzione dell'argomento come problema pratico e concreto), che risulterà però più vivo ed efficace.

Viene anzi qui da domandarsi se questa concezione della catechesi in così stretto rapporto alla vita vissuta (*catechesi professionale*) non potrebbe proficuamente sostituire la concezione della catechesi « scolastica », quale ci è giunta dal tempo, in cui la catechesi fu introdotta nelle scuole. Che la catechesi abbia luogo nel contesto scolastico non significa che ne assuma anche il carattere e la spiritualità (imparare qualcosa). La concezione apostolica sarebbe invece impostata sul bisogno di saper vivere e reagire nelle concrete circostanze del proprio ambiente (situazione-vocazione), prese come *stimolo immediato* della ricerca e dello studio catechistico. Almeno a partire dalla preadolescenza questa concezione potrebbe dare risultati migliori.

NOTA BIBLIOGRAFICA

I problemi generali della Catechesi vengono trattati in volumi di sintesi, che svolgono tutti gli aspetti della Catechesi con particolarità e caratteristiche diverse da volume a volume.

I. Opere generali sulla catechesi

A. Jungmann, *Catechetica,* Alba, Ed. paoline, 1955, trad. dal tedesco.

Manuale classico di impostazione ancora valida nella linea metodologica del Metodo di Monaco. Lo stile facile e piano permette un accostamento sufficiente di tutti i problemi della catechesi, anche se le articolazioni sostanziali della materia rimangono implicite.

A. Jungmann, *Glaubensverkündigung im Lichte der Frohbotschaft,* Innsbruck, Tyrolia, 1962.

Questo volume è importante perchè aggiorna fino agli ultimi sviluppi la lunga questione del catechismo kerygmatico. Si possono in tal modo ritrovare più ripensate e precisate le conclusioni metodologiche, ispirate ad un più intenso ritorno alla teologia positiva.

G. Weber, *Religionsunterricht als Verkündigung,* Braunsschweig, Westermann Vg, 1961, trad. it. Torino, LDC, 1964.

Senza essere voluminoso come altre opere tedesche questo libro raccoglie e aggiorna quanto vi può essere di meglio nella tradizione tedesca della catechetica portando a precise formulazioni metodologiche gli studi sul fine della catechesi, sulle sue dimensioni principali, sulle articolazioni con la cultura e la psicologia del soggetto.

G. de Bretagne, *Pastorale catéchétique,* Parigi, Desclée de Br., 1952.

Manuale, concepito didatticamente per corsi seminaristici. Testo ricchissimo di materiale, bibliografia e tra i più profondi nelle analisi dettagliate dei problemi. L'impostazione è completa ed esatta, ma la quantità di dati rende macchinosa e complessa tutta la costruzione. Vi è una chiara strutturazione della componente teologica e di quella psicologica e didattica in un insieme originale e molto valido.

A. Terstenjak, *Psicologia e Pedagogia nell'insegnamento religioso,* Milano, Vita e Pensiero, 1955.

Testo piuttosto difficile, ma molto valido per la giustezza e la precisione con cui sono risolti alcuni problemi-chiave della metodologia catechetica. Manca una considerazione adeguata alle caratteristiche bibliche, liturgiche, ecclesiali del contenuto della catechesi.

P. VERNHET, *Dimensions nouvelles du Catéchisme,* Toulouse, Privat, 1957.

Trattazione sommaria, ma ben articolata di tutta la problematica della catechesi, illustrata e ragionata nelle sue strutture essenziali. Manca un poco l'informazione, ma le trattazioni seguono una linea d'impostazione e di soluzione dei problemi ben aggiornata.

J. HOFINGER, *The Art of Teaching Christian Doctrine,* Indiana, Ed. Univ. Notre Dame, 1957.

Pur restando su un piano di impostazione teologica, questo studio giunge a descrivere e fondare i principi metodologici centrali per una catechesi d'ispirazione kerygmatica. L'opera è utile soprattutto per una revisione del contenuto dottrinale in funzione della catechesi.

G. E. CARTER, *The modern Challence to Religious Education,* New York, W. Sadlier, 1961.

Anche se piuttosto sommario questo volume ha il vantaggio di riconsiderare secondo una problematica accentuatamente didattica, e di didattica moderna ed attivistica, tutta la nuova visione della catechesi, quale l'hanno presentata gli studiosi della Kerygmatica. L'assunzione degli schemi didattici delle correnti più moderne presenta un indubbio vantaggio per la scienza catechistica, anche se sovente sono discutibili i risultati.

G. PRIERO, *L'insegnamento della fede,* Torino, LDC, 1960.

Operetta molto preziosa per cogliere nella sua essenza il significato educativo della catechesi a giusta distanza da esagerazioni opposte. L'impostazione è solida dal punto di vista teologico ed apre fino alle vere esigenze pratiche il problema dei rapporti tra didattica e teologia nell'insegnamento al servizio della Fede.

II. OPERE PREFERIBILMENTE SUL CONTENUTO

G. PRIERO, *Il Mistero cristiano,* Alba, Ed. Paoline, 1950.

Volume molto importante, anche se raro, perchè rappresenta un tentativo di riconsiderare in luce cristocentrica e kerygmatica tutta la dottrina da insegnare al catechismo.

H. FISCHER, *Histoire et signification du catéchisme biblique,* Parigi, Cerf, 1957, trad. dal tedesco.

Anche se in funzione del catechismo tedesco questo volumetto contiene in sintesi le trattazioni principali di una catechetica nella luce di una moderna rinnovazione contenutistica e metodologica. Vi si illustrano le dimensioni principali, che reggono organicamente tutto il contenuto di una catechesi completa e le norme didattiche e pedagogiche più conseguenti, sempre secondo il metodo di Monaco, adottato dal Catechismo tedesco.

A. CROTEAU, *Nous voulons voir Jésus,* Bruxelles, Lumen Vitae, 1956.

Uno tra i pochissimi tentativi per riconsiderare concretamente tutta la materia

di una catechesi secondo un rigoroso processo cristocentrico. Lo stile divulgativo lo raccomanda e non deve far misconoscere la seria impostazione metodologica, ispirata alle norme del Concilio Vaticano I, che prevede un procedimento prevalentemente basato sulle connessioni e i nessi.

VARI, *Parole de Dieu et Liturgie,* Parigi, Cerf, 1958.

Opera molto importante, anche se slegata, perchè affronta il problema attualissimo dei rapporti tra Bibbia e Liturgia nell'ambito della Pastorale e della Catechesi: alcuni capitoli sono fondamentali per strutturare tutta una didattica catechistica veramente efficiente in rapporto a queste due moderne dimensioni di essa.

III. OPERE PREFERIBILMENTE SUL METODO

Sr. M. ROSALIA, *The adaptive Way of Teaching Confraternity classes,* St. Paul-Minnesota, Ed. Catechetical Guide, 1959.

Anche se legato ad un particolare sistema questo volume presenta una dettagliata descrizione del metodo catechistico alla luce della moderna didattica americana e tenendo presenti le linee di un rinnovamento kerygmatico del contenuto dottrinale. L'analisi minuziosa dei procedimenti lo consigliano sul piano strettamente didattico.

J. COLOMB, *Plaie ouverte au flanc de l'Eglise,* Lione, Ed. Vitte, 1954.

Libro di impostazione teorica, ma molto preciso nelle direttive metodologiche e nella chiarificazione del problema, riguardante la sintesi tra religione e vita. Le teorie catechistiche di questo testo rimangono tra le più esatte e più indicate per una moderna formazione religiosa degli alunni.

R. BANDAS, *Contenuto e metodi della catechesi,* Roma, Ed. romane Mame, 1959.

Anche se mancante di una struttura organica questo libro presenta in visione panoramica ma non superficiale alcuni orientamenti metodologici, fermandosi poi a delineare una teoria del metodo catechistico, ispirato a S. Agostino e al Vangelo.

C. MOELLER, *Mentalité moderne et Evangélisation,* Bruxelles, Lumen Vitae, 1962.

Volume di una certa difficoltà, ma che illustra un problema centrale nella catechesi, cioè la sintesi tra dottrina cristiana e cultura degli alunni riguardo particolari punti. Il testo presenta per alcuni temi dottrinali principali la soluzione di una sintesi esemplare per i catechisti.

L. RÉTIF, *Catéchisme et mission ouvrière*, Parigi, Cerf, 1950.

Pur mancando di una redazione scolastica della materia, il testo è molto prezioso per la ricca esperienza che lo ha originato e le impostazioni conseguenti ad un tempo molto vicine ai rinnovamenti biblico-liturgici della catechesi e molto adeguate alla situazione critica delle masse operaie delle grandi città per quanto riguarda la situazione religiosa.

4ª Parte
Metodologia speciale della catechesi

di LADISLAO CSONKA
e di GIAN CARLO NEGRI

« È indispensabile che nei giovani in formazione il culto dei valori religiosi e l'affinamento della coscienza morale proceda di pari passo con la continua sempre più ricca assimilazione di elementi scientifico-tecnici ».

Enciclica *Pacem in terris* di Giovanni XXIII
11 aprile 1963 (*A.A.S.*, LV [1963], 298)

1.

Catechesi evolutiva

di LADISLAO CSONKA (capp. I, II, III)
e GIAN CARLO NEGRI (capp. IV e V)

Capitolo I

L'EDUCAZIONE RELIGIOSA DELLA PRIMA INFANZIA

Non vi è unanimità nella determinazione del periodo della prima infanzia. Per motivi pratici noi assumiamo come tale quello che va fino all'età dell'uso della ragione, secondo la tradizione ecclesiastica e il Codice di Diritto Canonico, press'a poco fino ai sette anni. È comune tra gli psicologi distinguere in questo periodo due fasi: la prima terminerebbe approssimativamente verso i tre anni e l'altra andrebbe dai quattro ai sette anni circa. In questo periodo non si può parlare di un vero insegnamento religioso, perciò proponiamo piuttosto una iniziazione elementare alla vita cristiana con tutti i suoi fattori conoscitivi e comportamentali.

1. VITA RELIGIOSA DELLA PRIMA INFANZIA

L'osservazione empirica constata nel bambino di questa età una certa tendenza spontanea verso il mondo religioso. Senza andare alla ricerca dell'origine di questa tendenza spontanea, possiamo ricordare l'esperienza di molte madri, le quali notano che i loro piccini sono capaci di rivolgere spontaneamente la loro attenzione, l'affetto e un pensiero ancora incerto verso Dio, di provare un sentimento di ammirazione, meraviglia e gioia verso i Personaggi del mondo soprannaturale, e di stabilire anche una relazione non solo di benevolenza e affetto, ma anche di sottomissione e ubbidienza filiale con Dio. La stessa esperienza quotidiana attesta che i piccoli cresciuti nelle famiglie cristiane imitano con la massima facilità e gioia gli atti esteriori di culto dei familiari. Il piccolo si inserisce spontaneamente e seriamente nella vita religiosa della famiglia.

D'altra parte gli studiosi e le ricerche confermano sempre di più l'importanza della prima infanzia nell'educazione religiosa. « Anche dal punto di vista della vita religiosa e morale è determinante il periodo che precede l'età dei sei anni ».[1] Ciò è dovuto soprattutto all'influsso determinante della famiglia. Come le ricerche di Allport e quelle francesi affermano,[2] i giovani cattolici praticanti provengono in maggioranza

---

[1] A. J. Elchinger, in « Vérité et Vie », 1954, n. 213.

[2] G. W. Allport, J. M. Gillespie, J. Young, *The religion of the post-war college student*, in « Journal of Psychology », 25 (1948), 3-33; Institut Français d'Opinion Publique, *La*

dalle famiglie dove padre e madre sono ambedue praticanti (64%), e viceversa i non praticanti da famiglie non praticanti o da quelle dove solo la madre è praticante (40%), e i giovani che si dichiarano atei da famiglie in cui nessuno dei genitori è praticante (67%). Questo influsso e indirizzo generale hanno le loro radici nella prima infanzia, poichè « tutto, come nelle scienze ed allo stesso modo, tutto nella vita dipende dai primi inizi ».[3]

Perciò da questa età è necessario incominciare l'educazione religiosa, « poichè a che cosa servirebbe seminare abbondantemente più tardi, se prima il terreno è già stato indurito »? La messa a punto del metodo per questa educazione suppone la conoscenza dello sviluppo della religiosità dei piccoli e la determinazione delle mète da raggiungere.

a) I fattori dello sviluppo religioso

I fattori sono di vario genere: soprannaturali e naturali, questi ultimi interni ed esterni.

Il bambino nel battesimo è diventato figlio di Dio ricevendo la *vita soprannaturale*. Egli possiede dunque oltre alle facoltà naturali anche un organismo soprannaturale. Benchè questa vita rimanga ignorata nei primi anni, è realmente presente, e perciò bisogna tenerne conto continuamente. L'azione della grazia sfugge alle leggi dell'osservazione umana, ma nello sviluppo religioso in qualche modo diventa operante.

La personalità del piccolo si sviluppa armoniosamente in tutti i suoi *tratti essenziali*: aspetto conoscitivo, tendenziale-affettivo, sociale e religioso. Quest'ultimo riflette perciò fedelmente le tappe di sviluppo della personalità umana, anche perchè la grazia suppone e non distrugge la natura. (Cfr. Parte I, cap. I).

Dal punto di vista conoscitivo il pensiero simbolico o preconcettuale prima e poi quello intuitivo sono le caratteristiche di questa età. L'immaginazione ha una grande importanza nel campo conoscitivo, di qui le manifestazioni tipiche dell'animismo e del simbolismo. *Lo sviluppo tendenziale e affettivo* è promosso soprattutto dai bisogni interni psico-biologici, psico-sociali e spirituali. Al livello psico-sociale, secondo Nuttin,[4] il bambino sente il bisogno di essere qualcuno tra gli altri (bisogno di sicurezza, di stima e di appartenenza) e il bisogno correlativo dell'altro e dell'amore (bisogno di riconoscimento, di affetto). Al livello spirituale il bambino tende a stabilire una relazione personale con il mondo soprannaturale invisibile e soprattutto con Dio. Il dinamismo di questi bisogni interni tende all'affermazione e alla costruzione dell'io e spinge a nuove esperienze continue che si realizzano appunto negli scambi con l'ambiente bio-socio-spirituale. Così si produce naturalmente un incontro tra la vita religiosa dell'ambiente e le tendenze spontanee dei piccoli.

Il fattore esterno determinante dello sviluppo religioso è *la famiglia*. Gli psicanalisti e in seguito molti altri studiosi riconoscono l'importanza decisiva del clima familiare

---

nouvelle vague croit-elle en Dieu?, in « Informations Catholiques Internationales », 1958, 86, pp. 11-20.

[3] Pio XII, *Radiomessaggio al Congresso Internazionale di educazione*, 1951, in *A.A.S.*, XLIII (1951), 395-97.

[4] J. Nuttin, *Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme*, Louvain, 1955, pp. 251 ss.

sullo sviluppo armonico della religiosità infantile. Questa influenza della famiglia è profonda specialmente in questi due sensi: il piccolo si costruisce un'idea delle persone e delle realtà religiose sul modello delle figure parentali (partendo dall'immagine del padre egli si forma un'immagine di Dio Padre; l'affetto della mamma è il mezzo per simbolizzare le relazioni affettive nei riguardi della Provvidenza e degli attributi di Dio); gli atteggiamenti religiosi fondamentali e i rapporti affettivi e comportamentali con il mondo soprannaturale si modellano sugli atteggiamenti e sui rapporti del bambino con i suoi genitori (il sentimento fondamentale di gioia o di paura, di amore o di rifiuto verso i genitori viene trasportato nelle prime relazioni con Dio).

b) Le tappe dello sviluppo religioso

Lo sviluppo psicologico umano avviene per lo più gradualmente e armoniosamente, senza bruschi cambiamenti improvvisi, per quanto gli psicologi riconoscano che i periodi successivi hanno qualche volta, oltre alle caratteristiche comuni, anche alcune proprietà peculiari. Poichè neppure lo sviluppo religioso sfugge abitualmente a questo principio generale dello sviluppo, si può parlare in esso di tappe successive.

W. Gruehn stabilisce sei stadi di sviluppo religioso, di cui ci interessano ora il secondo, il terzo e il quarto:[5] il primo interesse religioso (dai 2 ai 3 anni) si manifesta in una specie di preghiera che è identificata con quella della mamma, senza chiara rappresentazione di Dio; il terzo stadio è costituito dalla pietà pre-magica che si esprime ancora in una preghiera di derivazione materna, con qualche elemento personale che è strettamente legato però all'attività ludica. Questa preghiera diventa un gioco e perde così la sua specificità; il quarto periodo (dai quattro ai sette anni) è caratterizzato dalla pietà magica e animistica. Il piccolo diventa ora molto incline a credere, dà una interpretazione fantasiosa a tutta la realtà religiosa e prega con una fiducia magica nelle parole e nei gesti.

E. Harms ha stabilito analiticamente i tre stadi principali dello sviluppo della rappresentazione di Dio: stadio fiabesco (3-6 anni), realistico (7-12 (13) anni) e individualistico (adolescenza).[6] Ora l'idea di Dio nello stadio fiabesco rimane sul piano fantastico ed emotivo. Le categorie religiose di tipo concettuale, le nozioni razionali di Dio non rappresentano quasi nulla ai piccoli. Lo sviluppo religioso traversa dunque la fase del libero gioco delle emozioni e della fantasia.

A. Godin, infine, raccogliendo i consensi più comuni e seguendo parallelamente lo sviluppo psicologico generale, descrive cinque tappe successive: antropomorfismo della prima infanzia, animismo della fanciullezza (6-14 anni), ritualismo magico (al termine della fanciullezza), moralismo dell'adolescenza, proselitismo dominatore nell'ultimo periodo dell'adolescenza.[7] L'antropomorfismo immaginativo significa che i

---

[5] W. GRUEHN, *Die Frömmigkeit der Gegenwart,* Münster, 1956, pp. 372-380.

[6] E. HARMS, *The development of religious experience in children,* in « American Journal of Sociology », 50 (1944), 112-122.

[7] A. GODIN, *Le mete della catechesi nelle varie tappe dello sviluppo,* in « Le mete della catechesi », Atti del 2° Convegno Nazionale « Amici di Catechesi », Torino, 1961, pp. 105-134; *Le Dieu des Parents et le Dieu des Enfants,* Tournai, 1963, specialmente pp. 97-121. Si può consultare utilmente anche P. BOVET, *Il sentimento religioso e la psicologia del fanciullo,* Firenze, 1956.

piccoli si formano un'immagine molto umana di Dio. Partendo da un'immagine materiale di Dio si ha però poi una sua lenta e graduale spiritualizzazione. L'antropomorfismo affettivo significa invece da una parte che il piccolo indirizza la sua affettività verso Dio partendo dal suo padre terreno, dall'altra che gli attributi di Dio (buono, provvidente, misericordioso, giusto, ecc.) li scopre nelle relazioni con il padre e con la madre.

c) Le caratteristiche della religiosità dei piccoli

Basandoci sugli studi ricordati e su alcune osservazioni comuni si possono indicare alcune caratteristiche specifiche della vita religiosa dei piccoli. Le presentiamo brevemente sullo schema della personalità dinamica.

— *La religiosità infantile è ricevuta spontaneamente* dall'ambiente e consiste nell'imitazione degli atteggiamenti religiosi delle persone amate. I piccoli accettano d'autorità i modelli familari e assimilano per osmosi il contenuto essenziale e gli atteggiamenti interni ed esterni dei loro atti religiosi (preghiera, fiducia, considerazione cristiana della vita e degli avvenimenti). Non solo il contatto personale con Dio, ma anche l'iniziale ordine morale riflettono fedelmente l'ambiente familiare.

Tale imitazione non significa però puro meccanismo, poichè si nota sempre un tratto di spontaneità, di sincerità e di iniziativa personale. L'esperienza religiosa è autentica, e sovente nella ammirazione e nella gioia raggiunge caratteristiche personali. Del resto l'imitazione dei grandi e l'identificazione con i modelli vivi corrisponde al bisogno di diventare grande.

— La religiosità infantile non è riflessa, è *simbolica e contemplativa.* I piccoli non sono capaci di formulare concetti e connetterli in maniera logica e coerente. La fantasia ha ora il massimo gioco, perciò i contenuti religiosi, le verità oggettive, vengono mescolate facilmente con i più svariati elementi fiabeschi. E spesso l'affettività stabilisce l'unico legame reale con il mondo soprannaturale.

— La religiosità infantile è *antropomorfica* perciò i piccoli si fanno una presentazione del mondo soprannaturale in termini umani.

— La religiosità dei piccoli è *egocentrica;* essa cerca abitualmente di soddisfare alcuni bisogni affettivi e tendenziali. Il bisogno di crescere e diventare grande fa scoprire il mondo religioso nella sua grandiosità e potenza. Le creature suggeriscono la massima spontaneità al bambino, la grandezza e potenza di Dio, il quale è appunto la Persona più potente che può aiutarlo più di tutti nella realizzazione dei suoi desideri.

Questa scoperta della Persona più potente è piena di carica affettiva. Ciò si manifesta prima di tutto nel fatto che il bambino scopre il mondo religioso gioiosamente e come trionfalmente. Egli ammira le cose e i fatti e si identifica con i personaggi biblici e religiosi. Poi il piccolo stabilisce una prima relazione personale con Dio di carattere affettivo: bisogno di essere amato, teneramente e

paternamente da questa Persona potente, e di non essere mai rifiutato. Questo amore creduto con totale fiducia e corrisposto con generosità assicura il sentimento di sicurezza e di equilibrio.

— La religiosità infantile è *aperta verso proporzionate forme comunitarie.* L'egocentrismo non esclude il suo aspetto sociale, almeno sul piano familiare. Così il piccolo fin dall'inizio constata la vita del Corpo Mistico nell'autorità del padre, nella tenerezza della mamma, nella preghiera recitata in comune e negli atti di servizio e di carità dei familiari. In questo ambiente affettivo i piccoli atti di generosità e le piccole rinunce ben dosate per le persone amate diventano naturali. Il trasporto sul piano morale e religioso in riferimento all'amore di Dio può essere facilmente operato da una madre credente e pedagogicamente attenta.

— La religiosità dei piccoli è *verbalistica* e *ritualistica* da una parte ed *attivistica* dall'altra. Gli atti religiosi dei bambini possono ridursi, almeno esteriormente, a ripetizione di frasi e gesti appresi e imitati. Non si cerca di dare un contenuto sempre più esatto e profondo a queste espressioni esterne, ma di seguirle con maggiore esattezza.

Per un altro verso tutta la vita del piccolo compresa quella religiosa, è legata all'azione. L'affermazione dell'io, l'imitazione dei grandi, la volontà di crescere, il bisogno di amare e di essere amato vengono realizzati nelle attività, in cui tutte le facoltà vengono esercitate. Non essendo ancora sufficientemente differenziati i tratti della personalità, i gesti liturgici e i movimenti ritmici come pure i piccoli atti compiuti per generosità possono offrire modi diversi per le attività adatte al bambino.

2. L'AMBIENTE DELL'EDUCAZIONE RELIGIOSA

a) *La famiglia* costituisce l'ambiente naturale dell'educazione dei piccoli. L'opera della mamma rimane prevalente per tutto questo periodo. Viene però affiancata presto dall'intervento diretto del padre e dall'influsso degli altri familiari.

Il principale fattore di educazione religiosa non può non essere la famiglia, in cui il bambino è naturalmente inserito. La Chiesa affida perciò, per lunga tradizione, le anime giovanili alla cura e responsabilità dei genitori cristiani. Soprattutto negli ultimi decenni, la Chiesa è intervenuta per chiedere autorevolmente l'educazione religiosa della prima infanzia. Le due fondamentali Encicliche di Pio XI *Divini illius Magistri* (1929) e *Casti connubii* (1930) e i numerosi discorsi di Pio XII soprattutto ai giovani sposi ricordano che « l'istruzione religiosa dei figli è, nei primi loro anni, dolce ufficio della madre. Le madri hanno allora il bambino nelle loro mani. Ma il tempo che si fosse allora perduto, difficilmente si potrebbe riguadagnare, e ciò che allora si è seminato nelle

loro anime, difficilmente si potrebbe più cancellare del tutto » (Discorso del 27 luglio 1949).

b) La forzata assenza delle madri dal nido familiare per ragioni di lavoro, lo sviluppo delle scienze relative all'infanzia, il progresso dei metodi pedagogici corrispondenti, la diffusione sempre più vasta dei *giardini d'infanzia e delle scuole materne* nelle varie forme, hanno sollecitato e favorito il sorgere e l'affermarsi di istituzioni nuove, capaci di affiancare l'opera educativa della famiglia anche in questo settore dell'educazione religiosa. La Chiesa è stata la prima ad aprire e organizzare questi giardini d'infanzia in modo che integrassero e aiutassero l'opera delle famiglie cristiane senza sostituirla o diminuirne l'importanza.

c) In seguito alla diffusione delle scuole materne anche la *legislazione italiana,* prescrive norme importanti per l'educazione religiosa ivi impartita.[8] Secondo le disposizioni vigenti « l'ispirazione religiosa deve illuminare ed elevare tutta la vita della scuola materna nella forma ricevuta dalla tradizione cattolica ». Non si ammette un programma sistematico, ma a titolo indicativo gli orientamenti didattici ricordano che « l'educazione religiosa nella scuola materna è rivolta a promuovere la vita religiosa del bambino, e — precisa — con l'apprendimento delle preghiere più semplici, con riferimenti episodici e fatti dell'Antico Testamento ... con racconti della vita di Gesù, con riflessioni sulle principali cerimonie della Chiesa, cui lo stesso bambino partecipa, con i primi orientamenti di vita morale, sulla base della legge divina ». Anche il canto dovrà essere tale da « esercitare la sua particolare efficacia sull'educazione del sentimento religioso ».[9]

Il Legislatore provvede poi anche alla preparazione delle maestre d'infanzia con un programma svolto in due ore settimanali nel corso triennale della Scuola Magistrale e con un rispettivo esame di Religione, obbligatorio.[10] Si riconosce inoltre la necessità della dichiarazione di idoneità da parte dell'autorità ecclesiastica e dell'ispezione dei sacerdoti incaricati.

3. METE DA RAGGIUNGERE

Le finalità specifiche da perseguire nella catechesi si definiscono in base al fine generale della catechesi, di cui si è parlato precedentemente, alla personalità cristiana dinamica che è stata descritta nella introduzione, allo sviluppo

---

[8] I programmi e le istruzioni per le scuole materne del 1° ottobre 1923 (n. 2185, art. 3 e 7) parlano già della religione. Ne vennero poi approvati i nuovi programmi il 24 maggio 1945 (n. 459), sostituiti dagli *Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna* dell'11 giugno 1958 (n. 584), in « Gazzetta Ufficiale » del 17 giugno 1958, n. 143. Cfr. *Programmi didattici delle scuole infantili e delle scuole per educatrici d'infanzia,* Brescia, 1962. Per una prima informazione sommaria rimandiamo all'articolo di G. FRUMENTO, *La religione nella scuola materna,* in « Sussidi », 1963, 219-225.

[9] Cfr. *Programmi didattici delle scuole infantili, o. c.,* p. 147.

[10] Cfr. articoli 2 e 8 del R. D. 11 agosto 1933, n. 1286 in *Programmi didattici, o. c.,* p. 245-47.

psicologico-spirituale del bambino, di cui hanno trattato soprattutto la psicologia genetica e religiosa, e alle esigenze pastorali. Queste mète traducono in termini specifici per quest'età quanto si è detto circa le componenti della personalità cristiana.

Se ne indicano qui alcune fondamentali, tenendo presenti i generali principi metodologici della elementarietà e della gradualità.

a) La scoperta del mondo soprannaturale

In fine specifico della catechesi della prima infanzia comprende il risveglio del senso di Dio e una prima idea della Redenzione. Dio è da scoprire nella sua bontà, nel suo amore e nella sua grandezza. Egli non deve essere presentato come un despota che ispira timore, ma neppure come un troppo indulgente « papà ». Dio è il Padre amoroso che aiuta efficacemente il piccolo a diventare grande, e lo protegge con la potenza, ma che esige anche il suo sforzo generoso. Il pensiero di Dio, infinitamente grande, bello, amante e santo « deve essere definitivamente unito nel fanciullo a un sentimento di ammirazione verso Colui che ha fatto lo splendore del mondo e a un sentimento di fiducia, perchè Dio ci circonda con la sua tenerezza e ci protegge con la sua forza ».[11]

Dio è fin dai primi anni il *centro di riferimento* di tutti gli avvenimenti e di tutta la vita del bambino. Dio segue personalmente tutti. In questo interessamento di Dio per gli uomini, l'ordine della Redenzione viene gradualmente scoperto con la presentazione dei fatti più salienti della storia della salvezza in riferimento all'anno liturgico. Appartiene a questo mondo soprannaturale anche la consapevolezza sempre più esplicita della propria figliolanza divina. La vocazione cristiana inizialmente punta su queste due convinzioni fondamentali: Dio ci attende nel cielo, noi siamo in cammino verso di Lui; possiamo raggiungere la nostra mèta solo con l'aiuto di Dio, che ci viene sempre assicurato.

b) Creare un ambiente religioso favorevole

La scoperta del mondo soprannaturale ha bisogno di un ambiente favorevole. Per rendersi conto dell'amore di Dio il piccolo deve sentire l'affetto dei familiari, per suscitare il sentimento della sua nobiltà di figlio di Dio è necessario il rispetto dell'ambiente, per far attenzione alla presenza di Dio deve sperimentare la tranquillità e la riverenza per tutto ciò che riguarda Dio. La trasparenza della religiosità delle persone amate e la serenità dei genitori costituiscono dei segni eloquenti dell'amore e dell'interesse di Dio per il piccolo.

---

[11] P. RANWEZ, *Insieme verso il Signore*, trad. dal francese, Roma, 1961, p. 51-52.

« In questo ambiente esterno e umano occorre dare alla religiosità del bambino il triplice aspetto, che corrisponde ai tre bisogni essenziali della sua anima di battezzato e della sua psicologia: un aspetto di grandezza, un aspetto d'amore, un aspetto di meraviglia e di assoluto ».[12]

Questo ambiente deve essere pervaso da uno spirito materno, cioè deve accompagnare lo sbocciare soprannaturale dei piccoli con un amore in certo senso esclusivistico (per ogni mamma ciascun figliolo è « l'unico »), « condividere il meravigliato stupore del piccolo di fronte alle sue scoperte », irradiare serenità e testimoniare « un atteggiamento integralmente cristiano ».[13]

c) Incontro con le Persone divine

La catechesi ha lo scopo di far incontrare il piccolo con Qualcuno, con Dio Padre che lo ama, con Gesù Cristo che gli regala i doni più grandi della vita, con la Vergine Madre di Gesù e nostra, con l'Angelo Custode, compagno fedele e potente. Bisogna perciò stabilire con queste persone un contatto personale, che sbocchi nella confidenza e nell'amore filiale. Il mondo religioso da scoprire non è, dunque, un complesso di prescrizioni, di verità e di doveri, ma un mondo di relazioni con Persone.

Questo incontro si inizierà sull'esempio dei grandi « con gli atteggiamenti del corpo che a poco a poco formeranno in loro gli atteggiamenti dell'anima ».[14] Così una prima visita alla chiesa potrebbe avvenire nel modo seguente: giunti davanti al tabernacolo lo indichiamo al bambino con un gesto grave, come chi confida un segreto. Insieme lo fissiamo per qualche istante senza dir nulla. Poi insieme facciamo al tabernacolo un profondo inchino ed usciamo senza fare spiegazioni. Facendo questo profondo inchino, stando in un silenzio, composto, rispettoso, il bambino ha capito due cose: che si trova in presenza di qualcuno e che è di fronte ad un mistero.[15] Questa esperienza precede dunque la spiegazione.

d) Iniziale mentalità cristiana

Il risveglio del senso soprannaturale e l'incontro con Dio devono condurre ultimamente ad un pensare cristiano sempre più abituale. Per questo sarà opportuno fare in modo che il pensiero e l'affetto del bambino si elevino a Dio, anche al di fuori del tempo destinato alla preghiera, finchè egli acquista la con-

---

[12] X. LEFEBVRE, L. PERIN, *Il bambino davanti a Dio*, trad. dal francese, Milano, 1958, p. 151.

[13] Sulla necessità di questo ambiente cristiano modellato sull'amore della madre cristiana insistono G. VERDIER, M. CHANON, A. M. AGNARD, *Sprigionatori di vita*, trad. dal francese, Torino, 1960, p. 23 e 39.

[14] *Ibid.*, p. 33.

[15] A. VALENSIN, Introduzione all'opera di H. Lubienska, *L'éducation du sens religieux*, Paris, 1946, p. 14.

sapevolezza di una Persona sempre presente e a cui si ricorre abitualmente. Non solo le creature devono condurre il bambino a Dio, ma egli deve, come conseguenza di questa scoperta, rendersi abituale questo pensiero: la mia azione come viene vista da Dio? Gli è gradita?

Ciò non deve però far pensare a Dio come a un carabiniere, anzi lo sguardo di Dio deve riempire di gioia e di fiducia e illuminare una vita in cui ogni attività sboccia in riferimento affettuoso e fiducioso a Dio, in cui tutte le cose conducono il bambino alla silenziosa contemplazione, alla preghiera e alla unione con Dio. « Non si avrà più, allora, il tanto spesso constatato divorzio tra una vita religiosa relegata ad una certa ora della giornata, e che prende così un'apparenza più o meno artificiosa, e la vita ordinaria — la « vera » vita per il bambino — la quale scorre avulsa da ogni preoccupazione religiosa ».[16]

e) Iniziazione al simbolismo cristiano

L'importanza dei simboli nella catechesi in generale e nell'educazione religiosa dei piccoli in particolare è stata rivalutata negli ultimi decenni. Infatti, nella religione cattolica si usano molto i simboli e la Chiesa ci insegna attraverso i segni: i ceri, l'acqua benedetta, i gesti, gli oggetti sacri, i sacramenti (segni efficaci che producono la grazia). Dio stesso ci parla nei libri sacri per mezzo dei segni. Gesù Cristo è poi il Segno per eccellenza, il Visibile che manifesta l'Invisibile.

Ora, il mistero che per sè è inesprimibile diventa afferrabile nei simboli. Il simbolo ci presenta due piani diversi: il piano delle cose che si vedono e che significano, e quello delle cose che sono significate: e questo solo si sente, lo si intravvede, e anche lo si prova nella gioia, nel timore o nell'amore senza che si possa esprimere con concetti. « Il bambino possiede quella intuizione particolare, che rende possibile la comprensione del simbolo, e cioè il senso della poesia, il senso della gratitudine. Le porte dell'anima sono ancora aperte ».[17]

Il compito sarà dunque di introdurre i piccoli in questo regno dei simboli, verso cui hanno una tendenza particolare. Ciò avviene per mezzo dell'intuizione, richiesta nelle esperienze concrete senza escludere per altro il riferimento alla parola.

f) Un contenuto minimo di fede

La catechesi deve anche assicurare quel minimo contenuto di fede, quelle conoscenze religiose elementari, che sono proporzionate alla capacità del piccolo. La sua conoscenza è tutta permeata di concretezza, il contenuto stesso

---

[16] G. VERDIER, M. CHANON *o. c.*, p. 32.

[17] M. FARGUES, *I nostri bambini davanti al Signore*, trad. dal francese, Milano, 1961, p. 86.

deve perciò riferirsi agli avvenimenti storici della Redenzione e alle azioni liturgiche in cui viene presentata una conoscenza globale della religione in forma concreta. Non si tratta neppure di una esposizione sistematica dei grandi avvenimenti della Redenzione, ma di una loro presentazione occasionale, tale però che corrisponda alla verità, sì da non dover essere poi rigettata o corretta sostanzialmente.

Invece di insistere sulla ricchezza del contenuto, bisogna mostrare al bambino il suo posto nell'universo cristiano: « egli è figlio del Padre, redento da Gesù Cristo, interiormente trasformato e illuminato dallo Spirito Santo, unito alla Vergine Maria, madre di Gesù e madre sua, come a tutti i santi e alla Chiesa intiera ».[18] Incominciando dall'età di quattro anni il piccolo potrà avere una conoscenza intima di Gesù, l'inviato e il grande dono del Padre che riassumerà l'amore divino manifestato nella redenzione.

g) Disciplina interiore

L'acquisto della disciplina interiore e del raccoglimento condiziona l'incontro personale con Dio, l'atteggiamento cristiano abituale e la sensibilità verso il mondo soprannaturale. A sua volta, questo raccoglimento interiore è favorito dalla disciplina e padronanza del corpo. Per questo motivo tutti gli esercizi di dominio del corpo e del silenzio costituiscono una tappa preliminare nella catechesi dei piccoli.

h) Atteggiamenti cristiani esteriori

La catechesi deve inculcare anche quegli atteggiamenti cristiani esteriori che sgorgano dalla disposizione interiore della vita. Così il rispetto filiale e la compostezza durante la preghiera, una condotta generale ispirata alla gioia di essere cristiano, la prontezza e disponibilità alla chiamata di Dio, una riconoscenza sincera verso di Lui fanno parte di questo atteggiamento, da inculcare prima inconsapevolmente nell'imitazione degli adulti, poi con atti sempre più espliciti. Questi atteggiamenti vengono motivati sul piano affettivo con l'amore verso Dio e promossi in uno spirito gioioso di generosità filiale.

i) Vita liturgica e comunitaria

Al termine della prima infanzia il bambino dovrà per obbligo frequentare la Messa domenicale e inserirsi nella vita parrocchiale.

Egli deve essere preparato gradualmente a questa vita comunitaria. Le visite alla Chiesa fatte con la mamma nelle ore tranquille, il risveglio del senso

---

[18] P. RANWEZ, *Insieme verso il Signore, o. c.*, p. 52.

sacro, la partecipazione a qualche funzione solenne in compagnia dei familiari ne costituiscono le prime tappe. Poi sarà la Santa Messa che diventerà sempre più il centro d'interesse religioso.

L'iniziazione al senso ecclesiale e alla consapevolezza dell'appartenenza al Corpo Mistico esige una cura particolare. L'incontro con il sacerdote e la spiegazione graduale della sua missione, e la visione della comunità cristiana radunata attorno all'altare di Cristo approfondiranno il senso ecclesiale e faranno intuire la diversità gerarchica tra le varie mansioni nella Chiesa.

l) Iniziazione alla vita sacramentale

Una certa iniziazione elementare alla vita sacramentale è richiesta fin dalla prima infanzia, mediante un atteggiamento rispettoso e gioioso di fronte ai Sacramenti del Battesimo e dell'Eucaristia. Il piccolo si interessa della vita dei neonati. Tale centro d'interesse può essere sfruttato anche per la presentazione del Battesimo, sacramento dell'iniziazione alla vita soprannaturale. La preoccupazione dei familiari di assistere alla Messa domenicale, la loro preparazione e premura inculcano con forza persuasiva la convinzione della centralità della Santa Messa nella vita cristiana. Questa convinzione sarà approfondita con qualche partecipazione occasionale ben preparata e guidata. L'atteggiamento riverente e rispettoso costituisce una prima tappa importante nell'educazione alla *protestatio fidei* dei Sacramenti.

Questa iniziazione sacramentale richiede l'approfondimento del simbolo del pane: « l'esperienza fondamentale della vita individuale dell'alimento che nutre e dell'istituzione della vita sociale del desco che riunisce ».[19] Bisogna inoltre coltivare il senso della gratuità, per avviare verso il banchetto eucaristico.

m) Iniziazione alla preghiera individuale e liturgica

È unanime il riconoscimento che l'iniziazione alla preghiera appartiene ai compiti dell'educazione religiosa della prima infanzia, ma vi è una grande diversità di opinioni nelle modalità di questa iniziazione. Non si tratta principalmente di far imparare le formule delle preghiere abituali. Esse saranno apprese gradualmente, frase per frase, verso la fine di questo periodo. Piuttosto bisognerà inculcare la mentalità della preghiera, l'abitudine di rivolgere un ringraziamento e una lode a Dio in tutte le circostanze della vita, soprattutto nei momenti di contemplazione della bellezza e grandezza della creazione, della constatazione

---

[19] M. FARGUES, *o. c.*, p. 115.

della cura e dell'affetto dei genitori, specchio fedele dell'amore di Dio per il bambino. La lode deve essere poi accompagnata da sentimenti sinceri di riconoscenza e da desiderio ardente di obbedienza volenterosa.

La forma della preghiera dipenderà dalle circostanze. Sarà importante curare che tutte le facoltà naturali e soprannaturali e tutta la personalità del piccolo vi intervengano, in modo che essa sia l'atto religioso per eccellenza. Prima si curerà la compostezza del corpo, poi si abitueranno i piccoli a dire brevi invocazioni preparate dalla madre, e piene di affettuosità, alla fine si reciteranno brevi formule e si imposteranno delle celebrazioni con gesti e con la recita dei testi salmodici.

n) Scoperta e inserimento nell'ordine morale

Le prime esperienze dell'ordine morale nascono dalla convivenza con persone adulte e forti. Tutti, anche il padre, la persona più potente per il bambino, sono sottomessi e devono obbedire.

Questo ordine oggettivo sarà successivamente presentato come cosa voluta da Dio per il nostro bene ed anche per lo sviluppo e la crescita del bambino. Il libero inserimento in quest'ordine sarà proposto come espressione di amore per Dio. Il bambino verrà indotto a fare il bene perchè cosa gradita a Lui e a fuggire il male per non dispiacerGli. Non si abuserà dell'idea di castigo e tanto meno, ordinariamente, la si collegherà con l'autorità di Dio nè si prospetterà la perdita irreparabile dell'amore di Dio come conseguenza dei normali capricci infantili.

« Non si deve attendere l'età della responsabilità morale, osservano giustamente Lefebvre e Perin, per orientare il bambino verso il bene. Sin dalla più tenera età bisogna insegnargli ciò che è bene e farglielo amare. Bisogna incoraggiarlo e abituarlo ad ogni bene ... spesso basta suggerirgli di compiere delle azioni che lo renderanno grande, che lo faranno somigliare ai grandi ... che otterrà l'approvazione di Dio ».[20]

Quando il bambino è disposto a fare il bene è utile ricordargli i principi: « Dio ti guarda » e dopo l'azione: « Dio è contento, Dio ti ama ». Questo sguardo di Dio posto sulle azioni, la gioia di aver accontentato il Signore serviranno da incitamento per il bene. Il prossimo passo nella motivazione è costituito dall'esempio di Gesù e dei personaggi biblici.

Farà anche parte dell'educazione morale l'abituare a piccoli sacrifici e a rinunzie, che non devono però richiedere sforzi eccessivi e far dimenticare l'egocentrismo fondamentale dei piccoli; in ogni caso questi sacrifici saranno ben precisati e legati ad esperienze concrete, e collegati talvolta all'amore di Dio

---

[20] X. LEFEBVRE, L. PERIN, *Il bambino davanti a Dio*, *o. c.*, p. 186.

come incentivo alla generosità e all'abnegazione. Tanto più fecondo e costruttivo si rivelerà questo appello quando si chiederanno al bambino atti di carità e piccoli servizi in favore delle persone care e dei compagni di gioco, e la fuga dal male.

Appartengono all'educazione pre-morale anche la difesa e lo sviluppo del senso innato del pudore. Lo promuoveranno il rispetto per il corpo proprio e altrui, la compostezza della persona, la dignità del tratto e del comportamento, un clima affettivo equilibrato.

4. METODO DELLA CATECHESI

Sono numerosi i metodi e le tecniche costruiti e sperimentati negli ultimi decenni, per l'educazione religiosa della prima infanzia, nella famiglia o nelle istituzioni specifiche. Si può affermare che quest'età è la più curata dal movimento della pedagogia nuova. La maggior parte dei metodi si ispira alle diverse correnti pedagogiche, sottolinea perciò l'uno o l'altro punto dello sviluppo della vita religiosa e spesso non senza pericolo di unilateralità.

Ci limitiamo perciò a sottolineare i punti più validi e più caratteristici dei singoli metodi che possono ispirare e aiutare l'educatore nella formulazone della propria ipotesi metodologica dopo l'esame oggettivo della situazione reale e delle mete pastorali. Ci pare che questa ricerca attenta dei risultati validi per migliorare la propria impostazione è la via seguita anche dai migliori metodologi dei nostri tempi.[21]

a) Metodo della catechesi ai piccoli fino ai quattro anni

La miglior iniziazione dei bambini alla vita cristiana è quella che si effettua quasi *per osmosi, per imitazione,* in un ambiente familiare saturo di Dio e delle realtà soprannaturali, creato dalla sensibilità religiosa dei genitori e dalla carità e serenità di tutti i membri della famiglia. Il loro atteggiamento raccolto e composto nella preghiera è la via più intuitiva e più sicura per portare al contatto personale con Dio, per introdurre all'orazione e al raccoglimento.

Il risveglio del *senso di Dio,* come la prima tappa dello sviluppo religioso nell'ambiente familiare può avvenire in modi diversi.

Si può insistere sull'*amore tenero,* discreto e riservato *dei genitori,* manifestato nell'interessamento, nella cura, nei gesti affettuosi e nella generosità che

---

21 Tra questi ricordiamo le opere di X. LEFEBVRE, L. PERIN, *o. c.*, di L. ALBERT, P. RANWEZ, *Écoute, mon fils,* Bruxelles, 1961, trad. it., Torino, 1963; A. BOYER, *Guide pratique pour l'éveil religieux du tout-petit,* Paris, 1959, E. WÜRTH, *Die religiöse Erziehung des Kleinkindes,* Wien, 1961.

riflettono l'amore del Padre Celeste e la generosità di Dio verso le sue creature. Questa esperienza familiare deve essere collegata con l'atteggiamento umile e rispettoso dei genitori di fronte a Dio.

In un secondo momento si può suscitare nel piccolo l'*ammirazione* per il creato e l'amore per il Creatore. Si fa ammirare la bellezza delle creature e nel momento della gioia e dell'entusiasmo si fa dire con stupore frasi simili: « È Dio che ha fatto tutte queste cose » e si fa esprimere una preghiera come questa: « Signore, come sei grande e bello! ». Le creature più indicate per suscitare l'ammirazione e lo slancio d'amore verso Dio, secondo l'esperienza del gruppo di Bruxelles sono: « il fiore e l'uccello che sveleranno la delicatezza di Dio; la neve il suo splendore e la sua purezza, il fuoco la sua forza, il cielo stellato la sua magnificenza infinita, la chioccia che protegge i pulcini sotto le ali la tenerezza divina ».[22] Alcune belle narrazioni bibliche completano con naturalezza questa prima conoscenza di Dio. Si scelgono quelle che danno ampio spazio all'ammirazione e alla meraviglia: Samuele fanciullo, manifestazione di Dio a Elia, a Mosè, ecc. Le narrazioni verso il quarto anno possono terminare con la ripetizione del gesto e dell'atteggiamento religioso principale del personaggio biblico e con la breve preghiera: « Eccomi, o Signore, io ti ascolto » per rispondere alla chiamata divina, e « Dio mio, Padre mio, io ti adoro e ti amo ». In questo modo ha luogo l'iniziazione alle brevi invocazioni, piene di affetto e d'amore, alla partecipazione graduale alla preghiera dei familiari.

II. Altri invece suggeriscono per la scoperta del senso di Dio la *via della preghiera* e dell'ambiente sacro evocate dagli atteggiamenti religiosi dei familiari. Così l'esperienza di E. Würth suggerisce ai genitori cristiani le seguenti tappe: [23] a) recita di brevi preghiere in sincero raccoglimento, ripetizione dei gesti religiosi. I piccoli a partire dal secondo anno, spinti dal desiderio di fare come i grandi, incominciano a ripetere gesti e parole; b) brevi invocazioni recitate insieme con il bambino in un'atmosfera raccolta e ispirata; c) abituare i piccoli a recitare le preghiere in momenti ben determinati e sempre uguali della giornata (prima dei pasti, prima di andare a letto); d) curare una relazione personale con Dio a cui vengono indirizzate le preghiere, nel periodo della scoperta dell'io e della relazione « io-tu »; e) motivazione semplice della preghiera: per dire « buon giorno » a Gesù; per chiedergli il cibo e ringraziarlo, per dimostrare a Gesù che è abile a cantare qualche cosa di bello per Lui, ecc.; f) far qualche breve visita in chiesa con la mamma e ripetere qualche gesto solenne; g) far entrare nel mondo dei giuochi e dei racconti del piccolo alcuni temi religiosi: avvenimenti salienti della vita di Gesù, ripetizione dei gesti, chiedere alla bambola o all'orsacchiotto degli atteggiamenti religiosi.

---

[22] P. RANWEZ, *Insieme verso il Signore*, *o. c.*, p. 74.

[23] E. WÜRTH, *Die religiöse Erziehung des Kleinkindes*, Wien, 1961, pp. 31-40.

La forza persuasiva dell'esemplarità delle persone amate insieme con la sincerità dell'atmosfera religiosa e il desiderio di imitazione stanno alla base di questo procedimento.

III. Altri collegano infine la scoperta del mondo soprannaturale agli *avvenimenti quotidiani e alle buone occasioni.* Tutta la vita familiare sta qui a servizio dell'intuizione della madre per darne una interpretazione cristiana. Anche senza un programma prestabilito, fatti e persone, domande e spiegazioni offriranno spunti per una interpretazione cristiana del mondo e della vita. Ciò viene facilitato dalla tendenza naturale del periodo dei « perchè ». A questo scopo sarà anche molto positivo l'abituare al rapporto personale con Gesù, la Madonna, l'Angelo Custode: dare il « buon giorno » a Gesù, compiere piccoli atti di bontà per piacergli, curare semplici espressioni di affetto verso la Madre di Gesù. Il sentimento e il vocabolario religioso si arricchiranno, ricorrendo con sobrietà e naturalezza a illustrazioni e quadri di carattere religioso, che non dovrebbero mai mancare in una famiglia cristiana.

I momenti di gioia saranno particolarmente efficaci nell'orientare ad una religiosità e a una pietà fondate sul sentimento della grandezza di Dio e del suo amore.

b) Metodo della catechesi ai piccoli dai quattro ai sette anni

Nell'ambito della famiglia rimane ancora dominante il metodo occasionale. Ciò vale anche per le scuole materne che possono aiutare efficacemente i genitori. Inoltre, bisognerà tener presente che la vita religiosa del fanciullo costituisce un tutto, a cui conoscenze religiose, atti di culto e condotta morale convergono unitariamente. Perciò, il metodo globale sarà il più capace di sviluppare armoniosamente l'educazione inziata, rendendola più consapevole ed esplicita.

Accenniamo rapidamente ad alcuni dei procedimenti sperimentati con maggior successo da catechisti originali e valenti.

I. La via delle creature

I fiori, alberi, casa, frutta, acqua, fuoco, luce, pane, cera, animali domestici, ecc., scoperti ora gioiosamente dal bambino, costituiscono altrettanti centri di interesse naturale, utilizzabili anche per l'esplorazione del mondo soprannaturale e per la prima formazione della mentalità cristiana.

Infatti il senso simbolico dell'acqua p.e. è riconosciuto non solo da tutte le razze e da tutte le religioni (che vi attribuiscono un significato) e dalla constatazione comune che i bambini vengono attirati dall'acqua, ma anche dalla liturgia e dall'uso che la Chiesa ne fa.

L'*educazione del senso simbolico* deve essere graduale e inserita organicamente nella scoperta del mondo soprannaturale. Così l'acqua può essere considerata sotto *cinque aspetti* in cinque successive conversazioni: segno di vita, mezzo di vita, mezzo di vita per l'uomo, ambiente di vita, mezzo di purificazione.[24] Poichè l'intento non è quello di far capire l'utilità dell'acqua sul piano naturale ma la sua ricchezza simbolica sul piano religioso, si fa appello principalmente all'intuizione dei piccoli.

Il *procedimento* della conversazione familiare o della piccola adunanza nelle scuole materne può essere questo: a) si presenta uno o l'altro degli oggetti ricordati in un'atmosfera di aspettativa e curiosità gioiosa; b) segue l'osservazione attenta e la contemplazione tranquilla con l'intervento di tutti i sensi in modo da assicurare la percezione dei sensi aggiunta ad una impressione estetica; c) viene poi l'indicazione dell'utilità dell'oggetto e l'intuizione del suo valore, accompagnata da sentimento di gioia per questa scoperta e questo beneficio, si passa così al significato religioso. Dopo un momento di silenzio in cui si contemplano la bellezza e il valore, si reciterà brevemente e con solennità un brano biblico ben appropriato; d) eventualmente venga inserita una canzoncina, che serva ad esprimere con naturalezza la bellezza e bontà di Dio, Creatore e Signore di tutto, accompagnata da sentimento di riconoscenza; e) quindi un esercizio fisico per preparare il raccoglimento e per lasciare il tempo per un breve rilassamento muscolare e nervoso; f) una piccola preghiera o cerimonia accompagnate dai gesti che costituiscono la migliore espressione di lode, di adorazione e di sottomissione e sono i mezzi più efficaci di formazione dell'atteggiamento religioso; g) infine si ritorna alla vita solita: giochi e occupazioni, facendo usare il più possibile l'oggetto studiato.[25]

Il metodo può essere usato, poichè « Dieu est découvert également par la contemplation des belles choses de la nature »,[26] ma suppone il complemento dei racconti biblici. Esso richiede inoltre alcuni accorgimenti metodologici: atmosfera di calma (i piccoli non hanno fretta!), di gioia sincera; far intervenire tutti i sensi per preparare l'ammirazione; il riferimento a Dio sia spontaneo e sgorghi dalla convinzione profonda dell'adulto; il contegno e una disciplina minima del corpo

---

[24] M. FARGUES, *I nostri bambini davanti al Signore*, Milano, 1961, pp. 87-88.

[25] Questo metodo venne formulato principalmente da alcune catechiste francesi, esperte nella pedagogia moderna della prima infanzia: J. M. DINGEON, *A la découverte de Dieu, 4-6 ans*. Paris, 1956; M. FARGUES, *Pour l'éducation du sens symbolique*, in « Vérité et Vie », 1953, n. 154; *Signification symbolique du pain*, ivi, n. 182; *Symbolisme de l'eau*, ivi, n. 191; *I nostri bambini davanti al Signore*, Milano, 1961; H. LUBIENSKA, *La liturgie du geste*, Tournai, 1957; *Le Silence, A l'ombre de la Parole*, Tournai, 1955; *Comment développer une attitude religieuse authentique chez les tout-petits*, in « Vérité et Vie », 1960, série 46, n. 370. Di seguito il procedimento viene usato anche da altri autori, completato però non solo nel contenuto, ma anche nel metodo. Così A. BOYER, C. QUINET, J. VERDIER, M. CHANON, *o. c.*

[26] Commission Nationale de l'Enseignement Religieux, *Orientations pour l'Enseignement Religieux des Tout-Petits et des Petits*, Paris, 1957, p. 11.

sono necessari per rendere attento e disponibile il piccolo davanti alla parola di Dio;[27] per dare un carattere più religioso al metodo: le parole e i gesti possono essere quelli usati nella liturgia.

II. La via delle attività fisiche, dei movimenti e dei gesti liturgici

Poichè nei bambini le facoltà non sono ancora differenziate funzionalmente, ma tutta la persona agisce servendosi di tutte e sempre, « e poichè il bambino si sviluppa attraverso l'attività corporale », la Lubienska, la Derkenne, la Fargues, la Cavalletti e altri catechisti,[28] applicando il metodo Montessori alla religione, suggeriscono come via per arrivare alla scoperta del mondo soprannaturale e alla esplicitazione della vita di fede quella dei movimenti e degli esercizi fisici e dei gesti liturgici.

Il metodo Montessori così dettagliato nel campo della formazione sensoriale e intellettuale è ancora agli inizi nel campo religioso, secondo la Cavalletti, perciò offre ancora infinite possibilità di lavoro.[29] Infatti le varie educatrici lo hanno applicato in modo assai diverso.

1. La *Lubienska,* rappresentante principale della scuola francese, tende a far raggiungere prima di tutto il *dominio del corpo* e il *raccoglimento esteriore* seguendo analiticamente i movimenti: cammino cosciente, l'esercizio di marcia su una linea tracciata prima, poi ritmica, ed infine aritmica, collegata con l'attenzione richiesta dal portare qualche cosa. Seguono gli esercizi espressivi con mani: in alto, alle spalle, sulle ginocchia, incrociate in alto, sul petto ecc.; gesti più complessi che esprimono i pensieri e i sentimenti: gesti circolari, mani innalzate, gesticolazione, mani riavvicinate, giunte, ecc.

Segue l'*esercizio del silenzio,* che sviluppa soprattutto la capacità di concentrazione e di riflessione: i piccoli seduti sul pavimento in triplice progressione si abituano a far attenzione ai rumori (per esempio, al tic-tac dell'orologio), ad ascoltare la sommessa voce di chiamata della maestra, a percepire la voce interiore; tutte le volte vengono poi invitati a raccontare le loro esperienze. A questo punto si inserisce l'educazione religiosa propriamente detta: i bambini vengono esercitati ad ascoltare la voce del Maestro interiore, a formulare pensieri e riflessioni personali intorno ai racconti ascoltati e a stabilire relazioni filiali con Dio, a scoprire il mondo religioso nella propria anima e ad esplicitarlo sempre più.

In questo modo tutti gli esercizi della disciplina, sia esteriore che interiore, sono posti direttamente a servizio della catechesi. Per rendere più esplicita questa

---

[27] J. M. Dingeon, *A la découverte de Dieu,* Paris, 1956, p. 4.

[28] H. Lubienska de Lenval, *L'éducation du sens religieux,* Paris, 1946, trad. it., Milano, 1954; *L'éducation de l'homme conscient,* Paris, 1948, trad. it., Roma, 1959; M. Fargues, *Catéchisme pour notre temps. Principes et techniques,* Paris, 1951; G. Gobbi, S. Cavalletti, *Educazione religiosa liturgica e metodo Montessori,* Roma, 1961; G. Verdier, M. Chanon, A. M. Agnard, *Eveilleurs de vie, Directives de pédagogie religieuse,* Paris, 1956, trad. it., Torino, 1960.

[29] G. Gobbi, S. Cavalletti, *Educazione religiosa liturgica, o. c.,* p. 11.

funzione catechistica, la Derkenne preferisce come esercizi i gesti simbolici della Liturgia (inchini, incrociare ed elevare le braccia, alzarsi e inginocchiarsi, ripetere i gesti e i movimenti del Sacerdote e dei fedeli durante la Santa Messa), che facilitano l'intuizione del significato simbolico e introducono più direttamente nel mondo delle realtà religiose. In questi gesti « la preghiera del corpo » aiuta ad assumere l'atteggiamento interiore della fede e della carità e a comprendere il loro significato catechistico.

2. La *Cavalletti,* restando più fedele ai punti caratteristici del metodo montessoriano (ambiente e materiale preparato, aiutare a fare da solo, esercizi analitici per mezzo degli oggetti, scoperta e rispetto dei periodi sensitivi), imposta l'educazione religiosa nelle sue Case dei Bambini sul maneggio e la ricostruzione del materiale riguardante i segni sacramentali, la S. Messa, l'anno liturgico e gli avvenimenti della vita di Gesù. In modo graduale, secondo lo sviluppo, si seguono nella presentazione del battesimo queste tappe: i due colori della stola; l'acqua e la forma del battesimo; gli altri oggetti e arredi simbolici: sale, olio, veste candida e lampada ardente; i gesti rituali; le preghiere principali; i bambini stessi eseguono infine il rito battesimale. Apposite schede, disegni e materiale costruttivo accompagnano questi diversi momenti.

Nella presentazione della S. Messa « è più che mai necessario isolare le difficoltà » [30] secondo il metodo analitico. Perchè il bambino non si trovi in chiesa in un mondo del tutto sconosciuto, viene familiarizzato con i colori dei paramenti, gli arredi ed i gesti liturgici. Prima vengono perciò presentati gli arredi e paramenti sacri, riprodotti in minuscoli modellini per impararne la nomenclatura, poi i bambini prendono in mano gli oggetti nell'azione di preparare e spreparare l'altare. In seguito negli esercizi collettivi si imparano gli atteggiamenti dei fedeli (alzarsi, spostarsi, fare il segno della croce, battersi il petto, ecc.) e le parti principali della Messa con l'aiuto dei cartelloni e del significato degli oggetti sacri. La tappa seguente comprende la familiarizzazione con le preghiere liturgiche che incominciando dai sette anni vengono ricopiate dai bambini stessi su apposite schede e raccolte in piccoli messalini. Questo scrivere e leggere viene accompagnato da esercizi di movimento e da ripetizione delle azioni e dei gesti del sacerdote. Dopo alcune celebrazioni paraliturgiche i piccoli partecipano poi alla S. Messa dove hanno una parte attiva. Questa iniziazione liturgica è continuata con gli esercizi riguardanti l'anno liturgico. Il calendario a forma circolare, appositamente costruito, e alcune funzioni caratteristiche e suggestive promuovono l'attività dei piccoli.

Questo metodo può riuscire efficace in mano ad educatrici ben preparate e in certi ambienti. Si deve badare al pericolo di rimanere sul piano dei puri esercizi fisici e delle attività manuali. L'inserimento organico dell'elemento bi-

---

[30] S. CAVALLETTI, S. GOBBI, *o. c.*, p. 66.

blico e della preghiera liturgica deve assicurare la prospettiva eminentemente religiosa. Oltre agli esercizi analitici bisogna curare l'insieme della religiosità secondo il principio fondamentale dell'educazione dei piccoli, che è quello del globalismo.

III. La vita dei racconti biblici e della drammatizzazione degli atteggiamenti religiosi

Partendo dalla constatazione universale che i piccoli ascoltano volentieri i racconti, seguono con interesse e affetto le vicende dei loro personaggi e, spinti dall'animismo e dalla tendenza all'imitazione, partecipano con tutto il cuore alle storie udite, i migliori educatori della prima infanzia scelgono la via dei racconti biblici per l'educazione religiosa.[31]

La validità di questo metodo viene confermata da considerazioni psicologiche e teologiche. Esso soddisfa infatti non solo la curiosità del piccolo, ma anche la sua fantasia creatrice, il desiderio di inserirsi nel mondo dei grandi. Così, per mezzo dei racconti biblici, « il fanciullo dai quattro ai sette anni sarà introdotto nella divina familiarità del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo ... e a far parte di una grande famiglia, la Chiesa ».[32] Inoltre, in questo modo la religione viene scoperta nel suo aspetto autentico: una relazione personale con Qualcuno (con Dio Padre che lo attira, con Gesù che lo guida, con lo Spirito Santo che abita in lui), un inserimento nella storia attuale del Regno di Dio, un atteggiamento filiale di confidenza e amore, modellato sull'esempio dei personaggi biblici.

Dal punto di vista metodologico sono due i procedimenti principali.

1. Il *metodo dei racconti* si basa principalmente sulla parola della madre e dell'educatrice. Esse raccontano in modo semplice gli avvenimenti salienti della storia del Regno di Dio. Gli elementi principali di questo procedimento sono i seguenti: a) *preparazione spirituale* che comprende la lettura ripetuta, la meditazione e la riflessione sui testi da raccontare per comprendere il loro messaggio religioso e la preghiera: b) la ricerca del momento *più propizio* del racconto. L'occasione può essere offerta dalla considerazione attenta della vita e dei desideri dei bambini, dagli avvenimenti dell'anno liturgico e dai fatti della vita ambientale;

---

31 Il metodo dei racconti biblici fu applicato all'educazione religiosa fin dall'inizio dell'interesse particolare per questa età. Così i pionieri come una Gahéry (*La plus belle Histoire,* Paris, 1919), un Charles (*Catéchisme illustré pour les Tout-Petits,* Marseille, 1933) e tutto il movimento della *Formation Chrétienne des Tout-petits,* fondato nel 1933 (*Le Bon Dieu aime Ses Enfants,* Paris, 1950), J. M. Dingeon, *A la découverte de Dieu,* Paris, 1956) e il metodo di C. Quinet (*Pour les tout-petits des Jardins d'Enfants,* Paris, nouv. éd. 1959; *Pour mes tout-petits de cinq à six ans et mes petits de sept à neuf ans,* Paris, nouv. éd. 1958) e di A. Boyer (*L'éveil religieux du tout-petit,* Paris, 1959²). Cfr. L. Csonka, *Educazione religiosa della prima infanzia in Francia,* in « Orientamenti Pedagogici », VI (1959), 217-237; H. Lubienska, *L'univers biblique où nous vivons,* Tournai, 1958; M. Albert-P. Ranwez, *Mamma, parlami di Gesù,* trad. dal francese, Torino, 1963.

32 Vari, *Insieme verso il Signore, o. c.,* p. 93.

c) la creazione di un ambiente di *raccoglimento* attorno al fanciullo. Bisogna intuire i momenti più adatti, quando i bambini sono più raccolti e disposti spiritualmente. La Würth suggerisce una certa regolarità nell'orario indicando le prime ore serali come le più adatte per le conversazioni religiose; d) il *racconto semplice,* vivo e affascinante costituisce il fattore principale del metodo. La narrazione sia facile e conforme alla verità storica, evitando di abusare della credulità infantile. Si metta l'accento sul significato religioso dell'avvenimento e si curino molto la concretezza e l'adattamento del linguaggio e la sincerità dei sentimenti del narratore. Non si tratta di soddisfare la curiosità dei piccoli, ma di presentare loro dei valori spirituali autentici che corrispondano ai loro interessi e bisogni interni, e di metterli in contatto con personaggi cari, con cui essi possono stabilire un legame affettivo. Lo stesso oggetto, suddiviso nei suoi episodi e momenti spirituali, può costituire il tema di più narrazioni successive. La figura centrale sia Gesù Cristo presentato nella sua bontà, santità, potenza e amore redentivo in modo da diventare non solo la Persona sinceramente amata, ma anche la guida nei primi atti di virtù e di generosità. La conoscenza (episodica) della missione di Gesù e l'amicizia sincera con Lui porteranno alla fierezza e alla gioia della figliolanza divina e faciliteranno l'iniziarsi di un impegno personale di seguirlo nelle svariate circostanze della vita quotidiana; e) il racconto deve sbocciare poi in una breve *preghiera* o *canto religioso* come espressione dello stato d'animo e dell'amore. Si usano per questo brevi frasi, adatte al tema del racconto, come: « Parla, Signore, il tuo servo ti ascolta », « Gesù, ti amo e ti adoro », « È nato il Salvatore, alleluia », « Ringraziamo il Signore perchè è buono », « Grazie, Gesù, di essere il mio grande amico », « Padre, desidero fare sempre ciò che vuoi tu e non ciò che voglio io », « Signore aiutami ad essere buono con gli altri », ed altre brevi invocazioni bibliche e frasi delle preghiere usuali.[33] I canti adatti e ben scelti possono essere accompagnati facilmente da gesti appropriati; f) *attività libere* e guidate, come disegnare, ritagliare, colorire, modellare, costruire accompagnano il racconto e approfondiscono il tema offrendo una buona occasione per osservazioni e riflessioni ulteriori.

Il metodo dei racconti biblici si presenta anche con una variazione che lo trasforma praticamente nel metodo intuitivo-attivo usato nella scuola primaria, dove il racconto biblico ha la precisa funzione di introdurre alla conoscenza della verità religiosa e di promuovere l'attività personale corrispondente e dove il discorso del catechista diventa una vera lezione di tipo scolastico.[34]

---

[33] Si insiste di non usare nelle preghiere un linguaggio infantile. Le frasi bibliche e liturgiche, magari semplificate, sono le più indicate, perchè esprimono autenticamente i pensieri e sentimenti religiosi e perchè non devono essere mai rinnegate in seguito. Così LEFEBVRE, ALBERT, LUBIENSKA, WÜRTH, *o. c.*

[34] Tra i numerosi autori di questa tendenza ricordiamo C. QUINET, *Pour mes tout-petits, des Jardins d'Enfants,* Paris, 1959; *Pour mes tout-petits de cinq à six ans et mes petits de sept à neuf ans.* Trente et une leçons de Catéchisme évangelique par la méthode active, Paris, 1958. Cfr. L. CSONKA, *L'organizzatore della catechesi parrocchiale « in forma di vera scuola »: il Can. C. Quinet,* in « Orientamenti

2. *Il metodo dell'imitazione dei personaggi biblici* collega il racconto a piccole drammatizzazioni, che offrono al bambino modelli da imitare, aiutandolo nello sforzo di assumere alcuni atteggiamenti religiosi autentici.

Nella drammatizzazione il piccolo si inserisce pienamente nel mondo religioso dei suoi personaggi, si immedesima nei loro sentimenti e atteggiamenti religiosi e diventa un vero attore che non modella solo una materia morta, ma la propria vita. Così egli si sente personalmente interessato agli avvenimenti e misteri presentati, incontrandosi con Dio e con il suo piano di redenzione. Queste scene aiutano poi anche a comprendere meglio il significato del piano redentivo, offrono un mezzo assai adatto per la libera espressione e procurano l'esperienza di una vita cristiana coerente e impegnata.

Il metodo consiste fondamentalmente nell'imitazione sincera degli atteggiamenti religiosi dei personaggi biblici scelti opportunamente e rievocati drammaticamente.

I temi più adatti, scelti nell'ambito dell'anno liturgico, che hanno ottenuto la conferma di lunghi anni di esperienza, secondo il Lefebvre, sono questi: Mosè davanti al roveto, al faraone, Samuele ascolta la voce di Dio, Elia riceve la visita di Dio, Salomone costruisce per Dio una grande casa, l'annunciazione, la nascita di Gesù, Gesù si rivela ai pastori, ai magi, a Simeone, Gesù a Nazareth, Gesù e i bambini, la tempesta sedata, Gesù risuscita il figlio di una madre di Naim, la guarigione del cieco nato e del paralitico, il granello di frumento, il buon samaritano, l'entrata trionfale del Signore a Gerusalemme, Gesù sulla Croce, Gesù è risorto, un angelo lo annuncia a tre pie donne, Gesù appare alla Maddalena, l'entrata di Gesù nella gloria del Cielo, l'invio dello Spirito Santo, la conversione di Paolo.[35]

Ci sono naturalmente molte altre scene bibliche che possono essere drammatizzate secondo la scelta intelligente delle madri ed educatrici cristiane. Come criterio bisogna ricordare che gli episodi dell'A.T. devono essere interpretati alla luce del Vangelo; il mistero di Cristo venga presentato nel suo insieme; le scene siano poi vissute come realtà attuali, come fa la Chiesa nella liturgia: « Oggi è nato il Salvatore del mondo ».

Si possono seguire le grandi linee di questo *procedimento*: a) dopo brevi esercizi di silenzio e di raccoglimento la madre o la maestra *racconta* vivacemente l'episodio biblico, accompagnandosi con gesti adatti o con un sincero sentimento; b) per prolungare l'effetto della ripetizione dell'atteggiamento interiore vengono presentate anche illustrazioni e disegni da colorare o da completare, che riguardino

---

Pedagogici », X (1963), 81-111, che inserisce nel discorso l'uso sistematico dei disegni sulla lavagna; S. A. Riva (*Guida religiosa della scuola materna,* Brescia, 1961; *L'educazione religiosa dei piccoli,* Alba, 1943) e Fr. Leone di Maria (*L'educazione religiosa del bambino di scuola materna,* Brescia, 1953), che insistono sull'applicazione dei sussidi intuitivi del dialogo e della interrogazione e le attività di tipo scolastico; così A. Boyer (*L'éveil religieux du tout-petit,* Paris 1952; *Guide pratique pour l'éveil religieux du tout-petit,* Paris, 1959²) che accompagna lo svolgimento di un programma di massima con un quaderno attivistico e oltre le attività e canti una serie di domande rivolte ad assicurare un minimo di contenuto dottrinale.

[35] X. Lefebvre, L. Perin, *Il bambino davanti a Dio, o c.,* pp. 197-398.

il punto centrale del racconto; c) poi i piccoli vengono invitati a *ripetere i gesti* dei personaggi e insieme ad assumere il loro atteggiamento interiore. I bambini possono ripetere anche 7-8 volte la stessa scena, accentuando sempre più gli atteggiamenti cristiani fondamentali come la docilità e la disponibilità nell'ascoltare la parola di Dio, l'accettazione gioiosa della chiamata divina, il rispetto e la riverenza alla presenza di Dio, il sentimento di ringraziamento nella preghiera, la prontezza abituale e la sottomissione voluta nell'ubbidienza, ecc. L'abitudine e la facilità ad assumere tali atteggiamenti costituiscono la mentalità di fede e promuovono l'atteggiamento sinceramente cristiano di fronte alla scoperta del mondo soprannaturale.

La drammatizzazione delle scene bibliche è particolarmente indicata anche per le scuole materne. Tutti i piccoli devono prenderne parte attiva. Ecco la sceneggiatura di uno dei miracoli preferiti (*Lc.* 18, 35-42) già realizzata con grande profitto dai piccoli di 6 anni:

CATECHISTA	BAMBINI (IN CIRCOLO)
Gesù arriva in una città coi suoi discepoli e tutta una folla di persone; la città era *Gerico,* una città della Palestina. *Mentre Gesù usciva dalla città coi suoi discepoli* — i suoi amici —, *tutta una folla di persone lo seguiva.* Siamo noi la folla e seguiamo Gesù.	*Gesù,* con le mani giunte, si mette lentamente in moto. Tutti i bimbi lo seguono.
Ecco che un cieco era seduto al bordo della strada, e chiedeva l'elemosina. (Ad un bambino): Tu sei il cieco ... Tu siedi al bordo della strada... Tu sei cieco, chiudi gli occhi! Stendi la mano per chiedere l'elemosina...	*Un bimbo* fa il cieco, siede in terra e chiede l'elemosina.
Sentendo passare la folla egli domandò che cosa ci fosse. Tu senti la gente che passa, ma non la vedi, e allora domandi che cosa c'è.	*Il cieco*: « Cos'è tutta questa confusione? ».
Gli si risponde: « È Gesù che passa! ».	*Tutti*: « È Gesù che passa! ».
Allora egli si mette a gridare: « Gesù, abbi pietà di me, così sfortunato. Aiutami! ».	*Il cieco*: « Gesù, abbi pietà di me, così sfortunato. Aiutami! ».
Quelli che camminavano davanti, lo rimproveravano per farlo tacere; ma egli	

gridava ancora più forte: « *Gesù, abbi pietà di me!* ».	(Far segno ad alcuni bambini i quali camminano davanti a Gesù e dicono): « Taci tu, ci dai fastidio! ». Il cieco (molto più forte): « Gesù, abbi pietà di me! ».
E Gesù si fermò e disse alla folla: « Chiamatelo ».	Gesù si ferma e dice ai bambini: « Chiamatelo ».
Si chiama dunque il cieco e gli si dice: « Coraggio, alzati, Gesù ti chiama! ».	*I bambini*: « Coraggio, alzati, Gesù ti chiama! ».
Ed egli gettato il suo mantello, d'un balzo, fu vicino a Gesù.	Il cieco si alza e a tastoni va vicino a Gesù.
Gesù gli dice: « Che vuoi che io faccia per te? » — *E il cieco gli risponde*: « Signore, fa' che io veda! ».	*Gesù*: « Che vuoi che io faccia per te? ». Il cieco: « Signore, fa' che io veda! ».
Gesù mosso a pietà, gli toccò gli occhi e gli disse: « Va', la tua fede ti ha salvato ».	*Gesù* tocca gli occhi del cieco e dice: « Va', la tua fede ti ha salvato ».
E tosto egli vide e seguiva Gesù nel suo cammino dando gloria a Dio. (Al cieco): Tu sei guarito, che cosa dici a Gesù? Che cosa potresti cantargli?	*Il cieco* apre gli occhi. Lasciate che il bimbo dica il suo grazie con parole sue. Se gli è familiare, senza dubbio canterà « Gloria a Dio... ». Ma lasciate a lui la scelta.
E tutta la folla, vedendo ciò, rese gloria a Dio. E noi tutti che cosa cantiamo a Gesù?	*Tutti* possono cantare: « Gloria a Dio », « Dio sia benedetto », « Inni e canti... ».

Questo procedimento è particolarmente idoneo a produrre l'interiorizzazione del rapporto personale con Dio. È importante che vi sia la sincerità degli atteggiamenti assunti e l'impegno, e non tanto la fedeltà storica dell'esecuzione.

IV. Far vivere cristianamente la vita concreta dei piccoli

Se il bambino tende al graduale inserimento affettivo nella vita dei grandi, il metodo di fargli vivere consapevolmente i vari momenti della vita cristiana quotidiana e liturgica costituisce una delle più efficaci vie d'educazione.[36]

Prima di tutto si rende il bambino attento alla religiosità sincera e alla vita armoniosa dei genitori, piena di carità cristiana, poi egli viene invitato a ripetere i gesti essenziali degli atti religiosi compiuti dai familiari: l'atteggiamento della mamma nella preghiera, il raccoglimento del padre che gli dà la sensazione viva della presenza di una Persona grande, importante e molto amata; il riferirsi alla Provvidenza dei suoi parenti in tutte le circostanze della vita, soprattutto in quelle di contentezza e di gioia sincera; il servizio attento e amoroso che crea tutto un clima di serenità e sicurezza; l'obbedienza all'ordine morale da Dio stabilito con qualche riferimento esplicito che prepara l'esperienza di una vita cristiana coerente e impegnata, in cui anche le piccole rinunce procurano una gioia interiore perchè motivate da un amore filiale verso il Padre celeste.

1. In questo metodo si dà un accento particolare all'*iniziazione alla preghiera;* ma si insiste pure perchè il bambino *compia per Iddio le sue azioni,* soprattutto quelle gradite, come il gioco o una gentilezza verso il fratellino, e rinnovi l'intenzione di voler agire da figlio di Dio. L'iniziazione alla preghiera non si basa tanto sull'apprendimento di formule quanto piuttosto sul compimento graduale e lento degli atti interiori dell'orazione. Perciò si cerca di favorire prima di tutto il contatto personale, rispettoso e confidente, con Dio e l'elevazione gioiosa del cuore al Padre Celeste; gli avvenimenti della vita quotidiana offrono frequenti occasioni di dire a Dio il « sì » e il « grazie » riconoscente e sincero. Si ha, quindi, cura di promuovere il raccoglimento interiore, manifestato, prima che dalla parola, dai gesti esprimenti adorazione e riconoscenza. Soltanto a questo punto vengono introdotte lentamente le formule della preghiera, prima spezzate nelle varie proposizioni e infine recitate di seguito, evitando sempre le espressioni bambinesche, e impiegando piuttosto quelle tradizionali o brevi testi liturgici.

Anche i bambini dovrebbero partecipare alla preghiera familiare quotidiana in commune degli adulti, i quali consentiranno loro di svolgervi anche una parte appropriata, seguita con interesse e affetto. Anzi il posto normale del bambino che prega a casa è tra il padre e la madre, vicino ai fratelli e alle sorelle.

È risultato efficace il metodo di recitare o cantare brevi preghiere salmodiche al mattino e alla sera in cui anche il piccolo inserisce le sue invocazioni. Così sulla traccia dei salmi:

---

36 Seguono questa linea molti metodi tedeschi come H. Fassbinder, *Des Kindes erste Schritte zu Gott. Die religiöse Unterweisung des Kleinkindes durch die Mutter,* Trier, 1957; E. Würth, *Die religiöse Erziehung des Kleinkindes,* Wien, 1961; Fr. M. Willam, *Mutter und Kind vor Gott,* Donauwörth, 1962; F. Betz, *Das Kind auf dem Weg zum Heil,* München, 1961; M. Kiene, *Zur religiösen Erziehung im Kleinkinderalter,* in « Jugendwohl », 1953, pp. 391 ss.; *Das Kind im Kindergarten,* Freiburg, 1953; e anche le esperienze recenti del centro del *Lumen Vitae.* Cfr. le opere di Albert, *o. c.,* e di Ranwez, *o. c.*

Salmo 5:

Rit. Dio mio, ascolta la mia preghiera.

1. Guidami, Signore, durante questa giornata.
2. Proteggimi da ogni male.
3. Signore, tu sei la gioia di coloro che ti amano, beati i tuoi amici.

Salmo 4:

Rit. Signore, fammi riposare nella tua pace.

1. Accogli il tuo figliolo nelle tue braccia, Padre mio.
2. Lo so, tu sei là che ascolti la mia preghiera.
3. Tu solo puoi darmi il riposo.[37]

Questa *recita dialogata* è da usarsi anche nelle preghiere tradizionali. Così ci viene suggerito questa recita dell'Ave Maria:[38]

Mamma: Buon giorno, Maria.
Bamb.: Ave, o Maria.
M. : Dio ti ha fatta tutta bella.
B. : piena di grazia.
M. : Il Signore ti ama ed è molto vicino a te.
B. : il Signore è con te.
M. : Sei stata scelta tra tutte le fanciulle del mondo.
B. : Tu sei benedetta fra le donne.

2. Questo metodo naturale segue inoltre il succedersi dei momenti salienti dell'*anno liturgico*. L'Avvento e il Natale con il presepio e i doni potranno offrire l'occasione per interessare i fanciulli all'infanzia di Gesù e ai primi atti dell'opera della Redenzione, la cui conoscenza verrà allargata e approfondita nel periodo di Quaresima e di Passione con il richiamo della penitenza e la visione del Crocifisso, fino alla rinnovazione dell'esperienza della gioia cristiana recata dalla Pasqua e dall'Ascensione. In questo quadro possono anche venir situate le funzioni solenni, le processioni di carattere locale e l'assistenza all'amministrazione di un battesimo.

La partecipazione attiva all'anno liturgico può essere curata felicemente nelle celebrazioni paraliturgiche nell'ambito familiare. I genitori ricercano il pensiero dominante di ciascuna festa, scelgono il simbolo concreto e le preghiere appropriate.

La sera, prima o dopo la cena del bambino, quando ormai è tranquillo e non più attratto dal gioco, davanti alla statua della Madonna o al quadro dell'Angelo Custode

---

[37] P. RANWEZ, *Insieme verso il Signore*, *o. c.*, p. 124 e 126.

[38] M. ALBERT, *Écoute, mon fils*, *o. c.*, p. 27.

si svolge la celebrazione. « In alcuni giorni di festa o anche quotidianamente potrebbe essere acceso un cero (quello del battesimo ad esempio, almeno nel giorno anniversario di questo importante avvenimento). Prima di incominciare il racconto, la madre dovrebbe prendere tra le mani il Libro Sacro dal suo posto d'onore nella casa. La Bibbia per i piccini potrebbe essere un bell'album illustrato, da maneggiare con cura e rispetto. Ascoltata la lettura seduti, si reciterebbe o canterebbe la preghiera in piedi o in ginocchio, inchinandosi, prostrandosi, alzando le mani e facendo tutti gli altri gesti, adatti a incarnare lo slancio spirituale del fanciullo ».[39]

3. *L'Eucaristia* costituisce il centro di tutta la pietà cristiana e anche il punto di arrivo dell'educazione religiosa. Le prime visite vengono fatte nel silenzio e nella tranquillità della chiesa vuota sotto la direzione saggia e illuminata della madre. La frequenza regolare alla Messa domenicale dei familiari attira presto l'attenzione del piccolo. Allora si incomincia *l'iniziazione graduale alla S. Messa,* atto liturgico per eccellenza, capace di impegnare e mobilitare tutte le facoltà fisiche e spirituali naturali e soprannaturali del bambino, e di dare un carattere sacrale e comunitario all'educazione religiosa nella famiglia.

Il procedimento si svolge, secondo alcune esperienze valide,[40] in tre tappe principali: *a*) ripetizione consapevole *dei gesti liturgici* simbolici, dei movimenti dei fedeli (alzarsi, inginocchiarsi, stare in piedi) e del sacerdote (inchinarsi, mani tese, spostarsi) con la spiegazione del loro significato e il risveglio degli atteggiamenti interiori corrispondenti; *b*) esecuzione di *funzioni paraliturgiche,* mai compiute con scopi spettacolari alla presenza di altre persone, ma ispirate da finalità educative religiose, con la particolare accentuazione dell'atteggiamento interiore dei partecipanti; *c*) *partecipazione effettiva* alla Santa Messa, i cui grandi momenti vengono seguiti con gesti e cori parlati adeguati, rivivendo sia gli atteggiamenti esteriori che i sentimenti interiori di fede e di carità richiesti; per una assimilazione graduale si potrà prima far assistere solo a qualcuno dei momenti liturgici, separatamente, introducendo gradatamente all'intera *actio liturgica.*

È valido soprattutto per i piccoli il fatto che « il popolo esprime la sua partecipazione ai misteri con l'atteggiamento del corpo e coi gesti; con l'atteggiamento mentale rappresentato dai gesti, e, quando ne è capace, con la preghiera vocale alternata con quella del sacerdote, secondo il proprio ritmo ».[41]

---

[39] P. RANVEZ, *Insieme verso il Signore, o. c.,* pp. 64-65.

[40] F. C. T. P., *Comment faire jaillir la vie,* Paris, 1952; *Comment apprendre à nous tout-petits à vivre leur Messe,* Paris, 1952; *La prière de l'Église et nos enfants,* Paris, 1950; H. LUBIENSKA, *L'éducation du sens religieux,* Paris, 1946; *L'educazione del senso liturgico,* Milano, 1953; « ÉQUIPE SACERDOTALE DE SAINT-LOUIS ALFORTVILLE », *Initiation des enfants à la liturgie,* Bruges, 1956; M. MONTESSORI, *La Santa Messa spiegata ai bambini,* Milano, 1955[3]; J. M. DINGEON, *Père et mère à l'image de Dieu,* Paris, 1960.

[41] H. LUBIENSKA, *L'educazione del senso liturgico, o. c.,* p. 54. Cfr. anche G. GORDON, *Le symbole dans l'éducation religieuse,* in « Vérité et Vie », 1962, série 54, n. 421.

Recentemente alcuni autori hanno perfezionato il metodo inserendovi i migliori risultati

5. TECNICHE E MEZZI NELL'EDUCAZIONE RELIGIOSA DELL'INFANZIA

La pedagogia moderna e contemporanea ha escogitato parecchie tecniche per l'educazione dell'infanzia. Molte di esse sono state applicate anche all'educazione religiosa. È necessario operare una scelta delle più adatte allo scopo specifico della catechesi. Alcune sono prevalentemente al servizio del racconto, altre invece dell'espressione libera dei piccoli. Queste ultime sono da preferire, perchè promuovono più efficacemente l'attività spontanea dei piccoli.

a) Il gesto e la mimica

Il bambino ha bisogno di moto più che di qualsiasi altra cosa. Tra i quattro e gli otto anni egli accompagna volentieri tutte le sue parole con gesti e imita con grande facilità i gesti degli adulti.

Il gesto e il mimo costituiscono il linguaggio più comune e comunicativo anche nella catechesi. Tanto più che i gesti e i segni simbolici sono impiegati abbondantemente nella liturgia.

I gesti costituiscono poi il mezzo più naturale e spontaneo per esprimere la vita interiore e gli atteggiamenti religiosi. I piccoli possono servirsene prima ancora che delle parole.

La mimica e i gesti sono perciò da adoperare continuamente nell'educazione religiosa. Le prime preghiere in forma di invocazioni e quelle comuni, i canti semplici, i racconti biblici e agiografici, le funzioncine, l'espressione della fede, della sottomissione e della carità, gli atti di adorazione e di ubbidienza siano accompagnati sempre con gesti elementari. L'esperienza insegna che le mani alzate e lo sguardo rivolto all'alto sono il gesto della supplica, un ampio cerchio descritto con le braccia esprime grandezza, l'inchino riverenza, le mani tese ammirazione, ecc. Ci sono poi preghiere e testi liturgici accompagnati con gesti

---

della scuola attiva, esprimendo con la collaborazione attiva di numerose madri e maestre d'infanzia. La nuova impostazione del contenuto della catechesi stessa ha beneficiato di questo metodo. Tra queste opere ricordiamo: X. LEFEBVRE-L. PERIN, *Il bambino davanti a Dio,* Milano, 1958; RANWEZ, DEFOSSA, LIBOIS, *Insieme verso il Signore,* Roma, 1960; ALBERT, GUERET, MEEUS, RANWEZ, *Écoute, mon fils,* Bruxelles, 1961, trad. it., Torino 1963; G. VERDIER, M. CHANON A. M. AGNARD, *Sprigionatori di vita,* Torino, 1960; E. WÜRTH, *Die religiöse Erziehung des Kleinkindes,* Wien, 1961; V. GREULICH, *Frohe Gotteslehre,* München, 1959; R. ANDRÉ, M. L. ANDRÉ, *Vers Notre Père du ciel; Avec Jésus vers le Père,* Paris, 1958; A. ELCHINGER *et une équipe d'institutrices d'Alsace, Éducation religieuse à l'école maternelle,* in « Vérité et Vie », 1960, série 46, n. 371.

già collaudati dall'esperienza. L'intuizione della madre e delle maestre troverà la mimica adatta alle circostanze. I bambini stessi spesso danno in materia ottimi suggerimenti. Riportiamo qui solo qualche esempio di catechiste esperte che possono servire da modello. Per la recita mimata del Padre Nostro la Fargues suggerisce questo procedimento: [42]

« Padre Nostro, che sei nei cieli »: testa alzata, braccia abbastanza alte; si conserva questo atteggiamento che è quello dell'orante mentre si dice: « Sia santificato il tuo nome ».

« Venga il tuo regno »: testa leggermente inclinata, braccia ripiegate, mani incrociate sul petto: « Sia fatta la tua volontà come in cielo così in terra »: è come se si esclamasse: « Eccomi, Signore, per obbedirti ». Un gesto di distensione un po' brusca, spontanea, con le due mani aperte, e le due palme in avanti (come la Vergine della medaglia miracolosa).

« Dacci oggi il nostro pane quotidiano »: mani tese in avanti, avvicinate, come un mendicante che non ha nulla e deve ricevere tutto; oppure braccia incrociate, per esprimere, non un bisogno personale, ma la comunione nella sofferenza e nel desiderio, con tutti quelli che hanno fame.

« Rimetti a noi... », perdonami: è colpa mia se pecco: ci si batte il petto... « Rimetti a noi i nostri debiti come noi li rimettiamo a quelli che ci hanno offeso ».

Supplica: il peccatore solleva la testa, giunge le mani, incrocia le dita: « Non ci indurre in tentazione. Ma liberaci dal male ».

E, ben distaccata, la parola finale: Amen!

I gesti sono molteplici, ma secondo l'acuta osservazione di Ranwez (*o. c.*, p. 62), tutti si strutturano intorno ai *quattro gesti fondamentali,* che definiscono la nostra relazione con il Padre, il Figlio, lo Spirito Santo e la Chiesa:

— il cristiano alza gli occhi e le mani verso il Padre, che lo invita a lodarlo; egli è un pellegrino in cammino verso di lui;

— il cristiano presenta le sue mani per lasciarsi guidare da Cristo che lo conduce: è un discepolo docile;

— il cristiano abbassa gli occhi e incrocia le mani sul petto; adora l'ospite interiore, lo Spirito Santo; ascolta la sua voce silenziosa e si lascia trasformare da lui per divenire in tutta verità un figlio del Padre, un discepolo di Cristo;

— il cristiano stende le braccia in un gesto di comunicazione con i fratelli e le sorelle che si riuniscono con lui nella casa del Padre, intorno a Cristo, penetrati dalla presenza di uno stesso Spirito.

Si avrà perciò una cura speciale per approfondire questi gesti. Così si possono recitare queste preghiere accompagnate dal gesto:

---

[42] M. FARGUES, *I nostri bambini davanti al Signore, o. c.,* pp. 138-139.

— preghiera al Padre: il fanciullo piega le ginocchia cantando: « Venite, adoriamo il Signore »; poi in piedi, con gli occhi e le mani rivolte al cielo, canta o recita la preghiera il cui ritornello suona: « Signore, come sei grande e bello ».
— preghiera al Figlio: il fanciullo in piedi, con i gomiti aderenti al corpo e gli avambracci tesi in avanti, con le mani aperte e le palme rivolte verso l'alto, canta o recita: « Guidami, o Signore, durante questo giorno, proteggimi da ogni male ».
— preghiera allo Spirito Santo: il fanciullo in piedi, con gli occhi abbassati incrocia le mani sul petto e canta: « Dio mio, tu vedi nel profondo del mio cuore ... dammi la forza di piacerti, conducimi, o Signore, dove tu vuoi ».
— preghiera d'unione con la Chiesa: il fanciullo in piedi apre le braccia tese in un gesto di unità e canta: « Signore, come sei grande e bello!... Piccoli e grandi, uniti nella preghiera, loderemo la bellezza della tua opera ».

I gesti hanno poi una importanza particolare nelle celebrazioni paraliturgiche e nella drammatizzazione delle scene bibliche dove il loro susseguersi aiuta ad accompagnare e rivivere gli atteggiamenti religiosi.

Per evitare la meccanizzazione dei gesti e per curare che essi diventino veramente un mezzo educativo è necessario, però, che si verifichino *alcune condizioni.* Anzitutto è essenziale la sincerità e la profondità dei sentimenti che si esprimono con i gesti. Perciò prima di insegnare la tecnica bisognerà riempire l'animo di rispetto e di adorazione. Quindi, si curerà la serietà e la spontaneità della espressione. La mimica non è un gioco svagato, ma un impegno ad imitare la persona del modello assunto. Infine, è necessario che il bambino non si riduca ad essere una pedina mossa dall'adulto, ma sia il vero attore della scena drammatizzata. Alla mimica il bambino deve partecipare con impegno e atteggiamento cristiano. Quando il raccoglimento venisse a mancare, si deve evitare che l'azione drammatica degeneri in farsa, sospendendola immediatamente.

b) Il disegno

Largamente adoperato dalla pedagogia contemporanea per la sua eccezionale capacità plasmatrice delle facoltà spirituali, il disegno può essere introdotto ottimamente anche nella catechesi, in quanto non solo forma l'intelligenza, la memoria e l'immaginazione, ma favorisce l'esperienza viva degli atteggiamenti religiosi dei personaggi, suscita emozioni interiori e avvia alla meditazione e alla contemplazione.

Un disegno libero diventa per il piccolo una vera scena con personaggi vivi e un sincero dialogo con Gesù. Eseguendo il disegno il piccolo non solo vive profondamente gli atteggiamenti religiosi, ma fa anche una vera riflessione, meditazione e contemplazione e individualizza la conoscenza della fede.

Perchè il disegno libero diventi mezzo di educazione religiosa, è necessario che nelle realizzazioni infantili non si badi tanto alla bellezza estetica, quanto al

contenuto, che non si correggano gli errori tecnici, che il bambino goda della massima libertà di scelta e di esecuzione, che il suo impegno sia piuttosto lodato e incoraggiato che criticato, che il suo patrimonio di conoscenze venga progressivamente arricchito in modo da favorire espressioni sempre più varie e complesse.

La progressione dovrà essere lenta e semplice: si passerà dalla pura copiatura, coloritura e integrazione all'uso libero della matita e dei colori oppure dell'inchiostro di china e della tempera, affiancando al racconto la rappresentazione di scene evangeliche, come la grotta e i suoi personaggi, la casa di Nazareth e gli attrezzi di lavoro, il Crocifisso, ecc.

In ogni caso si faccia in modo che il disegno sia tutto opera del bambino, lasciandolo lavorare con la massima calma: il disegno richiede tranquillità e notevole tempo di riflessione.

Alcune *norme generali* per il disegno di piccoli possono essere utili: la fantasia creativa del piccolo deve essere stimolata per mezzo del racconto vivo e affascinante e della drammatizzazione; prima del disegno bisogna far meditare e suscitare sentimenti autentici; durante il disegno bisogna incoraggiare e stimolare e non fare nè dire mai nulla che possa disturbare la libera espressione del bambino e inaridire la sua ispirazione; il disegno costituisca una delle libere iniziative durante la giornata; si lasci descrivere e spiegare la scena tracciata offrendo occasioni anche all'espressione verbale; si facciano vedere gradualmente al piccolo le diverse possibilità di espressione grafica e di tecnica elementare.[43]

c) Il canto

Il canto, considerato dalla didattica moderna e dalle « scuole nuove » (si ricordino le sorelle Agazzi, la Montessori, ecc.) mezzo ideale di attivismo, di espansione affettiva e di espressione spontanea, può diventare nella catechesi strumento ideale per introdurre il bambino all'esperienza viva della fede, alla socialità cristiana e alla preghiera comunitaria e anche per far penetrare le verità religiose.

Pio XII nell'Enciclica *Musicae sacrae disciplina*[44] illustra la funzione catechistica dei canti sacri, poichè « essi si fissano nella memoria quasi senza sforzo, e nello stesso tempo anche le parole e i concetti s'imprimono nella mente, sono spesso ripetuti e più profondamente vengono compresi ».

---

[43] Sulla tecnica del disegno libero troviamo alcune indicazioni in A. MURA, *Il disegno dei ragazzi,* Bologna, 1959, mentre l'applicazione catechistica è trattata in M. TRÉMEAU, *Sommario di metodologica catechistica,* Torino, 1957, pp. 163-71, e M. FARGUES, *Les méthodes actives dans l'enseignement religieux,* Paris, 1945; *Catéchisme pour notre temps,* Paris, 1947, pp. 161-168.

[44] Enciclica *Musicae sacrae disciplina* del 25 dicembre 1955, A.A.S. 38 (1956), pp. 5-25.

I canti religiosi però prima di tutto sono una *forma libera di preghiera*: « chi canta bene, prega due volte » (S. Agostino), perchè promuovono una meditazione lirica (e musicale) sulle cose divine e portano l'anima con maggiore forza emotiva all'elevazione a Dio. Infatti tutti i popoli hanno usato il canto per stabilire il dialogo tra Dio e l'uomo, ma soprattutto l'uso dei salmi cantati dell'Antico Testamento e dei canti gregoriani e di quelli religiosi popolari della Chiesa consacrano il suo impiego nelle celebrazioni liturgiche e nella preghiera comunitaria. Il carattere sacro, affettivo (« cantare è pregare con affetto »), attivo e comunitario del canto lo rende uno dei mezzi più efficaci dell'educazione religiosa.

Perchè il canto riesca gradito e costituisca un mezzo attivo spontaneo di espressione bisogna seguire un *metodo naturale* nell'iniziazione. Le tecniche usate sono varie, da quella più impegnativa del metodo Ward, che cura a scopi catechistici una formazione musicale sistematica, comprendente l'educazione della voce, del ritmo e del gusto, e l'apprendimento della lettura delle note musicali, al metodo Agazzi, fondato più sull'intuizione e l'iniziativa delle insegnanti.[45]

Più comunemente si usa far imparare un motivo musicale alla volta, accompagnandolo con i gesti, aggiungendo il testo ed il canto più tardi, quando il bambino sia in grado di immedesimarsi nel suo significato religioso e interiore, in un clima di spontaneità e di libertà.

I canti dei piccoli devono essere semplici non solo riguardo alla melodia, ma anche al testo. Data l'indole dei piccoli, crediamo che i canti mimati siano i più adatti, bisogna, perciò trovare e redigere dei testi che invitino al gesto e al movimento. « Perchè il canto risulti educativo ... non bisogna permettere che i ragazzi cantino con le braccia in atteggiamento scomposto, gli occhi fissi, lo spirito assente, come ipnotizzati dalla musica. Il canto deve essere l'occasione per accordare l'atteggiamento corporale al senso delle parole e al ritmo della musica. In generale, bisogna evitare di pronunciare parole, contraddicendole con i movimenti ».[46]

d) Attività manuali

I lavori manuali suscitano l'interesse dei piccoli e ne stimolano l'attività. Essi, perciò, vengono largamente impiegati anche nella catechesi. Rimane il problema del come impiegarli, in modo che non costituiscano solo un'agitazione

---

[45] J. WARD, *Musique, première année,* trad. dall'inglese, Tournai, 1934; R. AGAZZI, *L'Abbicì del canto educativo,* Brescia, 1936; *Bimbi, cantate!,* Brescia, 1939; FR. DERKENNE, *Comment un cantique peut devenir instrument de prière et objet de catéchèse,* in « Vérité et Vie », 1962, série 54, n. 422. Alcune raccolte di canti possono offrire un ricco materiale: A. SCHINELLI, *Canzoniere dei fanciulli,* vol. 1: Canti religiosi, Milano, Ricordi; J. GELINEAUX, *Trenta salmi e un cantico,* Torino, 1962; J. CL. RENARD, *Aux fontaines de la Bible,* Paris, 1959.

[46] H. LUBIENSKA, *L'educazione dell'uomo cosciente, o. c.,* pp. 51-52.

esteriore, ma siano mezzi utili a promuovere le attività spirituali. È, certo, di capitale importanza creare un'atmosfera religiosa, nella quale gli atti vengano compiuti alla luce di Dio, acquistando un significato spirituale. Inoltre si badi che il piccolo non lavori solo con le dita, ma con tutto il cuore e la sua attenzione venga rivolta verso i temi e oggetti religiosi. Questi lavori non abbiano poi sempre temi religiosi, ma solo in certe circostanze come continuazione dei racconti e scene religiose.

Fatte queste riserve, indichiamo alcuni *tipi di lavori*: il gioco, soprattutto quello che impegna al massimo l'attività spirituale dei piccoli ed è suscettibile di dignitose applicazioni religiose, come i lavori di costruzione e di traforo, la sovrapposizione, l'accostamento e la combinazione di figure e di parole, il dòmino ...; la incollatura di figure rilevate da un foglio di carta preparato ad hoc, ricostruendo la scena di un racconto; la coloritura di pagine separate, ma anche di figure e scene stampate su quaderni, con la descrizione dei personaggi e il racconto dell'avvenimento rappresentato; il ritaglio con la forbice (quando il bambino sia capace di maneggiarla senza pericolo) di personaggi disegnati e la costruzione di piccoli presepi, scene e oggetti religiosi, anche con l'aiuto della mamma e dei familiari; la decorazione di quadri e statue; la modellatura in argilla e plastilina di figure e scene, semplici e lineari.

Per ottenere che queste attività diventino mezzo di educazione religiosa bisogna tenere presenti *alcune norme generali*: il lavoro venga preceduto o accompagnato dalla lettura di un racconto biblico o religioso; la drammatizzazione sia il punto di arrivo e il centro di tutte le attività; durante l'esecuzione dei lavori venga richiamata in mente la scena biblica; il bambino non venga mai distratto da scopi secondari come l'esattezza tecnica della realizzazione, ma si tenga presente l'esperienza religiosa; finito il lavoro si faccia una breve riflessione, una espressione verbale circa il significato del fatto davanti alle persone amate; si facciano delle dimostrazioni pratiche sul modo di esecuzione dei lavori.[47]

e) Lezioni di cose e illustrazioni

La presentazione di oggetti religiosi, la visita a chiese e a luoghi sacri, la parziale partecipazione a determinate funzioni liturgiche possono recare un notevole contributo alla scoperta del mondo religioso da parte del bambino, soprattutto se l'adulto non avrà fretta e concederà tutto il tempo e la tranquillità necessari perchè il bambino veda, osservi, contempli.

Per gli oggetti religiosi non facilmente e non frequentemente alla portata

---

[47] Altre regole di tipo generale sulle attività manuali sono riportate da R. Agazzi, *L'arte delle piccole mani*, Brescia, 1941[5]; A. Agazzi, *Il metodo delle sorelle Agazzi per la scuola materna*, Brescia, 1951.

del bambino la visione e l'esperienza diretta possono essere sostituite da *illustrazioni e riproduzioni,* che, naturalmente, dovranno essere semplici, lineari, perspicue.

« Più il fanciullo è piccolo, più dovremo essere prudenti nella scelta delle immagini. È da queste che il fanciullo parte per elaborare le sue conoscenze del mondo invisibile ».[48] La tendenza antropomorfica e animista non deve essere esagerata, bensì corretta, d'altra parte la fantasia e l'immaginazione dei piccoli ha bisogno di elementi concreti. In questa soluzione equilibrata bisogna evitare da una parte l'impressione che si tratti di copie delle realtà visibili, altrimenti il piccolo immaginerà il mondo soprannaturale come una specie di imitazione lontana e vaporosa del mondo visibile, e dall'altra le raffigurazioni fantasiose e falsificate che dovranno poi essere corrette o addirittura rigettate del tutto. Sono perciò da preferire le immagini piuttosto stilizzate che con l'armonia delle loro linee o il contrasto dei colori più che suggerire una falsa rassomiglianza risvegliano un certo stato d'animo e suggeriscono un atteggiamento religioso. Riguardo alle scene evangeliche stesse non pochi preferirebbero al posto della ricostruzione realista, la rievocazione, per mezzo dei colori e delle forme, del clima spirituale nel quale Gesù introduceva i suoi ascoltatori, per cui le immagini simboliche adoperate nelle parabole — la luce, l'acqua viva, la vigna e il vino nuovo, il pane e il vino, il pastore e il gregge, il padre di famiglia e il suo campo, il banchetto nuziale, ecc. — sarebbero le più appropriate. Non sono però d'accordo tutte le educatrici, « poichè il piccolo, ci avverte la Würth, non è capace di comprendere il simbolo e ciò che doveva rimanere puro segno significa la realtà stessa ».[49]

Senza voler restringere eccessivamente il campo della possibilità e della validità ricordiamo due considerazioni valide: « comunque siano le immagini, per essere religiosamente valide devono evocare da sole qualche cosa della grandezza, dell'amore, della meravigliosa ricchezza di vita che si trovano in Dio. Nel modo di presentarle, non dimenticheremo mai lo scopo che dobbiamo perseguire, che non è quello di colpire i sensi, ma, attraverso i sensi, porre il bambino, con l'aiuto della fede, a contatto con Dio e del mondo soprannaturale, mondo completamente diverso dal mondo profano e differente altresì da un mondo irreale frutto dell'immaginazione ».[50]

---

48 P. RANWEZ, *Insieme verso il Signore, o. c.,* p. 56.

49 E. WÜRTH, *Die religiöse Erziehung des Kleinkindes, o. c.,* p. 38.

50 X. LEFEBVRE, L. PERIN, *Il bambino davanti a Dio, o. c.,* p. 157.

NOTA BIBLIOGRAFICA

Per una impostazione metodologica dell'educazione religiosa sono da consultare prima le opere di psicologia evolutiva e religiosa e quelle di metodologia pedagogica che considerano l'educazione in tutti i suoi fattori sociali e psicologici (Cfr. le rispettive bibliografie del I e II volume di EDUCARE, Zürich, Pas Verlag, 1962).

Sono poi da esaminare le opere specifiche di metodologia della catechesi che considerano i problemi particolari delle singole età e dei vari ambienti. Per facilitare questo lavoro di informazione ricordiamo alcune opere significative.

M. TRÉMEAU, *Sommario di metodologia catechistica,* Torino, SEI, 1957, trad. dal francese.

Questo testo sintetico di catechetica esamina i principi metodologici della pedagogia moderna e detta le norme pratiche per la catechesi dell'infanzia ispirata all'impostazione attivistica sperimentata largamente dalla scuola francese. Si trova nel volume una chiara e ordinata presentazione dei risultati più significativi del rinnovamento catechistico francese.

L. CSONKA, *Educazione religiosa della prima infanzia in Francia,* in « Orientamenti pedagogici », VI (1959), 217-237; P. RANWEZ, *Aspects contemporains de la Pastorale de l'Enfance,* Parigi, Ed. du Vitrail, 1950.

Simili repertori bibliografici sono assai utili per una prima informazione sommaria sui movimenti metodologici più significativi e per una valutazione dei risultati ottenuti.

X. LEFEVRE, L. PERIN, *Il bambino davanti a Dio,* Milano, Ed. Paoline, 1958, trad. dal francese.

L'opera costituisce una guida molto apprezzata nell'educazione religiosa dei piccoli dai 3 ai 5 anni. Essa è frutto di una lunga collaborazione e sperimentazione, perciò la descrizione dell'incipiente vita religiosa e il metodo ivi presentato, ispirato ai racconti biblici mimati e alla drammatizzazione di atteggiamenti religiosi, risultano particolarmente indicativi per un primo lavoro sistematico.

P. RANWEZ, J. e M.-L. DEPOSSA, G. LIBOIS, *Insieme verso il Signore,* Roma, Ed. Paoline, 1961, trad. dal francese.

Questo manuale di educazione religiosa è una guida soprattutto per i genitori cristiani. Infatti l'opera della famiglia lungo tutto l'arco educativo costituisce il fattore principale e determinante. I mezzi educativi, ritenuti più idonei ed efficaci, sono: le funzioni e veglie religiose celebrate in famiglia, il racconto, la libera conversazione e discussione. La guida riporta una ricca esemplificazione di queste tecniche.

M. ALBERT, M. GUERET, A. MEEUS, P. RANWEZ, *Mamma, parlami di Gesù,* Torino, LDC, 1953, trad. dal francese.

La madre è considerata come il primo fattore dell'educazione religiosa familiare. Questa guida pratica suggerisce perciò proprio a lei i temi per i brevi racconti reli-

giosi, inseriti nell'anno liturgico, e le principali norme metodologiche per far partecipare attivamente i piccoli alle feste familiari e liturgiche offrendo anche una ricca documentazione di canti e preghiere libere e litaniche particolarmente adatti.

G. Verdier, M. Chanon, A. M. Agnard, *Sprigionatori di Vita. Principi e metodi,* Torino, LDC, 1960, trad. dal francese; *Éveilleurs de vie. Mise en œuvre,* Parigi, Gigord, 1956.

Questo metodo ha la caratteristica di far scoprire il mondo religioso e soprannaturale sull'esempio della scoperta del mondo circostante e di inserire organicamente le espressioni corporali estetiche come il movimento ritmico, i gesti, le processioni, i canti, le drammatizzazioni e i disegni.

H. Lubienska de Lenval, *L'éducation de l'homme conscient,* Parigi, Spes, 1948; *L'educazione del senso liturgico,* Milano, Vita e Pensiero, 1954; *La liturgia del gesto,* Roma, Ed. Paoline, 1958, trad. dal francese.

Le opere di Lubienska applicano opportunamente alla educazione religiosa i risultati migliori della scuola attiva. Il simbolismo elementare delle creature e degli oggetti usati nella liturgia, gli esercizi fisici, il raccoglimento interiore, i gesti liturgici, gli atteggiamenti religiosi e morali modellati sull'esempio dei personaggi biblici, il canto e i cori parlati ricevono non solo una giustificazione, ma anche una dimostrazione pratica.

A. Boyer, *Guide pratique pour l'éveil religieux du tout-petit,* Parigi, École, 1959.

Questa guida offre alle madri e alle educatrici degli asili d'infanzia delle norme educative e un ricco materiale per le conversazioni, le preghiere, le risoluzioni di atteggiamenti morali, i canti e le svariate attività attorno ad argomenti biblici e liturgici, ordinati secondo i periodi dell'anno liturgico.

E. Würth, *Die religiöse Erziehung des Kleinkindes,* Wien, Herder, 1961.

La Würth ha fatto degli studi sperimentali sulla vita religiosa dell'infanzia. La sua conclusione è questa: il racconto biblico della madre, le preghiere e i canti religiosi e i riferimenti abituali alle Divine Persone nelle svariate circostanze della vita familiare sono i mezzi più idonei per il primo incontro con il mondo religioso. Nella guida essa presenta un ricco materiale esemplificativo per questa prima iniziazione.

CAPITOLO II

CATECHESI AI FANCIULLI DELLE SCUOLE ELEMENTARI

Il rinnovamento catechistico ufficiale del nostro secolo ha avuto di mira soprattutto la catechesi ai ragazzi della scuola dell'obbligo. Le disposizioni legislative, ecclesiastiche e civili, le direttive della Chiesa riguardo all'organizzazione, alla preparazione dei catechisti, ai programmi, ai testi di catechismo, e i progressi in campo metodologico sotto la spinta della didattica moderna, come pure il ripensamento del fine e del contenuto della catechesi si riferiscono principalmente a questa età.

In Italia l'età costituisce un periodo particolarmente favorevole poichè gli Oratori di gloriosa tradizione raccolgono ancora una parte notevole dei fanciulli, i maestri elementari sono consapevoli della loro missione catechistica e collaborano volentieri con gli organi ufficiali della Chiesa. È particolarmente importante che i sacerdoti siano esperti in materia e dirigano con competenza le scuole parrocchiali e gli insegnanti incaricati.

1. VITA RELIGIOSA DEI FANCIULLI DELLE SCUOLE ELEMENTARI [51]

Una grande novità viene rappresentata per i piccoli scolari dall'entrata nella scuola, che apre davanti al fanciullo un mondo nuovo che avrà un grande influsso sullo sviluppo di tutta la sua personalità e di conseguenza sulla sua religiosità. Dal punto di vista affettivo il bambino non rimane più solo il centro dell'attenzione degli adulti, ma deve dividerla insieme con i suoi coetanei. L'orario e l'ordine scolastico precisi portano una certa uniformità a scapito della spontaneità del bambino, ma a vantaggio dell'oggettivazione di tutto il mondo infantile.

---

[51] Non esistono ancora studi psicologici esaurienti sull'argomento. Indichiamo qualche opera di utile consultazione che riassume anche i risultati finora ottenuti: W. H. CLARK, *The psychology of Religion,* New York, 1958; ORAISON, *Amour ou contrainte? Quelques aspects psychologiques de l'éducation religieuse,* Paris, 1956; A. BURGARDSMEIER, *L'educazione religiosa alla luce della Psicologia,* trad. dal tedesco, Roma, 1956; G. RIMAUD, *Il problema religioso nell'educazione del giovane,* trad. dal francese, Torino 1955; A. BOYER, *Guide pratique pour l'initiation chrétienne des catéchisés,* Paris, 1962.

a) Fattori dello sviluppo religioso [52]

La *famiglia* rimane ancora il fattore esterno principale, ma non più esclusivo. I modelli da imitare vengono trovati nei primi anni nell'ambito familiare, ma il cerchio si allarga sempre più, comprendendo il maestro e le persone delle prime amicizie.

Anche la *scuola* e la *comunità parrocchiale* diventano ora i veri fattori dello sviluppo. La prima, poichè i fanciulli vi passano una parte notevole del loro tempo, offre loro le occasioni per soddisfare il bisogno profondo di assimilare le prime conoscenze e di sentirsi in gara con i coetanei su uno stesso piano, stabilendo così tutto un fascio di relazioni affettive nuove; la seconda, perchè con la presenza alla messa domenicale e alla partecipazione d'insieme ai sacramenti apre davanti al piccolo un mondo religioso nuovo.

I fattori interni vengono costituiti dalla dinamica di tutta la personalità crescente, il cui comportamento sotto l'aspetto conoscitivo, subisce una lenta ma continua trasformazione, che parte all'inizio dalla logica concreta e arriva al termine dell'età scolastica a quella astratta. La logica concreta rimane ancora nel campo delle cose viste e toccate, resta al particolare senza portare alla conoscenza dei nessi logici, delle relazioni e delle leggi universali. Le relazioni di causa ed effetto si limitano ai casi particolari o a serie di casi similari.[53] In questi anni tuttavia i fanciulli stanno costruendosi gli abiti logici mentali per mezzo della conoscenza sempre maggiore delle cose (istruzione scolastica), delle persone (il cerchio dell'interesse si allarga), e per mezzo dello studio: storia, linguaggio. Anche la memoria sviluppatasi rapidamente aiuta questo processo. Il segno più evidente di questo sviluppo è il crescente senso storico e l'aumentata capacità di generalizzare.

Anche *il comportamento tendenziale e affettivo* è soggetto ad uno sviluppo lento. Il fanciullo conquista un controllo sempre maggiore delle sue emozioni e stabilisce nuove relazioni di affettività. Il suo amore verso i familiari, benchè abbia minori manifestazioni esterne, diventa più autentico e si dimostra soprattutto con i fatti e servizi quotidiani. Il fanciullo che ha vissuto in famiglia una vita sociale basata principalmente sull'affettività, ora si inserisce sempre più consapevolmente in un mondo più oggettivo, dove prevalgono le relazioni di autorità, di disciplina, di convinzione.

L'*aspetto sociale del comportamento* si sviluppa nel senso di una maggiore indipendenza dall'adulto e di un più consapevole inserimento nel mondo dei coetanei. L'adulto rimane ancora l'ideale, ma perde il suo prestigio assoluto. Ora vengono notati anche i difetti e si compie un graduale distacco da lui. I coetanei invece acquistano un'importanza sempre maggiore. Il fanciullo sfugge gli adulti per giocare con i coetanei,

---

[52] L'ottima sintesi di G. LUTTE, *Elementi di psicologia del fanciullo,* in « Educare », vol. II, Zürich, 1962, pp. 288-308, riporta i fattori principali dello sviluppo psicologico e indica una bibliografia essenziale.

[53] HUBERT, *La croissance mentale,* Paris, 1949, p. 305.

per formare con essi gruppi di gioco, in cui stabilisce un nuovo rapporto sociale di parità, soddisfacendo il desiderio di valorizzarsi ed affermarsi. Questo inserimento organico nella società dei coetanei costituisce uno dei fattori principali dello sviluppo armonioso.

Lo sviluppo morale acquista un'importanza particolare, poichè i fanciulli arrivano ora non solo alla coscienza psicologica, ma anche a quella morale. « La maggior parte dei comportamenti intenzionali negli esseri umani implica un aspetto morale la cui realtà psicologica non può essere ignorata ».[54] Il fanciullo manifesta già anche prima condotte morali oggettive, senza capire veramente il significato del bene e del male e senza avere delle vere intenzioni. Questo comportamento viene chiamato premorale ed è diretto principalmente dai motivi affettivo-emozionali. Ma ora una condotta veramente morale diventa sempre più abituale. L'acquisizione di questa condotta è il risultato di numerosi fattori interni (capacità di resistere all'impulso di non obbedire, motivazione della propria azione) e ambientali (abitudine a un certo comportamento, imitazione, identificazione con determinate persone, comprensione del nesso tra la condotta e il raggiungimento dell'ideale scelto). La vera motivazione può rimanere ancora al livello della ricompensa e della punizione, ma non sono escluse neppure quelle dell'approvazione e della disapprovazione sociale e il motivo soprannaturale dell'amore di Dio.

b) Le caratteristiche della vita religiosa dei fanciulli [55]

— La religione viene accettata per autorità, ma vengono inseriti sempre più elementi di *ordine storico-liturgico* e di *relazioni* personali. In seguito allo sviluppo del pensiero concreto il fanciullo si interessa sempre maggiormente agli avvenimenti della redenzione, ponendo spesso domande sul come essi si sono svolti e cercandovi le relazioni di successione e di causalità (causa-effetto). In questi racconti egli segue con affetto le vicende dei suoi eroi e rivive le loro esperienze religiose. Si stabilisce così gradualmente una nuova relazione affettiva con Gesù Cristo su un piano sempre più personale.

Questa personalizzazione si nota anche negli atteggiamenti religiosi esteriori. Essi vengono ispirati ancora dall'ambiente, poichè il fanciullo non è capace ancora di una presa di posizione personale, ma gli atti religiosi diventano sempre più consapevoli e liberamente accettati.

— Il fanciullo ha ancora sostanzialmente una *religiosità antropomorfica* che si trasforma però lentamente. L'antropomorfismo si attenua sempre più sostituendo alla prima rozza idea di Dio un'idea più elevata (un uomo speciale che ha una casa grande e abita in cielo). L'immaginazione lascia gradualmente il posto alla ragione concreta, per cui *i racconti religiosi* autentici costituiscono l'oggetto preferito. Tale interesse e preferenza aumenta ancora verso il decimo anno, quando il fanciullo acquista la nozione del

---

[54] AUSUBEL, *Theory and Problems of Child Development,* New York, 1958, p. 385.

[55] Nel presentare questo quadro elementare abbiamo tenuto presenti oltre le opere di P. G. GRASSO e G. LUTTE, *o. c.*, la relazione di A. GODIN, *Le mète della catechesi nelle varie tappe dello sviluppo,* in « Le mete della catechesi », Torino, 1961, pp. 110-125; le opere di W. CLARK, *o. c.*, e di L. GUITTARD, *L'evoluzione religiosa degli adolescenti,* Roma, 1961.

tempo e dello spazio. Un altro elemento che fa progredire la spiritualizzazione della religione è l'arricchimento del linguaggio religioso e delle nozioni religiose elementari, soprattutto quelle collegate agli avvenimenti storici, che vengono ritenute facilmente nella memoria con una particolare carica affettiva.

— I fatti storici e le nozioni elementari, ritenuti a causa dell'interesse, vengono accumulati gradualmente e costituiscono alla fine dell'età scolastica il materiale prezioso per *una prima sintesi elementare.* Infatti dopo il decimo anno lo sviluppo mentale raggiunge gradualmente la capacità di concettualizzare e il fanciullo diventa matura per una assimilazione più organica delle credenze religiose e dei principi morali. Si rende stabile anche il concetto realistico di Dio; viene definitivamente sollevata la forma fiabesca di questo concetto, che spesso assumeva aspetti di esigenza e di intolleranza.

— Nell'interpretazione della vita dal punto di vista religioso il fanciullo è dominato dall'*animismo* che attribuisce spontaneamente agli avvenimenti esterni delle intenzioni di malevolenza e di benevolenza. Così le disgrazie e gli incidenti vengono attribuiti all'intenzione punitiva di Dio per una colpa precedente.[56] Questo animismo punitivo è molto comune all'inizio dell'età scolastica (86%) e diminuisce lentamente in modo che verso i dodici anni solo un terzo dei fanciulli dà ancora alle cose delle interpretazioni animistiche. Il fenomeno dell'animismo protettore che vede delle intenzioni di benevolenza invece rimane più a lungo e raggiunge l'apice verso i 12 anni (60%).[57] Questa tendenza di attribuire agli avvenimenti fortuiti un'intenzione benevola (aiuto, protezione) ha alla base un fenomeno affettivo che nel giudizio dei casi concreti prevale sulle considerazioni razionali. L'animismo punitivo diminuisce invece più rapidamente, poichè i racconti storici e la vita cristiana quotidiana presentano un concetto più esatto della bontà provvidente di Dio e lo sviluppo intellettuale facilita un discernimento più esatto delle cause seconde nei casi negativi.

— Il fanciullo inoltre presenta una *mentalità magica,* cioè la tendenza ad ottenere dei vantaggi spirituali con mezzi puramente materiali. Infatti essi nel giuoco pronunciano delle parole cabalistiche per indovinare, recitano minuziosamente le stesse preghiere e fanno le stesse visite per ottenere la promozione e la guarigione dei familiari. Tale mentalità è presente, e in un certo periodo è predominante anche nella vita sacramentale.[58] Ora questo ritualismo magico si manifesta principalmente in questi tre elementi: relazione di causalità automatica tra il segno sacramentale materialmente preso e un effetto spirituale, per cui ad esempio il peccato verrebbe perdonato anche senza il dolore; relazione di causalità tra il sacramento ricevuto e certi effetti prodigiosi di ordine materiale, come la comunione ben fatta per evitare un incidente automobilistico; confusione tra il segno sacramentale e il significato spirituale, come la restri-

---

56 Dopo la ricerca di J. PIAGET, *Le jugement moral chez l'enfant,* Paris, 1932, molti altri studi confermano questo animismo punitivo dei fanciulli, appartenenti agli ambienti di cultura cristiana e non cristiana.

57 A. GODIN et B. VAN ROEY, *Justice immanente et protection divine,* in « Lumen Vitae », XIV (1959), 132-152.

58 A. GODIN et SŒUR MARTHE, *Mentalité magique et vie sacramentelle,* in « Lumen Vitae », XV (1960), pp. 269-288 hanno impostato una ricerca con gruppi di fanciulli di 8, 11 e 14 anni. La mentalità magica è molto accentuata nei più giovani, ma rimane ancora notevole anche nel gruppo dei più grandi.

zione dell'azione sacramentale di Dio nella comunione al tempo limitato alla presenza dell'ostia.

Questa mentalità magica, secondo le ricerche, non è in correlazione con l'intelligenza dei soggetti, ma principalmente con l'età, con certi tratti della vita affettiva, con le forme precedenti dello sviluppo religioso e con l'inesattezza della dottrina sacramentale impartita.

— *La vita morale* dei fanciulli è ancora profondamente legata all'ambiente e al mondo degli adulti, ma gradualmente diventa sempre più autonoma. Il fattore principale di questa maturazione è il risveglio della coscienza morale. Il fanciullo sente la propria responsabilità verso il fratellino lasciatogli in custodia e lo segue e cura con amore. Poi, aiutato dall'ordinamento scolastico, egli incomincia a comprendere l'ordine morale oggettivo con cui confronta le proprie azioni e quelle delle persone che lo circondano. L'atteggiamento morale dei personaggi biblici e lo studio delle norme morali lo aiutano a superare le motivazioni puramente affettive e ad oggettivizzare l'ordine morale. L'egocentrismo gioca ancora un ruolo di primo ordine, ma ormai la bugia del babbo Natale e gli atteggiamenti ambigui degli adulti vengono rimproverati, i personaggi che difendono i deboli e l'ordine morale vengono preferiti. Il fanciullo è capace di distinguere nelle proprie menzogne un certo calcolo, interesse e volontarietà, perciò avverte anche una responsabilità personale sempre più esplicita. La conoscenza sempre più chiara del bene e del male, accompagna lo sviluppo del senso della responsabilità.

— *Le pratiche religiose* vengono condizionate dall'ambiente familiare e scolastico, ma l'elemento personale vi ha una parte sempre maggiore. Le formule di preghiere vengono recitate prima verbalisticamente, ma il dare una intenzione alle pratiche esteriori (benchè nel senso dell'animismo e del magismo) diventa sempre più comune. Si nota una certa facilità alle pratiche religiose, attribuita tra l'altro alla tendenza a risolvere in esse i problemi concreti di sicurezza e di protezione. Dall'altra parte le funzioni religiose facilmente appagano il bisogno di attività e di gregarismo con i coetanei. Il fanciullo aderisce perciò facilmente al piccolo clero e alle funzioni religiose per i fanciulli.

2. ORGANIZZAZIONE DELLA CATECHESI

Per l'età della scuola primaria due sono le forme principali di catechesi: parrocchiale e scolastica.

Naturalmente la situazione attuale è diversa nelle varie nazioni, secondo le diverse tradizioni catechistiche e le condizioni politiche e scolastiche. In Francia, ad esempio, in base alle leggi del 1882, 1905 e 1925 la religione venne esclusa dalla scuola primaria pubblica; tuttavia, il giovedì fu lasciato libero, perchè i ragazzi potessero frequentare il catechismo parrocchiale. In Germania invece, la catechesi scolastica è la forma prevalente o esclusiva di insegnamento religioso. In Italia, dopo la riforma Gentile del 1923, accanto al catechismo parrocchiale è venuta a porsi, con buone possibilità, la catechèsi scolastica lungo tutto il periodo della scuola elementare.

a) La catechesi parrocchiale

È la forma classica di catechesi per quest'età. Essa venne organizzata sistematicamente nel Cinquecento, fu approvata dal Concilio di Trento e confermata dalla Chiesa nei secoli successivi e dalle tassative prescrizioni di Pio X, dal Codice di Diritto Canonico e da altri recenti Documenti Pontifici. Essa funziona oggi soprattutto per i fanciulli delle elementari e in molte diocesi costituisce una forma valida.

I. Ovvii sono i *vantaggi* offerti da questa forma di catechesi. Anzitutto vi è accentuato il carattere autoritativo-ecclesiale: *fides ex auditu;* inoltre, la presenza della comunità parrocchiale, con gli incaricati dell'insegnamento e le funzioni liturgiche, favorisce una più immediata e normale iniziazione alla vita sacramentale e sociale cristiana; la libertà di frequenza rende il ragazzo più disponibile e docile; ed infine, è favorita un'azione di coordinamento e di mutuo interessamento tra la parrocchia e le famiglie.

II. Non sono tuttavia da nascondersi *le difficoltà* inerenti a questo tipo di catechesi: [59] pratica impossibilità di raggiungere tutti i bambini della parrocchia; deficienza di locali e di attrezzature; poco interesse da parte dei genitori e dei laici; mancanza di catechisti dottrinalmente e pedagogicamente preparati; mancanza di collaborazione e coordinamento con le altre forme.

Per questo la catechesi parrocchiale sta vigorosamente cercando di rinnovarsi e di riorganizzarsi, puntando soprattutto su questi obiettivi: *assicurare locali* accoglienti e attrezzature adeguate; studiare per ogni luogo i *periodi e gli orari* più adatti per una catechesi intensa e feconda; *riorganizzare* la catechesi strutturandola sul tipo della scuola, con personale direttivo e insegnante, mezzi e procedimenti, che ne garantiscano la serietà e la regolarità del funzionamento (intervento più diretto e impegnato dei sacerdoti, istituzione di catechisti laici parrocchiali, cura della disciplina, introduzione di registri, di programmi, di esami, di ispezioni, ecc.); istituzione di *scuole per catechisti,* interparrocchiali o diocesane; armonizzazione e coordinamento con la catechesi scolastica; rinvigorimento della catechèsi familiare; rinnovamento di metodi e di tecniche.[60]

---

[59] Ne presentano un quadro abbastanza completo il CAN. BUSSI, *Orientamenti Pastorali,* Brescia, 1950, pp. 46 ss.; L. DE CONINCK, *Problemi di adattamento nell'apostolato,* Brescia, 1950, pp. 19-50, e J. COLOMB, *Plaie ouverte au flanc de l'Église,* Lyon, 1949; VARI, *Esigenze della parrocchia,* Brescia, 1948; A. RYCKMANS, *La Paroisse vivande,* Tournai, 1952; *La Parrocchia. Aspetti pastorali e missionari* (Atti della settimana nazionale di aggiornamento pastorale tenutasi a Bologna), Milano, 1955; G. BONICELLI, *Parrocchia e Catechismo,* Bergamo, 1961; P. RANWEZ, *Problèmes de Formation Religieuse,* Tournai, 1956.

[60] Questo rinnovamento viene auspicato anche nelle Conclusioni del Convegno Catechistico del 24-26 giugno 1947, pubblicate dalla S. C. del Concilio, in « Il Monitore Ecclesiastico », 73 (1948), fasc. 3-5, pp. 80-91.

b) La catechesi nella scuola primaria

È riconosciuta e difesa dalla Chiesa, nel Codice di Diritto Canonico, in Encicliche e solenni Istruzioni (*Orbem catholicum* per le scuole confessionali, *Divini illius Magistri* e *Provido sane consilio* per quelle pubblice) e nei Concordati, dove la Chiesa rivendica la necessità dell'insegnamento religioso in tutte le scuole pubbliche e la propria competenza nella determinazione dei programmi, nella nomina e nel controllo dei catechisti, e nella scelta dei testi.

I. *Nelle scuole elementari italiane* la Religione fa parte delle materie obbligatorie. Sono esenti dall'istruzione religiosa i fanciulli i cui genitori dichiarano di volervi provvedere personalmente.[61] L'insegnamento religioso è impartito normalmente « nei giorni e nelle ore stabilite », « all'inizio delle lezioni e in due giorni non consecutivi della settimana, per la durata complessiva di un'ora e mezza nelle classi prima e seconda e di due ore nelle altre classi ».[62]

Oltre a queste ore, dedicate dal maestro specificatamente alla religione, si raccomanda di dare alla religione un posto notevole negli altri insegnamenti, in quanto essa li investe necessariamente del suo spirito. Il programma di canto prescrive canti religiosi; quello di italiano offre frequentemente occasioni per ricordare ed esaltare eroi della fede; quello di occupazioni intellettuali-ricreative indica come spunti per i « racconti del maestro » anche motivi religiosi; nè occorre dire quanta parte dell'insegnamento di storia possa essere dedicata a figure ed avvenimenti importanti per la cultura religiosa ».[63]

Nel secondo ciclo elementare (III, IV e V) devono essere impartite da sacerdoti designati dall'autorità ecclesiastica e approvati dal Provveditore agli studi, « le 20 lezioni integrative di mezz'ora ciascuna »,[64] alla presenza dell'insegnante della classe, durante l'orario scolastico.[65] Tali lezioni, concordate con i maestri di classe possibilmente lungo tutto l'anno, servono « ad integrare l'insegnamento religioso dei maestri (e non a sostituirlo), conferendogli un particolare indirizzo pratico, volto alla formazione cristiana dell'anima del fanciullo per prepararlo a ricevere con le dovute disposizioni i Sacramenti della Penitenza, della Cresima e dell'Eucaristia ».[66]

---

61 Cfr. T. U. del 5 febbraio 1928 n. 577 art. 27.

62 *Regolamento Generale* del 26 aprile 1928 n. 1297 art. 108.

63 *Circolare Ministeriale* dell'11 novembre 1923.

64 « Le venti lezioni » vennero disposte fin dal 1926 (*Regolamento* per la esecuzione della legge del 3 giugno 1926 n. 2237) e chiarite nelle circolari ministeriali del 15 marzo e 10 novembre 1932.

65 Così vengono confermate ed esplicitate le disposizioni ministeriali con le circolari ministeriali del 9 febbraio 1945 n. 311 e 12 aprile 1947 n. 41318 (Gab.).

66 *Circolare* dalla S. Congregazione del Concilio del 22 maggio 1945.

Viene inoltre riconosciuto il diritto dell'autorità ecclesiastica « di vigilare per mezzo dei propri delegati, sul modo col quale l'istruzione religiosa viene impartita ».[67] Gli ispettori di religione, designati dall'Ordinario tramite l'ufficio catechistico diocesano, previo accordo con l'Ispettore scolastico, compiono l'ispezione dell'insegnamento del maestro allo scopo di emettere un giudizio sull'idoneità dei singoli insegnanti.

II. La catechesi scolastica presenta indubbi *vantaggi:* essa raggiunge tutti i ragazzi in età scolastica, conferendo all'insegnamento carattere di sistematicità e integrando l'insegnamento impartito dai maestri con le 20 lezioni annuali del parroco che gli spettano di diritto.

Non mancano i pericoli: nel contesto della scuola la religione potrebbe venir considerata come una materia qualsiasi, perdendo il suo carattere sacro; l'intellettualismo e il nozionismo potrebbero soverchiare l'aspetto più propriamente religioso e educativo; potrebbe sorgere il rischio che si allentino i vincoli con la vita della comunità parrocchiale.

III. Perciò, restano da risolvere alcune *urgenti questioni organizzative.*[68]

Anzitutto è necessario che le disposizioni legislative in materia ottengano piena e adeguata attuazione, sia quanto ai programmi sia quanto all'orario. Inoltre, la migliore preparazione dottrinale e didattica dei mestri e l'accresciuta ricchezza interiore contribuiranno a rendere le ore di religione interessanti, attraenti e formative.

Pertanto è di importanza capitale la preparazione catechistica dei maestri curata nelle scuole magistrali, dal punto di vista non solo contenutistico ma anche didattico e pedagogico, e potenziata e rinnovata per mezzo di corsi e giornate di studio. La cosa più importante sarà di creare in essi la coscienza viva di una missione che li fa partecipi della funzione magisteriale della Chiesa. Per questo, sarà indispensabile inserire organicamente la catechesi scolastica nell'apostolato pastorale della parrocchia, curando anche il collegamento tra i maestri cattolici, a vantaggio della loro complessa azione educativa.

Naturalmente l'insegnamento religioso nella scuola sarà tanto più efficace quanto migliore sarà l'apporto delle altre materie e dell'impostazione religiosa di tutto l'ambiente scolastico e quanto più saranno evitate occasioni di disorientamento e di turbamento nelle coscienze degli alunni.[69]

---

[67] *Circolare* ministeriale del 23 marzo 1929 n. 1097.

[68] C. M. VENEZIANI, *L'insegnamento della religione in Italia,* Torino, 1948, pp. 13-27; S. BONOMINI, *Norme catechistiche alle religiose educatrici,* in « Settimana del Clero », 18 febbraio 1951.

[69] Questa è la prescrizione dell'Ordinanza Ministeriale della P. I. dell'11 novembre 1923.

[70] Il programma d'insegnamento religioso stabilito dal Concordato e specificato dalla Sacra Congregazione del Concilio è esposto dettagliatamente da C. M. VENEZIANI, *o. c.,* pp. 89-124; BALOCCO, CAPORELLO, CAPPELLI, *o. c.,* pp. 240-286.

3. IL PROGRAMMA D'INSEGNAMENTO RELIGIOSO

Il programma d'insegnamento della Religione nelle scuole elementari viene stabilito dalle autorità ecclesiastiche in accordo con quella scolastica e prescritto dagli organi legislativi statali competenti.

I programmi in vigore attualmente sono quelli riportati nel decreto del Presidente della Repubblica del 14 giugno 1955 (n. 503). Essi sono sostanzialmente uguali ai programmi già approvati e pubblicati dal M.P.I. nel 1923 e 1945 [71] specificati dalla S. Congregazione del Concilio nella Guida di insegnamento religioso per la scuola materna e le scuole elementari.[72]

Secondo la legislazione scolastica attuale la scuola elementare viene divisa in due cicli didattici: I e II elementare (primo ciclo), III, IV e V elementare (secondo ciclo), in sostituzione del « grado inferiore e superiore », ritenendo che il sesto e il settimo anno di età abbiano caratteristiche psicologiche affini, così come gli anni 9-11. Il programma di religione deve dunque considerare questi due cicli.

a) Programma delle prime due classi: primo ciclo

I. I programmi didattici del 1955 testualmente prescrivono così.

« L'insegnamento religioso sia considerato come fondamento e coronamento di tutta l'opera educativa. La vita scolastica abbia quotidianamente inizio con la preghiera, che è elevazione dell'anima a Dio, seguita dalla esecuzione di un breve canto religioso e dall'ascolto di un semplice brano di musica sacra. Nel corso del ciclo, l'insegnante terrà facili conversazioni sul Segno della Croce, sulle principali preghiere apprese (Padre Nostro, Ave Maria, Gloria al Padre, preghiera all'Angelo Custode, preghiera per i defunti), su fatti del Vecchio Testamento ed episodi della vita di Gesù desunti dal Vangelo.

Nello svolgimento di tale programma si tenga presente la « Guida di insegnamento religioso per le scuole elementari », pubblicata dalla Commissione superiore ecclesiastica per la revisione dei testi di religione ».

Il programma parte, dunque, dalla realtà religiosa più immediata che è l'atto della preghiera e si basa sostanzialmente sui racconti degli avvenimenti principali del piano divino della Redenzione. Come precisava la circolare ministe-

---

[71] Circolare M. P. I. dell'11 novembre 1923 in applicazione al regio decreto 1 ottobre 1923, n. 2185 e *Avvertenze e Programma* del 16 febbraio 1945, n. 7 e 8.

[72] *La Guida* venne pubblicata dalla Commissione Ecclesiastica della S. Congr. del Concilio per la revisione dei testi con la *Circolare* del 10 maggio 1925. All'edizione 1945 viene premessa una Avvertenza generale.

riale del 3 settembre 1945 (n. 4133-7) esso, però, non deve essere concepito in senso esclusivo come un seguito di racconti biblici; bisogna anche curare l'apprendimento della dottrina, le cui formule vengono ricavate dal testo del Catechismo di Pio X.

Infatti la « Guida di insegnameno religioso » riportando alcune domande del Catechismo di Pio X prescrive *per la prima classe* anche le prime nozioni elementari su alcune verità principali della fede (Dio Creatore, la SS. Trinità, Gesù Cristo), sulla morale cristiana (fine della creazione, i comandamenti e i precetti) e sui sacramenti. *Nella seconda classe* viene ripreso il nucleo delle verità già conosciute e seguendo il metodo ciclico le nozioni vengono approfondite e allargate. Soprattuto la parte sacramentale si arricchisce delle prime nozioni sul Battesimo, sulla Cresima, sull'Eucarestia e sulla Confessione. Mentre nella prima classe la parte storica si limitava ad alcuni avvenimenti della storia della redenzione, nella seconda vengono riportati alcuni miracoli e discorsi di Gesù anche in riferimento al perfezionamento della legge.

II. Questo programma di massima, naturalmente, indica solo le grandi linee del programma annuale, lasciando al maestro il compito di dividere il materiale per mesi e fissare i temi delle lezioni. In questa programmazione necessaria il catechista può seguire i seguenti principi: [73]

Principio globale. — Il fanciullo scopre il mondo religioso nel suo insieme senza distinguere gli aspetti particolari e si inserisce in esso con tutta la sua personalità; è, quindi, necessario presentare tutta la religione nella misura adatta alle capacità delle singole età. Soprattutto per il primo ciclo è necessario perciò unire liturgia, storia, preghiera e le considerazioni dottrinali. Può capitare che i bambini della prima classe, provenienti da ambienti meno cristiani, abbiano ancora bisogno della prima scoperta del mondo soprannaturale. Questo sarà fatto fruttuosamente per mezzo della presentazione del mondo religioso circostante (parrocchiale e scolastico) e del mondo creato. In questo caso il maestro deve supplire alle manchevolezze della famiglia, e adottare perciò un ritmo molto più lento.

Principio concentrico. — Nella programmazione conviene procedere secondo la conclusione del Congresso Cat. Naz. di Brescia del 1912, per centri concentrici. Partendo da questi centri i cerchi delle nozioni si allargano progressivamente. Il centro può essere costituito dalla figura e dalla missione di Gesù Cristo. Si

---

[73] Cfr. L. Csonka, *Il Catechismo nelle prime due classi elementari,* in « Orientamenti Pedagogici », VI (1959), 1029-1040; *Il programma d'insegnamento religioso nelle scuole austriache,* in « Orientamenti Pedagogici », VII (1960), 352-369; Wilhelm Pichler *pioniere dell'insegnamento religioso nella scuola dell'obbligo,* in « Orientamenti Pedagogici », VIII (1961), 485-491.

curi però una presentazione autentica, che non sia unilaterale e che non abusi del senso magico.

Principio liturgico. — La vita liturgica autentica presenta la realtà religiosa nella forma più intuitiva e più accessibile al bambino. Talora il programma potrebbe seguire il ciclo liturgico e far rivivere gli avvenimenti della Redenzione nell'accostamento alla vita della Chiesa. Se è vero, come affermava San Tommaso, che le feste liturgiche devono costituire i temi d'insegnamento per i fedeli,[74] il programma destinato ai fanciulli dovrebbe soffermarsi preferibilmente su queste.

Principio sacramentale. — Generalmente, i bambini si accostano alla Prima Comunione in questi due anni, secondo la prescrizione del can. 859. L'avvenimento religioso più importante potrebbe costituire il centro di riferimento di tutto il programma o, almeno per la classe dei comunicandi. Esso non deve costituire solo motivo di studio, l'argomento di continuo richiamo per formare la mentalità del credente. Si abbia cura di far partecipare attivamente ai singoli riti. Il simbolismo offre una occasione opportuna per la presentazione delle prime nozioni.

Principio educativo. — Il programma deve tendere a far vivere una vita cristiana autentica e non solo a comunicare pure conoscenze religiose.

Principio storico. — L'insistenza sulle prime nozioni religiose non deve far dimenticare la necessità di un insegnamento basato sulla storia della redenzione. I fanciulli hanno bisogno dei fatti e dei personaggi concreti a cui collegare la loro vita religiosa, così generosamente iniziata in questi anni. « Il programma storico aiuta i fanciulli più concretamente a servire e ad amare Dio a cui sono chiamati fin da quest'età ».[75]

III. Il programma delle prime due classi oggi *in molti Paesi* è oggetto di studi e di ricerche, che stimolano a innovazioni e miglioramenti.

In Francia si sottolinea il fatto che la prima classe appartiene alla prima infanzia, e non suppone l'uso abituale della ragione; perciò il suo programma dovrebbe consistere nella scoperta di Dio e del mondo soprannaturale attraverso la considerazione delle creature. La seconda classe e la terza, invece, dovrebbero essere destinate alla preparazione ai primi Sacramenti. Il programma comprende, perciò, questi quattro centri d'interesse: Battesimo, Cresima, Confessione e Comunione,[76] in cui vengono inserite organicamente non solo l'iniziazione alla preghiera e alla vita liturgica, ma anche i temi essenziali del messaggio cristiano.

---

[74] *De verit.*, q. 14, a. 11.

[75] W. PICHLER, *Hauptfragen des Religionsunterrichtes*, Wien, 1937, p. 35.

[76] *Orientations pour l'Enseignement Religieux des Tout-Petits et des Petits*, Paris, 1959, pp. 16-37; A. BOYER, *Guide pratique pour l'initiation chrétienne des petits*, Paris, 1961.

In Germania e in Austria il programma delle prime due classi è prevalentemente storico-liturgico e viene inserito organicamente nell'anno liturgico, con viva aderenza alla vita concreta del bambino e alle esigenze della sua educazione religiosa.[77]

In questi paesi, come in molti altri, il testo di Catechismo è diverso da quello delle classi superiori. Nelle prime classi si vuol dare una formulazione delle verità con un linguaggio semplice, possibilmente concreto, attraverso i testi biblici. Queste formule contengono embrionalmente l'essenza delle verità. Esse sono esatte, perciò non sono da rigettare neppure dopo, ma sono incomplete, e perciò richiedono un successivo sviluppo.

b) Programma del secondo ciclo

I programmi didattici per la Scuola primaria (1955), dopo aver raccomandato il globalismo e l'attivismo e affermato la necessità di « bandire dalla scuola primaria ogni ingombrante nozionismo e ogni pretesa di prematura sistematicità del sapere », indicano le linee generali del programma d'insegnamento religioso: « L'educazione religiosa si ispiri alla vita e all'insegnamento di Gesù, esposti nei Vangeli. La vita religiosa derivi da una sentita adesione dell'anima ai principi del Vangelo e dalla razionalità dei rapporti fra tali principi e l'applicazione dalla legge morale e civile ».

Alle preghiere precedentemente apprese si aggiunga la « Salve Regina » e si spieghi più particolarmente il significato del « Padre nostro »; inoltre si guidi il fanciullo alla conoscenza e all'apprendimento del « Credo ».

Si continui nella narrazione facile ed attraente di episodi del Vecchio Testamento (primo anno del ciclo) e del Vangelo. Nel secondo e nel terzo anno del ciclo si tengano pure facili conversazioni sui Comandamenti e sui Sacramenti, sulle Opere di misericordia corporale e spirituale, sul Santo Patrono, sulle tradizioni agiografiche locali, sui Santi la cui vita possa interessare particolarmente i fanciulli, sui periodi dell'anno ecclesiastico e sulla Liturgia romana; si leggano e si commentino passi del Vangelo, accessibili alla mentalità degli alunni. Non si trascuri l'eventuale riferimento a capolavori d'arte sacra.

Nello svolgimento di tale programma si tenga presente la « Guida di insegnamento religioso per le scuole elementari », pubblicata dalla Commissione superiore ecclesiastica per la revisione dei testi di religione.

I. Ora la *Guida di insegnamento religioso,* compilata prima dei nuovi programmi didattici, ma rimasta ancora in vigore, specifica più dettagliatamente questo programma di massima, tenendo presente *il principio ciclico* secondo cui

---

[77] Sono indicativi i recenti programmi per le diocesi bavaresi e i testi nuovi per le prime due classi: *Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an den Volksschulen in Bayern,* München, 1962; *In Gottes Liebe* (per la 1ª) e *Glaubensbüchlein für das 2. Schuljahr,* München, 1962.

il nucleo centrale di tutte le verità deve essere presentato ogni anno. Il programma delle tre classi del secondo ciclo comprende dunque i seguenti punti:

Il *programma della terza* oltre alle preghiere quotidiane, comprende la spiegazione del Credo e del Pater Noster, episodi del Vecchio Testamento e della vita di Gesù. La parte dogmatica presenta, dunque, una prima sintesi dottrinale secondo uno schema classico: Dio, SS. Trinità, Gesù Cristo, la Redenzione. A questo punto, secondo la Guida, si aggiunge la dottrina del peccato, la Confessione, la Comunione e qualche cenno sui Comandamenti. Gli episodi dell'Antico Testamento e della vita di Gesù si riferiscono ad alcuni personaggi caratteristici, a miracoli e a parabole con un particolare contenuto morale. Sono pure riportati gli avvenimenti principali della Redenzione.

Il *programma della quarta* riprende la conversazione sulle preghiere quotidiane e sui misteri principali della fede aggiungendo gli attributi di Dio, la Provvidenza e i Novissimi, ed espone in forma completa la morale cristiana concentrandola intorno ai dieci Comandamenti, alle opere di misericordia e ai vizi capitali. Oltre la lettura del Vangelo è prevista la presentazione del Santo patrono, delle tradizioni agiografiche locali e dei canti religiosi. La Guida, seguendo il principio ciclico, completa il quadro con un'esposizione della dottrina sui Sacramenti un po' più ampia dell'anno precedente. Con una trattazione assai vasta del Battesimo, Cresima e Eucaristia.

Il *programma della quinta,* nella parte dogmatica, comprende una prima sintesi trinitaria, la dottrina sugli angeli, sull'uomo, sulla Chiesa, sui Novissimi, sulle virtù teologali e i doni dello Spirito Santo e una esposizione completa della dottrina e del rito dei Sacramenti. Viene ripresa brevemente tutta la morale cristiana con particolare rilievo alle virtù cardinali e ai peccati capitali. Inoltre, esso domanda la trattazione esplicita della preghiera e dell'anno liturgico, con nozioni elementari sulla Liturgia romana. Come nelle classi precedenti, vengono inserite nel programma letture evangeliche e agiografiche.

II. Questo programma di massima deve essere elaborato e specificato dal catechista, che determina, gli argomenti delle singole lezioni. Lo svolgimento pratico richiede poi l'ispirazione ad una impostazione generale più ampia. In questo doppio lavoro possono essere tenuti presenti i seguenti principi:

Principio ciclico e progressivo. — Il programma riprende ogni anno l'essenziale della dottrina. Ciò non deve significare una pura ripetizione, ma un approfondimento e l'esplicitazione graduale del quadro d'insieme del Cristianesimo. Per ogni anno sono indicati i punti particolari da approfondire.

Principio di adattamento. — Il programma ufficiale mira ad un massimo da raggiungere nella conoscenza della dottrina. Tenendo presente lo sviluppo in-

tellettuale e spirituale della propria classe, il catechista stabilirà un minimo da raggiungere da tutti e un ideale adattato alle possibilità della classe.

Principio di complementarietà. — Includendo nel programma di ogni anno la Storia Sacra, la Liturgia e la Dottrina, si riconosce implicitamente che queste tre forme tradizionali della trasmissione del *depositum fidei* sono complementari. Al fanciullo è necessario presentare una religione unitaria e non a scompartimenti stagni, poichè i vari aspetti sotto forme diverse presentano lo stesso appello di Dio. La fusione dei vari aspetti può avvenire sotto la luce di un punto centrale: storia della redenzione, la risposta generosa alla chiamata, l'inserimento nella vita liturgica.

Principio di differenziazione per età. — Il programma non tiene molto conto del rapido sviluppo dei fanciulli, perciò non presenta notevoli differenziazioni per le singole classi. Conoscendo la propria classe i maestri potranno sottolineare gli elemeni analitici meglio corrispondenti alle diverse mentalità, e offrire le considerazioni per le spiegazioni riassuntive.

Principio liturgico ed ecclesiale. — Il programma ufficiale tiene presente, soprattutto, il valore istruttivo considerato oggettivamente. La religione, però, non è un sistema di cose astratte, ma è la realtà storica della redenzione continuata nella Chiesa vivente. Essa non deve curare solo l'apprendimento delle nozioni religiose, ma anche l'inserimento sempre più consapevole nella vita liturgica. Questo accostamento della dottrina alla vita non è un fatto esteriore, ma deve costituire la nota caratteristica interiore di tutta l'impostazione del catechismo.

Principio dell'arcano. — La presentazione ciclica della dottrina fa sorgere il pericolo della pura ripetizione e della noia del già visto. Inoltre, abusando della facilità di memoria, spesso si può essere indotti ad esigere la recita meccanica di un numero eccessivo di formule catechistiche senza la dovuta comprensione. La stessa anticipazione può costituire un ostacolo per la catechesi ulteriore. A tutti i costi è necessario garantire l'interesse e la gioia della novità dei temi trattati. Perciò, accanto alla necessaria ripetizione dei punti fondamentali, bisogna permettere la possibilità di novità meravigliose anche nelle classi successive, seguendo nella programmazione il principio della progressività. Il fanciullo acquista, così, la convinzione che nella religione ci sono sempre aspetti nuovi e interessanti da scoprire.

III. Un confronto sommario del programma italiano, essenzialmente dottrinale, almeno nella sua precisazione ufficiale, con i programmi degli altri paesi dimostra che in quest'età è possibile anche una presentazione storica e liturgica che garantisce ugualmente una visione d'insieme della religione, richiesta con tanta insistenza.

Il *programma francese* considera la terza come la classe che segue la Prima Comunione; perciò il suo programma si concentra sostanzialmente nella dottrina sui quattro

Sacramenti: Battesimo, Cresima, Penitenza e Comunione. La sintesi dottrinale, morale, storica e liturgica, viene, dunque, assicurata, partendo da questi quattro punti d'interesse. Le classi corrispondenti alla quarta e alla quinta prevedono uno sviluppo ciclico, con l'accento posto sulla storia e sulla dottrina. Tuttavia le realizzazioni più diffuse, come quelle di Boyer, Fargues, Colomb, presentano per ogni anno una sintesi diversa. Così per i fanciulli di 9-10 anni è previsto un quadro d'insieme della dottrina su base storica, per quelli di 10-11 anni un programma storico-liturgico che tende a far vivere nella Chiesa la storia dei figli di Dio, mentre la sintesi dottrinale fondata sull'ordine logico è lasciata ai ragazzi di 11-12 anni, arrivati ormai all'uso della ragione formale.[78]

Il *programma tedesco,* con la quarta considera chiuso il ciclo inferiore delle elementari. Il programma di Fulda (1925), alla terza assegnava la Storia Sacra con aggiunte sulle verità principali, mentre la quarta era dedicata alla dottrina e all'iniziazione sacramentale. I programmi vigenti oggi in Baviera (1962), confermano tale impostazione generale, spostando però la catechesi sulla Confessione e Comunione nella terza classe in un contesto di revisione di vita (battesimo, liturgia) e della storia della redenzione, mentre per la quarta prescrivono una sintesi tutta accentuata sulla storia sacra e sui Sacramenti. In questa sintesi sacramentale trova il suo posto organico anche l'impegno morale derivante dal battesimo con questo titolo: in che modo vive il figlio di Dio. La prima classe del ciclo superiore (corrispondente alla nostra quinta), invece, inizia il programma sulla base di una sintesi dottrinale da completarsi in tre anni.[79]

Caratteristica è anche la *soluzione austriaca.* Nella terza classe è esposta la Storia Sacra completa, con riferimenti all'anno liturgico e alla vita concreta. Il programma della quarta, invece, presenta una prima sintesi dottrinale e cura l'iniziazione alla vita liturgica parrocchiale. La quinta, poi, anche qui appartiene al ciclo successivo, comprendendo l'esposizione del Credo e la storia della Redenzione.[80]

4. MÈTE CATECHISTICHE

Nell'indicazione delle mète teniamo presenti da una parte l'ideale della personalità cristiana dinamica descritta nella parte I, dall'altra lo sviluppo di alcuni suoi tratti importanti dal punto di vista del campo percettivo e di quello tendenziale.

Data la grande differenza di sviluppo nei due cicli e la diversità degli impegni cristiani, conviene presentarne le mète separatamente.[81]

---

78 Cfr. L. LENTNER, *Religionsunterricht zwischen Methode und freier Gestaltung. Die elementare religiöse Unterweisung in Frankreich,* Innsbruck, 1953; L. CSONKA, *L'opera catechistica del can. André Boyer,* in « Orientamenti Pedagogici », VII (1959), 773-801; A. BOYER, *Guide pratique pour l'initiation chrétienne des petits,* Paris, 1961; *La formation chrétienne des catéchisés,* Paris, 1958.

79 *Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an den Volksschulen in Bayern: Unterstufe,* München, 1962.

80 *Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an den Volksschulen und Hauptschulen,* Wien, 1951.

81 La questione del fine della catechesi in generale è stata studiata in un capitolo precedente. Qui accenniamo alle mète particolari per quest'età, come sono indicate dalle Autorità competenti, dai catechisti e dagli studiosi. Cfr. Numero speciale

a) Nella catechèsi delle prime due classi:

Inserire il fanciullo nel piano della redenzione. Nell'insegnamento religioso i fanciulli devono conoscere Dio che si è manifestato in Gesù Cristo. « La vita eterna è questa, che conoscano te, solo vero Dio, e Colui che hai mandato, Gesù Cristo » (Giov. 17, 3). Inoltre il fanciullo deve essere toccato dall'amore di Dio, che risplende in Gesù. In seguito egli deve accettare la Buona Novella e amare Dio con tutto il cuore e imitare Cristo con ogni sua forza. Così si inserisce nella comunità della Chiesa e viene unito a Cristo sempre più intimamente.[82]

Renderlo consapevole della figliolanza divina: abbiamo un Padre Celeste, con cui esiste una relazione personale, e abbiamo un posto nella sua famiglia. Le considerazioni generiche e astratte non sono efficaci; la presa di coscienza deve essere legata agli atti concreti della giornata cristiana: fare la volontà di Dio, agire da figlio di Dio per amore, nella preghiera, nel lavoro, nel riposo, nel gioco, ecc.

Far conoscere globalmente tutta la dottrina rivelata: a questo punto ha inizio la presentazione della Rivelazione; la forma più adatta sarà quella concreta, legata al racconto dei grandi avvenimenti della Redenzione e alla presentazione delle principali feste liturgiche. Si potrà esigere anche la conoscenza delle formule catechistiche, purchè siano brevi e possibilmente ispirate al linguaggio concreto dei libri sacri. È da ricordare soprattutto per quest'età che « l'insegnamento religioso è più della pura comunicazione dei saperi. Esso è l'annuncio degli atti redentivi di Dio e la formazione dell'uomo sull'esempio di Cristo ».[83]

Insegnare a pregare: parlare e rispondere a Dio in modo sempre più personale e interiore. Si tratta dell'orientamento dell'anima verso Dio nell'assumere gli atteggiamenti dell'adorazione, del ringraziamento, della supplica e della penitenza; perciò, la formazione alla pietà comprenderà piuttosto il raccoglimento interiore e esteriore, il rispetto alla presenza di Dio e l'intenzione degli atti religiosi che non la recita meccanica di formule di preghiera imparate a memoria. « Non si dimentichi di dare a Gesù un posto giusto nella preghiera del fanciullo. Egli presenta le sue preghiere al Padre, perciò le preghiere vengono raccomandate all'intercessione di Gesù ».[84]

---

della Rivista « Documentation Catéchistique » (1955, juin) sul tema: *L'enseignement religieux et les étapes de la formation chrétienne;* A. KRIEKEMANS, *Principi di educazione religiosa, morale e sociale,* Milano, 1957; A. BURGARDSMEIER, *L'educazione religiosa alla luce della Psicologia,* Roma, 1956; MODUGNO, *L'educazione religiosa e morale nella scuola,* Brescia, 1949; G. NOSENGO, *L'educazione religiosa del fanciullo,* Brescia, 1957; R. PEIL, *Katechetik,* Düsseldorf, 1955.

[82] *Lehrplan für den kath. Religionsunterricht, o. c.,* p. 5.

[83] *Ib.,* p. 5.

[84] *Orientations pour l'Enseignement Religieux, o. c.,* p. 27.

Preparare ai primi Sacramenti nella comunità cristiana: il Decreto *Quam singulari* di San Pio X (1910) e i canoni 88, 3 e 859 prescrivono la prima Comunione all'età della ragione, stabilita verso i 7 anni di età. La preparazione comprende una istruzione dottrinale (si parla della conoscenza delle verità *necessitate medii*) e sacramentale (distinzione del pane eucaristico) e una preparazione spirituale ascetica (intenzione retta, capacità della *protestatio fidei*). La preparazione alla prima Confessione, poi offre l'occasione di una prima istruzione morale e di una ascesi elementare, che chiede sforzi e sacrifizi per motivi soprannaturali. Questi grandi avvenimenti devono permeare tutta la catechesi.

Formazione della coscienza morale: Il giudizio morale del bene e del male diventa sempre più abituale. Alla sua maturazione contribuiranno ora la motivazione del bene e la dimostrazione delle sue conseguenze pratiche. Il senso del peccato dovrà essere sviluppato non con le minacce, ma con la costatazione che esso è in opposizione alla volontà di Gesù, sempre più conosciuto e amato.

Educazione alle virtù cristiane: « Mentre si istruisce, si deve edificare, educare le anime alla pietà e alla virtù ».[85] Il dinamismo morale viene potenziato dall'esercizio delle virtù propriamente cristiane, ed anzitutto delle virtù teologali.

Il racconto degli episodi della vita di Gesù e la considerazione dei fatti religiosi faciliteranno gli atti di fede. Il desiderio del cielo e la fiducia nella bontà di Gesù che ci concede i mezzi necessari per raggiungerlo aumenteranno la speranza. L'abituale elevazione della mente a Dio, la generosità nel seguire la sua parola e nel donargli il proprio cuore svilupperanno la carità verso Dio. Il rispetto, l'ubbidienza ai genitori, ai sacerdoti e ai maestri, la delicatezza, il buon esempio, gli atti di generosità verso i compagni e i fratelli saranno esercitati come diretta continuazione dell'amore di Dio.

Le virtù morali saranno coltivate con prudenza, ma con perseveranza. La giustizia verso gli altri conferisce un significato cristiano alle relazioni sociali e neutralizza le tendenze spesso egoistiche del bambino. Il rispetto delle autorità scolastiche, ecclesiastiche è da inserire in questo piano di giustizia. Il dovere di stato, lo studio, può essere presentato anche sotto questa forma. La fortezza si esercita nella prontezza nell'alzarsi, nella puntualità e nel dominio di sè. La temperanza trova il suo esercizio naturale nell'astinenza che diventa ormai un obbligo anche per il bambino. Fin da questi anni è conveniente abituare a piccole rinunzie e sacrifici commisurati, richiesti non per arbitraria volontà dell'adulto, ma per rassomigliare a Gesù e diventare grandi.

La necessità di trasmettere una « verità dinamica destinata a trasformare tutta l'anima e di iniziare alla vita cristiana » [86] è tanto più importante in quanto in molte famiglie non si può più contare su un influsso favorevole e perchè « in molti casi dall'insegnamento religioso dipende tutta l'educazione religiosa ».[87]

---

[85] C. QUINET, *Carnet de Préparation d'un catéchiste,* Paris, 1927, v. I, p. 16.

[86] A. BOYER, *Catéchétique,* Paris, 1947, p. 14.

[87] *Lehrplan für den kath. Religionsunterricht, o. c.,* p. 5.

b) Nella catechesi del secondo ciclo

Questo periodo è particolarmente indicato per un insegnamento continuato ed una iniziazione cristiana più impegnata. Gli obiettivi da raggiungere, perciò, devono essere presentati in forma più completa.

Conoscenza di Dio e di tutto il piano della Redenzione: la trasmissione della Rivelazione in forma autorevole, ma adatta allo sviluppo dei bambini, deve comprendere la Storia Sacra, la Dottrina e la Liturgia, ma in modo unitario, tutto illuminato dal mirabile piano dell'amore di Dio. Il testo biblico, presentato con fedeltà e solennità, deve introdurre all'elaborazione del contenuto dottrinale, espresso poi nelle formule catechistiche, distribuite progressivamente. Nella terza e quarta classe l'anno liturgico può offrire l'ordine degli argomenti, favorendo così non solo l'accostamento della dottrina alla storia, ma anche l'inserzione personale nel piano della Redenzione. Nella quinta è conveniente seguire un ordine storico con una prima sintesi elementare della dottrina.

La vita dei Santi presenta in modo concreto e intuitivo il regno di Dio sulla terra, e la maniera pratica « di sentire e agire con la Chiesa ».

Riconoscere Dio: Nella catechesi di quest'età la formazione alla docilità alla parola di Dio e l'atteggiamento rispettoso, umile e gioioso nei confronti della sua autorità sono più importanti della conoscenza stessa della Rivelazione. « L'insegnamento religioso ha quindi sempre di mira di condurre il fanciullo ad una professione di fede ».[88]

È necessario, quindi, che la verità non solo sia conosciuta, ma anche amata e praticata. L'amore sorge dall'apprezzamento della verità come valore supremo della vita; la pratica si fa abituale, se la verità diviene idea-forza, che suscita il desiderio e motiva l'azione. I motivi soprannaturali sono da scegliere secondo la mentalità derivata dall'ambiente e la tipologia individuale: così il motivo dominante per i tipi affettivi sarà « far piacere a Dio »; per il tipo economico « acquistare meriti per la vita eterna »; per il dominatore « il primo nel regno dei cieli deve diventare l'ultimo e servitore di tutti ».

Coltivare ed esplicitare la fede: in un ambiente raccolto e sacro la presentazione della figura di Gesù Cristo e della sollecitudine e amore del Padre verso di noi, predispone a veri atti di fede, fatti con tutta l'anima e non solo con semplice adesione intellettuale, energici e fermi di fronte all'indifferentismo e alla incredulità dell'ambiente sociale, scolastico e, spesso, familiare.

---

[88] H. HOLLANDER, *Catechetica*, Torino, 1961, p. 16.

Lo scopo principale sarà secondo C. Quinet, « aiutare il bambino a ricevere il dono divino della fede ».[89]

Approfondire la preghiera e la pietà: la preghiera iniziata in famiglia deve ora assumere una forma più personale, per cui il ragazzo si mette alla presenza di Dio e si rende consapevole che Dio ascolta la sua parola con una attenzione particolare, acquistando l'abitudine di mettere intenzioni particolari e concrete nell'orazione e di formulare brevi preghiere spontanee. Poichè « la fede dovrà essere viva per mezzo della pietà, questa virtù (nel senso della virtù della religione) costituisce uno dei momenti più importanti della catechesi ».[90]

Far crescere nella carità: e siccome la pietà vivifica d'amore l'adempimento di tutti gli atti della vita religiosa, nella catechesi la carità ha un posto privilegiato. A tale scopo bisogna prima di tutto presentare la dottrina cristiana sotto l'aspetto dell'amore divino in tutte le sue parti. Il piano della Redenzione è la testimonianza più eloquente di questo amore; la morale stessa ne è un secondo aspetto.

Particolarmente efficace sarà l'esempio di carità offerto dal catechista nei confronti degli alunni, la collaborazione tra i ragazzi, le buone azioni giornaliere, i sacrifizi e la partecipazione alle opere caritative parrocchiali.

Coltivare le virtù morali: l'esercizio delle virtù morali infuse può essere ora intensificato sull'esempio di Gesù Cristo e con il riferimento continuo a Lui: come ha fatto Gesù nella sua vita? Inoltre, è necessario avviare ad una elementare ascesi cristiana, fondata sull'esercizio della lealtà, dell'onestà, della generosità dell'umiltà, ecc.

La convinzione che lo sforzo personale è indispensabile per diventare grandi, deve acquistarsi in questi anni, soprattutto con l'esercizio del dominio di sè, non facendo qualche volta ciò che piacerebbe di più, dando ragione ai compagni, assecondandoli nel gioco, aiutando quelli che si trovano in difficoltà, i minorati fisici, ecc. Ad ogni modo questa educazione deve comprendere sempre due aspetti: uno positivo, riguardante le motivazioni soprannaturali delle decisioni e lo sforzo per ubbidire a Dio con sentimenti filiali, e l'altro negativo contro le tendenze disordinate di ogni genere e gli impulsi dell'egoismo. Così la vita morale diventa una componente della « fede vissuta ».

Soprattutto per quest'età bisogna superare il pericolo di indirizzare la religione solo all'intelletto, e far sì che « essa parli a tutta la persona: intelletto, cuore, volontà, coscienza » (Dupanloup) e « badi all'educazione cristiana: virtù della fede, speranza e carità ».[91] La catechesi deve, sì, esplicitare la fede, ma in modo che « sapere ed agire si fondano in una unità per raggiungere la pienezza in Gesù Cristo ».[92]

---

[89] C. QUINET, L. HENIN, *Pédagogie du Catéchisme*, Paris, 1913, p. 226.

[90] *Ib.*, p. 226.

[91] A. SIRONVAL, *Du vivant concret à la connaissance et à l'amour de Dieu*, Tournai, 1958, p. 76.

[92] R. PREISING, *Religionsunterricht*, Paderborn, 1956, p. 73.

Iniziare alla vita comunitaria: dopo la scoperta della figliolanza divina è necessario inculcare il senso del Corpo Mistico di Cristo con la partecipazione sempre più frequente e consapevole alla vita liturgica e alle organizzazioni della comunità parrocchiale. Si tratta di portare il bambino « a far parte integrante della parrocchia e a far vivere la sua vita comunitaria ».[93]

Anzitutto, si faranno conoscere i luoghi sacri, chiesa, parrocchia, ambienti di vita sociale; poi si renderà viva e attiva la partecipazione ai riti e alle funzioni di carattere sociale: Battesimo, Cresima, Matrimonio, tesseramento delle associazioni giovanili, Giornata Missionaria e dei poveri, e le molteplici manifestazioni della carità cristiana. Infine la conformazione di pensieri e azioni della propria vita alla vita di Gesù, rivissuta nell'anno liturgico, e a quella della Chiesa, approfondirà il senso dell'appartenenza al Corpo Mistico.

Far partecipare fruttuosamente alla Santa Messa: la forma più alta della professione di fede si realizza nella vita sacramentale. La catechesi non ha raggiunto perciò il suo scopo se non ha abituato i ragazzi alla partecipazione attiva alla Santa Messa.[94]

L'iniziazione per questa età deve comprendere l'istruzione, fatta con tutte le industrie didattiche durante il catechismo, sull'importanza somma della Messa nella vita cristiana individuale e collettiva, sul suo significato e sulle sue parti principali, e la partecipazione attiva alla Messa dei ragazzi. La spiegazione dei segni liturgici simbolici ha la sua importanza, ma l'essenziale consiste nell'avviamento alla comprensione del dramma del Sacrificio. Alla celebrazione prenderanno parte tutti i fedeli in modo gerarchicamente diverso: i ragazzi saranno introdotti gradualmente a esercitare bene la loro parte.

Curare l'accostamento fruttuoso ai Sacramenti: poichè i Sacramenti appartengono direttamente alla vita di fede, l'insegnamento religioso deve preparare il fanciullo all'incontro sacramentale con Dio, e consolidare i frutti dei sacramenti già ricevuti. La Confessione e la Comunione, frequentate con le dovute disposizioni, costituiscono di conseguenza una delle mète più importanti.

Della Confessione si cercherà di approfondire sempre meglio l'essenza: il perdono misericordioso di Dio, servendosi dei numerosi punti di aggancio con la Storia Sacra; e gli atti essenziali della vera conversione: dolore, proponimento, accusa. L'esame di coscienza sarà fatto su un formulario semplice e adatto, che consenta sviluppi ulteriori. La creazione di un ambiente di serenità e di fiducia renderà facile la Confessione e allontanerà il pericolo del sacrilegio. Riguardo alla Comunione frequente saranno curati la retta intenzione e gli atti, brevi ma intensi, di preparazione e di ringraziamento.[95]

---

[93] A. Boyer, *Du catéchisme vécu au catéchisme missionnaire*, Paris, 1949, p. 20.

[94] A. Boyer, *Catéchétique*, Paris, 1947, p. 194.

[95] La metodologia della preparazione ai primi sacramenti viene trattata a parte, mentre la metodologia dell'educazione sacramentale sarà l'oggetto di un apposito volume.

Approfondire la divozione mariana: la divozione sincera e profonda alla Madonna è segno di perseveranza. A questo punto è necessario rendere consapevoli e personali gli atti della divozione nell'ambiente familiare e parrocchiale. Il Rosario ben vissuto, le tre Ave Maria alla sera, l'Angelus, ecc... costituiscono gli atti di pietà; l'imitazione delle virtù della Madonna, invece, porta la divozione sul piano attivo e concreto della vita pratica del ragazzo.

Approfondire la formazione della coscienza morale: essa si svolge e integra attraverso tre fasi, che sono quelle indicate come essenziali per qualsiasi tipo di educazione morale in tutte le età: presentazione più articolata della Legge morale, nel contatto con la storia sacra, insistendo sulla sua derivazione dall'amorosa volontà di Dio, sollecito del nostro bene e della nostra vera gioia; esercizio di giudizi morali in rapporto alle molteplici situazioni concrete della vita quotidiana; riflessione sulle proprie azioni ed esame della propria condotta alla luce dei principi appresi. Il catechista affiancherà il ragazzo, illuminandolo, incoraggiandolo, aiutandolo. Sarà anche suo compito essenziale riportare tutta al vita morale del ragazzo alla sua vera sorgente cristiana, e cioè all'amore soprannaturale di Dio.

5. METODO DELLA CATECHESI

L'adattamento concreto del metodo alle situazioni particolari è compito specifico di ciascun catechista. Qui si indicheranno semplicemente alcune norme generali riguardo alla catechesi ai fanciulli in generale ed alle tre forme principali di presentazione del mistero cristiano: Bibbia, Liturgia, Dottrina. Vengono trattati brevemente anche l'iniziazione alla preghiera e la formazione della coscienza e l'iniziazione liturgica e sacramentale.[96]

a) Norme speciali per la catechesi nelle scuole elementari

— *Trasmettere il messaggio cristiano.* L'insegnamento religioso ha la sua fonte nella rivelazione di Dio e non nella conquista dell'intelligenza umana. Il catechista deve perciò rispettare l'autenticità di questo messaggio evitando ogni elemento leggendario e ogni applicazione puramente arbitraria.

---

[96] La metodologia dell'insegnamento religioso ai fanciulli viene trattata dai seguenti autori in forma sistematica e completa: A. VAN ECCKHOUT, *Metodologia catechistica,* Torino, 1960; R. PEIL, *Katechetik. Praktische Einführung in die katechetische Glaubensverkündigung,* Düsseldorf, 1955; A. SIRONVAL, *Du vivant concret à la connaissance et à l'amour de Dieu,* Tournai, 1958; *Pour une pédagogie catéchétique,* Tournai, 1961; P. SAUVEGEOT-G. JACQUIN, *L'initiation de l'enfant au mystère chrétien par la Bible et la Liturgie,* Paris, 1952; H. HOLLANDER, *Catechetica. Metodologia per l'insegnamento religioso nella Scuola Primaria,* Torino, 1961; G. WEBER, *Religionsunterricht als Verkündigung,* Braunschweig, 1961; I. SCHINDLER, *Religiöse Erziehung und Unterweisung in der Volksschule,* München, 1961.

Bisogna perciò badare al contenuto del messaggio; « Dio ci rileva il « suo mistero », cioè il segreto della sua vita, perchè lo viviamo ». Il mistero di Dio si riassume nelle parole di S. Giovanni « Dio è Carità » (*1 Giov.* 4, 14) che si manifesta in Cristo. Egli realizza pienamente e definitivamente il disegno della salvezza che Dio ha concepito da tutta l'eternità nel suo amore. Tutto ciò che vi era prima di Cristo, come pure la continuazione della sua opera nella Chiesa, fa parte dello stesso piano della salvezza e proviene dallo stesso amore.

Un insegnamento autentico significa dunque: riportare tutte le verità a questa visione unificatrice e concentrare tutto il mistero cristiano su Cristo.

— *Rispettare il carattere dinamico del mistero cristiano.* « Per rivelare il suo mistero Dio parla: egli chiama l'uomo e lo invita a rispondere al suo appello. Ora la Parola di Dio nella sua pienezza è una persona: Gesù Cristo. Per conservare la sua originalità e il suo dinamismo la catechesi deve rispettare nella sua forma e pedagogia le caratteristiche della Parola di Dio: una persona da accogliere, una persona da contemplare, una persona a cui si deve rispondere.

Questi caratteri corrispondono a tre momenti della fede: « accettazione, conversione, testimonianza ».[97] L'insegnamento religioso deve dunque conservare il carattere personale del messaggio: presentare la Parola di Dio, Gesù Cristo, e non spiegare delle parole su Dio; far entrare in unione spirituale con Dio; far rispondere alla Parola di Dio nella vita personale e per mezzo dell'apostolato.

— *Creare l'ambiente religioso* di raccoglimento per la trasmissione del messaggio cristiano. Si tratta di una disciplina interiore che permette di ascoltare la parola di Dio e risponderle con impegno. Il raccoglimento interiore del catechista, la sua personalità convincente, il suo rispetto sincero verso i testi sacri sono i fattori principali dell'ambiente educativo. Alcuni accorgimenti sono ugualmente opportuni: durante la spiegazione fermarsi per un attimo prima di leggere i testi scritturistici e liturgici; rispettare i sentimenti sinceri dei fanciulli permettendo loro di rievocare gli atteggiamenti religiosi dei personaggi biblici; dare tempo sufficiente per la riflessione personale e per l'espressione degli atti interni.

La disciplina ben intesa è la condizione necessaria per il silenzio interiore. Durante il catechismo bisogna perciò assicurarla. Essa si basa principalmente sull'autorità del catechista. In generale si tratta di qualità naturali, ma tutti possono raggiungere un certo grado di autorità davanti ai fanciulli. Le tre qualità a cui si deve badare nella classe sono: fermezza, dominio di sè, simpatia e confidenza. Un ordine dato deve essere eseguito sempre con esattezza, ciò richiede che il catechista ne sia convinto. Prima però bisogna domandarsi se l'ordine è eseguibile o no e poi badare alla formulazione esatta.

---

[97] A. Sironval, *Pour une pédagogie catéchétique, o. c.*, 30.

Il dominio di sè significa calma nel parlare, pazienza nell'esigere, assenza di ogni impetuosità nel riprendere. Ci vuole poi costanza nell'esigere e quella carità soprannaturale che non cerca la familiarità, e popolarità, ma bada al bene spirituale dei fanciulli, con impegno prepara le lezioni e segue le anime con interesse e sacrificio personale.

L'autorità pur non accettando discussioni deve essere però benevola: ciascun fanciullo deve sentirsi amato e benvoluto personalmente, accolto e seguito nel lavoro.

Le cause principali dell'indisciplina possono essere: la mancanza d'interesse, l'inattività dei fanciulli, la fatica eccessiva e il nervosismo. Si incontrano inoltre fanciulli che nonostante tutti gli accorgimenti pedagogici dimostrano una particolare indisciplinatezza. Verso loro bisogna mostrare una grande pazienza; in generale solo un lavoro personale li occupa e impegna la loro attenzione.

— *Adattare l'insegnamento ai fanciulli.* La preoccupazione di adattare l'insegnamento al grado di sviluppo e alle esigenze spirituali dei fanciulli non è nuova nella storia della catechesi, ma in seguito alle scoperte della psicologia e della pedagogia moderna questo adattamento deve essere sempre più scientifico e sistematico. È vero che « il contenuto deve determinare il metodo e non viceversa », ma è vero anche che « il messaggio deve essere presentato sotto quella forma che è comprensibile ai fanciulli e che assicura il frutto desiderato ».[98]

Ora la forma adatta per quest'età è quella concreta che invece di insistere sulle formule e i concetti presenta i fatti della storia sacra, la vita liturgica, la presenza di Cristo nella Chiesa per mezzo della testimonianza dei fedeli, la vita e le esperienze religiose del fanciullo stesso. Il catechista deve perciò adattare il suo insegnamento al modo di pensare e al bisogno di attività del fanciullo.

— *Interiorizzare la conoscenza della fede nel bambino.* « Interiorizzare vuol dire: attraverso la conoscenza intima e l'attività personale portare il fanciullo ad una esperienza di fede e ad una vita di fede... Vita ed esperienza vogliono dire che non solo l'intelletto, ma tutte le facoltà, tutta la persona viene toccata fin nella sua più profonda intimità. Nella vita o nell'esperienza sono realmente impegnati e l'intelletto e la volontà, come pure l'irraggiamento di questo nucleo in tutte le potenze sensibili di conoscenza e di attività. A tutto questo diamo il nome di affettività ».[99]

Ora nelle scuole elementari ha la massima importanza rievocare le esperienze naturali dei fanciulli, magari subconscie (l'autorità, ed esemplarità del padre, l'affetto della mamma, l'amicizia dei coetanei, la funzione delle mani, degli occhi, la scoperta dell'acqua, del pane, le preghiere e le feste familiari) e passare da queste all'esperienza propriamente religiosa. La rievocazione, fatta preferibilmente per mezzo di una conversazione, non deve però costituire lo scopo della catechesi. Essa serve solo come una prima tappa per arrivare all'incontro con Dio e assicurare l'esperienza religiosa profonda.

---

[98] *Ib.*, p. 53.
[99] H. HOLLANDER, *Catechetica, o. c.*, pp. 149-51.

Questo si ottiene portando i fanciulli ad una professione di fede nella preghiera e nel canto. « Specialmente per mezzo del pregare e del cantare la conoscenza della fede viene interiorizzata nel fanciullo, portata cioè ad una interiorità di vita ».[100] Una forma particolarmente adatta per « interiorizzare » è la celebrazione catechistica che riassume i vantaggi della preghiera, del canto, del mimo e inizia con facilità ad una professione comunitaria di fede.

— *Attivizzare per assecondare il bisogno di agire del fanciullo.* L'interiorizzazione diviene possibile solo se il fanciullo può esercitare tutte le sue facoltà secondo l'impulso dei suoi interessi profondi. « Non è sufficiente che il fanciullo conosca la verità religiosa, p.e. che la Penitenza è il sacramento del perdono; la realtà che vi è inclusa deve lasciare il campo del pensiero per divenire attuale e presente nella sua vita: p. e. nel sacramento della penitenza *io* incontro Dio che mi ama, mi perdona se sono pentito e mi dà la forza di diventare migliore ancora... Le attività forniscono un mezzo per facilitare il passaggio dal pensiero alla cosa vissuta. Per esse il fanciullo scopre la verità nella sua realtà profonda e la penetra. Ciò che all'inizio era l'oggetto d'insegnamento e di scienza è concepito ora interamente come un valore, cioè come una realtà appetibile, desiderabile, degna di essere amata e capace di trasformare la vita ».[101]

Le attività nella catechesi sono perciò necessarie non tanto per renderla interessante e per occupare in qualche modo i fanciulli, ma come mezzi dell'educazione cristiana integrale, in conformità alla loro stessa natura.

Il carattere particolare della catechesi richiede però che le attività abbiano alcune caratteristiche indispensabili: portino veramente all'attività e non alla agitazione; siano commisurate alle capacità dei fanciulli, nè troppo facili nè troppo difficili; siano varie per mobilitare tutte le facoltà; diano possibilità alla libera scelta e iniziativa personale che produce la gioia del lavoro compiuto; siano religiose, cioè corrispondenti al fine soprannaturale del catechismo: promuovere la relazione con Dio. Sono da escludere perciò quelle che rimangono sul piano puramente naturale.

— *Curare l'espressione religiosa.* Tra le attività le varie forme dell'espressione sono le più indicate per scopi catechistici. La libera espressione può costituire una maniera felice di liberarsi da certe tensioni interne e di assicurarsi un sentimento di forza e di soddisfazione che produce piacere e libera dal senso dell'oppressione. Il catechista stesso può usare l'espressione libera dei fanciulli come un sicuro mezzo di controllo per vedere se l'allievo ha assimilato sufficientemente la materia studiata. Ma oltre a questo aspetto di mezzo per la disciplina e il controllo, l'espressione libera ha anche un'altra funzione catechistica: « quello che il fanciullo ha sentito nella scuola e ha ricevuto nella sua mente, diventa suo pieno possesso, diventa « carne e sangue » solo quando, per mezzo dei sensi, può ma-

---

[100] *Ib.*, p. 158.
[101] A. SIRONVAL, *Pour une pédagogie catéchétique, o. c.*, pp. 63-64.

nifestarlo in una espressione personale ... Proprio per mezzo della sua espressione personale il fanciullo assimila i valori e le verità e li rende parte di se stesso ».[102] All'espressione è dunque legata un'impressione intensa che è più profonda di quella lasciata dal puro insegnamento. Questa forma di imparare è tanto più efficace in quanto costituisce una forma di vita, una forma di esperienza. Esprimendosi il fanciullo diventa conscio di sè e costruisce la propria vita religiosa. In questo senso l'espressione personale è creatività vera in cui ha una parte notevole anche l'affettività del fanciullo.

Le forme più idonee per l'espressione personale nel catechismo sono la preghiera, la drammatizzazione, il disegno, il canto e la libera conversazione, il racconto e il componimento dei fanciulli. Esse devono perciò essere inserite organicamente in ogni lezione.

Il catechista nel guidare i fanciulli deve tener presenti *alcune norme generali*: giudicare con gli occhi dei fanciulli e non secondo i criteri dell'adulto; badare alla sincerità espressiva e far evitare ogni specie di esibizionismo; offrire nell'insegnamento un materiale preciso ed adeguato e riferimenti frequenti alla capacità creatrice dei fanciulli; lasciare ampia possibilità alla spontaneità e alla forma personale di espressione; iniziare nei lavori di gruppo anche all'espressione comunitaria; badare che l'espressione non costituisca l'elemento principale della catechesi. Nel catechismo si tratta piuttosto di una iniziazione, che con l'aiuto e l'interessamento dei genitori deve continuare a casa.

— *Promuovere positivamente la formulazione delle verità e la sistemazione elementare delle nozioni religiose.* « La conoscenza completa della verità cristiana è impossibile, osserva giustamente G. Weber, senza la fatica discorsiva del fanciullo ... La religiosità cristiana è legata alla verità, perciò l'acquisto dei concetti chiari deve essere sempre lo scopo più importante dell'annuncio della fede. Le parole « lavoro intellettuale », « razionale », « concetto » hanno ricevuto nelle argomentazioni del movimento di rinnovamento catechistico un senso peggiorativo ».[103] Come reazione ad una catechesi eccessivamente verbalistica e razionalistica ora si ha una certa avversione verso le formule catechistiche e l'esposizione sistematica delle verità cristiane.

Bisogna invece curare anche la formulazione delle verità religiose in forma adatta al linguaggio dei fanciulli e seguire i procedimenti logici sullo schema del metodo induttivo: partire dal concreto per mezzo dei sensi e passare alle attività intellettuali. Si deve perciò badare gradualmente anche all'espressione dottrinale delle verità religiose. Bisogna dunque evitare da una parte l'anticipazione di una dottrina sistematica, prematura e inefficace e dall'altra la negazione più o meno aprioristica della possibilità di presentazione delle domande catechistiche. Oltre alla tradizione anche queste con-

---

102 H. HOLLANDER, *Catechetica*, o. c., p. 262.

103 G. WEBER, *Religionsunterricht als Verkündigung*, o. c., p. 79.

siderazioni ci suggeriscono una soluzione intermedia: nell'insegnamento catechistico diventa più evidente che la Bibbia non è l'unica fonte della fede, ma esiste anche il magistero della Chiesa; il catechismo chiarisce i punti fondamentali della rivelazione e facilita la comprensione dei testi biblici; ad un certo momento dello sviluppo (dopo il decimo anno in generale) il bisogno di ordinare e spiegare gli elementi dell'esperienza religiosa, delle nozioni storiche e liturgiche diventa sempre più sentito.

Il problema catechistico principale rimane quello della scelta di un contenuto e di una forma adatti a quest'età. Logicamente le formule non dovrebbero riportare alla preoccupazione e al linguaggio tecnico dei teologi, specialisti della sistemazione del contenuto rivelato.

b) Metodi d'insegnamento religioso

I. Presentazione della storia della redenzione

La Bibbia può essere considerata nella scuola sotto questi tre aspetti principali: testo illustrativo e documentativo in funzione dell'esposizione delle formule catechistiche; libro di letture edificanti con lo scopo principale di educare alla virtù con esempi eloquenti; presentazione della realizzazione graduale del piano salvifico di Dio.[104]

Il terzo aspetto è il più esatto dal punto di vista teologico e il più efficace in vista della presentazione storica e globale del cristianesimo. Dobbiamo però tener presente anche il fattore educativo, poichè « il nostro insegnamento deve essere dominato da un duplice scopo: trasmettere il messaggio religioso contenuto nel testo, e mettere i nostri ragazzi sulla via delle applicazioni concrete di questa dottrina di vita ».[105]

Nell'insegnamento biblico bisogna ricordare che « gli avvenimenti storici della rivelazione non sono puri fatti storici nel senso di un racconto di cronaca: « c'era una volta », ma la scoperta delle realtà e verità sopratemporali e attuali. Gli avvenimenti della storia della redenzione non determinano il presente solo indirettamente, come avviene invece nel caso della storia profana, ma essi stessi costituiscono il presente.[106] Mentre presentiamo la storia della nostra salvezza, annunciamo la salvezza attuale. Essa non deve perciò avere nella catechesi il carattere del passato, ma deve assicurare l'inserimento di ogni fanciullo nel piano della salvezza e l'unione spirituale con il suo punto centrale che è Gesù Cristo.

---

104 Le correnti e le principali realizzazioni della Bibbia per le scuole le abbiamo esposte in alcuni articoli recenti. Cfr. L. Csonka, *La nuova edizione della Bibbia per le scuole tedesche,* in « Orientamenti Pedagogici », V (1957), 1005-1020; *La Bibbia nelle scuole medie tedesche,* in « Orientamenti Pedagogici », VI (1958), 474-482.

105 A. Elchinger, *Guida alle Letture Bibliche,* Roma, 1962, p. 7.

106 G. Weber, *Religionsunterricht als Verkündigung, o. c.,* p. 94.

Dal punto di vista della struttura della lezione biblica esistono varie possibilità di procedimento. Ne presentiamo due caratterisiche:

1. *Il procedimento strettamente biblico* che tiene presente soprattutto il testo sacro, e in linea di massima comprende queste tappe successive.[107]

Risvegliare la docilità e il rispetto verso la parola di Dio: servirà allo scopo l'atteggiamento dignitoso del catechista, il breve richiamo alla bontà di Dio, al magistero di Cristo, al modo con cui la Chiesa tratta il Vangelo, accompagnati da qualche esercizio;

ricostruire la scena storica, sociale, religiosa, preferibilmente per mezzo di cartelloni, fotografie, illustrazioni accompagnate da brevi parole del catechista;

recitare il testo biblico con rispetto e solennità sia nel tono della voce che nell'atteggiamento esteriore. Il testo sia dialogato e vivace, il racconto pieno di calore senza deviazioni esortative. Per quanto è possibile bisogna essere fedeli al testo originale ed evitare l'introduzione di dettagli fantasiosi che possono appagare la curiosità, ma deviano l'attenzione e diminuiscono l'interesse per il punto centrale. La eccessiva modernizzazione dei paragoni e l'impiego di un linguaggio bambinesco sono a detrimento del testo sacro. Nel racconto le proporzioni sono da stabilire dal punto di vista dell'importanza storica e dogmatica. Per evitare di seminare il dubbio e lo scetticismo nel futuro, bisogna badare molto alla verità e non abusare mai della credulità dei fanciulli. I passi più salienti possono essere addirittura letti direttamente sul Vangelo;

ricavare dal testo il suo significato religioso ed elaborare il contenuto dogmatico, magari attraverso la libera conversazione, con domande e risposte, introducendo eventualmente negli ultimi anni ricerche fatte da gruppi. Oltre le considerazioni dottrinali si possono trarre anche esortazioni e riflessioni morali, però esatte dal punto di vista esegetico. Le drammatizzazioni costituiscono il procedimento più adatto per questa elaborazione del significato religioso;

ricapitolare la conversazione, generalmente in due momenti: riassunto del contenuto dottrinale espresso con una breve frase che sarà scritta sulla lavagna ed imparata a memoria, e lettura attenta di un brano biblico, su cui si farà una breve riflessione o meditazione;

significato per la vita: dopo la riflessione personale bisogna curare l'inserimento del fanciullo nel piano salvifico di Dio, suscitando l'amore per il suo Autore e sospingendo all'impegno volenteroso e libero. Le applicazioni concrete

---

[107] Cfr. GROSS-MUSSNER-PESCH, *Leitfaden zur katholischen Schulbibel,* Düsseldorf, 1957; R. PEIL, *o. c.,* pp. 118-124; A. SIRONVAL, *Du vivant concret à la connaissance et à l'amour de Dieu, o. c.,* pp. 89-96.

devono essere preparate dal catechista, ma possibilmente scoperte e specificate dai bambini stessi.

Gli accorgimenti e adattamenti per le singole età, possono avere questi indirizzi generali. Nella prima classe tutti i racconti episodici sono indirizzati a far conoscere la persona e la vita di Gesù. Nella seconda si fa leva sull'anno liturgico e gli avvenimenti della storia della salvezza vengono presentati nel contesto liturgico. Nell'ultimo ciclo diventano sempre più frequenti la collaborazione attiva e le ricerche a gruppi. Ora i racconti dell'Antico Testamento possono servire soprattutto per l'educazione morale, mentre quelli del Nuovo saranno impostati piuttosto in funzione dottrinale. In questo ciclo si insiste molto sull'educazione alla docilità e alla stima della parola rivelata. Gradualmente si danno in mano ai fanciulli i Vangeli e si insegna il modo di adoperarli fruttuosamente per la vita spirituale e per l'approfondimento della dottrina.

2. Il *procedimento prevalentemente didattico* sull'ispirazione del metodo *induttivo-attivo* propone invece questi momenti successivi:[108]

preparazione e avviamento della lezione: si tratta di passare dall'occupazione e preoccupazione profana al contatto con il testo sacro e con il mondo soprannaturale e di indicare lo scopo della lezione in termini di interessi per la vita;

lettura del testo sacro fatta dal catechista, in piedi, lentamente, con raccoglimento e in una atmosfera profondamente rispettosa e religiosa;

spiegazione del messaggio religioso: viene descritto brevemente l'ambiente storico e i sentimenti religiosi e le attitudini dei personaggi, poi si spiegano il contenuto religioso e i termini del testo in riferimento al piano della redenzione e infine si puntualizzano alcuni aspetti significativi del messaggio religioso: come il testo ci rivela Dio, quali sentimenti e atteggiamenti ci suggerisce, in quale contesto ce lo presenta la Chiesa;

applicazione del messaggio alla vita del ragazzo: per mezzo di opportune domande il catechista invita alla riflessione e tenendo presente l'ambiente familiare e sociale e il grado di maturità religiosa dei fanciulli li stimola a rispondere al messaggio di Dio e ad assumere atteggiamenti di fede, di speranza e di carità;

attività prevalentemente religiosa: prima di tutto la preghiera che è « la prima, l'essenziale e la più appropriata risposta dell'uomo a Dio ». Così il dialogo fra l'insegnante e gli alunni deve condurre a un dialogo fra questi e Dio. La preghiera costituisce il vertice del procedimento, non deve essere perciò una

---

108 I. SCHINDLER, *Religiöse Erziehung und Unterweisung in der Volksschule*, München, 1961, pp. 217-37; G. WEBER, *Religionsunterricht als Verkündigung*, *o. c.*, pp. 97-135; A. ELCHINGER, *Guida alle letture bibliche*, *o. c.*, pp. 8-13.

semplice recita di formule, ma di una vera attività che impegna tutta la personalità del fanciullo;

assimilazione attiva dell'insegnamento: i fanciulli hanno bisogno di fissare nella memoria i passi più notevoli del testo biblico per acquistare le loro nuove conoscenze e la forza di giungere alle applicazioni religiose e morali. Il lavoro della fissazione viene aiutato da parte del catechista con alcune domande opportune e con le interrogazioni apposite;

interiorizzazione del messaggio: le diverse attività, soprattutto le forme della libera espressione, offrono l'occasione di reagire personalmente davanti al messaggio di Dio e di approfondirlo secondo il proprio bisogno e la propria capacità. In questo modo il catechista non si accontenta di far comprendere un testo, ma cerca di farlo capire come Parola di Dio da ascoltare.

Questo piano ideale è difficilmente attuabile in una sola lezione, se si vuol rendere possibile una reale assimilazione religiosa del messaggio divino. Si propone perciò di dividere il tema in due o tre lezioni. « Limitarsi a un commento troppo rapido del testo sarebbe privare la parola di Dio di tutto il suo valore di verità e di vita. Il catechista ricordi poi, che l'applicazione troppo rigida d'uno schema rischia di impedire l'adattamento del messaggio biblico all'uditorio concreto al quale lo si presenta ».[109]

II. Il metodo della catechesi liturgica

La catechesi liturgica non ha lo scopo di far conoscere soltanto gli oggetti e le cerimonie del culto, ma soprattutto il mistero liturgico e di promuovere una partecipazione sempre più consapevole e attiva alla vita della Chiesa, alla Eucaristia, segno efficace dell'unione dei cristiani in Cristo e all'incontro con Gesù Cristo nei sacramenti, segni efficaci della grazia. Essa, pertanto, cura: la conoscenza della storia della salvezza rivissuta nel ciclo dell'anno liturgico; la partecipazione dei fedeli alla vita divina per mezzo della Santa Messa e i Sacramenti; l'unione dei battezzati alla preghiera della Chiesa.

Soprattutto nelle scuole elementari bisogna presentare un cristianesimo unitario in cui storia, dottrina e liturgia si completano organicamente. Nella catechesi pensiamo che la liturgia assicuri con maggiore facilità e naturalezza questa unità, poichè costituisce la fonte della vita stessa della Chiesa. « Perciò in ogni lezione, sia dottrinale sia storica, il catechista deve mostrare tutte le volte come il fatto, la verità o la norma di condotta presentati si realizzano e si compiono nella liturgia per preparare il fanciullo ad unirvisi e a viverli ».[110]

---

109 A. Elchinger, *Guida alle letture bibliche*, *o. c.*, p. 13.

110 A. Sironval, *Pour une pédagogie catéchétique*, *o. c.*, p. 122.

L'iniziazione liturgica ha sempre due aspetti complementari e inseparabili: non si « comprende » la liturgia, ma la si vive; ma non si riesce a viverla veramente senza capirla. Ci vuole una comunità parrocchiale che viva la sua fede nella liturgia attiva e con la forza dell'esempio inculchi nell'anima del fanciullo i veri valori religiosi e aiuti alla partecipazione all'atto liturgico. Ma è ugualmente necessario nella catechesi una spiegazione, poichè la liturgia compie il mistero per mezzo dei riti che annunciano il messaggio e suggeriscono atteggiamenti che devono essere poi esplicitati. Per partecipare alla liturgia in modo sempre più consapevole e fruttuoso bisogna conoscere i riti e distinguere i segni visibili dalla realtà spirituale che in essi vien espressa.

Proprio su questo punto le due forme della catechesi (parrocchiale e scolastica) devono completarsi a vicenda in modo organico. Senza la presenza viva della comunità parrocchiale le spiegazioni rimangono sul piano della pura conoscenza verbalista. Senza una adeguata spiegazione la partecipazione liturgica costituisce un elemento di puro ritualismo.

Considerando ora l'iniziazione liturgica da questo ultimo punto di vista si può suggerire un metodo che potrebbe comprendere questi *procedimenti*: a) insegnare ad osservare i segni e i movimenti simbolici, mettendo i fanciulli a contatto con i riti liturgici direttamente o mediante fotografie, filmine, cartelloni con figure mobili, con l'osservazione guidata dal catechista, e la descrizione fatta dai fanciulli stessi; b) insegnare a interpretare i segni e a comprendere le parole in funzione dell'attività spirituale, della scoperta dell'idea dominante e della penetrazione del contenuto dottrinale; c) nell'interpretazione dei riti dei Sacramenti mettere al centro i loro effetti, grazia santificante e sacramentale, suggeriti dai segni sensibili, e le condizioni richieste per riceverli validamente, lecitamente e fruttuosamente; d) insegnare a seguire l'atto liturgico, invitando i fanciulli a riflettere, a pregare insieme con la Chiesa per ottenere gli aiuti e le grazie di Dio, a fare un atto esplicito di fede sulla verità scoperta, ad assumere gli atteggiamenti e i gesti liturgici, associandoli alla vita spirituale della comunità cristiana e avviandoli alla frequenza dei Sacramenti.

L'iniziazione liturgica deve essere continua e graduale. Il catechista stabilisce perciò un programma di massima, possibilmente concordato con l'anno liturgico, tenendo presente il grado di iniziazione e i campi d'interesse particolare della scolaresca. Il contenuto di questa iniziazione comprende la familiarizzazione dei fanciulli con gli elementi del mondo liturgico: gesti, simboli, linguaggio, tempi e luoghi liturgici e la partecipazione alla vita liturgica e sacramentale e soprattutto alla S. Messa.[111]

---

[111] L'importanza capitale di questa iniziazione liturgica nella catechesi viene sottolineata nell'Enciclica *Mediator Dei* di Pio XII e dalla *Costituzione sulla Sacra Liturgia* del Concilio Vaticano II (cfr. *L'Osservatore Romano,* 5 dicembre 1963). Il suo contenuto viene specificato tra gli altri da O. CASEL, *Le Mystère du culte dans le Christianisme,* col. « Lex orandi » n. 6, Paris, 1946, da J. JUNGMANN, *Liturgie et histoire du salut,* in « Lumen Vitae », X (1956) e da P. SAUVEGEOT, *Catéchèse biblique et liturgique,* Bruges, 1955. Vengono riportate alcune norme didattiche assai utili da N. FOURNIER, *Exigences actuelles de la catéchèse,* Montréal, 1960, pp. 189-221 e da G. WEBER, *Religionsunterricht als Verkündigung, o. c.,* pp. 151-183; Num. spec. di « Lumen Vitae », X (1955), nn. 2-3.

Si possono inserire alcune lezioni esplicitamente liturgiche, ma l'aspetto liturgico non dovrebbe mancare in nessuna ora di catechismo. La rievocazione delle esperienze liturgiche e la drammatizzazione costituiscono le due tecniche più adatte per la catechesi liturgica. In esse bisogna sottolineare esplicitamente la loro relazione al piano della redenzione e all'opera salvifica e santificatrice di Gesù Cristo.

La tendenza magica attribuisce facilmente ai gesti liturgici degli effetti spirituali prodotti automaticamente. Bisogna perciò insistere sul mistero della litur gia, riportando l'interesse sul significato spirituale, per mezzo della spiegazione dei testi liturgici e sull'atteggiamento filiale di fede, di speranza e di carità soprannaturale, da essi autenticamente espresso.

III. Presentazione delle formule catechistiche

La catechesi ha anche il compito di portare alla conoscenza delle formule catechistiche, che contengono la dottrina cristiana in forma sistematica. I programmi emanati dalle autorità competenti la richiedono con insistenza.

« L'insegnamento catechistico è il complemento necessario della catechesi biblica. Catechismo e Bibbia non si escludono e non stanno in opposizione rivale ma si completano a vicenda. Il catechismo sarebbe astratto e inefficace senza il riferimento continuo alla storia della salvezza, la catechesi biblica si limiterebbe a pia edificazione e da sola non riuscirebbe a presentare le verità religiose in stretta relazione con l'opera salvifica di Dio e la vita cristiana. Il catechismo deve portare ad una visione completa della fede e ad una conoscenza profonda, sistematica e penetrante ».[112]

Dal punto di vista metodologico, dunque, si pone anche il problema della presentazione diretta e organica della dottrina, andando oltre le semplici conclusioni dottrinali asistematiche, ricavate dalla catechesi biblica e liturgica.

Trattandosi di fanciulli delle elementari occorre tener presente *alcuni principi metodologici particolarmente importanti*: a) adeguarsi al modo di conoscere del fanciullo, che è tutto concretezza e fantasia, servendosi della deduzione e induzione solo in forma imperfetta, ed inoltre facendo appello non solo all'intelligenza naturale, ma anche all'intelletto illuminato dalla fede, correggendo e perfezionando i procedimenti usati nelle materie profane; b) rispondere ai bisogni religiosi attuali del fanciullo: perciò si farà leva sull'attività, sul desiderio di amicizia con Gesù Cristo, sul risveglio della coscienza morale, appellandosi alla responsabilità personale della preparazione all'incontro eucaristico con Gesù. Nel secondo ciclo, invece, che è capace anche di interessi oggettivi, i singoli punti dottrinali possono essere presentati pure in se stessi senza particolare riferimento al soggetto, ma occorre impegnare tutta la personalità del fanciullo, includendo armoniosamente l'attività della fantasia, dell'intelletto, del sentimento e della

---

112 G. Weber, *o. c.*, p. 136.

volontà e quella religiosa nella preghiera, nell'impegno personale e nella pratica della vita cristiana.

La determinazione del testo ufficiale di catechismo è di competenza del vescovo diocesano. Finora il formulario di S. Pio X è il più diffuso in Italia. La Guida di insegnamento religioso per la scuola materna e le scuole elementari prescrive un piccolo numero di domande del Catechismo per il primo ciclo e una cinquantina è inserita nel programma del secondo ciclo costituendo così una prima sintesi dottrinale. Il compito del catechista è quello di collocarle organicamente in un insegnamento intrinsecamente biblico e liturgico. E benchè ci auguriamo una loro revisione fondamentale, ricordiamo alcuni metodi per la loro presentazione più didattica.

Si possono ridurre a tre i metodi più raccomandati nella catechesi elementare, fondati rispettivamente su tre diversi principi: deduttivo, induttivo e attivo.

1. *Il metodo della spiegazione del testo.* Fu il più diffuso nel passato ed è anche oggi molto usato. Esso comprende questi momenti: *presentazione* delle formule ufficiali mediante la lettura o la dettatura; *spiegazione dei termini* e dei concetti con paragoni, racconti biblici e l'analisi verbale delle parole; ripetizione delle formule e loro *memorizzazione* da parte dei fanciulli; *esortazione morale* sulla pratica delle virtù cristiane ispirandosi all'esempio dei Santi e dei buoni cristiani; infine una parte della lezione è dedicata all'*interrogazione collettiva* e individuale, poichè il metodo deve portare soprattutto alla conoscenza impeccabile delle formule catechistiche.[113]

In questo metodo l'attore principale rimane il catechista, il posto d'onore è occupato dal programma. Al fanciullo si richiedono soprattutto le attività intellettuali. Non riesce facile la fusione organica e vitale dei tre aspetti della rivelazione: storia, liturgia e dottrina.

Il fanciullo all'età scolastica è avido di conoscere, ma spesso si accontenta dei termini con l'illusione di conoscere così anche la realtà e di penetrare nel senso delle cose. Questo modo di procedere favorisce l'illusione di sapere possedendo solo i termini.

2. Dato il grado di sviluppo del fanciullo e il vantaggio notevole di portare spontaneamente alla attività spirituale, il *metodo induttivo* viene considerato come procedimento più adatto per la catechesi nelle elementari.[114]

---

113 La tecnica della spiegazione del testo fu molto dettagliata nella scuola di Saint-Sulpice, come ci riferisce GUY DE BRETAGNE, *Pastorale Catéchétique,* Paris, 1953. Cfr. anche J. A. JUNGMANN, *Catechetica,* Alba, 1956; L. CSONKA, *L'organizzatore della catechesi parrocchiale « in forma di vera scuola »: C. Quinet,* in « Orientamenti Pedagogici », X (1963), 84-85.

114 C. QUINET, *Carnet de préparation d'un catéchiste,* voll. 3, Paris, 1928-32; A. SIRONVAL, *Pour une pédagogie catéchétique, o. c.,* pp. 57-62; G. WEBER, *Religionsunterricht ... o. c.,* pp. 136-150; C. E. ROY, *Méthode pédagogique de l'enseignement du Catéchisme,* Tournai, 1935, pp. 278-338; J. JUNGMANN, *Catechetica,* Alba, 1956, pp. 151-170; L. LENTNER, *Das Wort Gottes in der Schule,* Wien, 1957, pp. 136-164.

Esso presenta delle variazioni secondo vari autori; inoltre, i vari momenti che originariamente erano così fissati: introduzione, presentazione dell'argomento per mezzo di racconti e paragoni, spiegazione dottrinale, testo catechistico, applicazioni pratiche, vennero ulteriormente esplicitati e corretti.

Una applicazione al *primo ciclo,* suggerita da C. Quinet,[115] prevede questa successione: I) Breve riassunto della lezione precedente: interrogazione, formulazione di una breve preghiera di ringraziamento; II) Spiegazione: il catechista prima presenta qualche illustrazione, poi racconta un fatto storico o una similitudine, che contiene *in modo concreto* la verità da insegnare; passa quindi alla esplicitazione della similitudine stessa, confermando la verità con l'autorità dei testi biblici, che vengono letti con riverenza; una breve interrogazione e conversazione concludono la spiegazione e preparano l'ambiente religioso, nel quale si richiederanno atti religiosi e spirituali; III) Attività: il catechista guida i bambini alla riflessione e alla consapevolezza della propria responsabilità cristiana di fronte alla verità insegnata per una risposta pronta e volonterosa; IV) Formazione alla pietà: la prima risposta alla parola di Dio da parte del bambino è la preghiera e l'atteggiamento religioso di sottomissione e di adorazione, favoriti anche dai cori parlati e dai canti religiosi; V) Memorizzazione del testo di Catechismo; VI) Disegno libero e attività scolastiche suggerite dall'oggetto della lezione.

Per il *ciclo superiore* R. Peil e G. Weber propongono un procedimento che si articola in questi momenti: I) La preparazione, che comprende l'aggancio all'interesse attuale, la disposizione volitiva e spirituale di accettare con rispetto la dottrina rivelata e di comportarsi in conformità e l'indicazione della meta della lezione; II) L'esposizione della dottrina, che può seguire la via dell'induzione, della ricerca dei documenti, della sintesi dei punti dottrinali già conosciuti; III) L'elaborazione e l'assimilazione della dottrina esposta, mediante la riflessione, la conversazione, la spiegazione dei termini e dei concetti; IV) Il riassunto, lo studio delle formule, e la ripetizione per mezzo dell'interrogazione; V) L'applicazione alle circostanze concrete della vita, intesa a promuovere le attività e l'educazione religiosa.[116]

3. *Il metodo attivo* nella stragrande varietà delle sue tecniche e dei suoi procedimenti comprende questi momenti successivi: I) Indicazione della meta da raggiungere e dei lavori da svolgere; II) Raccolta del materiale attraverso ricerche personali e collettive, osservazioni concrete e ripetizione di esperienze religiose; III) Elaborazione e valutazione del materiale raccolto sotto la guida del catechista e sua interpretazione dal punto di vista religioso e dogmatico; IV) Formulazione

---

115 C. QUINET, *Pour mes tout-petits de cinq à six ans et mes petits de sept à neuf ans,* Paris, 1958, pp. 5 ss. Seguono lo stesso procedimento le SUORE DI NICOLET (Canada), *Mon livre d'enfant de Dieu,* Nicolet, 1958, e i FRATELLI DELLE SCUOLE CRISTIANE di Montreal, *Le livre de Jésus,* voll. 2, Montreal, 1954.

116 R. PEIL, *Katechetik,* Düsseldorf, 1955, pp. 66-71; G. WEBER, *Religionsunterricht, o. c.,* pp. 149-79; H. HOLLANDER, *Catechetica, o. c.,* p. 274.

dei risultati in una espressione precisa del contenuto dogmatico; V) Appello al sentimento e alla volontà mediante giudizi di valore e applicazioni pratiche.[117]

I tre metodi possono essere combinati felicemente nella pratica e rappresentare forme complementari di metodologia catechistica.

6. EDUCAZIONE ALLA PREGHIERA

Se lo scopo principale della catechesi « è di aumentare la fede », questo in pratica vuol dire soprattutto « portare il fanciullo alla preghiera ». « La preghiera infatti è il criterio dell'esattezza e profondità, ma anche della mancanza, deperimento e sterilità della vita di unione con Dio. Senza preghiera la fede si deperisce e perde ogni consistenza... Di conseguenza nella catechesi non abbiamo raggiunto il nostro scopo se i fanciulli non hanno imparato a pregare » (Weber).

La preghiera riceve una importanza particolare nelle scuole elementari, poichè « il fanciullo, posto in condizioni favorevoli, ci rivela che la preghiera gli è istintiva e facile »; bisogna perciò approfittare di questa disposizione particolarmente favorevole che non tornerà più.[118] Inoltre è da tener presente che la fede è un dono di Dio e tutto il lavoro del catechista sta al suo servizio; di cui la necessità di chiedere continuamente la pienezza dello Spirito Santo. Il messaggio di Dio richiede sempre la risposta generosa e incondizionata dell'uomo. Ora l'espressione più autentica della professione di fede e dello slancio verso Dio avviene esplicitamente nella preghiera.

a) Norme generali

Alcune norme generali possono aiutare il catechista nella sua opera educativa.

La giornata scolastica inizia e termina con la preghiera. Prima di tutto bisogna curare questa recita, che sia vera preghiera e non solo una ripetizione meccanica delle formule. « Poichè pregare significa assicurare al bambino un ambiente in cui può vivere con Dio e indirizzare la sua mente e il suo cuore a Dio, a cui va data una risposta generosa »,[119] prima di intonare la preghiera conviene

---

117 Ricordiamo alcuni tra i più noti metodi di ispirazione attivistica: J. M. DINGEON, *Méthode d'enseignement religieux,* II: *Par Jésus, Dieu nous parle;* III: *Vers les Sacrements,* Paris, 1958; J. COLOMB, *Catéchisme,* I: *Parlez, Seigneur;* II: *Dieu parmi nous;* III: *Avec le Christ Jésus,* Lyon, 1950; *Aux sources du catéchisme,* voll. 3, Tournai, 1947; *De la doctrine de vie au Catéchisme,* Tournai, 1953; FR. DERKENNE, *La vie et la joie au catéchisme, 1ère-2ème année,* ed. nouvelle, Paris, 1959; *Direction parisienne de l'enseignement religieux, Programmes catéchistiques diocesains,* voll. 4, Paris, 1958; M. FARGUES, *Introduction des enfants au mystère chrétien,* voll. 2, Paris, 1957.

118 H. LUBIENSKA, *L'éducation du sens religieux,* Paris, 1946, p. 123; num. spec. delle Riviste « Lumen Vitae », XVIII (1963), n. 1 e « Catéchistes », 1963, n. 56.

119 G. WEBER, *o. c.,* p. 172.

aspettare qualche attimo e suggerire qualche intenzione. Si aspetti finchè vi sia il silenzio e venga assunto un atteggiamento di raccoglimento di fronte a Dio. Il catechista preghi poi sempre devotamente insieme con i fanciulli. Per evitare la monotonia e il meccanismo verbalistico queste preghiere iniziali devono variare molto secondo i tempi liturgici e il tema delle lezioni.

La vera preghiera richiede sempre un *raccoglimento interiore,* cosa non facile da creare nell'ambiente scolastico. Ciò vale soprattutto per le preghiere personali e spontanee; perciò quando non si riesce ad assicurarlo è meglio tralasciare la preghiera « perchè non appaia artificiosa e rischi di danneggiare invece di fare del bene. In questo caso il catechista si limiti ad indicare ai fanciulli come si può parlare con Dio liberamente, partendo dalle circostanze concrete della vita ».[120]

Il catechista deve curare prima di tutto che il fanciullo preghi con la bocca, e con il cuore, con la mente e con il suo corpo. Il *carattere di colloquio* della preghiera deve diventare evidente sull'esempio della conversazione dei fanciulli con il babbo e con le persone amate. Questo parlare personalmente con Dio sia una delle nostre preoccupazioni educative, per superare definitivamente il pericolo di identificare la preghiera con la recita delle formule.

La formazione alla preghiera è in stretta connessione « non soltanto con la formazione religiosa come tale (ambiente parrocchiale e scolastico), ma in primo luogo con l'influsso formativo proveniente dall'atteggiamento verso la vita, dal comportamento religioso, emotivo e morale dei genitori ».[121] Parallelamente all'educazione dei fanciulli bisogna perciò esortare *i genitori* a prendersi gran cura dell'educazione alla preghiera. Si possono aiutare i genitori con le adunanze appositamente organizzate, con buoni manuali di preghiera e magari con i bollettini parrocchiali e scolastici.

Le *preghiere occasionali,* inserite con naturalezza nella giornata scolastica, nell'anno liturgico, negli avvenimenti della vita familiare e ambientale sono le più indicate e le più efficaci dal punto di vista educativo. Il catechista approfitterà perciò di tutte le buone occasioni per rendere attuali le preghiere: Ave Maria nell'avvento; atto di fede dopo il racconto della risurrezione; atto di carità dopo la narrazione di qualche guarigione; ecc.

L'iniziare alla preghiera significa anche darle un *contenuto valido.* Essa deve essere sempre esatta dal punto di vista teologico e non deve stimolare solo il sentimento del fanciullo. La sua essenza consiste nell'adorazione e ringraziamento a Dio e non nel domandare favori e aiuti. I più piccoli recitano con naturalezza preghiere ispirate all'ammirazione e alla riconoscenza, ma nel secondo ciclo con il sopravvento del magismo prevale la preghiera di domanda. Il catechista da una parte si adatti a questa mentalità spiritualizzando il più possibile le domande, dall'altra inserisca preghiere di lode e di ringraziamento.

---

120 A. SIRONVAL, *Pour une pédagogie catéchétique, o. c.,* p. 79.

121 Suor Gaudia, citato da H. HOLLANDER, *Catechetica, o. c.,* p. 274.

Nella catechesi dobbiamo inserire gradualmente le *tre forme principali* della preghiera: liturgica, biblica e tradizionale.

Le preghiere liturgiche hanno il vantaggio dell'oggettività, dell'esattezza teologica, del superamento di ogni sentimentalismo e infantilismo stilistico, di essere collegate facilmente con la storia della redenzione e accompagnate dai gesti. Inoltre esse insegnano « lo stile liturgico » e facilitano l'iniziazione liturgica. Non tutti i testi sono però adatti ai fanciulli, bisogna fare perciò una scelta accurata.[122]

Le preghiere prese dalla S. Scrittura, soprattutto i salmi, offrono una forma efficace, facilmente recitabile col ritmo e col canto. Una variazione risulta particolarmente raccomandabile: la recita litanica e il canto preceduto da un'antifona, poichè ciò rende attiva tutta la scolaresca e avvia direttamente alla partecipazione attiva alle funzioni liturgiche.

La preghiera con le formule tradizionali (Padre Nostro, Ave Maria, Angelo di Dio, Atti di fede, ecc.) viene richiesta non solo a motivo delle prescrizioni programmatiche, ma anche per motivi educativi: le formule esprimono bene la fede e i sentimenti religiosi, sono consacrate dalla tradizione e costituiranno domani la forma più usata di pregare. Le preghiere quotidiane vengano perciò periodicamente spiegate di nuovo per approfondire il loro significato e per farle imparare a memoria. Si insiste ancora sempre sulla recita intercallata dal richiamo di intenzioni e sulla necessità di prendere qualche frase particolarmente adatta per esprimere l'intenzione centrale del tempo liturgico: « Santa Maria, Madre di Dio » (nell'avento), « Venga il tuo regno » (giornata missionaria), « Sia fatta la tua volontà » (tempo di passione).

In genere, si deve ricordare che la preghiera, pur esigendo impegno e sforzo personale, non dev'essere sentita come un esercizio monotono, lungo e noioso, ma come interiore operosità spirituale, gioiosa e dilatatrice.

b) Le norme particolari dell'educazione alla preghiera

Le norme particolari dell'educazione alla preghiera saranno diverse secondo l'età e la maturità spirituali dei fanciulli.

I - Nel primo ciclo saranno più opportune le preghiere accompagnate da gesti, ispirati a quelli liturgici, invitanti al raccoglimento interiore e alla divozione. L'esperienza di catechisti, particolarmente abili, ha positivamente collaudato questa forma di catechesi.

---

122 Alcune catechiste francesi hanno presentato brevi preghiere liturgiche per tutte le circosanze, adatte alle capacità dei fanciulli: H. LUBIENSKA, *La liturgia del gesto,* Roma, 1958; *L'educazione del senso liturgico,* Milano, 1957; *L'éducation du sens religieux,* Paris, 1946; G. DOUSSELIN, *La prière des enfants au rythme de l'Église,* Paris, 1956; J. DINGEON, *La prière de l'Église et nos enfants,* Paris, 1950.

La Lubienska, ad esempio, propone diciotto diverse maniere di far pregare i fanciulli dai sei agli otto anni. Tra le più semplici ed efficaci ricordiamo: il gesto simile a quello del Sacerdote quando recita l'Oremus, mentre si dice: « *Ti benedico, o Padre, Signore del Cielo e della terra* »; braccia a forma di croce: « *Padre, nelle tue mani affido il mio spirito* »; in ginocchio: « *Padre, sia fatta la tua volontà* »; mani giunte, dita intrecciate: « *Signore, tu sai tutto, tu sai che io t'amo!* »; mani alzate nel gesto dell'offerta: « *La mia preghiera salga a Te come l'incenso* »; segno di croce sulla bocca: « *Signore, metti una custodia alla mia bocca e veglia sulla porta delle mie labbra* »; adorazione profonda, postrazione in ginocchio, con il capo fino a terra, percuotendosi il petto: « *Signore, abbi pietà di me peccatore* », ecc.

Ottimo mezzo sono pure le *preghiere spontanee* che i ragazzi sono invitati a formulare dopo un racconto evangelico, una scena biblica, una lezione, oppure in occasione di particolari avvenimenti, lieti o tristi, della vita familiare. In principio, il catechista guiderà, lasciando poi man mano una crescente autonomia.

In generale i fanciulli del primo ciclo ascoltano volentieri e si uniscono spiritualmente alla preghiera espressa dal catechista, supposto che essa riesca spontanea ed esprima fedelmente lo stato d'animo della scolaresca. Qualche volta possono essere invitati i singoli fanciulli a recitare ad alta voce le proprie preghiere mentre gli altri li seguono nel raccoglimento. In ambedue i casi le frasi principali vengono ripetute da tutta la classe. « La preghiera spontanea precede le formule tradizionali dal punto di vista genetico, perciò con essa si deve iniziare anche l'educazione alla preghiera ».[123] Il catechista ponga spesso perciò ai bambini la domanda dopo i racconti biblici: « che cosa possiamo ora dire a Dio? ».

Le preghiere prese dai testi biblici possono utilmente variare, alternarsi con quelle spontanee, soprattutto se vengono intonate al racconto degli avvenimenti del piano della redenzione. Così dopo la recita della creazione: « *Dio grande, Dio onnipotente, noi ti lodiamo* », o in forma litanica: « *Noi ti lodiamo, Signore, e ti benediciamo* »; dopo il racconto del battesimo di Gesù; « *Signore Gesù, io credo che siete il Figlio prediletto del Padre* »; dopo la risurrezione del figlio della vedova di Naim: « *Abbi pietà di noi, Signore!* ».

Gradualmente si introdurrà, pure, la recita raccolta, consapevole, meditata delle *preghiere tradizionali,* facendole precedere da brevi indicazioni di intenzioni, di significati, combattendo senza posa il meccanismo e l'abitudinarismo.

II. Con lo sviluppo spirituale si aprono sempre nuove possibilità per l'educazione alla preghiera. Così la conoscenza delle prime *formule catechistiche* offre la possibilità di trasformarle in vera preghiera cambiando il soggetto e la forma verbale e aggiungendo magari: « io credo che ... », « Signore fa' che io ... », « Ti

---

[123] G. Weber, *o. c.*, p. 176.

prego, Signore ... ». La *preghiera scritta* stessa offre una nuova possibilità di parlare con Dio. Così p. e. dopo il racconto della guarigione del cieco di Gerico si può dare questo tema: « Se fosti stato quel cieco, che cosa avresti detto a Gesù? ». Nelle varie circostanze della vita si possono far comporre preghiere libere, che insieme costituiscono un libro personale di preghiera.

La preghiera è un colloquiare con Dio, è l'espressione più autentica dell'unione con lui, perciò K. Tilmann propone di insistere sull'unione con Dio, invece di insistere sulla tecnica delle varie forme di preghiera.[124] Partendo dalla vita concreta del fanciullo con i genitori, si inculca quale deve essere il nostro atteggiamento filiale, la nostra unione intenzionale e affettiva con Dio. L'abitudine di rivolgere ogni pensiero e sentimento al Signore avvia alle forme di preghiera spontanea sull'esempio dei personaggi biblici.

A questo punto i ragazzi possono anche venir moderatamente iniziati alla preghiera mentale, alla *meditazione*. Questa iniziazione comprende due momenti. In iscuola il catechista mostra un cartellone di contenuto religioso che riassume l'atteggiamento religioso principale da inculcare. I fanciulli contemplano tranquillamente la scena. Dopo qualche istante il catechista illustra in tono meditativo i sentimenti delle persone rappresentate, poi si cerca che i fanciulli si identifichino con le persone presentate e si procura di far rivivere la situazione, applicando l'avvenimento evangelico al nostro tempo: « anche i nostri occhi sono ciechi ... », « anche noi abbiamo bisogno del pane della vita ... ». Finalmente si dà la risposta sotto forma di preghiera di ringraziamento o di domanda, di atto di contrizione, ecc. Il catechista esprime il tema della preghiera e si ferma, perchè gli alunni possano recitare le preghiere personali in silenzio, infine esprime una breve preghiera improvvisata che riassume l'intenzione della scolaresca.

Il secondo momento di questa iniziazione comprende la lettura adatta a casa e le considerazioni e riflessioni conformi al contenuto dei temi. I genitori sono le guide più sicure di queste iniziazioni. Gli albi e le illustrazioni ben scelte prima, poi i libri di religione adatti e l'edizione appropriata del Vangelo costituiscono i sussidi più indicati.[125]

---

124 K TILMANN, *Iniziazione alla vita di unione con Dio,* in « Orientamenti Pedagogici », VIII (1961), 335-348 e anche *Catechismo della preghiera,* Roma, 1952.

125 Recentemente si insiste molto sulla necessità di iniziare alla meditazione nell'età della scuola elementare, particolarmente aperta all'ammirazione e alla contemplazione. Cfr. Num. Spec. sull'educazione alla preghiera della Rivista « Catéchistes », 1958, ottobre; G. DOUSSELIN, *Suggestions pratiques pour l'éducation de la prière,* in « Catéchistes », 1956, 373-381; B. BRO, *Apprendre à prier,* Paris, 1957; E. ELCHINGER, *Pédagogie de la prière,* in « Vérité et Vie », 1958, Série XXXVII, n. 314; H. HOLLANDER, *Catechetica, o. c.,* p. 283-84; K. TILMANN, *Colloquio spirituale,* Milano, 1962; S. RIVA, *L'educazione del fanciullo alla preghiera,* Brescia, 1962.

7. EDUCAZIONE ALLE VIRTÙ

La condotta morale, ispirata alla parola e all'esempio di Gesù Cristo, è la seconda risposta alla chiamata di Dio contenuta nel messaggio. « La moralità cristiana è collegata perciò strettamente con il tutto della fede... La Parola viene prima, la morale ne è una risposta. Prima la fede, di cui una realizzazione è l'atteggiamento morale ».[126]

Di conseguenza, nella catechesi l'educazione morale costituisce un punto importante, ma deve essere considerata sempre nell'insieme del messaggio divino e mai come « l'aspetto più importante della vita cristiana. Le cosiddette applicazioni morali stesse non sono il culmine dell'attività catechistica ».[127]

L'educazione morale viene presentata sotto l'aspetto delle virtù cristiane. Ma bisogna ricordare che le virtù morali non costituiscono il Bene assoluto, perchè possono essere considerate in relazione prevalente con l'« io »; e in questo caso non Dio, ma l'uomo costituirà il fine di questo lavoro. Bisogna invece mettere come ideale « la realtà di Dio, come si è manifestata e rivelata in Gesù Cristo ». Si è tentati allora di presentare ai fanciulli una raccolta di norme morali evangeliche come il vero ordine della vita morale. Essa stessa abbraccia però solo una parte. « La morale cristiana in ultima analisi è la partecipazione alla vita di Cristo, cioè: tralcio vivo sulla vite. La mèta dell'educazione morale è dunque la conformazione con Cristo: essere unito con Lui nella fede, nei sacramenti e nella grazia ».[128] Questo è dunque il senso positivo dell'educazione alle virtù cristiane.

È da ricordare però che non c'è santità cristiana senza la Grazia e la libera cooperazione volitiva, mediante l'esercizio delle virtù. Si può parlare perciò anche degli interventi educativi che aiutano questi esercizi personali. Per questo lavoro possiamo tenere presenti alcuni principi metodologici di carattere generale: a) *educare positivamente,* e cioè mirare non soltanto alla estirpazione del male, ma far leva anche sull'innata tendenza al bene, senza dimenticare la lotta e la rinuncia; b) colpire i difetti nella loro causa, individuale, familiare e ambientale; c) far leva sui motivi, sia oggettivi, come l'amore e la volontà di Dio e l'imitazione di Gesù, la considerazione escatalogica della condotta morale, che soggettivi, adeguati alle tipologie particolari; d) incoraggiare molto nella pra-

---

126 G. WEBER, *o. c.*, p. 184-185.

127 *Id.*, p. 186.

128 Vengono ricordate alcune norme generali della educazione morale da G. WEBER, *o. c.*, p. 184-196 e P. GIANOLA, *Metodologia educativa,* in « Educare », III ed., vol. II, Zürich, 1962, p. 251-266. Si possono consultare anche i seguenti volumi: G. MODUGNO, *Educazione religiosa e morale nella scuola,* Brescia, 1950; G. NOSENGO, *L'educazione morale del giovane,* Brescia, 1955; A. VAN ECCKHOUT, *Metodologia catechistica,* Torino, 1960; R. MERIAUX-E. PETIT, *La formation à l'école primaire, du sentiment à la raison,* Paris, 1953.

tica, sostenendo, insistendo, pazientando, tenendo presenti i condizionamenti umani e aiutando a rettificarli, quando agissero negativamente.

Appartiene all'educazione morale la *formazione di una coscienza morale,* retta e sensibile. Ciò comprende: la presentazione della volontà di Dio, manifestata nei comandamenti e nella rivelazione della legge dell'amore; la motivazione soprannaturale della libera scelta; e gli esercizi collaudati dall'ascetica cristiana. Tra questi occupa una particolare importanza l'esame di coscienza. Questo ultimo costituisce uno dei problemi più delicati. Non è indicato per i fanciulli l'uso indiscriminato degli schemi di esame contenenti un lungo elenco di peccati in ordine ai dieci comandamenti. D'altra parte riteniamo che un certo ordine sia necessario non solo in vista delle confessioni, ma anche dell'educazione della coscienza. Utilmente si possono proporre perciò dei punti generici che in seguito si svilupperanno sullo schema dei comandamenti. J. Goldbrunner propone questo schema: preghiera, rispetto e divozione verso Dio, giorni festivi, genitori, prossimo, compostezza, roba degli altri, veracità, educazione.[129] Altri invece seguono un ordine corrispondente ai vari ambienti del fanciullo: servizio di Dio, ambiente familiare, scuola, tempo libero, da solo.[130]

È collegata con questa questione la trattazione dei *peccati.* L'educazione della coscienza non si identifica con la preoccupazione che cosa è lecito e che cosa è proibito, pur riconoscendo l'importanza della conoscenza dei comandamenti di Dio. « Un livellamento pericoloso per la coscienza viene poi presentato dalla distinzione troppo precoce e troppo marcata tra peccati mortali e veniali ».[131] Senza discutere la questione se i fanciulli possono o no commettere peccati gravi dal punto di vista morale, il catechista deve ispirarsi ad alcune norme di carattere pedagogico: ogni peccato ha la propria gravità che viene misurata dal grado dell'offesa della carità e dell'allontanamento da Dio; così si astenga dal giudicare le manchevolezze dei fanciulli con facilità come peccati gravi; d'altra parte badi a non passare sopra ai peccati veniali con troppa leggerezza. Si deve inculcare che ogni colpa è una ingratitudine verso Dio e mette in pericolo la figliolanza divina; la vita cristiana venga presentata come una abituale unione con Gesù per evitare la convinzione che in pratica non si riesce a passare una settimana senza peccato grave; l'atteggiamento e la condotta cristiana non vengano mai motivati solo con i doveri e le sanzioni dei comandamenti, ma con la generosa risposta filiale a Dio e con lo slancio dell'amore soprannaturale. Benchè la religiosità e moralità dei fanciulli rimangano ancora sul piano dell'autorità, bisogna iniziarli alla « libertà dei figli di Dio » e alla responsabilità personale; la costrizione, i castighi e la minaccia dei peccati non portano alla vera moralità, benchè ottengano ancora in questa età una disciplina esteriore. Il catechista insiste invece sulla motivazione soprannaturale e sulla gioia dell'amicizia e unione con Dio.

---

129 J. GOLBRUNNER, *Sakramentunterricht mit dem Werkheft,* München, 1950, anche in « Kat. Blätter », 1949, p. 204.

130 Questa linea viene accettata dal recente libro ufficiale, approvato per le diocesi tedesche: *In Gottes Liebe,* München, 1959, con riferimenti espliciti ai comandamenti.

131 G. WEBER, *Religionsunterricht als Verkündigung, o. c.,* p. 190.

8. INIZIAZIONE AI PRIMI SACRAMENTI

La Prima Comunione e Confessione costituiscono uno degli interessi centrali dei primi anni della scuola elementare. Nella vita dei fanciulli l'accostarsi per la prima volta ai sacramenti ha una profonda risonanza e tutto l'ambiente familiare e parrocchiale dà a questo avvenimento una importanza particolare. Infatti le tradizioni nazionali lo hanno fatto diventare una delle feste più care e sentite.

Anche la catechesi deve dare perciò la massima importanza alla preparazione ai Sacramenti e sfruttare questa occasione per una vera iniziazione alla vita sacramentale e liturgica.

Non mancano le iniziative recenti per quest'opera catechistica.[132] Oltre il semplice miglioramento e aggiornamento dei metodi vennero prospettate anche soluzioni ardite, come la posticipazione della Prima Confessione e l'anticipazione notevole della Cresima.

Nella trattazione noi teniamo presenti le tradizioni venerabili delle diocesi italiane e le prescrizioni della Chiesa e ci soffermiamo su alcune considerazioni riguardanti l'impostazione generale della preparazione e su alcune norme metodologiche per rendere sempre più efficace la nostra opera catechistica.

San Pio X, mosso dallo zelo apostolico, volle ammettere i bambini alla mensa eucaristica prima dell'esperienza del peccato, superando così definitivamente i residui del giansenismo; perciò prescriveva con il Decreto *Quam singulari* (1910) che i bambini facessero la Prima Comunione e Confessione « all'età della discrezione, quando incominciano a ragionare, cioè verso il settimo anno. Da questo momento inizia l'obbligo di soddisfare il doppio precetto della confessione e comunione annuale ».[133] Il Codice sancisce poi esplicitamente nel canone 859 che « i fedeli di entrambi i sessi, che hanno raggiunto l'età della discrezione, cioè l'uso della ragione, sono tenuti a comunicarsi almeno una volta all'anno, a Pasqua ». Il canone 88 precisa poi la determinazione di tale età: *expleto autem septennio puer usum rationis habere praesumitur.*

La regola generale dovrebbe essere dunque questa: i bambini accedono ai Sacra-

---

132 I risultati del lavoro di aggiornamento del metodo della preparazione ai Sacramenti sono pubblicati nei recenti studi: A. ADAM, *Firmung und Seelsorge,* Düsseldorf, 1959, trad. it., Alba, 1961; B. LUYKX, D. SCHEYVEN, *La Confirmation, doctrine et pastorale,* Bruges, 1958; K. TILMANN, *Die Führung zu Busse, Beichte und christlichem Leben,* Würzburg, 1961, trad. it., Brescia, 1963; H. FISCHER, *Eucharistiekatechese und liturgische Erneuerung,* Düsseldorf, 1959, trad. it., Alba, 1961; M. FARGUES, *Nos enfants devant le Seigneur,* Parigi, 1958, trad. it., Milano 1961; A. BOYER, *Guide pratique pour l'initiation chrétienne des petits,* Parigi, 1961; X. LEFEBVRE, L. PERIN, *L'appel du Seigneur,* Parigi, 1962, trad. it., Torino, 1964; VARI, *Pour préparer nos enfants à leur Confirmation, Première Confession, Première Comunion,* Lione, 1962, voll. 3; *Glaubensbuch für die 3. und 4. Klasse der Volksschule,* München, 1963; *Catechesi eucaristica ai fanciulli,* Como, 1962; *num. spec.* delle Riviste: « Lumen Vitae », 1954, n. 1; « Orientamenti Pastorali », 1957, n. 2 e 1958, numeri 2 e 3; « Maison-Dieu », 1958, numeri 54 e 55, 1959, n. 58.

133 PIO X, Decreto *Quam singulari, A. A. S.,* 2 (1910), 561-583.

menti verso i sette anni. Il giudizio sulle disposizioni richieste (uso di ragione, conoscenza elementare della dottrina, devozione eucaristica) deve essere pronunciato « dal sacerdote confessore e dai genitori o da coloro che ne tengono le veci » (can. 954, 4), mentre il parroco deve vigilare e sottomettere eventualmente i comunicandi ad un esame (can. 954, 5). L'obbligo invece di ammettere i bambini tempestivamente ai sacramenti ricade sulle persone responsabili della loro educazione religiosa in questo ordine: « genitori, tutori, confessore, maestri, parroco » (can. 860).

Poichè in linea generale i fanciulli italiani fanno la Prima Comunione verso i sette anni, riportiamo le norme per la loro preparazione, mentre nel caso dei ragazzi più grandicelli si rende necessario un adattamento nel senso di un maggiore approfondimento dottrinale e di una maggiore insistenza sulla responsabilità personale.

a) Organizzazione dell'iniziazione sacramentale

I bambini vengono preparati abitualmente nell'ambito parrocchiale e oratoriano. In ogni caso la loro preparazione richiede l'effettiva collaborazione di tutti i fattori educativi.

« *I genitori* sono i primi catechisti dei loro figli »,[134] perciò sono anche i primi responsabili e i promotori principali della preparazione ai Sacramenti. Il loro compito è primordiale e insostituibile. I sacerdoti e gli educatori li aiuteranno e li ammaestreranno, e dove è necessario, li suppliranno, ma sempre il meno possibile.[135]

I sacerdoti e tutta la parrocchia sono chiamati a curare l'aspetto liturgico della preparazione, poichè la vera iniziazione sacramentale avviene appunto nella Chiesa, comunità dei fedeli. I sacerdoti incaricati sono i promotori e gli animatori intelligenti e prudenti di una vera collaborazione tra la famiglia, scuola e comunità parrocchiale.

Gli educatori cristiani, in modo speciale *i maestri,* hanno il compito di seguire personalmente i loro allievi nel periodo della preparazione remota e prossima: dimostrare un vivo interesse, concordare il programma d'insegnamento della religione con la catechesi parrocchiale, suscitare il desiderio di incontrare Gesù e di entrare nella comunità dei fedeli adulti e far vivere la dignità e la responsabilità dei figli di Dio.

Le modalità della collaborazione possono essere diverse secondo le tradizioni locali e le possibilità concrete dei singoli ambienti.

---

134 Pio XI, Enciclica *Divini illius Magistri*, *A. A. S.*, XXII (1930), 49-86.

135 Commission Nationale de l'Enseignement Religieux, *Orientations pour l'Enseignement Religieux des Tout-Petits et des Petits*, Parigi, 1959, p. 36.

Le serate dei genitori possono riuscire efficaci per promuovere la loro collaborazione. Le singole famiglie vengono invitate personalmente a partecipare ad una intesa con i sacerdoti e catechisti incaricati. Così si potrà stabilire insieme le mete e distribuire i compiti particolari. Si concordano anche le linee comuni del metodo e le modalità di una collaborazione ulteriore.

Brevi circolari e opuscoli appositamente redatti possono approfondire l'intesa iniziale e precisare concretamente la collaborazione della famiglia per quanto riguarda l'approfondimento e l'attualizzazione del programma spiegato e soprattutto il modo di far vivere intensamente la vita di pietà e di impegno morale.[136]

La mobilitazione di tutte le *forze attive della parrocchia* può essere un altro elemento della collaborazione. I membri delle associazioni cattoliche, i maestri e professori cattolici, i catechisti volontari dovrebbero dare il loro contributo educativo a nome di tutta la comunità cristiana. Ciò è tanto più importante in quanto con la prima comunione il fanciullo entra pubblicamente a far parte della comunità liturgica e partecipa al banchetto eucaristico. Egli deve prendere coscienza di questo passo importante. L'intervento interessato e caritatevole di tutta la parrocchia favorisce questa presa di coscienza e la convinzione che la comunità ha un capo (il parroco) e molti membri, oltre ai familiari.

b) Preparazione remota ai Sacramenti

La preparazione ai Sacramenti comprende due fasi: una remota e l'altra prossima, che si completano a vicenda e assicurano una buona iniziazione liturgica, ascetica e comunitaria dei fanciulli nel momento in cui essi entrano nel mondo della coscienza e della responsabilità morale e assumono gli atteggiamenti religiosi fondamentali.

a) *La famiglia cristiana* deve dare la sua collaborazione riguardo a questi aspetti centrali dell'educazione religiosa: a) *approfondire il senso di Dio* che come un Padre, grande e potente, si interessa personalmente di ciascuno di noi, ci ama profondamente e ci chiama ad obbedire alla Sua santa volontà per il nostro vero bene; b) *far sentire la responsabilità* di rispondere con un « sì » alla chiamata divina. Prima si presenti la gioia di far piacere al Signore, quindi l'alternativa della scelta: sì o no, e, infine, la motivazione della risposta positiva; c) *iniziare ad una preghiera sincera,* che può assumere ormai forme comunitarie e gradualmente anche liturgiche. Le celebrazioni familiari e alcune paraliturgie sono particolarmente adatte per quest'età; d) *abituare ai temi religiosi* nelle con-

---

136 Il metodo di inviare una apposita rivista alle famiglie dei comunicandi lungo tutto l'anno scolastico è stato sperimentato con esito positivo soprattutto in Germania. Infatti ogni anno escono numerose serie (in generale con 10 numeri) di questo strumento di collaborazione: *Kommunionglöcklein,* Düsseldorf, 1963; *Kommunionkind,* Donauwörth, 1962; *Jesus kommt,* Ulm, 1962; *Ruf des Königs,* Ulm, 1962.

versazioni e riflessioni familiari: racconti biblici e agiografici, riferimenti a Dio nelle svariate circostanze della vita quotidiana; e) *destare la consapevolezza della figliolanza divina,* rispettando la personalità del bambino e suscitando il vivo desiderio di ottenere la cittadinanza piena nella Chiesa; f) *spiegare il simbolismo* delle cose che il bambino incontrerà nella catechesi sacramentale come l'acqua, il pane, la fiamma, l'olio, il banchetto; g) *far assumere* nella vita quotidiana *atteggiamenti* che saranno richiesti all'atto di accostarsi ai sacramenti: confidenza sincera, desiderio di amicizia e di affetto, piccoli servizi motivati dall'amore e dal desiderio di accontentare chi si ama, desiderio di diventare grande e forte, semplicità e sincerità nel chiedere perdono, piacere del mangiare e fame dei cibi preferiti, ecc.

b) *La parrocchia* promuove l'iniziazione liturgica dei bambini e il loro inserimento graduale nella comunità dei credenti che insieme professano la loro fede e vivono la vita sacramentale. La catechesi parrocchiale ai fanciulli deve assicurare perciò: a) *introduzione dei ragazzi nella parrocchia* come in una famiglia più grande, che si interessa affettuosamente, attraverso tutti i suoi membri, all'avvenimento che sta per iniziare; b) *rendere possibile* ai comunicandi *di avere parte attiva* in tutte le manifestazioni della vita di fede e di carità della comunità cristiana; c) *far vivere la messa domenicale* come la riunione della grande famiglia. All'inizio vengano perciò stabilite messe domenicali per le famiglie dei comunicandi, dove il passaggio dalla famiglia naturale a quella di fede è più facile e intuitivo. Solo in un secondo tempo i bambini siano invitati a partecipare alla messa del fanciullo; d) *far incontrare il sacerdote.* Egli è il segno visibile di Gesù Cristo: i suoi gesti e le sue parole testimoniano la presenza attiva e santificatrice del Salvatore. Quando ci confessiamo al sacerdote, è Gesù che ci manifesta la sua intenzione di perdonarci e riportarci al Padre; quando il celebrante distribuisce la Comunione, è Gesù che ci unisce a sè e ci fortifica per il lungo cammino verso la casa paterna. Ora la cura di questo passaggio deve essere la preoccupazione maggiore, in modo che diventi facile e abituale. Il vedere Cristo nel sacerdote e il desiderio di incontrarlo nei sacramenti vengono molto prima dell'esigenza di far imparare a memoria una lunga lista di domande, sia del catechismo sia dell'esame di coscienza; e) *interpretare il gesto sacramentale* e passare dai segni visibili alla realtà invisibile. Si potrà iniziare con il segno della benedizione e con il segno della croce, continuare con il cero acceso e con l'olio e terminare con il pane e il vino; f) *creare il clima del sacro* attorno ai fanciulli. L'esempio degli adulti sarà determinante nel far prendere l'atteggiamento fondamentale di rispetto e riverenza confidente verso i gesti sacramentali e nell'imparare i gesti liturgici dei fedeli come la genuflessione, l'inchino, lo stare in piedi, il segno della croce, il silenzio, la compostezza del corpo, il rispondere al celebrante, ecc.; g) *impostare una catechesi liturgica e sacramentale* che riprenda gli elementi dell'educazione religiosa familiare e dell'insegnamento scolastico e li inserisca nella nuova esperienza di vita liturgica e comunitaria.

c) *L'insegnamento della religione nelle scuole elementari* dovrebbe assicurare la conoscenza elementare della persona e dell'opera redentiva di Gesù Cristo. a) Più precisamente questa catechesi biblica ha il compito di rivelare gli *atti principali* di Gesù, che testimoniano la sua bontà e il suo amore e narrano la storia della sua passione, morte e resurrezione; b) *sottolineare l'intenzione di Gesù* di salvare gli uomini, rendendoli figli di Dio ed eredi del paradiso, pagando così dolorosamente la redenzione dal peccato. Questa conoscenza approfondita dell'intenzione del Signore è necessaria per superare il pericolo che la sua vita sia considerata tra le fiabe interessanti e commoventi e per suscitare la familiarità con Gesù: Egli ha dato la sua vita per noi, la dà ancora oggi e noi ci impegniamo a dire il « sì », come Egli fece nella sua vita; c) *soffermarsi sulle azioni di Gesù* che sono *in stretto collegamento con l'istituzione dei sacramenti* e sui suoi insegnamenti riguardanti l'Eucaristia. A questo punto si può accennare alla liturgia in cui questi gesti e parole di Gesù si rinnovano, assicurando così il collegamento con la catechesi parrocchiale; d) *riprendere gli atteggiamenti religiosi fondamentali* sull'esempio dei personaggi biblici. Il bambino vive interiormente e intensamente le sue esperienze religiose identificandosi con personaggi che incontra nella Bibbia. Egli desidera ritrovare in essi la propria esperienza e proiettare in essi il bisogno di diventare grande, forte e buono. La scuola favorirà perciò le celebrazioni paraliturgiche e tutte le tecniche per promuovere l'espressione religiosa.

c) Preparazione prossima ai Sacramenti

La tradizione catechistica contempla un periodo, più o meno lungo, dedicato alla preparazione immediata dei fanciulli alla Prima Comunione e Cresima (cfr. canoni 1330 e 1331). Essa avviene di solito in apposite adunanze, organizzate ogni anno dalle parrocchie e dagli istituti religiosi nei mesi di gennaio-giugno. La preparazione ai tre sacramenti: Cresima, Comunione, Confessione, il più delle volte è simultanea, poichè i primi due vengono amministrati abitualmente lo stesso giorno.

Benchè sia augurabile l'anticipazione della Cresima e magari anche della Confessione, proponiamo un programma e un metodo unico per questo periodo di preparazione immediata, riportando poi alcune norme specifiche per i singoli sacramenti.

I. Programma

Le singole diocesi hanno delle prescrizioni precise, lasciando però al catechista la determinazione ulteriore del programma e le modalità concrete di realizzazione. In questo lavoro di programmazione possono aiutarci due programmi tipici, sperimentati lungamente con il concorso di numerosi competenti in materia.

La prima realizzazione si ispira alle *direttive dell'episcopato francese* (1959) e suggerisce queste cinque tappe per la preparazione dottrinale e spirituale dei fanciulli:[137] la *scoperta* della grandezza e della bontà *di Dio e del suo Figliolo,* Gesù Cristo (Dio è Creatore e Padre buono che decide di diffondere nel mondo il suo amore, perciò invia il Suo Figliolo. Gesù ci dà l'esempio del come dobbiamo vivere da figli di Dio, con la bontà attira a sè i nostri cuori e compie l'opera della nostra redenzione); *l'invito personale del Signore* a diventare suo amico (coscienza morale, chiamata cristiana, rinnovazione nella Chiesa dell'invito di Gesù); *le esigenze e le condizioni dell'amicizia* di Gesù Cristo (restare unito con Lui, amare gli altri come Egli li ama, essere coraggioso e ubbidire seguendo il Suo esempio); *la preparazione del cuore degli amici* di Gesù per mezzo della confessione (Gesù sulla croce ci ottenne la grazia di avere un cuore da veri figli di Dio, nella confessione rinnova il nostro cuore. Preparazione e ringraziamento); l'*attesa della Comunione* in cui il bambino prepara con gioia il suo cuore (la gioia della venuta di Gesù; Egli desidera venire nel cuore dei suoi amici; Gesù viene realmente nell'Ultima Cena e nella Comunione).

Un ritiro di due giorni chiude la preparazione con questi temi: Il Signore verrà; la chiamata del Signore. Infine viene dedicata una giornata alla riflessione e al ringraziamento comune, ispirata al tema: La fedeltà del bambino all'amicizia del Signore Gesù.

Questo schema prevalentemente biblico ha il *vantaggio* di mettere al centro l'opera di Gesù e il desiderio crescente del fanciullo di unirsi a Lui sempre più intimamente e consapevolmente. In questo movimento di identificazione la confessione viene inserita organicamente, senza distogliere l'attenzione dalla Comunione che deve essere il punto di arrivo di tutta la preparazione.

È più difficile l'*inserimento della Cresima.* Infatti gli autori la trattano come una appendice, auspicando che essa venga amministrata prima dell'Eucaristia, come il secondo sacramento dell'iniziazione cristiana. Questo schema storico tiene in poco conto l'iniziazione alla partecipazione attiva alla Santa Messa, poichè considera l'Eucaristia prevalentemente sotto l'aspetto della Comunione.

La seconda soluzione invece, quella tedesca, insieme con alcune iniziative italiane, giudica la preparazione ai Sacramenti come una iniziazione liturgica e una introduzione alla vita cristiana concreta.[138]

Il modello tedesco provvede alla preparazione nell'ambito dell'insegnamento della religione nella terza elementare con quattro ore settimanali per la durata di nove mesi. Il programma segue la traccia della vita cristiana, ritmata dal frequente accostarsi ai sacramenti. I riferimenti alla storia della salvezza servono invece a spiegare la volontà salvifica di Dio e a capir meglio non solo i segni sacramentali, ma anche l'impegno a rispondere alla chiamata divina.

Il programma dettagliato comprende queste sei parti: l'*inizio della vita cristiana* (Dio ci chiama a Lui e ci riconosce suoi figli nel battesimo. La cresima ci fa perfetti cristiani); *la vita concreta dei figli di Dio* (Gesù ci insegna a vivere da figli di Dio: preghiera, amore di Dio e del prossimo, i beni spirituali, la coscienza); *il pericolo e il*

---

137 X. LEFBVRE, L. PERIN, *o. c.*, pp. 135-311.

138 *Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an den Volksschulen in Bayern,* München, 1962, pp. 23-35; *Glaubensbuch, o. c.,* pp. 149-219.

ritorno (il peccato e la sua redenzione, la conversione); *la confessione; l'invito* a partecipare *al banchetto eucaristico* (mensa familiare, moltiplicazione del pane, Ultima Cena, assemblea domenicale, S. Messa, Comunione); *l'unzione degli infermi* e l'eredità del paradiso.

Questo schema riesce a conciliare le esigenze dell'iniziazione liturgica con quelle dell'educazione morale ed a iniziare ai primi atteggiamenti religiosi. Esso rimane però più frammentario del precedente. In questo piano attribuisce minore importanza alla collaborazione dei genitori e dell'ambiente parrocchiale e alla preparazione immediata, dedicata alla formazione spirituale e ai riti e gesti sacramentali.

II. Procedimento delle adunanze

Il metodo catechistico, impiegato nelle adunanze in preparazione ai sacramenti, deve assicurare la massima individualizzazione. È conveniente perciò a dividere i fanciulli in piccoli gruppi (non dovrebbero superare mai i quindici ragazzi) e inserire tutte le attività spirituali, suggerite dalla catechesi biblica e liturgica.[139]

Riflessione e preghiera personale da parte del catechista. Egli riflette sul compito, che gli spetta, di suscitare il desiderio di unirsi a Cristo e di assicurare le disposizioni per un incontro efficace con Gesù. Il catechista medita inoltre sulla triplice intenzione della Chiesa nel prescrivere il periodo della preparazione immediata ai Sacramenti: assicurare una conoscenza elementare del massaggio di Dio, conforme alle capacità del fanciullo, educare alla preghiera personale e aiutare la sua buona volontà a diventare migliore e rispondere generosamente alla chiamata di Dio (canoni 854 e 860).

L'incontro cordiale con i bambini. Essi devono essere ricevuti con massima cordialità dai catechisti per creare immediatamente il calore e il clima dell'amicizia cristiana, indispensabile ad un proficuo lavoro educativo.

Sarebbe conveniente radunare i fanciulli in cortile, così il catechista ha la possibilità di rivolgere una parola di benvenuto a ciascuno e introdurre tutto il gruppo nell'aula processionalmente, assicurando così la calma e il raccoglimento. Un canto religioso o un disco adatto contribuisce a creare questo clima religioso.

La parola del catechista comprende questi tre momenti: un breve racconto, una spiegazione adatta, possibilmente per mezzo di esempi concreti, in cui rivive il messaggio cristiano e una scena drammatizzata con molto dialogo, in cui i personaggi principali invitano a far assumere degli atteggiamenti religiosi come l'adorazione, la confidenza, l'offerta di sè, il desiderio di amicizia di Gesù e la risposta generosa e incondizionata.

---

139 Nella determinazione di questo procedimento didattico ci siamo ispirati soprattutto al metodo di X. Lefebvre, L. Perin (*o. c.*).

La preghiera personale e comunitaria. Sull'esempio dei personaggi ricordati i bambini sono invitati al raccoglimento e alla preghiera personale. La compostezza del corpo e i gesti facilitano l'espressione dei sentimenti interiori.

Dopo qualche istante il catechista invita tutti ad una preghiera litanica e ad un canto, accompagnati sempre con gesti.

Il dialogo cordiale con i fanciulli ha il compito di approfondire il messaggio e l'atteggiamento principali dell'adunanza e offre la possibilità di esprimersi liberamente e trovare il modo pratico di rispondere personalmente alla chiamata divina.

Le attività personali fanno riflettere ulteriormente sul tema trattato e fanno rivivere personalmente gli atteggiamenti religiosi, suscitati nella prima parte dell'adunanza. Le attività più adatte per quest'età sono: disegno libero, riordinamento di frasi e figurina, compilazione di quaderni attivi, copiatura e memorizzazione di qualche breve frase e formula catechistica.

Le celebrazioni sono le tecniche più adatte per l'iniziazione liturgica. Ogni adunanza dovrebbe perciò essere chiusa da una breve funzione con la partecipazione di tutti i ragazzi, adatta al soggetto della lezione.

III. Preparazione alla Prima Confessione [140]

La preparazione alla Prima Confessione viene inserita nella catechesi sacramentale in un secondo momento, quando l'opera redentiva di Gesù è già conosciuta e il desiderio di stabilire più stretti legami di amicizia con Lui è già abbastanza sentito. In ogni caso possono bastare per questo due settimane di preparazione specifica.

La meta delle apposite adunanze va stabilita insieme con il parroco o il sacerdote incaricato, per superare il pericolo di quei timori nei bambini, che potrebbero pregiudicare una vera e duratura iniziazione sacramentale. Non è richiesta ora una dottrina esauriente sulla malizia del peccato e sulle sue conseguenze spaventose: perdita dell'amicizia di Dio, morte spirituale, inferno.

---

[140] Tra le opere di carattere metodologico per la preparazione alla Prima Confessione sono da ricordare: T. Hoch, A. Barth, *Handbuch zur Erleitung des Erstbeichtunterrichts,* Freiburg, 1951; J. Goldbrunner, *Sakramentunterricht mit dem Werkheft. Erstbeichte, Erstkommunion, Firmung,* München, 1952; K. Tilmann, *Renouveau des méthodes d'initiation à la première confession,* in « Vérité et Vie », 1952, série 14, n. 123; *La catechesi della Confessione.* Guida alla preparazione al sacramento della penitenza, Brescia, 1963; M. Rousselet, *Aspect familial de la formation de la conscience et du Sacrement de Pénitence chez l'enfant,* in « L'Église éducatrice de consciences », Parigi, 1953; M. Melot, *Initiation du tout-petit au sacrement de Pénitence,* in « Lumen Vitae », 9 (1954), 45-51; G. Hopfenbeck, *Beichtseelsorge,* Westfalen, 1959; P. Sauvageot, *Parlez moi Seigneur,* Parigi, 1960; F. Betz, *Gedanken zur Gewissensbildung in der Kindheit,* in « Katechetische Blätter », 87 (1963), 6-12.

1. *Le mete particolari* della preparazione alla Prima Confessione potrebbero essere: *la gioia e la fiducia* illimitata nell'incontro con Cristo e *la conversione* sincera a Lui, predisponendo il cuore a ricevere abbondantemente i suoi aiuti divini.

Per giungere a ciò vengono sottolineati continuamente: a) *il desiderio* di diventare l'amico di Gesù e di rispondere con impegno alla sua chiamata; b) *la riflessione sulla bontà di Dio* che ama i suoi figli in modo senza precedenti. È meglio impiegare il tempo prezioso in queste considerazioni, ispiratrici di fiducia, che non in lunghe introspezioni e negli aridi esami di coscienza; c) la considerazione della *volontà che ha Dio* di rinnovare e aumentare nell'anima del fanciullo le grazie ricevute nel battesimo; d) l'*educazione alla penitenza,* prima ancora della preparazione a confessarsi bene. Si tratta di un atteggiamento interiore di risposta alla chiamata di Dio e della consapevolezza della povertà e debolezza della nostra volontà, per cui chiediamo fiduciosamente l'aiuto divino, ci sforziamo nelle circostanze concrete della vita di adeguarci alla sua santa volontà e chiediamo umilmente perdono per le eventuali infrazioni. L'attenzione va messa sulle intenzioni delle azioni e sull'obbligo interiore di fare il bene, e non sulle azioni esterne; e) l'*iniziazione alla pratica della confessione* che comprende prima di tutto il riconoscimento di Gesù nella persona del sacerdote, quindi il senso di una conversione profonda, espressa con la decisione ferma di perseverare nell'amicizia di Lui, e poi gli atti del penitente.[141]

2. *Il metodo catechistico* per la preparazione alla Prima Confessione deve seguire alcune norme particolari nell'ambito del procedimento comune, prospettato per l'iniziazione sacramentale.

Si incominci a parlare della *bontà e misericordia di Dio* verso i peccatori, cioè dell'amore rinnovato nel perdono e della grazia concessa nell'incontro. Si ricordi poi la gioia del cuore confidente e contrito, tralasciando per ora l'accusa dei paccati e la preoccupazione angosciosa di scoprire tutte le manchevolezze.

I racconti di scene evangeliche riguardanti questi temi offrono opportunamente l'occasione per mettere in evidenza la fiducia del peccatore, i suoi atti di

---

141 Dal punto di vista pastorale sono sorte animate discussioni sulla necessità e la convenienza della Confessione prima della Prima Comunione. I negatori cercano di dimostrare l'impossibilità del peccato grave a quest'età (Cfr. JUNGMANN, *Catechetica,* Alba, 1956, p. 275; H. HOLLANDER, *Catechetica,* Torino, 1961, p. 321; K. TILMANN, *La catechesi della confessione, o. c.,* pp. 180-183). Prescindendo dalla questione psicologica e morale, è conveniente ricordare che la possibilità di una valida Confessione non è legata alla capacità di fare dei peccati gravi. Benchè teologicamente la Confessione non sia richiesta assolutamente se non per le colpe mortali, è bene ugualmente abituare il bambino a purificare l'anima sua e ad impegnarsi seriamente nella preparazione alla Comunione, l'incontro privilegiato con il Signore. La pratica della Confessione prima della Prima Comunione viene confermata non solo dalle tradizioni catechistiche e pastorali, ma anche dalle considerazioni dei migliori studi di carattere psico-pedagogico (cfr. R. PEIL, *Katechetik,* Düsseldorf, 1955, pp. 90-107; L. ZARNCKE, *Enfance et conscience morale,* Parigi, 1955; X. LEFEBVRE, L. PERIN, *L'enfant de six ans. L'apparition de la conscience morale,* in « Pédagogie », 1959, 535-343).

pentimento e i propositi di vita migliore. La ripetizione dei racconti fatta dai bambini stessi per mezzo di scene drammatizzate fa rivivere i sentimenti e gli atteggiamenti del penitente nell'incontro con Gesù.

L'atmosfera di preghiera facilita l'accostarsi fiducioso a Cristo nel sacramento della confessione. Facciamo contemplare il Crocifisso dai bambini e aiutiamoli a pregare devotamente. Dovremmo presentare il Crocifisso non solo in tutte le adunanze, ma anche tutte le sere, ricordando con brevi parole l'amore del Salvatore e la sua intenzione di salvarci. Le preghiere della sera potrebbero essere recitate davanti al Crocifisso. Il bambino stesso lo può ornare con fiori freschi e può accendere la sua candela di battesimo, simbolo della sua fede e amore, davanti ad esso.

Il fanciullo venga preparato con grande discrezione agli *atti del penitente.* L'iniziazione all'esame di coscienza è compito della mamma. Dopo aver ricordato l'amore di Gesù e aver guardato il Crocifisso, essa fa vedere che la nostra vita deve essere una imitazione di Cristo nell'amore e nella lode di Dio, nella carità verso i genitori, fratelli e compagni e nella compostezza del corpo. Dopo questa considerazione il bambino stesso ricerca le circostanze e le azioni della sua vita in cui ha imitato Gesù e quelle in cui volontariamente ha mancato. La mamma, conoscendo l'anima del fanciullo, può approfittare dei fatti quotidiani per far pronunciare un giudizio giusto e ispirare un atteggiamento penitenziale. La calma e il raccoglimento della sera è il momento più adatto per simili riflessioni e per chiedere perdono a Gesù con parole semplici e appropriate.

Bisogna evitare in ogni modo la presentazione e la memorizzazione della lista dei peccati possibili. L'educazione della coscienza non richiede ciò e l'iniziazione sacramentale insiste piuttosto sulla ripetizione dei « sì » alla chiamata divina e sul riconoscimento semplice e fiducioso delle proprie mancanze riguardo alla carità. Si faccia distinguere fin dall'inizio tra errori e mancanze volontarie. Il peccato consiste nel dire di « no » alla chiamata di Dio.

Durante le adunanze si continuerà l'educazione della coscienza, presentando la volontà di Dio, gli esempi di sottomissione di Gesù e dei personaggi biblici. Nella preparazione immediata alla Confessione si potrà riferirsi eventualmente ad un semplice formulario per l'esame di coscienza.

La contrizione richiede una cura particolare, poichè è l'atto essenziale della confessione ed è il più difficile. Ricordiamo prima le sofferenze di Gesù sulla croce a causa degli uomini che hanno offeso Dio Padre con i loro peccati e hanno rifiutato di amarlo, dicendogli il loro « no ». Poi si esaminano i piccoli capricci personali e si suscita il rincrescimento sincero di aver detto di « no » a Dio e di aver diminuito l'amore verso di Lui. Si aggiungerà subito un monito sul desiderio di correggersi e voler dire sempre « sì » al Signore. Questo desiderio: « Mi rincresce di averti offeso » e « Voglio fare meglio », sia riferito sempre ad atti

ben concreti e circonstanziati: « Non dirò più di " no " alla mamma », « Non picchierò il fratellino ».

La formula dell'atto di dolore non è indispensabile per la prima confessione. Essa potrebbe distrarre l'attenzione dall'atto interno che è il principale e creare l'angoscia di non ricordarla. Facciamo dire piuttosto qualche frase semplice e insistiamo sulla contrizione che è un atto del cuore e della volontà. La formula verrà imparata in seguito, quando le prime esperienze favorevoli aiuteranno un approfondimento delle nuove esperienze di confessione.

È necessario invece fin dalla prima confessione una *illimitata confidenza nel sacerdote confessore.* Si ricorderà perciò spesso ai fanciulli che il sacerdote è « Padre », rappresentante di Dio, amministratore del Suo perdono e della Sua misericordia; l'atteggiamento paterno e amabile del confessore e la consuetudine dei ragazzi di avvicinarlo senza paura e parlare con lui durante il periodo della preparazione prossima influiranno positivamente in questo senso.

Per vincere il timore e la paura del confessionale è necessario condurre i bambini al confessionale stesso e a farlo esaminare attentamente aprendo anche la porta. Sarebbe inoltre conveniente confessare i comunicandi senza usare la grata in modo che possano vedere e seguire il volto sereno e i gesti paterni del confessore. Si ricorderà ancora che la Confessione è stata istituita per portare, insieme alla grazia, la pace e la gioia spirituale dell'anima.

Il giorno della Prima Confessione deve costituire un avvenimento per tutta la famiglia. Il giorno prima tutti i familiari si radunano a pregare insieme con il bambino. La mamma o la sorella lo accompagnerà poi in chiesa, aiutandolo con affetto e con consigli opportuni (non è necessario che essa stessa si confessi). Il primo ringraziamento e la prima penitenza saranno fatti insieme.

Tornati a casa, la famiglia farà una piccola festa. Alla sera tutti ringraziano insieme per la grazia ricevuta. L'accensione della candela di battesimo del fanciullo simboleggerà l'accrescimento della sua fede e del suo amore.

IV. Preparazione alla Prima Comunione [142]

La Comunione è il terzo sacramento dell'iniziazione cristiana che suggella e completa l'unione soprannaturale con Dio. L'Eucaristia riassume inoltre tutto il mistero della nuova alleanza e inserisce concretamente nella storia pasquale e

---

142 Le questioni pastorali della Prima Comunione sono trattate da H. Fischer, W. Bless, K. Tilmann, *La préparation des enfants à leur première Communion,* in « Vérité et Vie », 1955, série 26, n. 243; *numeri unici* della Rivista « Orientamenti Pastorali », 1959, n. 1, e « Rivista del Catechismo », 8 (1959), n. 4; A. Exler, *Über die rechtzeitige Erstkommunion,* in « Katechetische Blätter », 85 (1961), 49-55, 114-118, 175-178, 201-204; P. Sauvageot, *Pour la retraite de communion solennelle,* Parigi, 1961; M. Colombo, *L'Eucaristia ai fanciulli,* Milano, 1958.

Per una impostazione metodologica della

nella comunità liturgica della Chiesa. Anche la considerazione pastorale insiste sull'importanza della preparazione accurata a questo sacramento, poichè la Prima Comunione è un avvenimento molto sentito nel popolo cristiano.

1. *Mete particolari.* La preparazione alla Prima Comunione ha dei compiti speciali nell'insieme dell'iniziazione sacramentale, tra cui i più importanti sono: a) *la conoscenza di Cristo.* La Chiesa richiede per l'ammissione ai sacramenti la conoscenza elementare dei misteri principali della fede (necessari *necessitate medii*), commisurata alle capacità del fanciullo (can. 854). Nella presentazione di questi misteri si insista sulla persona viva, presente e gloriosa di Gesù, poichè il bambino dovrà incontrare Lui e vedere nei gesti liturgici le Sue azioni e il Suo infinito amore; b) l'*unione con Cristo,* poichè la Comunione è essenzialmnte il sacramento della nostra unione a Lui.[143] Questo termine teologico viene tradotto con la parola *amicizia,* più familiare e comprensibile per i fanciulli. Ora bisogna assicurare che questa amicizia con Gesù vivente sia desiderata ardentemente e ritenuta come il grande dono della Prima Comunione; c) l'*impegno dell'amicizia con Gesù*: essa non è solo un dono, ma anche una risposta personale alla sua chiamata. Gesù invita il bambino di essere suo amico a condizione che egli accetti gli impegni che ne derivano: amare come Lui, tendere alla vita perfetta, modellare la propria vita e volontà sul suo esempio. La preparazione deve aiutare appunto la volontà dei fanciulli ad essere generosa e forte; d) *la preghiera personale* e la *pratica della carità* come la risposta più autentica all'amicizia di Gesù; e) *il desiderio ardente di camminare con Gesù verso il Padre.* Ricevere la Comunione vuol dire anche per il bambino l'inserirsi consapevolmente e gioiosamente nel cammino che ha per meta il paradiso e l'unione con Dio Padre e per ritmo il modo di pensare, sentire e agire di Gesù. Questo aspetto escatalogico uno degli scopi principali della preparazione; f) *il desiderio di ricevere Gesù:* la fame di Cristo. Il bambino è divenuto già amico di Gesù nel battesimo ed è unito a Lui come un tralcio alla vite. Ora questa unione viene specificata e vissuta in modo nuovo nella Comunione con il Suo Corpo che è la vita per il mondo (Gv. 6, 51), cioè l'alimento e nutrimento dell'anima per la crescita della grazia. L'esperienza del mangiare e lo stimolo della fame possono essere

---

preparazione alla Prima Comunione sono da consultare: H. HELMING, *Die häusliche Vorbereitung der Kinder auf die heilige Eucharistie,* Freiburg, 1952; W. ZIEHER, *Zum heiligen Mahle.* Katechese, Merkheft, Kindermesse, Stuttgart, 1957; H. SCHÄFFLER, L. BENKER, *Nehmet hin und esset,* Regensburg, 1957; H. FASSBINDER, *Des Kindes erste Schritt zu Gott,* Trier, 1957; J. HUBER, *Nun kommt die selige Stunde,* Donauwörth, 1958; W. HÜNERMANN, *Die Kommunionkinder von Himmelreich,* Mainz, 1957; M. FARGUES, *Préparation à la première communion,* in « Vérité et Vie », 1952, série 13, n. 106; *I nostri bambini davanti al Signore,* Milano, 1961; H. J. TESSE, *Voici l'Agneau de Dieu,* Bourges, 1955; W. BLESS, *La première initiation des enfants à l'Eucharistie,* in « Lumen Vitae », 9 (1954), 37-44; R. DEBORT, *Préparation à la Première Communion.* Méthodes actives, Ussel, 1955; J. ROESSEL, *Catéchisme des Éducateurs chrétiens.* Préparation des enfants à la vie chrétienne et à la première communion par la mère chrétienne, Namur, 1957; P. THIVOLLIER, *Je me prépare à recevoir Jésus,* Poissy, 1960; C. FERRIÈRE, M. MISONNE, *Retraite préparatoire à la communion solennelle dans le cadre paroissial,* in « Lumen Vitae », 15 (1960), 98-116; J. AJASSA, *Convergenze educative,* Torino, 1960; X. LEFEBVRE, L. PERIN, *Il maestro chiama,* Torino, 1964; M. COLOMBO, *o. c.;* FR. CANDIDO, *Preparazione alla prima Comunione,* Torino, 1955; B. M. MARONI, *Gli esercizi spirituali di prima Comunione,* Roma, 1954.

[143] *Summa Theol.,* III, q. 74, a. 6 e q. 73, a. 4.

inseriti prudentemente a suscitare il desiderio di ricevere « il Pane vivo, disceso dal cielo »; g) la *preparazione della mente e del cuore,* affinchè il bambino possa rivolgere la parola e ricevere la risposta nel modo sperimentato con le persone care. Ciò richiede un lungo lavoro, poichè i sensi gli diranno una cosa, mentre la realtà sarà un'altra. Bisognerà perciò abituare al passaggio dai segni (specie eucaristiche) alla realtà spirituale: presenza di Cristo, suscitando la fiducia in Lui e la certezza che Egli ci ascolta e ci unisce a sè nel suo immenso amore; h) l'*iniziazione al mistero pasquale.* L'Eucaristia come sacramento della pasqua cristiana ha questi due aspetti: la Croce e la Resurrezione di Cristo. Fin dall'inizio bisogna dire perciò che il Corpo di Gesù che riceviamo nella Comunione è quello immolato sulla croce e glorificato nel cielo. Agnello di Dio, adorato nel cielo e divenuto Pane di vita per la Chiesa; i) l'*iniziazione alla partecipazione alla S. Messa:* la Comunione venga considerata nell'ambito della celebrazione della S. Messa. Prima vengono esercitati i bambini nei gesti liturgici principali: l'atto di correre a Dio con gioia, lo stare attento e composto davanti ai personaggi importanti, l'atteggiamento di riverenza, di lode, di ringraziamento, il gesto di offrire qualche cosa, l'atteggiamento di attese e di gioia quando si sta per incontrare persone care, il gesto di dare la mano e il bacio ai familiari, l'abbraccio. Le funzioni paraliturgiche uniscono poi questi singoli gesti e preparano direttamente alla partecipazione alla S. Messa; j) l'*introduzione alla comunità dei fedeli.* La Comunione non è solo un incontro individuale con Cristo, ma come un banchetto di famiglia è il segno dell'unione fraterna. Tutti gli invitati si radunano attorno alla medesima tavola e si uniscono al medesimo Cristo. Dobbiamo inculcare perciò nei fanciulli la convinzione profonda che, comunicandosi, si uniscono a tutti i cristiani, soprattutto ai membri della parrocchia, prendono parte alla vita della Chiesa ed entrano nella comunità liturgica. Per ottenere ciò più facilmente sarebbe opportuno organizzare la Prima Comunione in comune nella parrocchia e limitare al massimo quelle Prime Comunioni *private,* celebrate in cappelle più o meno nascoste.[144]

2. *Norme metodologiche particolari.*

L'Eucaristia è il *centro di tutta la vita della Chiesa.* La nostra preoccupazione metodologica principale sarà perciò questa: in che modo la facciamo apparire come il segno efficace del mistero pasquale e l'atto centrale della vita cristiana? Nell'Eucaristia cerchiamo di presentare in sintesi tutto il piano della redenzione: come *ricordo* essa è l'atto principale di Cristo che si offre a Dio Padre per la nostra salvezza; come *adempimento* essa è l'atto di Cristo che rinnova la sua pasqua a favore di tutti i cristiani e compie per loro e con loro il passaggio dalla morte alla vita; come *annuncio* essa predice la venuta trionfale di Cristo alla fine dei tempi per restaurare definitivamente il suo regno. Si dimostrerà pure che l'Eucaristia diventa il centro della nostra vita, come *inserimento* quotidiano nella morte

---

144 La Commissione Nazionale Francese insiste nel dire che « la première communion devrait avoir un caractère familial et paroissial, ce n'est pas une communion privée » (*o. c.,* p. 35).

e risurrezione di Cristo, cioè nel sacrificio che ci salva e vivifica e insieme come *unione* alla comunità, al popolo di Dio in cui marciamo insieme verso la patria celeste, aiutandoci a vicenda con la carità fraterna e testimoniando davanti al mondo il mistero di Cristo morto e risorto. Anche la condotta morale e l'apostolato missionario siano collegate srettamente all'Eucaristia in questo modo: l'amicizia di Gesù e la partecipazione alla S. Messa esigono che tutta la vita sia come una eco del mistero pasquale.

Come assicurare una idea giusta dell'Eucaristia rimane uno dei problemi metodologici più assillanti. Molti fanciulli hanno l'idea che « Gesù nascosto nel pane », come dietro una tenda, rimane più o meno inerte. Bisogna perciò evitare non solo le descrizioni che favoriscono un certo materialismo della presenza eucaristica (« Gesù discende sull'altare », « Gesù è il prigioniero abbandonato del tabernacolo », ma anche una presenza di carattere sentimentale e moralistico (« Avrai Gesù Bambino nel tuo cuore », « Se sarai bravo, Gesù gioirà nel tuo cuore »).

Bisogna presentare invece l'Eucaristia sempre sotto questo doppio aspetto: è un gesto di Cristo vivente, in cui ci dà Se stesso e tutti coloro che si comunicano, rispondono attivamente a questo gesto di Dio. Si parlerà perciò della S. Messa come del rinnovamento dell'Ultima Cena e dell'Offerta incondizionata di Gesù e si insisterà che l'invito e il dono di Gesù (« Prendetelo e mangiate ») richiedono una risposta impegnativa: decidersi di vivere come Lui.

Si approfitti perciò di ogni occasione per presentare la *Comunione come una chiamata del Signore* a diventare più intimamente suo amico e ad iniziare una vita nuova più simile alla Sua.[145] Il battesimo segna già l'inizio dell'amicizia con Gesù, che ora sarà più personale e piena di responsabilità. Il bisogno di sicurezza e di amore, come pure la naturale tendenza all'attività facilitano la nostra azione per promuovere una collaborazione attiva con il Divin Amico e una vita di generosità e di amore come risposta alla chiamata divina. In questo modo bisogna superare, il puro fatto sentimentale per cui la Prima Comunione costituisce un momento emozionante (« il più bel giorno della vita ») senza un effetto duraturo e assicurarsi che essa segni effettivamente l'inizio di una vita nuova, unita a Gesù Cristo e ai fratelli della fede.

L'educazione al senso del sacro, alla realtà sacramentale richiede una attenzione particolare, perchè il bambino ricevendo l'Eucaristia possa incontrare Cristo senza fermarsi a ciò che vede e gusta (un poco di pane). Non si può dire bru-

---

145 A questo riguardo è significativo l'orientamento della Commissione Nazionale Francese del 1959: « La première communion doit être présentée surtout comme la réponse à un appel: Jésus m'appelle pour me conduire à son Père et le louer, et il m'aide à être fidèle. En communiant, je réponds *Oui* et je viens ... Il est important de mettre l'accent sur l'appel de la part du Seigneur. Cette présentation de la communion restera toujours valable. Tout au long de la vie de l'adolescent et de l'adulte, l'invitation du Seigneur restera la même » (*o. c.*, p. 35).

talmente: « Questo pane è Gesù », ma bisogna condurlo a questa realtà. L'iniziazione sacramentale sarà perciò un passaggio graduale e continuo dal segno sensibile alla realtà invisibile. Si insisterà prima sulle esperienze quotidiane del bambino come il significato del giungere le mani, del segno della croce, della genuflessione, poi sugli oggetti sacri come l'acqua benedetta, il cero e infine sugli atteggiamenti religiosi come il silenzio, il raccoglimento e l'espressione mimata dei vari sentimenti.

La presentazione dell'intenzione del Signore (Cfr. Gv. capitoli 6 e 14-17) spesso è più efficace del simbolismo stesso delle cose. Bisognerà ricorrere continuamente alle Sue parole e alla Sua autorità: Io sono il pane disceso dal cielo ... il pane per la vita del mondo ... chi mangia la mia carne vivrà per sempre ... questo è il mio sangue che sarà sparso per la salvezza di molti. Queste parole e gesti siano collegati alla celebrazione della S. Messa.

Le analogie con *il pasto familiare* aiutano il considerare l'Eucaristia quale cibo dell'anima, frutto, come il pane materiale, del lavoro e del sacrificio, distribuito nell'intimità della famiglia, assimilato vitalmente per la propria crescita e maturazione. Si richiede però che questa esperienza naturale venga messa in relazione con il racconto dell'Ultima Cena già in ambiente familiare.

Il contributo della famiglia è indispensabile a questo riguardo, come pure per l'iniziazione alla nuova vita che principalmente si svolgerà nell'ambiente familiare. Bisogna perciò far intervenire la famiglia per assicurare il seguito della vita sacramentale e per scongiurare il pericolo che la Prima Comunione sia anche l'ultima. La messa domenicale per le famiglie cristiane può riuscire un mezzo efficace di collaborazione.

Un ritiro spirituale di due giorni assicura la preparazione immediata. Esso ha il compito di preparare spiritualmente i bambini e non di dare l'occasione all'esame da parte delle autorità competenti. Il sacerdote non dovrebbe intervenire ora per controllare, ma per suscitare il desiderio dell'amicizia di Gesù e aiutare nella celebrazione delle veglie e delle funzioni paraliturgiche. Le adunanze, le preghiere, le celebrazioni siano intercalate con numerose attività ben appropriate e con momenti di ricreazione. I fanciulli sono capaci di riflessione e di raccoglimento, ma hanno bisogno del giuoco per distendere il corpo e ritrovare una fresca disponibilità per le attività spirituali.

Il giorno della Prima Comunione dovrebbe essere organizzato in funzione dei comunicandi e non della solennità esterna e della festa familiare. Il punto centrale sia perciò la S. Messa, a cui i bambini partecipano insieme con i familiari e con la comunità parrocchiale. Gli apparati e gli addobbi nella chiesa siano discreti per non distogliere l'attenzione dei fanciulli; la funzione non sia troppo lunga per non mettere a dura prova la loro resistenza. Ciascun paese ha le sue venerabili tradizioni a riguardo, la preoccupazione del catechista dovrebbe essere questa: come sfruttarle a scopi prevalentemente catechistici.

Una catechesi mistagogica dopo la Prima Comunione sembra oggi necessaria. Essa dovrebbe approfondire la conoscenza globale della S. Messa e promuovere una partecipazione più attiva. Il metodo più adatto ormai sarebbe quello di esaminare i gesti liturgici e illustrare il loro significato salvifico e ascetico. In questo modo si approfondisce e si rende familiare il mondo sacramentale; inoltre si fa un attento esame della propria vita in vista della conformazione completa a Cristo.

V. Preparazione alla Cresima [146]

La Cresima viene considerata come il secondo sacramento dell'iniziazione cristiana, complemento del battesimo. Solo recentemente e da pochi essa è vista come la consacrazione ufficiale all'apostolato dei soldati di Cristo. Seguendo la tradizione e la prescrizione della Chiesa (can. 788), la Cresima dovrebbe essere amministrata verso i sette anni (età della discrezione). E non pochi insistono con l'Episcopato francese che « essa venga amministrata prima dell'Eucaristia ».[147]

L'accostamento fruttuoso suppone sempre una adeguata, benchè breve, preparazione.

1. *Le mete particolari* di questa sommaria preparazione dovrebbero essere queste: a) *rendere consapevole la dignità cristiana.* Il bambino è capace di coscienza psicologica di sè, perciò si può insistere maggiormente sulla considerazione della sua posizione nel mondo soprannaturale: tempio dello Spirito Santo, figlio di Dio; b) *acquistare il senso di Dio* e la relazione personale con le tre Divine Persone. La sua dignità diventa consapevole soprattutto in relazione a Dio Padre, di cui è figlio, a Gesù Cristo, suo Fratello, allo Spirito Santo, Vivificatore e Santificatore; c) *approfondire il senso dell'appartenenza* a Dio. La Cresima *conferma* l'opera di Dio iniziata nel battesimo (figliolanza divina, appartenenza alla famiglia di Dio), rendendola sovrabbondante,

---

146 Gli aspetti pastorali della preparazione alla Cresima costituiscono l'oggetto di alcuni studi recenti, tra cui ricordiamo: *num. spec.* della Rivista « Orientamenti Pastorali », 1957, n. 2; *num. spec.* della Rivista « Maison-Dieu », 1958, n. 54; B. Luykx, D. Schleyven, *o. c.;* Fr. X. Pancheri, *La Cresima, sacramento della maturità cristiana,* Padova, 1961; H. Adam, *Teologia e Pastorale della Cresima,* Alba, 1961; *La préparation à la Confirmation,* in « Lumen Vitae », 17 (1962), 101-124; H. Dupont, *Pastorale de la Confirmation,* in « Lumen Vitae », 10 (1955) 399-402; G. Delcuve, *Une nécessité pour l'efficacité normale de la formation religieuse: confirmation à l'âge de raison,* ib., pp. 322-350; *La confirmation est-elle le sacrament de l'apostolat?,* in « Lumen Vitae », 17 (1962), 293-332.

I problemi metodologici della preparazione alla Cresima vengono invece affrontati dalle seguenti opere: J. Huber, *Kraft aus der Höhe. Firmungsunterricht,* Donauwörth, 1955; L. Pignatiello, *Preparazione alla prima Comunione e Cresima,* in « Rivista del Catechismo », 6 (1958), 179-81; M. Gasnier, *Ma confirmation,* Tournai, 1959; J. Goldbrunner, *Über die Firmung,* in « Katechetische Blätter », 84 (1960), 193-200; G. Hünnermann, *Je te fais chevalier,* Mulhouse, 1962; E. Pin, *Pour préparer nos enfants à leur confirmation,* Lione, 1962; S. Cavalletti, G. Gobbi, *La Cresima,* Roma, 1963.

147 *Directoire pour la Pastorale des Sacrements,* Parigi, 1951, n. 33.

adulta e perfetta. Questa nuova benevolenza e l'amore di Dio facilitano la considerazione del senso della vita: venire da Dio e tendere verso a Lui; d) *approfondire l'intimità con Dio.* Per mezzo della Cresima il fanciullo viene consacrato maggiormente a Dio e riceve il segno della sua unione, il carattere e i doni e gli aiuti particolari per vivere la pienezza della sua vocazione cristiana. Sul piano educativo si insisterà sull'amicizia e sulla familiarità con Dio; e) *suscitare il desiderio di crescere.* Secondo la nota teoria di S. Tommaso la Cresima può essere considerata anche come il sacramento della crescita. Allora il catechista approfitterà della tendenza naturale dei fanciulli di diventare grandi per promuovere efficacemente la crescita e l'aumento della grazia e lo sforzo personale di diventare un cristiano adulto; f) *promuovere la familiarità con lo Spirito Santo.* L'anima dei fanciulli è aperta verso la Persona divina dello Spirito Santo che ricolma i cresimandi con i suoi doni abbondanti e li assiste lungo tutta la vita. Questo bisogno di sicurezza costituisca dunque la base d'incontro con il Santificatore delle anime; g) *far vivere consapevolmente l'impegno battesimale.* Si tratta di approfondire il senso della lotta della vita cristiana: rassomigliare Gesù nella condotta, dire il « sì » a Dio, lottare contro le tendenze disordinate. Con il crescere della responsabilità morale abbiamo il dovere di aiutare i cresimandi ad essere più fedeli a Dio e a testimoniare il suo amore prima ancora dell'apparizione del peccato; h) *rafforzare la volontà.* La nota specifica della preparazione alla Cresima dovrebbe essere questa: consolidamento della libertà del figlio di Dio, cioè l'abitudine di rispondere a Dio gioiosamente e di essere pronto ad ogni opera buona e ad ogni sforzo. Non basta perciò che il bambino sappia distinguere tra il bene e il male, ma dovrebbe volere il bene ardentemente e combattere abitualmente il male; i) *rendere capace di testimoniare la fede.* È vero che la Cresima elargirà la grazia sacramentale che rende capaci di rendere testimonianza della propria fede, ma il fanciullo ha bisogno di essere condotto per mano per cominciare a dare testimonianza nelle funzioni liturgiche e nelle varie circostanze della vita. La frequenza della messa domenicale, la vita scolastica, le relazioni con gli amici vengono revisionate sotto questo aspetto della testimonianza; j) *introdurre nella comunità dei fedeli adulti.* I cresimandi hanno bisogno di sperimentare questa introduzione, perciò l'entrata solenne nella chiesa e l'accoglienza affettuosa da parte degli adulti il giorno della Cresima possono essere molto significativi. Si faccia vedere inoltre in che modo i cresimandi diventano responsabili non solo della propria anima, ma anche del bene spirituale degli altri; m) *far desiderare la vita sacramentale.* La chiamata di Gesù a diventare suo amico e l'invito alla mensa eucaristica vanno collegati alla considerazione della vita degli adulti cristiani: essi si comunicano abitualmente e hanno confidenza con Gesù.

2. *Le norme metodologiche particolari* si ispirano agli interessi dei fanciulli.

Il desiderio di diventare grande può suggerire la via per presentare i *doni dello Spirito Santo,* mettendo in relazione diretta con le circostanze concrete della vita: difficoltà nel distinguere il bene dal male (consiglio), nel lodare Dio da figlio maggiore e avere il gusto della preghiera (pietà), nel dire sempre generosamente di « sì » alla chiamata di Dio e al comando dei genitori e nel diventare forte e generoso verso i compagni (fortezza).

Il fanciullo ha bisogno della sicurezza e della certezza di riuscire nelle sue imprese. Ora il *racconto degli interventi dello Spirito Santo* nella vita degli Apo-

stoli e della Chiesa può soddisfare questo bisogno e introdurre ad una amicizia più sentita e profonda.

La linea liturgica risulta particolarmente adatta per la preparazione spirituale e la spiegazione degli effetti della Cresima. Prima di tutto viene presentato il vescovo come il rappresentante di Gesù che ci trasmette la Parola di Dio e ci conferisce le grazie. Poi si spiegherà il significato dell'imposizione delle mani e dell'unzione. Il catechista si soffermi sulla solennità del momento in cui ciascun cresimando viene chiamato per nome e risponde con l'*Amen,* espressione di consenso e di impegno. Lo schiaffetto, che il vescovo dà al cresimando, è segno di confidenza e di affetto (anticamente si usava il bacio) e invita il bambino a rispondere con generosità ai nuovi impegni.

Soprattutto l'unzione offre lo spunto per insistere sull'unione e sull'incorporazione in Cristo. Si colleghi questa unzione con quella del battesimo, poichè in ambedue i casi essa testimonia l'appartenenza totale a Dio. Nella Cresima il cristiano prende una maggiore coscienza della propria vocazione e si mette a servizio di Dio e del prossimo con maggiore generosità e impegno.

La famiglia dovrà aiutare il cresimando a prendere coscienza dell'aumento delle sue responsabilità. I genitori assecondino perciò il bisogno del fanciullo di compiere qualche attività e lo lodino sinceramente per le sue realizzazioni. L'educazione proseguirà come un aiuto costante per insegnare ad obbedire alla parola di Gesù ed essere docile alla voce della coscienza. Maggiore attenzione si dovrà dare all'educazione alla libertà, ove occorre un grande equilibrio. Da una parte bisogna esigere l'ordine e l'adempimento dei doveri, dall'altra si deve mettere il cresimando nell'occasione di scegliere liberamente un atteggiamento più o meno generoso, una risposta più o meno altruistica. La riflessione successiva e l'approvazione dello sforzo fatto permettono preziose esperienze educative.

La Chiesa, seguendo una antica tradizione, prescrive che *ciascun cresimando venga accompagnato da un padrino* (can. 793). Ora si può discuetere sui motivi storici di tale prescrizione e sulla sua funzione reale nell'ambiente odierno. Crediamo però che dal punto di vista catechistico questa istituzione debba essere utilizzata per l'introduzione consapevole del cresimando nella comunità dei fedeli adulti e per renderlo conscio della sua missione apostolica. Si richiederebbe però che i padrini seguissero i figliocci durante la preparazione e avvertissero di più il significato spirituale della responsabilità che stanno per assumere in confronto dei cresimandi.

In apposite adunanze si dovrebbe spiegare ai padrini la loro missione e chiedere la loro collaborazione attiva. I genitori, che hanno il diritto e il dovere di scegliere i padrini, dovrebbero tenerli informati dell'andamento della preparazione e convocarli per alcune cordiali conversazioni familiari.

La funzione dell'amministrazione della Cresima sia comunitaria e vi partecipino con i cresimandi anche i fedeli con canti e preghiere litaniche. Essa dovrebbe

essere commisurata alla capacità e al ritmo di preghiera dei cresimandi. Il modo migliore sarebbe inserirla nella celebrazione della S. Messa.

Gli adulti, soprattutto i padrini sono chiamati ad assisterli affettuosamente, affinchè la disposizione degli animi sia la migliore possibile. Un numero troppo elevato di cresimandi distoglie l'attenzione, rende impossibile il raccoglimento dell'assemblea e prolunga eccessivamente la funzione.

Si dia importanza particolare all'incontro personale con il vescovo come rappresentante di Cristo e alla solenne professione di fede davanti alla comunità parrocchiale come l'inizio dei nuovi impegni assunti di una autentica testimonianza cristiana nella comunità.

9. MEZZI E TECNICHE

Ricordiamo ora alcune tecniche che sono particolarmente adatte per la catechesi dei fanciulli. Il loro impiego funzionale dipende dal metodo usato dal catechista e dai maestri in genere e dallo sviluppo spirituale degli allievi.

a) Quaderno di religione

Il quaderno di religione promuove la collaborazione attiva e gioiosa del fanciullo, costituisce un ottimo prolungamento della scuola e favorisce una ripetizione e ricapitolazione più completa.

Vi sono *due tipi fondamentali* di quaderni. Il primo adotta fogli bianchi che saranno riempiti dal fanciullo stesso, il quale in tal modo costruisce personalmente il suo quaderno, sotto la sorveglianza del catechista, con disegni, frasi e schemi riassuntivi, riflessioni, facendo così del quaderno il « suo libro » di religione. Tale è il quaderno come lo concepisce la scuola catechistica inglese e tedesca. Esso è particolarmente indicato per il secondo ciclo.

L'altro tipo, usato in Italia e in Francia, preferisce dare in mano ai fanciulli pagine stampate con frasi da completare, disegni da terminare, domande a cui rispondere, suggerimenti di attività.[148]

Il quaderno deve essere introdotto con grande intuito pedagogico, in modo da non rendere odioso e gravoso l'insegnamento religioso. Questo tipo di attività prevalentemente scolastica venga sempre intercalata con gli esercizi di libera espressione.

Gli esercizi possono essere: disegni da fare o da completare; qualche frase importante del Catechismo e brevi testi evangelici da ricopiare in bella calligrafia; compo-

---

148 I quaderni più diffusi in Italia sono quelli editi dalla LDC di Torino e dalle Edizioni Paoline di Roma.

nimenti sulle visite fatte, sulle funzioni liturgiche, sulle esperienze di vita cristiana, sull'atteggiamento dei personaggi biblici; riassunti in seguito ai racconti evangelici e agiografici; ricerche da condurre sul Vangelo e sul Messalino e da confrontare con le domande del Catechismo; composizione di preghiere libere e personali in circostanze ben determinate; esercizio di riflessione sul senso di una parabola, sulla qualità di un personaggio, sul confronto tra due episodi; valutazione della condotta dei personaggi, giudizio pratico sul come comportarsi in determinate circostanze.

b) Costruzioni

Due tecniche possono essere opportunamente impiegate nella catechesi del secondo ciclo per il lavoro di gruppo. La prima consiste nella elaborazione di piani e di carte geografiche: su un grande foglio il catechista traccia le linee generali della città di Gerusalemme, oppure i viaggi apostolici di San Paolo o le tappe della Via Crucis di Gesù; i ragazzi distribuiscono tra loro il lavoro e, a gruppi, disegnano, costruiscono, scrivono, ecc. La seconda tecnica è quella del modellaggio: il lavoro può durare anche per mesi e impegnare tutti i fanciulli; il catechista procura il materiale e dirige il lavoro, indirizza l'attività manuale verso quella spirituale e trasforma la classe in una comunità di collaborazione e di intesa fraterna promovente l'esercizio delle virtù sociali. La cosa più difficile è ottenere che questi lavori non diventino fine a se stessi, ma un mezzo per meglio conoscere e meglio amare Dio.

c) Disegno

Il disegno rimane ancora una delle attività preferite dai fanciulli, specialmente se vi sono stati abituati nel periodo precedente. Dobbiamo ricordare prima di tutto che « il disegno nella catechesi non è mai un esercizio tecnico, ma è espressione grafica di un atteggiamento di fede. Chi disegna esperimenta lo stesso avvenimento interiore dello scrittore sacro ».[149] Esso assume dunque nella catechesi un carattere sacro, come una celebrazione e ha la funzione di rappresentare un segno nell'annuncio della fede.

A questa età sono raccomandati particolarmente *i tipi di disegno libero*: – ricostruzione dei racconti, delle visite fatte e delle funzioni liturgiche; – disegni simbolici: le diverse maniere di portare la propria croce; – il cammino verso il cielo: pericoli, aiuti; – simbolo del Corpo Mistico, dell'adorazione, della penitenza, ecc.; – disegni di associazione per rassomiglianza o per contrasto: per esempio il tribunale di Dio e degli uomini, i doni dei pastori e dei Magi,

---

149 K. Fror, *Das Zeichnen im kirchlichen Unterricht*, München, 1954, p. 64.

ecc.; – disegni di successione: miracolo del Signore in tre tempi, l'anima prima, durante e dopo il Battesimo, ecc.

Perchè il disegno raggiunga gli scopi catechistici è necessario attenersi ad *alcune regole pratiche*: la scelta del tema venga suggerita dal catechista, che preparerà l'anima dei fanciulli in modo che abbiano qualche cosa da esprimere; si dia invece la massima libertà nella scelta dei soggetti e delle tecniche per esprimere lo stesso tema; il tema venga descritto ampiamente e dettagliatamente e, se è possibile, il catechista presenti i cartelloni corrispondenti e faccia esprimere sentimenti principali con brevi scene mimate; nel racconto egli metta poi l'accento sul contenuto e sull'atteggiamento religioso; il disegno venga accompagnato sempre da un breve testo esplicativo che esprima l'idea centrale e il contenuto dogmatico; possibilmente siano i fanciulli stessi a trovare queste frasi; si abbia il massimo rispetto per i disegni fatti. L'approvazione incoraggia sempre i fanciulli; i disegni semplici e possibilmente simbolici fatti dal catechista sulla lavagna con gessi a colori aiutano i fanciulli più di ogni scuola di disegno.

d) Cartelloni murali e illustrazioni

I cartelloni e le illustrazioni possono avere nella catechesi dei fanciulli funzioni diverse: rendere concreto il racconto, sia esso un fatto biblico o un atto liturgico o azione virtuosa; aiutare l'immaginazione a fornire materiale per la elaborazione delle conoscenze e delle convinzioni religiose. Il quadro può fissare meglio della parola il contenuto religioso di una scena; promuovere la fissazione e memorizzazione delle verità fondamentali, con l'aiuto di schemi intuitivi e di brevi frasi di accompagnamento; creare l'ambiente religioso, in cui le attività catechistiche sboccino con la massima naturalezza; muovere il sentimento e persuadere la volontà e prendere in seguito decisioni concrete; assicurare una ripetizione gradita agli alunni, per mezzo della spiegazione e della interpretazione delle illustrazioni da parte dei fanciulli stessi.

I tre tipi principali di cartelloni sono: *scene storiche* (prevalentemente tratte dagli avvenimenti biblici), *quadri illustrativi* che si soffermano sugli atteggiamenti religiosi dei personaggi biblici e agiografici e *quadri documentativi,* il più delle volte fotografie, sui riti della Chiesa, sui paesaggi biblici e sugli avvenimenti contemporanei aventi un significato simbolico.

Perchè i cartelloni possano servire agli scopi catechistici devono corrispondere ad alcuni *requisiti indispensabili*: una rappresentazione esatta, poichè la figura ha un potere espressivo maggiore della parola e del libro scritto; un carattere sacro, che ispira un'atmosfera religiosa e desti una esperienza religiosa e stia al servizio del mistero; un carattere catechistico, cioè che oltre alla presentazione veritiera della storia

e della liturgia, presentino qualche cosa per noi oggi e invitino i fanciulli a prendere parte attiva alla scena illustrata; un adattamento psicologico, che fa sì che lo stile e l'esecuzione sia comprensiva ed espressiva per i fanciulli; un valore artistico senza arrivare alle forme dell'arte surrealista e astratta poco indicate alla immaturità spirituale dei fanciulli.[150]

La tecnica di presentazione dei cartelloni sarà, dunque, diversa non solo secondo l'età, ma anche secondo la funzione proposta. In generale si possono ricordare i seguenti momenti: scelta accurata del cartellone secondo il criterio del suo contenuto religioso, della sua espressività e delle esigenze dei fanciulli e il suo inserimento nel procedimento didattico; indicazione del tema del cartellone; presentazione silenziosa in modo che tutti i bambini possano osservarlo facilmente e a lungo; conversazione sul tema centrale e sulle particolarità dell'illustrazione; valutazione contenutistica e religiosa mediante le interrogazioni; ripresentazione del cartellone con la spiegazione fatta tutta dai fanciulli.

Lo stesso cartellone può essere presentato ancora più volte.

e) Filmine catechistiche

Fortunamente, oggi, esistono molte filmine catechistiche particolarmente adatte per la catechesi nella scuola primaria. Per il loro impiego razionale è, però, necessario tener presenti alcune avvertenze metodologiche.

La filmina è un mezzo ideale soprattutto per la presentazione dei fatti biblici ed evangelici, delle funzioni liturgiche ed anche delle verità dogmatiche connesse con avvenimenti storici. Così pure gli atteggiamenti religiosi dei personaggi modello sono assai suggestivi e promuovono l'interiorizzazione dell'esperienza religiosa. Più difficile e discusso è, invece, l'impiego della filmina a servizio delle verità che non hanno impliciti riferimenti storici. In questi casi, tuttavia, essa può offrire alla fantasia un fatto religioso concreto, aiutare con schemi riassuntivi la sintesi dottrinale e facilitare la memorizzazione delle formule più importanti, presentare infine figure e disegni simbolici.

Nelle lezioni di ripetizione e nelle adunanze consacrate alla commemorazione di feste e all'educazione religiosa una parte notevole del tempo può essere dedicata alla proiezione di filmine apposite, che offrono un procedimento nuovo e gradito. Bisogna però curare sempre la partecipazione attiva dei fanciulli per mezzo delle libere conversazioni e assicurare che la proiezione abbia un significato esplicitamente religioso.

---

150 Queste esigenze fondamentali con dimostrazione pratica vengono ben spiegate da H. HOLLANDER, *Catechetica, o. c.*, p. 220-239 e da CHRISTIAN PESCH, *Das Bild in der katechetischen Unterweisung*, Düsseldorf, 1957.

Il numero delle filmine catechistiche aumenta di anno in anno.[151] Nella scelta il catechista deve tener presente soprattutto l'*esigenza catechistica* che è di suggerire sufficientemente il significato religioso ed avviare ad assumere degli atteggiamenti di fede e di carità. In generale sono questi gli elementi analitici da osservare: sequenza dei quadri, esattezza dottrinale, tipi di quadri scelti (artistici, simbolici, documentativi), loro suggestività, primi piani, concentrazione e sobrietà dei quadri, forza intuitiva, ambiente che crea la filmina, iscrizioni.

Oltre alle *norme di impiego* riportate per gli altri sussidi è opportuno tenere presenti ancora le seguenti: la filmina è un sussidio, un aiuto in mano del catechista, non sostituisce l'agente principale, ma sta al suo servizio; la proiezione comporta certe difficoltà pratiche nell'oscurare le sale e nel maneggiare il proiettore, ma soprattutto nel rendere gli spettatori meno passivi; il catechista deve, dunque, controbilanciare questo eventuale svantaggio, promuovendo una adeguata attività spirituale; la filmina deve essere inserita organicamente nel metodo; essa non sostituisce la lezione, nè rappresenta la soluzione ideale del problema metodologico; il fanciullo segue il suggerimento dei quadri e vive gli atteggiamenti dei personaggi; i quadri devono parlare da soli, il catechista spieghi perciò poco; in nessun caso essa può essere considerata come un diversivo e un passatempo, ma ha diritto di entrare nella lezione catechistica in quanto promuove scopi catechistici; nella scelta il catechista sia mosso dal duplice criterio didattico e artistico; le filmine più efficaci dal punto di vista catechistico sono quelle più riuscite dal punto di vista artistico; la proiezione deve conservare il carattere della solennità, perciò sia riservata a particolari circostanze; non molti quadri, ma scene suggestive.

f) Scene drammatizzate sulla lavagna di panno

Recentemente è stata applicata una tecnica nuova, ormai molto diffusa nelle scuole dei paesi nordici. Essa consiste nel costruire su un'apposita lavagna di stoffa le scene drammatizzate seguendo il racconto del catechista e i vari momenti della lezione. Le figure sono ritagliate e dietro ad esse sono incollati pezzettini di feltro adesivo; ormai si trovano in commercio a serie intere.[152]

La funzione di questa tecnica è simile a quella dei cartelloni. Possono

---

151 In Italia l'*Editrice LDC* di Torino ha reso un servizio meritevole ai catechisti nel campo delle filmine. La produzione copre ormai tuttti i temi da quelli biblici agli agiografici, dai dottrinali ai liturgici. Non tutte hanno però lo stesso valore catechistico, ma risentono la diversità di impostazione dovuta al distanziarsi nel tempo della realizzazione. Le *Edizioni Paoline* di Roma e *La Scuola* di Brescia si affiancano all'LDC nella presentazione delle filmine catechistiche.

152 Materiale per scene drammatizzate sulla lavagna di panno viene offerto dal P. FAUSTINUS (Ed. Weyer en Zu, Baarn) di W. D. KOHLER (Junge Gemeinde, Stoccarda), di P. JORDAN (Christophorus, Freiburg) e dalle altre case editrici estere, specializzate nei sussidi catechistici. In Italia la LDC di Torino sta lanciando le prime serie: G. GIANOLIO-P. U. ROCCHETTI, *Figure bibliche su panno,* Torino, LDC, 1963.

essere seguite le stesse norme di applicazione, a parte la presentazione della scena, che non sarà silenziosa, ma nascerà col racconto stesso.

Le scene così costruite hanno dei *vantaggi* di fronte alle altre tecniche di presentazione: nascono davanti agli occhi dei ragazzi stessi, attirano perciò l'attenzione e procurano la gioia della novità e del movimento; rendono attivo il catechista, che costruisce le scene e stabilisce il contatto con i fanciulli; approfondiscono le convinzioni religiose, ammettendo la combinazione delle scene storiche e delle situazioni concrete dei fanciulli stessi; stimolano i fanciulli all'attività spirituale e offrono la possibilità di svariate attività scolastiche. I fanciulli stessi possono infatti ricostruire la scena, identificandosi con i personaggi e combinare scene nuove, applicandole alla loro vita concreta.

g) Canto

Il canto costituisce ancora l'espressione libera più gradita nell'insegnamento religioso nelle scuole elementari. Soprattutto lungo questo periodo, tanto adatto all'iniziazione alle esperienze religiose, esso diventa l'attività spirituale e artistica più accetta ed efficace e il mezzo più indicato per avviare i fanciulli alla preghiera comunitaria e alla partecipazione attiva alle funzioni liturgiche.

I recenti programmi didattici per la scuola primaria italiana attribuiscono al canto religioso una importanza particolare. Infatti essi prescrivono che dopo la preghiera « la vita scolastica abbia quotidianamente inizio con l'esecuzione di un breve canto religioso », in tutte le classi elementari. Il maestro di classe oltre le lezioni di catechismo ha a sua disposizione anche il canto che può avere un contenuto religioso.

Il catechista deve adoperarsi che il canto sia veramente al servizio catechistico. A tale fine bisogna osservare alcune *norme generali*·

la *scelta* dei canti sia determinata da preoccupazioni religiose e catechistiche. I criteri per la selezione dei canti popolari vengono enunciati nell'Istruzione della S. C. dei Riti:[153] valore ed esattezza dottrinale, valore letterario, « linguaggio semplice, senza profusione di parole gonfie e vuote », contenuto e bellezza musicale, « melodia semplice, rifuggente dalle sdolcinature, che influiscono in modo deleterio sull'animo dei giovani, ispirazione alla pietà. Questi canti ricreano l'animo, offrono un puro e santo diletto, danno un certo tono di maestà religiosa alle adunanze solenni e portano santa letizia, dolce conforto e spirituale profitto ». Oltre ai canti popolari vengano inseriti anche canti liturgici: qualche canto per la celebrazione della Messa, per le funzioni religiose e anche i salmi che sono consacrati dall'uso della Chiesa come la forma più autentica della preghiera;[154]

---

153 S. C. Riti, 3 settembre 1958, *A.A.S.*, (1958), p. 647.

154 M. FARGUES, *Introduction des enfants au mystère chrétien*, Tome I: *Le Bon Dieu et ses enfants;* Tome II: *Dieu aime les hommes*, Paris, 1957.

il canto richiede nella catechesi un'*atmosfera raccolta* che viene creata soprattutto dalla convinzione profonda del catechista e dalle motivazioni espresse;

tutti i fanciulli devono cantare. Il canto non è adoperato per essere ascoltato o per fare spettacolo. Nella catechesi tutti cantiamo per esprimere la nostra fede, la nostra emozione e i nostri sentimenti e per far sentire a Dio la nostra parola filiale piena di gioia e di amore;

un canto religioso riesce, quando è ben imparato. Il catechista incomincia a cantarlo completamente dopo una breve spiegazione. La melodia e il testo vengono imparati insieme con qualche ripetizione;

un canto appropriato dovrebbe costituire il punto culminante della lezione per approfondire il contenuto del messaggio e per disporre ad assumere atteggiamenti religiosi. Ciò non esclude che il catechista possa inserirlo all'inizio della lezione (come nel metodo di Fargues) [155] o al momento più propizio dettato dall'intuito e dalla prudenza pedagogica;

il canto mimato e drammatizzato può essere inserito nella catechesi col vantaggio di attivizzare tutte le facoltà.

h) La celebrazione catechistica

Di recente è stata organicamente inserita nella catechesi dei fanciulli la celebrazione catechistica, iniziata dalle catechiste francesi e perfezionata dall'Istituto Superiore di Catechetica di Parigi.[156]

Le considerazioni generali *a favore di questa nuova tecnica* di espressione libera sono le seguenti: la necessità di collegare più organicamente la dottrina con la vita, il catechismo con la liturgia, l'istruzione con l'educazione religiosa; il bisogno di dare nella catechesi un posto sempre maggiore all'espressione della fede e agli atteggiamenti religiosi, poichè l'ambiente familiare e sociale non assicurano più questo elemento così fondamentale nella iniziazione cristiana.

La celebrazione catechistica ha questi *tre momenti fondamentali successivi*: rievocazione di un fatto storico per mezzo della lettura solenne di un brano biblico (possibilmente il lettore deve essere il sacerdote che indossa il camice) e per mezzo di alcuni gesti simbolici dei fanciulli; passaggio al mistero attualmente vissuto, mettendo il fanciullo di fronte al mistero stesso e conducendolo ad un atteggiamento religioso sincero di fronte a Dio; professione di fede comunitaria per mezzo di una processione, canto, gesti, preghiere, silenzio fatto in comune.

---

155 Le seguenti raccolte offrono la possibilità di una vasta scelta: *Nella casa del Padre,* Torino, 1961; *Cantando Preghiamo,* Milano 1960, *Canto dei Salmi,* musica di Gelineau, trad it. a cura del Centro Catechistico Salesiano, Torino, 1962. È ottimo anche il manuale di J. GELINEAU, *Canto e musica nel culto cristiano,* Torino, 1963.

156 I promotori della celebrazione catechistica sono F. COUDREAU, *La célebration au catéchisme et en catéchèse,* in « Vérité et Vie », 1955, série 28, n. 257; FR. DERKENNE, *La vie et la joie au catéchisme,* Paris, 1959. Una buona e bene informata presentazione dell'iniziativa si trova in H. Hollander, *Catechetica, o. c.,* pp. 173-197.

In questo modo la celebrazione viene fatta da tutti per tutti e con la risposta di tutti.

Il procedimento più dettagliato in linea di massima può seguire questo schema: [157]

a) Entrata processionale, accompagnata da un canto.
b) Lettura della S. Scrittura (Vecchio o Nuovo Testamento).
c) Preghiera comunitaria in relazione con la lettura.
d) Breve omelia del sacerdote, sul testo della lettura, per esortare ad un miglioramento di vita.
e) Inno di ringraziamento per la luce ricevuta dalla lettura e dalla spiegazione della Parola di Dio.
f) Uscita processionale, accompagnata da un canto.
g) Benedizione del sacerdote.

Se non fosse presente un sacerdote, la celebrazione dovrà assumere un carattere più discreto. Il catechista od insegnante deve allora fare da lettore e direttore allo stesso tempo. L'omelia viene sostituita da una breve esortazione in relazione con la lettura. Allora è meglio che la celebrazione avvenga in scuola.

Le celebrazioni catechistiche riflettono la situazione francese, dove per l'adunanza settimanale i catechisti hanno a disposizione tutta una mattinata. Nelle scuole elementari italiane crediamo che sia possibile un adattamento. Tanto più che il sacerdote ha a disposizione delle lezioni integrative nel secondo ciclo. Alcune di esse potrebbero essere dedicate alle celebrazioni ben preparate. Nella catechesi parrocchiale la soluzione è più facile, poichè vi è l'ambiente liturgico e la possibilità dell'intervento della comunità parrocchiale. Le celebrazioni potrebbero concludere efficacemente la trattazione dei grandi capitoli della rivelazione.

I vantaggi principali di questo tipo di celebrazioni sono questi: danno attualità al fatto biblico; impegnano tutta la personalità del credente conducendolo alla esperienza religiosa; portano dalla convinzione individuale alla professione comunitaria della fede; dal puro vedere ed ascoltare all'agire, all'impegnarsi e all'assumere pubblicamente atteggiamenti religiosi; conducono dal dogma alla liturgia, dalla scuola al santuario della Chiesa e dal catechismo alla celebrazione e alla vita parrocchiale.

---

[157] H. HOLLANDER, *o. c.*, p. 180.

NOTA BIBLIOGRAFICA

H. HOLLANDER, *Catechetica,* Torino, LDC, 1961, trad. dal fiammingo.

L'opera riassume i risultati dei recenti studi teologici, biblici e liturgici che diventano i principali promotori del rinnovamento catechistico. Dal punto di vista metodologico è significativo il tentativo dell'autore di inserire nella catechesi organicamente i migliori mezzi e tecniche, suggeriti dalla didattica moderna, per promuovere la riflessione, l'assimilazione e l'espressione religiosa. Questa catechetica rispecchia fedelmente le nuove dimensioni della catechesi europea, di cui presenta anche una ben scelta documentazione.

A. SIRONVAL, *Du vivant concret à la connaissance,* Tournai, Casterman, 1958; *Pour une pédagogie catéchétique,* Tournai, Casterman, 1961.

I volumi di Sironval hanno doppia preoccupazione: quella didattica di riuscire pratico e di immediata utilità ai maestri impegnati già nell'insegnamento, presentando le proprie esperienze scolastiche dirette e indirette (l'Autore è un ispettore scolastico) sul piano di una prima riflessione pedagogica, e quella di prospettare il rinnovamento della catechesi ispirandosi parallelamente al ridimensionamento del contenuto della dottrina e alle istanze inderogabili della didattica moderna.

X. LEFEBVRE, L. PERIN, *Il Maestro chiama,* Torino, LDC, 1964, trad. dal francese.

Una riuscita guida per la preparazione dei fanciulli alla Prima Comunione e Cresima. Oltre la preparazione dottrinale e spirituale si danno norme sul come inserire questo periodo così importante nell'insieme della vita religiosa familiare, ambientale ed ecclesiale in modo da farlo diventare una vera iniziazione cristiana.

P. VAN EECKHOUT, *Metodologia catechistica,* Torino, LDC, 1960, trad. dal francese.

Questo corso alle catechiste detta delle norme pratiche sul come impostare e svolgere l'insegnamento, il quale per essere efficace deve rispettare non solo la struttura e l'articolazione del messaggio cristiano, ma anche la psicologia dei fanciulli.

S. A. RIVA, *Didattica della religione nella scuola primaria,* Firenze, Ed. della Speranza, 1959; *Didattica soprannaturale nell'educazione del fanciullo,* Roma, Ed. Paoline, 1961; *Catechismo e formazione presentati alle anime religiose,* Brescia, Ed. del Franciscanum, 1961.

Le numerose opere del Riva esaminano la catechesi ai fanciulli soprattutto dal punto di vista metodologico: come svolgere il programma in un modo più didattico ed educativo.

A. BOYER, *Catéchétique,* Parigi, Lethielleux, 1947; *Guide pratique pour l'initiation chrétienne des petits,* Parigi, École, 1961; *Guide pratique pour la formation chrétienne des catéchisés,* 3 voll., Parigi, École, 1962-64.

L'opera di Boyer è una felice riconciliazione metodologica dei valori della tradizione catechistica secolare e dei risultati della catechetica moderna. La dimensione bi-

blico-liturgica, l'esposizione sistematica della dottrina, come pure la lezione collettiva e le svariate attività dei fanciulli trovano in lui un realizzatore attento.

F. DERKENNE, *La vie et la joie au catéchisme,* 2 voll., Parigi, Gigord, 1958.

Questo metodo è significativo nel movimento francese a motivo della sua impostazione liturgica e dell'inserimento organico delle esperienze della vita religiosa e socio-culturale.

G. GOBBI, S. CAVALLETTI, *Educazione religiosa, liturgia e metodo Montessori,* Roma, Ed. Paoline, 1961.

Una felice applicazione del metodo Montessori all'iniziazione liturgica dei fanciulli. La descrizione dettagliata dell'esperienza concreta e del materiale impiegato faciliterà il ripensamento del proprio metodo sul modello di questa scuola attivistica.

L. LENTNER, *Das Wort Gottes in der Schule,* Wien, Herder, 1957.

Una buona sintesi di tutta la problematica della catechesi scolastica. L'impostazione educativo-formativa dell'insegnamento religioso e l'insistenza sull'integrazione vicendevole della catechesi biblica, liturgica e sistematica sono le preoccupazioni principali dell'autore.

I. SCHINDLER, *Religiöse Erziehung und Unterweisung in der Volksschule,* München, Kösel, 1961.

Una buona trattazione della pastorale e della metodologia dell'insegnamento della religione nelle scuole primarie. Il volume non vuole dettare norme pratiche, ma aprire orizzonti nuovi e inserire la catechesi nell'insieme della pastorale giovanile.

CAPITOLO III

CATECHESI AI PREADOLESCENTI

L'estensione dell'obbligo scolastico fino ai quattordici anni e la sua recente definizione (cfr. Legge del 31 dicembre 1962 n. 1859) assicura una catechesi regolare a tutti i preadolescenti, per i quali si realizza così una nuova forma di catecumenato. Inoltre le organizzazioni giovanili parrocchiali o oratoriane o di altre istituzioni cattoliche svolgono per gli adolescenti una catechesi più approfondita, destinata ad una parte scelta di giovani di quest'età, che dovranno costituire come il buon fermento nella massa.

L'accresciuta maturazione psicologica e sociale del ragazzo pone al catechista compiti nuovi e difficili, tanto nella determinazione e nel raggiungimento di mète più impegnative quanto nella progettazione e nell'uso di mezzi e di metodi più efficaci.

D'altra parte, nella scuola secondaria la religione trova più facilmente un ambiente laicistico e talvolta vera ostilità in altri insegnamenti.[158] Solo una forte personalità, profondamente convinta, dottrinalmente preparata e metodologicamente attrezzata, può portare nella scuola di religione tutto il contenuto culturale e l'essenza educativa e solo una catechesi metodologicamente rinnovata può assicurare quel « fondamento e coronamento di tutta l'istruzione » di cui parla la legge italiana a riguardo dell'insegnamento religioso nelle scuole secondarie (*Concordato* e *Legge* n. 824 del 5 giugno 1930).

1. VITA RELIGIOSA DEI PREADOLESCENTI

L'importanza della catechesi di quest'età viene sottolineata anche dalle considerazioni psicologiche. Benchè ciascun preadolescente segua uno sviluppo personale, si possono ricordare le linee principali della profonda e graduale trasformazione adolescenziale: sviluppo graduale dell'intelletto fino all'uso abituale del pensiero formale e delle operazioni mentali logiche; lento acquisto della

---

158 C. MACCARI, *L'insegnamento della religione nella situazione attuale della scuola,* in « Orientamenti pastorali », 1959, giugno, pp. 77-87.

condotta morale autentica, basata ormai sull'interiorità e responsabilità personale; ricchezza e varietà dei sentimenti e differenziazione dei sessi in seguito alla pubertà; inserimento consapevole e voluto nei gruppi sociali. Tutti questi aspetti della personalità condizionano l'opera catechistica, e pertanto la loro conoscenza più approfondita è il primo passo verso il rinnovamento auspicato.

La descrizione della religiosità preadolescenziale oltre alla difficoltà generale derivata dal fatto che la psicologia della religione è ancora all'inizio, non solo riguardo alla sua sistemazione veramente scientifica, ma anche alle ricerche analitiche veramente valide, trova un altro ostacolo particolare. Infatti le ricerche finora operate hanno considerato generalmente tutto l'arco della giovinezza, in cui si vedono meglio gli indirizzi dello sviluppo. Data la grande varietà di ritmo di sviluppo, dovuta ai fattori interni ed esterni, è difficile descrivere le tappe intermedie e nel nostro caso la preadolescenza, senza correre il pericolo dell'arbitrarietà.[159]

Per questi motivi la nostra descrizione ha un carattere puramente indicativo e senza pretesa di completezza presenta qualche fattore e caratteristica della maturazione religiosa, che va graduatamente verso una convinzione e una pratica sempre più consapevole e personale.

Incominciando da questa età il catechista tenga continuamente presente la preparazione umana di base (cfr. parte I, cap. II) per assicurare una disposizione favorevole all'accettazione del messaggio divino.

a) Fattori dello sviluppo religioso

Lo sviluppo religioso segue quello di tutta la personalità adolescenziale di cui fa parte integrante, perciò i fattori interni sono sempre strettamente collegati tra loro.[160]

Lo sviluppo conoscitivo rende capaci i preadolescenti di superare la logica concreta e di usare sempre più facilmente i procedimenti logici: analisi e sintesi, induzione e deduzione, ipotesi e verifica. Senza voler stabilire degli stadi, i preadolescenti mostrano una capacità crescente a generalizzare, ad usare le astrazioni e i concetti, a riferirsi con esattezza alla categoria del tempo. Lo sviluppo intellettule degli individui

---

159 La difficoltà della mancanza di ricerche valide viene affermata da G. LUTTE, *Elementi di psicologia del fanciullo,* in « Educare », 3ª ed., vol. II, Zürick, 1962, p. 378 e P. G. GRASSO, *Psicologia religiosa,* in « Educare », 2ª ed., vol. II, Roma, 1960, p. 183. In base ai risultati finora ottenuti Lutte e Grasso hanno cercato di presentare un quadro abbastanza completo di problemi. Ci siamo serviti inoltre dell'opera riassuntiva di H. CARRIER, *Psycho-sociologie de l'appartenance religieuse,* Roma, 1960, oltre quelli di CLARK e di GRUEHN, *o. c.,* e degli studi specifici di L. GUITTARD, *L'évolution religieuse des adolescents,* Paris, 1953, trad. it., Roma, 1961, di G. ALLPORT, *The Individual and his Religion,* New York, 1959, e di A. SCHNEIDERS, *Psicologia dell'adolescenza,* Torino, 1958.

160 Lo sviluppo religioso non può essere dunque staccato dall'evolversi di tutta la personalità. Perciò ricordiamo alcuni tratti della evoluzione secondo la descrizione di Ausubel, Clark e Schneiders, presentata in una felice sintesi da G. Lutte, *o. c.*

non è regolare e lineare, ma segue un ritmo proprio con anticipazioni e ritardi; in generale però in questi anni si raggiunge la logica formale (Piaget: capacità di ragionare in maniera ipotetico-deduttiva), cioè la capacità mentale di sistemare le conoscenze, di seguire lentamente un insegnamento organico e razionale e non solo episodico e la possibilità di usare abitualmente e facilmente le funzioni logiche e raziocinative. L'immaginazione interviene ora con una carica affettiva, ma il più delle volte essa aiuta a comprendere il reale (vi è una notevole differenza tra la fantasticheria del fanciullo e quella del preadolescente) ed esercita una funzione costruttiva e creatrice.

Il *comportamento affettivo-tendenziale* dimostra una ricchezza particolare e delle sfumature personali inesauribili. Gli interessi variano gradualmente in corrispondenza all'influsso della maturazione intellettuale, della pubertà fisiologica e dell'influsso dell'ambiente. Si notano le differenze individuali non solo riguardo all'oggetto degli interessi (sport, studio, organizzazioni, attività), ma anche all'intensità (tipo entusiasta, fervente, indifferente, disinteressato). Il sistema dei valori rimane in generale quello precedente, determinato dall'ambiente (famiglia, scuola, chiesa, amicizia), ma ha inizio ora una sua interiorizzazione. Il preadolescente giudica con la sua ragione ciò che è buono e cattivo in base a motivazioni liberamente accettate e acquista una indipendenza progressiva. Nella determinazione dell'ideale, di conseguenza, l'influsso dell'ambiente immediato diminuisce, mentre i personaggi della storia e della cronaca acquistano un ascendente maggiore. L'ideale verrà poi espresso in termini più astratti e motivato sempre di più con considerazioni di ordine morale.

La vita emotiva del preadolescente è particolarmente ricca tanto che a causa dei suoi rapidi cambiamenti viene spesso considerata tempestosa. È vero che i fattori psicologici che possono provocare una carica emotiva più intensa sono numerosi: il desiderio sempre maggiore di indipendenza e i rispettivi ostacoli incontrati nella famiglia e nella scuola, i cambiamenti d'umore dovuti alla pubertà, l'inserimento nelle società intermedie, le amicizie, le difficoltà di studio. Ma in definitiva ha luogo una maturazione affettiva progressiva che si manifesta in questi punti: capacità di controllare le emozioni spontanee, di apprezzare non solo il presente, ma anche il passato e il futuro; progressiva capacità di interessarsi e comprendere gli altri; tendenza crescente a identificarvi sul piano affettivo con un gruppo; capacità di dimensionare le proprie speranze e aspirazioni nella considerazione della realtà.

Lo *sviluppo sociale* del preadolescente avviene nel senso di una crescente emancipazione dai genitori, di un inserimento in un gruppo più stretto di coetanei, scelto per motivi più personali e di una coscienza crescente e più realistica della società e dell'appartenenza ad una classe sociale. I rapporti tra genitori-figli assumono una nuova fisionomia, ma non provocano necessariamente un conflitto. I genitori continuano ad avere una grande importanza e influsso sui preadolescenti, perciò l'atteggiamento fondamentale dei figli è caratterizzato da una certa ambivalenza: tendenza all'indipendenza da una parte, ricerca della protezione e approvazione che dà sicurezza e serenità dall'altra. In ogni caso i preadolescenti passano sempre più tempo fuori dell'ambito familiare e il loro cerchio d'interesse per le persone si allarga inevitabilmente.

La scuola media con la sua organizzazione contribuisce allo sviluppo sociale. L'ordine scolastico è più determinato che non nella scuola elementare. Così il preadolescente

stabilisce con i professori (adulti) una relazione multilaterale e si inserisce nell'ordinamento scolastico che, superando l'ambiente prevalentemente affettivo delle elementari, favorisce l'emancipazione dai genitori e una relazione più oggettiva con gli adulti.

Il *gruppo dei coetanei* ha un ruolo sempre maggiore: in esso il preadolescente ricerca lo status sociale fondato sulle proprie capacità, prestazioni e sull'uguaglianza per sfuggire lo status di dipendenza da un'autorità superiore. Il gruppo facilita l'emancipazione, poichè fa accettare l'ordine sociale gerarchico in cui si impongono decisioni e norme di condotta e si accettano gli ordini dei capi e si lavora al servizio della causa del bene comune. La coscienza di appartenere ad un gruppo facilita l'inserimento dei preadolescenti nella vita comunitaria. Uno degli incentivi principali viene costituito anche dalle amicizie ormai più stabili e più intense e personali. Queste amicizie diventano sempre più ristrette (tra i preadolescenti dello stesso sesso), e oltre ad un vero affetto assicurano la confidenza dei « migliori amici ».

Evoluzione morale è strettamente legata allo sviluppo delle funzioni conoscitive e alle modificazioni nelle reazioni con gli adulti e con i gruppi dei coetanei. Si passa ora gradualmente dall'eteronomia morale dei fanciulli all'autonomia morale dei giovani. La responsabilità intenzionale cresce e quella puramente materiale diminuisce, la regola interna della coscienza autonoma sostituisce quella esterna, imposta dall'adulto. I principi morali universali vengono sempre più assimilati e si forma un sistema di valori. Questa interiorizzazione avviene lentamente in modo che tra i preadolescenti si incontrano spesso sia il tipo conformista che segue le regole e le prescrizioni morali per paura della disapprovazione sociale ed emette un giudizio morale basato sul modo di giudicare degli altri e non sulla considerazione della cosa in se stessa e nei suoi effetti, sia il tipo coscienzioso-intransigente che giudica tutto secondo le proprie norme in modo rigido e cieco senza considerazione delle altre persone e delle loro intenzioni.

Si notano anche le incoerenze nel comportamento morale e gli alti e bassi dovuti all'immaturità emotiva e alla crescita degli impulsi. Le ricerche mettono però in risalto anche la permanenza del carattere morale: i sentimenti fondamentali verso la vita e i modi tipici di agire persistono. Ciò è dovuto all'influsso determinante dell'ambiente della famiglia che rimane identico.[161] Soprattutto nel comportamento morale perciò i familiari hanno un influsso determinante che è superiore a quello dell'ambiente scolastico e di tutto l'insegnamento morale.

b) Le caratteristiche della vita religiosa dei preadolescenti [162]

Gli autori sono in disaccordo riguardo alla descrizione della vita religiosa dei preadolescenti. I primi studiosi parlavano di un risveglio religioso e di una prima crisi. Ancora L. Guittard presenta la seconda tappa dell'evoluzione religiosa, dai 12 ai 14 anni,

---

161 R. F. Peck, R. J. Havighurst, *The Psychology of Character Development,* New York, 1960, p. 189-190.

162 Nello sviluppo religioso è difficile ed artificioso fissare le tappe troppo determinate. L'evoluzione viene considerata in generale lungo tutto l'arco della giovinezza. Per motivi pratici ricordiamo alcune caratteristiche della preadolescenza senza voler chiudere e limitare l'arco dello sviluppo e le diversità personali.

come «la fase della fede sconvolta ». Altri, basandosi su ricerche sperimentali, affermano più realisticamente « che molti giovani cattolici superano la prova adolescenziale senza rendersi conto che i loro valori religiosi talvolta furono in pericolo » [163] e concludono giustamente con il Lutte che « lo sviluppo religioso avviene in modo regolare, progressivo, armonioso come la lenta ma sicura maturazione di un frutto su un albero sano, in una stagione propizia ».[164] In questo senso si possono ricordare alcune caratteristiche di questo sviluppo graduale.

Il magismo ritualista cede il posto *al piano storico della salvezza,* conosciuto attraverso la Storia Sacra e vissuto sempre più consapevolmente nella vita sacramentale e liturgica. Ai sacramenti non si attribuisce più esclusivamente una forza infallibile, benchè la comprensione dell'ordine sacramentale simbolico riesca ancora difficile.

L'ambiente ha ancora un influsso determinante sulla formazione delle convinzioni e pratiche religiose, ma l'*interiorizzazione* e l'*individualizzazione* della religione segnano passi evidenti in questi anni. La religione non viene accettata solo per autorità, ma anche per sempre più consapevoli motivi personali. Così vengono chiarite alcune posizioni storiche del Cristianesimo e viene approfondita l'amicizia spirituale con Gesù Cristo. L'ambiente può alterare questo processo di interiorizzazione, soprattutto se presenta una incoerenza tra credenze e condotta morale, tra carità predicata e vissuta. Per uno sviluppo armonioso perciò si richiede l'intervento equilibratore degli adulti esemplari.

Il preadolescente si forma per la prima volta una *visione organica della dottrina cristiana* e una sintesi semplice degli elementi dottrinali e storici ormai posseduti. Egli usufruisce ora delle funzioni raziocinative, perciò può seguire le connessioni interne della sistemazione dottrinale, benchè l'ordine storico e vitale presenti ancora un interesse maggiore. Di conseguenza i residui dell'impostazione antropomorfica spariscono sempre di più e le verità religiose si presentano nel loro carattere sistematico. Un insegnamento organico e adattato ha perciò una sua funzione specifica per assicurare la spiegazione organica e totale della realtà.

Le preoccupazioni morali vengono ad occupare una importanza sempre maggiore nella coscienza religiosa dei preadolescenti, in modo che non pochi parlano di un moralismo come caratteristica di questa fase dello sviluppo. In realtà il preadolescente è capace di conoscere più oggettivamente il sistema morale e sa riferire le sue azioni a norme generali. L'obbligo religioso spesso viene messo in relazione a comportamenti morali, il senso di colpa (soprattutto nel campo della purezza dopo la pubertà) dà un particolare tono affettivo alla sua religiosità. Lo scoraggiamento può allontanare il preadolescente, ma il senso della lotta può anche confermare la sua fede nella Provvidenza, nel piano ammirabile della redenzione e portarlo ad un atteggiamento di unione fiduciosa con Gesù Cristo.

Non solo l'esperienza comune, ma anche le ricerche confermano che la purezza costituisce un problema dei preadolescenti di ambedue i sessi, tanto che la preghiera,

---

163 A. SCHNEIDERS, *Psicologia dell'adolescenza,* Torino, 1958, pp. 275-76.

164 G. LUTTE, *o. c.,* p. 378.

la frequenza dei sacramenti e tutta la relazione con il mondo soprannaturale ne vengono influenzate.

Le pratiche religiose possono assumere direzioni diverse. In generale le preghiere diventano più personali, perciò si ha una tendenza verso le formule libere e personali a scapito di quelle abituali, imparate durante la fanciullezza. La frequenza dei sacramenti può riuscire più consapevole non solo in funzione della vita morale come mezzo efficace per rafforzare nella lotta quotidiana, ma anche come esplicitazione della vita di fede e dell'unione con Gesù Cristo. La confessione senza alcun dubbio è efficacissima, conclude Clark la sua ricerca, nell'aiutare certi giovani a mantenere l'equibrio, specialmente se hanno un saggio confessore.[165] Di fatto molti adolescenti di uno sviluppo armonioso si confessano volentieri e stabiliscono con Gesù una vera amicizia. D'altra parte però, può iniziarsi anche un graduale abbandono dei sacramenti, soprattutto a causa di un nefasto influsso dell'ambiente e del senso di colpa talvolta acuto in seguito ai cedimenti morali.

Le funzioni liturgiche assumono un significato sempre più positivo per i preadolescenti; in esse possono infatti trovare un campo per esercitare le loro attività sociali. La comunità cristiana diventa così promotrice dello sviluppo religioso.

2. PROGRAMMA D'INSEGNAMENTO RELIGIOSO

Il programma della catechesi parrocchiale si ispira a quello approvato dall'autorità ecclesiastiche per le scuole medie; benchè alcune diocesi abbiano una impostazione diversa, esso rimane il più comune e generale. Non ritenendo opportuno seguire le singole prescrizioni sinodali, seguiamo la linea dei programmi per le scuole medie.[166]

a) Prescrizioni ufficiali

Il programma d'insegnamento delle Medie venne stabilito dalla S. Congregazione del Concilio per la prima volta con la circolare del 21 giugno 1930 e con le Avvertenze allegate. Tali programmi vennero emanati come esecuzione e precisazione del Concordato e della Legge scolastica successiva del 5 giugno 1930 n. 824 e approvati e resi obbligatori con il Regio decreto del 10 luglio 1930 n. 1015. Questo programma che segue la linea della dottrina sistematica: dogma, morale, sacramenti, rimane sostanzialmente invariato anche

---

165 W. H. CLARK, *The Psychology of Religion*, New York, 1958, p. 117.

166 I programmi vigenti vennero pubblicati recentemente. Cfr. *Orari, programmi, prove d'esame per la scuola media statale*, Decreto del Ministero della P. I. 24 aprile 1963, in « Gazzetta Ufficiale » 11 maggio 1963 n. 124. Per la loro maggiore comprensione sono utili anche le *Avvertenze* emanate dalla S. C. del Concilio nel 1930 e 1952. Cfr. C. M. VENEZIANI, *L'insegnamento della religione in Italia*, Torino, 1948; e A. BALOCCO, E. CAPORELLO, T. CAPPELLI, *La religione nelle scuole italiane*, Roma, 1962.

nelle ulteriori disposizioni come la redazione pubblicata dalla S.C. del Concilio il 30 marzo 1952. La nuova legge sulla nuova scuola media del 31 dicembre 1962 n. 1859 conferma esplicitamente la validità della legge 824 del 5 giugno 1930 riguardo alla disciplina della religione.[167]

Il recente Decreto ministeriale del 24 aprile 1963 sui programmi della nuova scuola media stabilisce le grandi linee della programmazione. Il testo stabilisce questi argomenti per i singoli anni:

Classe I

— La fede in Dio, il quale si è manifestato agli uomini per mezzo di persone, di avvenimenti e, soprattutto, in Gesù Cristo, e che attende la risposta dell'uomo. Riflessione sull'esistenza di Dio e sui Suoi attributi. Unità e Trinità di Dio.

— L'opera creativa di Dio e l'attuazione del Suo piano misericordioso per la redenzione e per la salvezza degli uomini. Gesù Cristo, centro della nostra fede e autore della nostra redenzione.

— L'opera dello Spirito Santo e della Chiesa, madre e maestra, una, santa, cattolica e apostolica.

— Perdono dei peccati e salvezza eterna. La resurrezione finale.

Classe II

— La Grazia considerata sotto il duplice aspetto di dono della vita divina e insieme di elevazione dell'uomo alla dignità di figlio di Dio e di aiuto necessario per compiere il bene e fuggire il male.

— Gesù Cristo come fonte della Grazia e i Sacramenti come mezzi da Lui stabiliti per comunicarla agli uomini. I sette Sacramenti. La preghiera personale e liturgica.

Classe III

— Il piano di salvezza di Dio esige la nostra collaborazione. Questa collaborazione importa l'osservanza della legge di Dio, che noi conosciamo attraverso lo studio dell'ordine creato da Dio, la coscienza morale, la Divina Rivelazione e l'insegnamento della Chiesa.

— I precetti del Signore sono la norma dei nostri rapporti con Dio, con noi stessi, con gli altri uomini e con le realtà eterne.

— La cooperazione alla attuazione del Regno di Dio mediante la perfezione cristiana.

---

167 Cfr. Testo della Legge 31 dicembre 1962 n. 1859 sulla *Istituzione e ordinamento della scuola media statale,* in « Gazzetta Ufficiale » del 30 gennaio 1963, n. 27.

Le lezioni saranno ravvivate da narrazioni desunte dalla agiografia cristiana, dalla lettura di pagine di scrittori religiosi, dall'uso di sussidi didattici ritenuti validi e opportuni.

b) Principi di programmazione

Questo programma di massima richiede da parte dei singoli professori una determinazione e *articolazione ulteriore* per assicurare un insegnamento organico e continuato. Nella divisione della materia per mesi e lezioni si devono seguire i seguenti *principi di programmazione*: [168]

I. Principi generali per il triennio

— *Principio educativo.* Le Avvertenze della S.C.C. del 1952, spiegando il testo del Concordato secondo cui « l'Italia considera l'insegnamento della dottrina cristiana fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica » affermano esplicitamente che « esso deve portare gli alunni, oltre che alla conoscenza delle verità della Fede e dei precetti della Morale, alla formazione della loro coscienza cristiana ». Questo carattere educativo della religione è più marcato ancora nel testo del nuovo decreto ministeriale in conformità alla legge del 31 dicembre 1962, che così stabiliva il fine della nuova scuola: « promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino » e « favorire l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva ».

Questa scuola « essenzialmente formativa » chiede esplicitamente dall'insegnamento religioso « di contribuire » in modo eminente all'armonico e completo sviluppo dell'alunno, presentandogli in termini concreti la vita di Fede e di Grazia e guidandolo a operare, nell'esistenza di ogni giorno, in vista di questo ideale soprannaturale ». Nella programmazione bisogna perciò tenere presente questa norma: « Più che di una serie di nozioni da trasmettere con rigida sistematicità, l'insegnante si preoccupi di far vivere i valori religiosi, suscitando l'attiva collaborazione dell'alunno alla formazione della propria personalità, anche in vista della futura vita e attività professionale, presentata secondo la visione cristiana della realtà sociale ».[169]

— *Principio di sintesi.* Per ragioni di approfondimento il programma presenta le parti dottrinali in anni successivi. Esse però devono costituire una sintesi autentica non solo alla fine, ma anche durante lo svolgimento.

---

168 Queste norme di programmazione con il relativo ripensamento organico del programma dei tre anni sono state presentate recentemente nella nostra pubblicazione: L. Csonka, G. C. Negri, *La scoperta del Regno di Dio.* Guida per il professore, Torino, 1962, vol. I, pp. 20-27 e 59-63; vol. II, pp. 7-13; vol. III, pp. 7-12.

169 *Orari e programmi d'insegnamento, o. c.,* p. 19.

Questa unità o meglio l'unificazione concentrica di tutta la materia dei tre anni attorno ad un nucleo, è la prima condizione di una buona catechesi.

— *Principio di realismo cristiano.* Si tratta della scoperta del regno ammirabile di Dio di cui facciamo parte. « L'insegnante, presentantdo le verità rivelate su Dio Creatore, Gesù Cristo Salvatore e lo Spirito Santo Santificatore in modo rispondente alle istanze profonde del ragazzo, lo aiuterà a scoprire e a vivere nella Chiesa la sua vocazione di cristiano, a imitare le virtù, a osservare, con l'aiuto dei Sacramenti e della preghiera, i precetti del Signore ».[170]

Il catechista nel programma metterà perciò l'accento sui fatti storici, sulle Persone vive del cristianesimo, senza fermarsi alle « verità » come enunciati, dottrine, principi, ma adoperandole per rivolgere l'attenzione sui fatti e le Persone. Il Padre, il Figlio e lo Spirito Santo si incontreranno di continuo ed i termini come Provvidenza, Grazia, Fede, Speranza, Eucaristia, ecc., saranno risolti in espressioni, che ne sottolineano l'intimo rapporto con le Persone divine ed umane, protagoniste dei fatti, da esse espressi. Più che una memorizzazione dei termini tecnici si cerchi in sostanza di ottenere una certa familiarizzazione con il contenuto di questi termini.

— *Principio storico.* Secondo il nuovo indirizzo dell'insegnamento « i fatti della Sacra Scrittura e in particolare del Nuovo Testamento, gli scritti dei Padri, i documenti del Magistero della Chiesa costituiranno la sostanza, cui si ispirerà l'insegnante di religione, procedendo, per quanto è possibile, in forma induttiva.[171]

Il nucleo centrale e unificatore di tutto il programma deve essere dunque la storia della salvezza del mondo, operata da Dio; più realisticamente diciamo che è il Padre, il quale per mezzo dello Spirito Santo salva ogni uomo in Cristo. Non si saprebbe dire se in questo nucleo prevalga il fatto, l'avvenimento concreto della Redenzione, oppure prevalgano i protagonisti di esso: l'accento sulle Persone sostiene tutta una serie di prospettive conseguenti (l'amore di Dio, corrisposto dall'uomo; il dialogo o l'alleanza tra l'uomo e il suo Dio; il rapporto diretto delle virtù teologali, ecc.); l'accento posto sull'Avvenimento in corso, sostiene tutta un'altra serie di cose non meno importanti (la Persona di Gesù, la conformazione a Lui, la Chiesa, i novissimi, ecc.).

La Storia della salvezza è vista come la Storia sacra, che abbraccia tutto l'arco degli avvenimenti dalla creazione alla resurrezione dei corpi e investe tutte le realtà umane, costituendo la loro sostanza anche morale (la santità come inserimento nella Storia sacra e collaborazione al suo sviluppo); essa ha in Cristo la sua sorgente e la sua dinamica, viene dal Padre e ritorna al Padre, e si attualizza nella Chiesa, nei Sacramenti, per l'animazione continua dello Spirito Santo. Anche la figura di Cristo in questa linea viene specificata soprattutto negli avvenimenti principali: Morte-Resurrezione-Ascensione, che formano il ciclo fondamentale di questa Storia:

---

[170] *Ib.*, p. 19.

[171] *Ib.*, p. 19.

la Pasqua. Ad esso infatti si conforma il vivere in Grazia dei singoli fedeli, tutto l'anno liturgico e l'orientamento fortemente escatologico di tutte le realtà cristiane.

In tal modo, sia che ci si metta nella serie della Morale, sia che ci si metta nella serie della Fede o della Grazia, il quadro, che si ha davanti, comprende sempre tutte e tre le parti: vi è in Cristo una Storia di salvezza (Fede), che si ripete poi nella vita delle singole membra del Corpo mistico (Grazia e Morale).

— *Principio liturgico.* Il programma non considera esplicitamente la Liturgia, però essa non solo deve costituire l'oggetto di continui riferimenti, ma deve anche permeare tutto l'insegnamento.

Ci vogliono dunque frequenti connessioni tra Bibbia, Liturgia, Chiesa, appunto perchè il misterioso avvenimento salvifico, avvenuto nella storia biblica, è attualizzato oggi nella Liturgia, manifestato al mondo nella Chiesa e vissuto nella vita di ogni battezzato.

— *Connessione tra dottrina e vita esperimentale.* Tutta la scuola media unica, ma soprattutto la religione, deve assicurare il collegamento tra i valori cristiani presentati e la vita esperienziale dei preadolescenti in modo che questa venga modellata su quelli.

L'aver continuamente sottolineato il carattere storico e contemporaneo di Cristo e della sua storia di salvezza, attraverso la Chiesa dopo la sua Resurrezione, l'aver parlato di « salvezza » dell'uomo singolo, prepara la strada a concepire tutti gli avvenimenti esperienziali, come assunti ed inglobati nell'unica storia sacra del mondo. Se le cose, se noi stessi, se il prossimo, se tutto appartiene alla storia pasquale di Cristo, non vi è altro modo valido e autentico di pensare le cose e di usarle, all'infuori di quello conforme a Cristo: la salvezza delle cose e insieme l'uso morale di esse vengono così assimilate dall'alunno.

In questo agganciamento della storia sacra alla vita quotidiana viene a prendere maggiore rilievo il concetto di Vita (parte della Grazia e della Morale), del resto già trasparente nel fatto che la Storia ha come protagonisti delle persone ben vive. Nella Vita si incontrano i motivi dell'esistenza concreta, del problema morale e della Grazia santificante; ora il vivere in Cristo o conformi a Cristo diventa la traduzione in chiave di contemporaneità e in chiave di soggettivazione del concetto di Storia Sacra della salvezza: si è in questa storia, la si fa progredire, a mano a mano che si « vive » in Cristo, che si cresce nella Vita divina.

— *Principio attivo.* La scuola media unificata deve aiutare « lo sviluppo della capacità sociale di reciproca relazione e collaborazione e avviare all'organizzazione della personalità di una responsabile autonomia ».[172] Bisogna dare perciò un posto privilegiato alle attività dei singoli, fattore indispensabile dello sviluppo armonioso. Nella programmazione stessa devono essere presenti per-

---

[172] *Ib.*, p 11

ciò la partecipazione attiva alla vita comunitaria della Chiesa e alle svariate iniziative di gruppo.

Si tratta poi anche delle attività scolastiche suggerite dalla didattica moderna. In questa scelta e inserimento bisogna considerare il carattere particolare dell'insegnamento della religione.

La catechesi, riguardando una materia, trasmessa per autorità e non scoperta per invenzione, dà un posto molto importante al maestro, che espone autoritativamente la dottrina in una lezione collettiva. Qui si è al di là degli aspetti formali e si tocca l'essenza stessa del contenuto dell'insegnamento, che è la rivelazione. Siccome però la materia insegnata è destinata ad essere vissuta in modo molto più profondo e vitale di qualsiasi altra, la catechesi dà anche una parte molto importante all'attivismo assimilativo degli alunni, favorendo quei sussidi, come le schede, che lo promuovono. Si è detto attivismo assimilativo, cioè di ripensamento, di approfondimento, per distinguerlo da un attivismo di scoperta, che appunto la norma precedente rende meno indicato. Sappiamo tuttavia che il maestro può benissimo conservare alla sua esposizione tutto il carattere autoritativo, che le è dovuto, senza per questo impedirsi quelle forme di collaborazione, di dialogo, di comune ricerca, che sono proprio dell'attivismo scolastico.

— *Principio di adattamento.* Il programma concreto deve essere adattato ai vari tipi di scuola, alle esigenze ambientali e al grado di sviluppo della scolaresca. Le linee generali di adattamento vengono fissate fin dall'inizio dell'anno scolastico, mentre i punti particolari sono decisi volta per volta.

La scuola media deve diventare secondo il Legislatore « una vera comunità », perciò viene reso più operante il Consiglio di classe, e vengono raccomandati i « contatti assidui fra i singoli docenti per l'organizzazione dell'attività didattica ». Il professore di religione ha in essi un compito particolare.

Fin dall'inizio della programmazione « l'insegnante, secondo lo spirito unitario della scuola, tenga presenti gli insegnamenti delle altre discipline e dia fondamento all'opera di orientamento della scuola stessa promuovendo in ciascuno la consapevolezza della propria vocazione personale e cristiana.[173]

II. Principi particolari per i singoli anni

1. *La Fede.* La prospettiva generale del programma della fede è quello del Piano della Salvezza secondo l'ordine del Credo. Questo è visto nel suo senso storico, come un avvenimento che ha un inizio, uno sviluppo e un termine. Ricevono perciò pieno sviluppo la creazione, la caduta, la promessa del Salvatore e tutto il piano della salvezza e hanno sviluppo in senso soteriologico l'Incarnazione e i tre momenti della vita di Cristo: Morte-Risurrezione-Ascensione, i quali scandiscono come prototipi, i momenti della nuova storia del

[173] *Ib.*, p. 19.

mondo, realizzata per opera dello Spirito Santo nella Chiesa, fino alla risurrezione finale e all'ascesa al cielo dell'uomo redento.

Questo piano di salvezza deve sottolineare la suprema manifestazione dell'Amore di Dio per l'uomo. Il tema dell'Amore paterno di Dio è la prospettiva che deve dominare ancora tutto il programma, poichè creazione, natura di Dio, elevazione dell'uomo, redenzione e glorificazione hanno il loro punto di riferimento in questa prospettiva.

Il piano redentivo ha come centro le Persone. Tutto il programma deve essere svolto perciò in diretto riferimento alle Persone: il Padre, il Figlio, lo Spirito Santo e l'uomo che deve loro rispondere. Questo carattere personalistico suggerisce non solo il linguaggio e il continuo accenno alle persone, ma anche le connessioni tra le varie parti del programma.

La prospettiva personalistica e il continuo richiamo al rapporto tra Dio e l'uomo mettono in luce anche i sacramenti, mezzi per la realizzazione di questo rapporto e la morale, risposta dell'uomo nel dialogo con Dio. In questo modo il riferimento al piano redentivo assicura una sintesi organica di tutta la religione.

2. *La Grazia e i Sacramenti.* La vita divina nel mondo è il momento attuale e concreto della Storia della Salvezza nel mondo. Tutti i Sacramenti vengono di conseguenza prospettati nella luce di una storia sacra nel mondo. Si tratta della Storia operata da Dio, che, dopo il passaggio visibile di Cristo sulla terra, ora applica e individualizza la salvezza per ciascun soggetto umano.

La vita divina deve essere considerata poi nel suo rapporto con le Persone della SS. Trinità: il Padre come datore dei beni, che riceviamo in Cristo e per opera dello Spirito Santo. Essa sia precisata come Vita di conformazione a Gesù Cristo, ai suoi misteri pasquali (morte, risurrezione, ascensione). Lo Spirito Santo invece appaia come l'operatore e l'animatore di questa fase della storia sacra.

Il programma abbia inoltre una prospettiva ecclesiale: la storia che viviamo, la salvezza che sviluppiamo, l'unione a Cristo che abbiamo, sono tutte realtà, che hanno un profondo rapporto sociale. Questa dimensione sociale del legame alla Vita e Carità di Cristo inserisce organicamente nella trattazione le preoccupazioni apostoliche e il precetto della carità fraterna.

La dimensione sacramentale-liturgica è inclusa in quella ecclesiale. Ora la considerazione di tutta la vita liturgica e sacramentale sotto la luce del binomio di segno-realtà facilita non solo la trattazione della dottrina, ma anche l'iniziazione alla partecipazione liturgica ed ecclesiale. La sostanza del fatto liturgico, cioè l'attualizzarsi della Salvezza e Storia divina, il culto al Padre, ecc., devono permeare tutta la trattazione.

Il tema dello sviluppo può risultare particolarmente indicato in certi ambienti: tutto il sistema sacramentale appare così in funzione di una Vita, che deve svilupparsi, perfezionarsi, sia qualitativamente sia quantitativamente, impegnando l'attività morale e sociale dell'alunno. Tale sviluppo è fortemente congiunto con la pro-

spettiva escatologica dei Sacramenti e con quella della lotta tra il bene e il male e del « dramma » della vita cristiana.

3. *La Morale.* La prospettiva fondamentale della morale deve essere quella positiva nel senso soprannaturale: Dio ci ama talmente da chiamarci alla felicità ed alla beatitudine e nel suo amore ci domanda cose che sono precisamente il nostro bene sia quanto alla natura, sia quanto alla soprannatura. L'uomo rispondendo positivamente alla chiamata di Dio, è sicuro di realizzare il proprio massimo bene, di raggiungere per sè e per gli altri la migliore realizzazione della sua vita.

Il problema della morale venga perciò prospettato come *dialogo* tra persone: Dio che ama e l'uomo che risponde alla chiamata; rapporto filiale tra Padre e figlio, raccogliendo tutto l'atto morale in un dire « Sì » al Padre che chiama.

La presentazione dei comandamenti sia positiva. Per essa i vari atti morali sono visti come condizione, chiesta dall'uomo, per realizzare il grandioso piano di redenzione e di elevazione, che Dio aveva iniziato in Cristo e l'atto morale è presentato come atto di sviluppo dei talenti ricevuti. Inoltre in questa prospettiva venga curata una impostazione della morale piuttosto sulle virtù che sui comandamenti, cioè piuttosto aperta allo sviluppo nella perfezione che limitata alla considdetta morale dei peccati.

L'idea positiva di uno sviluppo vitale soprannaturale non risponde solo ad un atto d'amore a Dio, ma anche ad un atto d'amore al prossimo. La carità dovrà perciò dominare tutta la trattazione, perchè ogni progresso individuale è progresso del Corpo Mistico, è testimonianza di santità cristiana, è aumento della possibilità di dono agli altri.

Nel programma deve essere tenuta presente la *prospettiva della lotta* tra il bene e il male, tra il Regno di Dio e il regno di Satana. Sotto questa luce vanno introdotti le proibizioni e i precetti negativi: inquadrare l'attività mortificativa e di rinuncia nel quadro della lotta di Cristo contro satana per riscattare e redimere quei valori, che il male ha deformato e profanato: la libertà, la perfezione, l'amore, ecc. In tal modo, come i comandamenti vengono considerati in senso positivo e ingranditi nella considerazione delle virtù corrispondenti, così le proibizioni vengono rese fortemente attraenti, perchè fatte in nome di quei valori, che Dio è venuto a salvare con la lotta contro il male e che gli adolescenti sentono come i motivi supremi del loro slancio.

3. METE CATECHISTICHE

L'età degli alunni delle Scuole medie pone alla catechesi compiti assai importanti. Lo sviluppo intellettuale permette di presentare una sintesi elementare completa della dottrina cristiana; d'altra parte, la responsabilità morale

piena esige che si maturi una condotta autonoma e autenticamente cristiana e convinta. Dato il grado dello sviluppo del senso sociale, ora è possibile un autentico inserimento nella vita comunitaria. Le mete da raggiungere si riferiscono precisamente a questi punti.

a) Una prima sistemazione delle nozioni religiose

Secondo il programma questa sintesi elementare è affettuata sulla base della tradizione catechistica: Dogma, Grazia e Sacramenti e Morale. Questa divisione facilita l'approfondimento delle tre parti secondo il principio progressivo, ma può presentare anche tre parti distinte invece che una visione unitaria della dottrina e della vita cristiana. Inoltre rimane il pericolo che la storia della redenzione venga presentata come una linea totalmente distinta, avvicinabile alla prima solo estrinsecamente.

Ora per evitare il pericolo che i tre anni rimangano su piani diversi e per assicurare una graduale sistemazione anche razionale delle conoscenze e pratiche religiose, abbiamo proposto una sintesi più organica adatta alla mentalità dei preadolescenti che potrebbe comprendere queste forme successive.[174]

a) Una *sintesi storico-dottrinale,* capace di offrire una visione d'insieme del cristianesimo nella considerazione dei fatti della nostra redenzione e del loro significato. Questa sintesi è capace di fondere insieme gli aspetti sistematici, storici e liturgici della Rivelazione e, per il contenuto dottrinale, la storia della redenzione, il dogma, i sacramenti, la morale, ponendo come centro unificatore l'amore di Dio e le opere delle tre Divine Persone, o la figura di Gesù Cristo, come hanno fatto per esempio Jungmann e De Coninck,[175] o la nostra incorporazione personale nel Regno di Dio, come preferisce Colomb;[176] b) una *sintesi sacramentale,* che sottolinea l'individualizzazione del piano della redenzione. Considerazioni come queste: la grazia ricevuta è Cristo stesso, vita dell'anima; il Padre ci chiama a passare dalla Grazia alla Gloria; i sacramenti vengono amministrati nella Chiesa, ecc., aiutano il ripensamento di tutta la realtà storica, liturgica e dottrinale della religione nei termini della vita divina che ci santifica e dei sacramenti che aiutano la nostra conformazione totale a Cristo; c) e una *sintesi vitale-personale* per cui tutta la condotta morale viene considerata come un dialogo con Dio, come una risposta filiale e consapevole alla chiamata divina. In questa sintesi i punti del programma precedente trovano una nuova sistemazione e un aggancio naturale alla vita attuale e alla vocazione cristiana nel mondo. La condotta cristiana nei rapporti con Dio, con gli uomini e con le realtà

---

174 L. Csonka, G C. Negri, *La scoperta del regno di Dio, Guida per il professore,* Torino, 1962, vol. I: pp. 59-64; vol. II: pp. 7-15; vol. III: pp. 7-14.

175 J. A. Jungmann, *La place de Jésus-Christ dans la catéchèse et la prédication,* in « Lumen Vitae », 1952, 573-582; L. De Coninck, *Problemi di adattamento nell'apostolato,* trad. dal francese, Brescia, 1950; J. Hofinger, *Notre Message,* in « Lumen Vitae », 1950, 277-294; cfr. anche la Collana « Témoins du Christ » dei padri gesuiti di Bruxelles.

176 J. Colomb, *Catéchisme: Avec le Crist Jésus,* Lyon, 1950; *La Doctrine de vie au Catéchisme,* Tournai, 3 voll., 1953-1954.

terrene, motivata con l'inserimento effettivo nel piano della redenzione e con la cooperazione alla estensione del Regno di Dio sottolinea l'attualità della religione e la sua funzione direttrice nella formazione della visione del mondo.

La scuola di religione deve anche preparare i ragazzi di quest'età a saper spiegare e difendere le proprie convinzioni religiose in un ambiente sociale spesso indifferente, incredulo o problematico. Vanno, quindi, gradualmente curati i temi principali di una apologetica elementare, con riferimento sempre più preciso alle difficoltà reali dell'ambiente concreto.

Non si tratta di preoccuparsi di una apologetica sistematica, neppure di presentare tutte le sue questioni, che sarebbe fuori luogo, ma di individuare i problemi principali dell'ambiente e di premunire gli alunni davanti alle difficoltà particolari e più marcate del proprio ambiente.

Data la situazione ambientale odierna crediamo che si debba insistere in particolare tra l'altro sui punti seguenti: a) *il mistero della Chiesa:* per premunire contro il pericolo di una facile e diffusa dissociazione dalla Chiesa e dal Cristo, espressa dalle formule « Cristo sì, la Chiesa no », « la Chiesa tradisce e deforma il Cristo », « il rigidismo e il conservatorismo della Chiesa e del Vaticano sono in antitesi con la legge dell'amore, della giustizia e del progresso portata dal Cristo », ecc., è necessario fornire dati dottrinali e storici, che presentino la Chiesa come intimamente collegata al mistero di Gesù, l'identità della fede in Lui e nella Chiesa da Lui fondata e voluta con il carattere insieme spirituale e temporale, e la imponente funzione culturale, civilizzatrice e redentrice da essa svolta; è pure necessario impegnare concretamente il preadolescente nella vita concreta della Chiesa con i piccoli impegni di azione, di carità, di apostolato; b) *il mistero dei Sacramenti:* essi non devono essere presentati esclusivamente come mezzi di santificazione individuale o di una vita morale piuttosto minimistica, ma collegati intimamente all'opera di Cristo, inseriti nel piano della Redenzione, strumenti della nostra incorporazione mistica in Cristo, necessari per vivere una vita cristiana individualmente e socialmente ricca e attiva, di forte accentuazione ecclesiale: il Battesimo e la Cresima diventeranno allora i Sacramenti dell'incorporazione, l'Eucaristia il convito della comunità cristiana, l'Ordine e il Matrimonio un superiore ministero sociale, una vocazione e una missione. Questa impostazione è richiesta anche dalla necessità sempre più urgente di superare il magismo, rimasto dalla fanciullezza.

b) Formare l'alunno credente

Nella nuova scuola l'accento si mette sulla formazione e sulla personalità di ciascun discente. Ora soprattutto il professore di religione deve mirare alla formazione della persona credente, della sua mentalità di fede che ispira tutto il comportamento cristiano. Non basta perciò assicurare l'esplicitazione e la sistemazione del contenuto della fede, ma si deve iniziare tutto un orientamento della vita: sulla base della chiamata divina « una decisione personale ed abituale di pensare e vivere con, in e di Cristo ». Non si tratta neppure « delle

applicazioni della fede alle azioni quotidiane, poichè in questo modo si accetterebbe questo procedimento: prima credo (tengo come vero il dato rivelato), poi applico le verità credute alla mia vita pratica. Vita di fede è invece una risoluzione generale e personale di tutta la vita in Cristo che sboccia poi nella speranza e nella carità ».[177]

c) Rendere personale la vita di pietà

La preadoloscenza è un periodo particolarmente adatto per interiorizzare la preghiera e per introdurre ormai « all'arte di pregare » dopo la conoscenza delle formule della preghiera. Ora bisogna curare al massimo che essa diventi « una conversazione con Dio » (S. Agostino), cioè che il preadolescente si metta a parlare seriamente con Dio. « La preghiera, scrive Häring, non è un atto unilaterale, ma bilaterale: essa è parola di Dio e parola dell'uomo; *è l'incontro di Dio con l'uomo in domanda e risposta, in amore reciproco, in dono di grazia e cooperazione. La preghiera è un dialogo* ».[178] Ora in questa età l'iniziazione alla preghiera comprende tre piani: preghiera personale, recita attenta e comprensione delle formule tradizionali, intensificazione delle preghiere liturgiche.[179]

La vita di pietà comprende anche altri obbiettivi tra cui i più importanti sono: *stabilire un contatto personale con Dio*: con il Padre, Liberatore e Legislatore che chiama ad una unione mistica e non puramente giuridica, con Gesù Cristo, Capo vittorioso e amico potente e fedele, con lo Spirito Santo, Amore divino, Vivificatore, Donatore di grazia, Anima della Chiesa; *curare una religiosità interiore,* che ispira e accompagna gli atti esterni di pietà; *valorizzare la Messa domenicale,* inculcando una concezione esatta della santificazione delle feste; *interiorizzare la frequenza dei Sacramenti,* accentuando il loro significato e la loro efficacia soprannaturale; *porre i doveri verso Dio su un piano di doverosità,* nascente da una gioiosa e responsabile coscienza di figli di Dio.

d) Inserire il cresimato nella vita comunitaria della Chiesa

In questo periodo, l'aspetto sociale della vocazione cristiana deve essere sottolineato non solo nell'esposizione della dottrina, ma anche nella formazione della coscienza e nella pratica della vita cristiana. Per questo è necessario: *formare il membro* della comunità cristiana, che ha la consapevolezza di appar-

---

177 G. WEBER, *Religionsunterricht als Verkündigung,* Braunschweig, 1961, p. 25.

178 B. HÄRING, *La legge di Cristo* (trad. dal tedesco), Brescia, 1958, vol. II, p. 200.

179 N. FOURNIER, *Esigenze attuali della catechesi,* Brescia, 1963, pp. 297-306.

tenere alla Chiesa e la volontà di collaborare nella realizzazione della sua missione; *far partecipare regolarmente* alle funzioni liturgiche della comunità con l'assunzione della parte di attore e non di semplice spettatore; *introdurre nella vita caritativa della parrocchia* e nelle preoccupazioni della diocesi; *aprire l'orizzonte verso le missioni e l'apostolato ambientale,* non solo per mezzo di racconti ed esemplificazioni convincenti, ma anche per mezzo di convinzioni solide circa la funzione salvifica universale della Chiesa; *introdurre nelle organizzazioni giovanili,* parrocchiali e scolastiche e avviare i chiamati verso l'azione cattolica e la vocazione sacerdotale e religiosa.

e) Educare la coscienza morale e promuovere una condotta esemplare

L'iniziazione ad « un comportamento secondo un senso etico-religioso della vita » viene riconosciuta come una delle mete principali di tutta la scuola media.[180] Poichè vi è « una indissolubile unione della religione e della vita » afferma Pio XII, l'istruzione religiosa deve fare si che gli alunni « imparino a mettere Dio al centro della vita ... a vivere nella sua grazia e nella fedele osservanza dei suoi comandamenti ».[181] Ora per rispondere alle esigenze oggettive della morale cristiana e all'accresciuta problematica del ragazzo in questo settore, è necessario: *formare una coscienza retta e sensibile,* proponendo la legge non come puro dovere, ma come effettiva risposta alla chiamata divina, con un esercizio dei giudizi morali guidato e sorvegliato, ma non opprimente, promotore di libertà al servizio del bene; *invitare all'eroismo,* commisurato alla capacità e tendenza dei preadolescenti; *far appello a una moralità dinamicamente positiva,* centrata nella carità e nella sincerità dell'impegno personale; *educare alla responsabilità,* facilitata dalla ricerca della propria vocazione e fortificata nella lotta contro la mancanza di disciplina interiore ed esteriore; *inserire la condotta morale nella personalità intera,* come uno dei suoi aspetti e non come meta a sè; *educazione alla vita virtuosa,* con una cura speciale e continua per la temperanza e la castità che nella pubertà esige una attenzione particolare senza diventare però il centro d'interesse o un problema ossessionante; *abituare alla lotta cristiana quotidiana,* mediante rinunce e mortificazioni sempre più frequenti, motivate dalla carità soprannaturale e dal crescente senso sociale; *far conoscere i doveri verso il prossimo e verso se stesso,* e principalmente quelli che si riferiscono ai genitori e familiari, ai compagni, ai maestri e alle autorità ecclesiastiche e civili, al rispetto della verità, della proprietà,

---

180 *Orari e programmi d'insegnamento, o. c.*, p. 12.

181 Pio XII, *Radiomessaggio al Congresso Catechistico di Barcellona* dell'8 aprile 1946, in « Atti e discorsi di Pio XII », vol. VIII, Roma, S. A. S., 1947, p. 172-73.

della salute del corpo, alla professione, al divertimento, alla disciplina; *curare anche il sentimento,* che è una delle più evidenti componenti della psicologia preadolescenziale e far leva sull'amicizia sincera tra i coetanei.

4. METODO CATECHISTICO

La scuola media presenta difficoltà particolari dal punto di vista metodologico. Nei ragazzi è già sviluppato il pensiero formale, ma i veri procedimenti logici, ordinariamente e abitualmente possono essere adoperati solo alla fine di questo periodo. Perciò da una parte si possono ancora adoperare i metodi dell'età precedente, naturalmente adattati allo sviluppo attuale, mentre dall'altra è necessario trovare vie nuove, poichè i preadolescenti non vogliono essere trattati da bambini. Si nota, inoltre, una certa irrequietezza e indisciplinatezza ed un crescente senso critico. Gli alunni delle Medie, soprattutto nelle ultime due classi, sono amanti di novità e di varietà. Anche il metodo catechistico deve conformarsi alla nuova situazione psicologica e spirituale.

Ricordiamo alcune norme metodologiche e alcune realizzazioni riguardo alla presentazione della sintesi dottrinale nei suoi tre aspetti.[182]

a) Partecipazione attiva alla vita liturgica [183]

Il metodo dell'educazione liturgica può valersi ancora del procedimento raccomandato per l'età precedente, dando una parte maggiore all'insegnamento e alla riflessione, secondo le seguenti tappe principali:

Spiegazione dei testi liturgici. I preadolescenti devono familiarizzarsi con i testi liturgici e apprendere l'uso del Messalino festivo. La spiegazione può seguire due vie parallele: la presentazione globale da parte del catechista, che collega il testo all'azione liturgica e ne interpreta il conteuuto, e la ricerca personale dell'alunno. Nell'interpretazione del testo si approfondiscono sempre

---

182 Il problema del metodo della catechesi ai preadolescenti viene affrontato esplicitamente da alcuni autori a cui rimandiamo il lettore: GUY DE BRETAGNE, *Pastorale Catéchétique,* Paris, 1953; J. JUNGMANN, *Catechetica,* Alba, 1956; R. BANDAS, *Contenuto e metodi della catechesi,* Roma, 1957; G. WEBER, *Religionsunterricht und Verkündigung,* Braunschweig, 1961; I. SCHINDLER, *Religiöse Erziehung in der Volksschule,* München, 1961; F. ANDREAE, CH. PESCH, L. LEITHEISER, *Guida alla Bibbia per la Gioventù,* 2 voll., Torino, 1961-62; H. FISCHER, *Histoire et signification du catéchisme biblique,* Paris, 1958.

183 Per una impostazione metodologica sicura, corrispondente agli studi liturgici ed esperienze pastorali valide sarà necessario consultare le opere più recenti tra cui ricordiamo: A. BUGNINI, *Liturgia viva.* Milano, 1962; VARI, *Pastorale liturgica e cristianità missionaria,* Roma, 1961; A. G. MARTIMORT, *L'Église en prière,* Paris, 1960; P. MASSI, *L'assemblea del popolo di Dio,* Ascoli Piceno, 1961; A. CROEGAERT, *Commentaire liturgique du catéchisme,* Malines, 1954; P. SAUVEGEOT, *Catéchèse biblique et liturgique,* Bruges 1955; A. G. MARTIMORT, *I segni della nuova alleanza,* Roma, 1962.

meglio queste tre convinzioni: siamo figli di Dio e riviviamo la nostra figliolanza soprattutto nella liturgia; abbiamo un Capo, Cristo, e ci uniamo ai suoi atti liturgici; siamo figli di Dio nella Chiesa e viviamo la realtà della nostra appartenenza ad essa nella sua liturgia.

I testi biblici usati dalla Chiesa facilitano il collegamento tra il piano storico della redenzione e la sua attuazione di oggi.

Nella spiegazione bisogna dare dunque la precedenza al significato teologico e spirituale, mentre le indicazioni storiche e culturali del testo liturgico vanno ridotte al minimo indispensabile.

Partecipazione attiva e personale alle funzioni liturgiche. La Messa per la scolaresca e per le singole classi vengono organizzate in modo che i singoli gruppi di preadolescenti svolgano gli uffici previsti dalla liturgia: servienti, cantori, lettori, fedeli. Nelle messe dei preadolescenti le preci litaniche e i canti salmodici hanno una funzione di primo ordine. Esse offrono possibilità sempre nuove per la collaborazione attiva e creano l'ambiente sacro comunitario, primo fattore dell'iniziazione liturgica. Tale partecipazione viene poi ripetuta, sotto la direzione del catechista, nella Messa parrocchiale e domenicale.

Infine, si incoraggiano i preadolescenti a seguire la Santa Messa con il Messalino anche quando vi assistono da soli. L'introduzione alla partecipazione ai riti solenni dell'anno liturgico e all'amministrazione dei Sacramenti può seguire lo stesso procedimento. Lungo l'anno scolastico è conveniente far partecipare le singole classi all'amministrazione dei sacramenti. Il buon esempio offerto dagli adulti e dalla comunità parrocchiale in tali circostanze aiuta a collegare organicamente dottrina e vita sacramentale.

Riflessione e ripensamento formale, guidato dal catechista, dopo la partecipazione, sia per mezzo del lavoro a schede che di conversazioni libere. Questo momento di riflessione sulle esperienze religiose assicura l'unione dei vari aspetti della religione e rende consapevoli dell'inserimento personale nel piano della redenzione e della vita della grazia vissuta come membro vivo del Corpo Mistico.

Fra i *sussidi* sono preferibili quelli che promuovono l'attività spirituale dei preadolescenti. L'interrogazione e la discussione ben guidata sono adatte per l'approfondimento della dottrina, mentre le schede individuali promuovono una partecipazione più personale. I cartelloni e i disegni simbolici aiutano a far passare dal segno alla realtà e ad avere una visione concreta dei momenti centrali dell'anno liturgico.

b) Presentazione del piano della redenzione

La catechesi della scuola media deve presentare il piano ammirabile della redenzione e introdurvi i preadolescenti. Ora soprattutto « nei testi biblici essi sentono la rivelazione e l'opera redentiva di Dio »,[184] bisogna perciò iniziarli alla lettura della Sacra Scrittura. Ciò naturalmente con l'intento catechistico: stabilire una relazione spirituale tra Dio che parla e l'uomo che ascolta ed aderisce alla chiamata divina.

Nel programma di ogni anno si offre la possibilità di presentare i grandi momenti della Storia Sacra. Soprattutto il primo anno ha per tema centrale il piano della redenzione. La catechesi biblica non deve appagare la curiosità adolescenziale per l'archeologia e la storia o stare semplicemente a servizio dell'istruzione sistematica come documentazione per confermare i singoli punti dottrinali, ma deve dare uno sguardo d'insieme completo alla storia della redenzione.

I. Alcune *norme metodologiche* stanno esattamente a confermare questa impostazione generale: *fedeltà al testo della Bibbia,* cioè *far leggere* direttamente i testi biblici originali e non parafrasati e rimaneggiati o presentati nel discorso del catechista; così si inizia alla lettura della Bibbia e si stabilisce un discorso diretto con Dio. « Il linguaggio biblico per sua natura è intuitivo e semplice e meglio comprensibile del linguaggio umano » (Ecker).[185] « Per mezzo del lavoro eseguito direttamente sul testo, la parola di Dio si imprimerà nella memoria del ragazzo; egli verrà introdotto, mediante una attenta lettura e un ripensamento approfondito, a comprendere il testo e a riconoscerne l'importanza per la propria vita e per la salvezza del mondo ».[186] Ciò suppone che i preadolescenti abbiano il Nuovo Testamento o la Bibbia in edizione speciale tra le mani.[187]

Orientamento kerygmatico unitario di tutta la storia sacra. Non i singoli episodi sono importanti ma la presentazione della storia della salvezza, cioè

---

184 I. SCHINDLER, *o. c.*, p. 205.

185 Cfr. L. CSONKA, *La nuova edizione della Bibbia per le scuole tedesche,* in « Orientamenti Pedagogici », V (1958), 1005-1020, specialmente pp. 1012-13.

186 L. LEITHEISER, CH. PESCH, *Guida alla Bibbia per la gioventù,* vol. II, Torino, 1962, p. 9.

187 Recentemente si insiste sempre di più perchè si diano in mano ai preadolescenti anche i testi biblici. Riteniamo che una scelta accurata dei testi sia necessaria seguendo i principi kerygmatici e didattici più comunemente accettati. In Germania sono stati compilati simili testi negli ultimi anni e anche la Francia si avvia verso questa soluzione. Cfr. L. CSONKA, *La Bibbia nelle scuole medie tedesche,* in « Orientamenti Pedagogici », VI (1959), 474-482. I migliori testi francesi con brani scelti sono: DHEILY, *Histoire Sainte,* Paris, 1956; M. FARGUES, *Histoire Sainte,* Paris, 2 voll., 1957. In Italia la « *Bibbia per la gioventù* » (trad. dal tedesco), Torino, 1961, costituisce oggi il testo migliore. L'altro testo raccomandabile è quello di A. J. ELCHINGER, *Letture bibliche* (trad. dal francese), Roma, 1962.

dell'opera di Dio per la redenzione e l'elevazione degli uomini. Al centro di questa storia è Dio come Artefice della salvezza e gli uomini sono i beneficiari che secondo il caso accettano, contraddicono o ostacolano il piano divino. In questo senso non le singole epoche cronologiche sono importanti, ma la realizzazione graduale della salvezza. Il centro di questo piano è Gesù Cristo. La sua vita stessa deve essere considerata secondo il criterio kerygmatico: l'annuncio del Regno di Dio e la sua fondazione. Sotto questa luce venga ribadita l'unità dei due Testamenti: il vecchio è la preparazione del Nuovo, questo è la pienezza dei tempi, la nuova via della salvezza preparata da quella.

Promuovere la vita di fede. La catechesi storica non ha per primo intento nè di ricostruire storicamente come si svolsero gli avvenimenti, nè di dedurre dal testo biblico più o meno arbitrarie applicazioni morali, ma di annunziare il Cristo. Bisogna fare sì che i preadolescenti dalla storia sacra e dalle parole che Gesù Cristo rivolge agli uomini del suo tempo possano sentire l'appello rivolto alla propria vita. Fin da giovani devono convincersi che dalla fedele accettazione del messaggio di Gesù proviene la salvezza, e dal suo ripudio la perdizione dell'uomo personalmente colpevole; e che la via percorsa da Gesù, attraverso la sofferenza e la croce fino alla gloria, deve essere la strada anche del discepolo di Gesù».[188]

II. Nelle lezioni si possono seguire le linee del *metodo induttivo* riportate nella catechesi dell'età precedente con le modifiche dovute alle diversità dello sviluppo spirituale e intellettuale.[189]

La riflessione personale deve precedere sempre la catechesi per interiorizzare l'insegnamento biblico. « Chi vuole essere annunziatore della parola di Dio, deve esserne anzitutto attento uditore; deve sentirsi colpito da essa, per poterne rivolgere ad altri il messaggio. Bisogna prima averne accolto l'appello per la propria vita, per poterlo trasmettere ad altri. Solo così si eviterà il pericolo di un tecnicimso pedagogico e di una cattedraticità priva di anima, che sarebbe la tomba dell'insegnamento biblico ».[190]

L'introduzione dell'argomento. Partendo dalle esperienze religiose, oppure dagli avvenimenti noti alla scolaresca si cerca di destare l'interesse, e di suscitare il dinamismo della fede e della carità in modo da sintonizzare i sentimenti degli

---

188 L. LEITHEISER, Chr. PESCH, *Guida alla Bibbia per la gioventù, o. c.*, p. 12.

189 Esiste tutta una ricca letteratura sul problema metodologico della catechesi biblica. Oltre le opere ricordate di LEITHEISER-PESCH, e di SCHINDLER, sono significative anche le seguenti: A. ELCHINGER, *Guida alle Lettere Bibliche,* Roma, 1962; R. PEIL, *Katechetik,* Düsseldorf 1955; J. COLOMB, *Aux sources du catéchisme,* Paris, 3 voll., 1947; C. FERRIÈRE, *L'Alliance ancienne et nouvelle. Essai de catéchèse biblique et liturgique,* Lyon, 1962.

190 L. LEITHEISER, CHR. PESCH, *o. c.*, p. 13.

alunni con quelli del professore. Qualche volta si possono riportare nozioni elementari di ambientazione culturale e geografica.

La presentazione del testo deve essere fatta dal catechista in questa atmosfera religiosa. Possibilmente si presenti il brano intero nella sua linearità e senza divagazioni e ampliamenti secondari.

Alcuni raccomandano di esporre il testo tutto di seguito senza permettere che i ragazzi interrompano con le loro domande e osservazioni per « corrispondere al carattere della rivelazione, la quale, in primo luogo, postula un ascoltare recettivo, in spirito di fede, prima che intervenga l'attività dell'uditore con le sue domande e le sue cognizioni personali ».[191] Altri invece insistono esplicitamente sull'attività dei preadolescenti orientata dalle domande e osservazioni del catechista. Qualche volta si può raccomandare anche la previa lettura privata del brano. Durante la lezione gli allievi presentano allora i risultati della loro lettura, rileggendo i passi più salienti direttamente dal Vangelo.

Il catechista potrà variare i due procedimenti secondo l'argomento e la situazione della classe. In ogni caso si raccomanda la solennità nella lettura dei brani biblici.

L'analisi del testo rappresenta il momento più importante e anche più difficile. In forma di libera discussione e conversazione il catechista fa scoprire la figura e la missione di Gesù Cristo, che sta al centro di tutta la Redenzione e il significato redentivo e spirituale del brano letto.

Il brano viene, quindi, collegato con tutto il piano storico come sua parte integrante. In questa visione storica l'opera di Dio sta al centro. Ma anche gli uomini appartengono organicamente alla Storia Sacra, in quanto con la loro libera adesione o col rifiuto collaborano od ostacolano la realizzazione del piano divino.

In questa linea religiosa storica si cerca l'incontro personale con Gesù Cristo e si fa vedere che l'appello di Dio è rivolto alla loro vita.

Ciò non esclude che il testo presentato possa essere valutato anche a scopo apologetico e per l'approfondimento delle convinzioni. Il testo biblico diventa così fonte della fede e aiuta a fare un passo importante nella catechesi: la convinzione che la dottrina della Chiesa è quella di Gesù Cristo.

Nel momento dell'applicazione alla vita concreta bisogna lasciare l'iniziativa ai preadolescenti. Il catechista, conoscendo bene la interpretazione autentica della Chiesa e gli atteggiamenti e le azioni da imitare, fa scrivere sulla lavagna le risposte più significative. Alla fine le raccoglie e le ripete secondo l'ordine d'importanza.

Senza forzare i testi, occasionalmente viene ribadita l'idea della lotta coraggiosa e generosa contro il male, per la realizzazione finale del Regno di Dio

---

191 *Ib.*, p. 14.

sull'esempio di Gesù Cristo, il che costituisce un tipo ideale di educazione morale.

Le ricerche individuali e a gruppi rappresentano la tecnica più efficace. La discussione dei risultati offre la possibilità di attività da parte dei ragazzi e di opportuni interventi del catechista come animatore e arbitro. Le ricerche preferibilmente si riferiranno a idee sintetiche come la bontà, la misericordia e l'amore di Gesù, da ricercare nei passi indicati, oppure ai temi più semplici con la indicazione dei passi che devono essere letti e su cui vengono fatte riflessioni e confronti ulteriori.

Il metodo ispirato al Piano di Dalton [192] prevede queste ricerche di tipo sintetico (esse precedono qualsiasi presentazione del catechista), mentre nel nostro metodo abbiamo inserito le ricerche più semplici, supposta l'esposizione almeno sommaria del professore di religione.[193]

La preghiera alla fine della lezione deve costituire l'espressione libera più profonda dei preadolescenti e la risposta autentica al messaggio divino ricevuto. La forma della preghiera non sia schematica e abitudinaria, ma sia varia continuamente. Il catechista con brevi parole invita i ragazzi al raccoglimento, insistendo sull'intima unità fra la legge della fede e della preghiera. Poi, secondo il caso, egli detta brevi preghiere in corrispondenza al tema trattato, oppure fa recitare preghiere spontanee dai ragazzi. Qualche volta si possono inserire anche le preghiere salmodiche e cantate. Le piccole celebrazioni richiedono un raccoglimento notevole e un lungo esercizio precedente. Nell'ambiente scolastico solo in casi eccezionali si verificano queste condizioni, mentre nella catechesi parrocchiale esse costituiscono una delle forme ideali.

La ripetizione per mezzo dello studio e dei compiti chiude il procedimento didattico. Alcune frasi bibliche significative vengono imparate a memoria. Esse facilitano l'approfondimento del significato salvifico e spirituale della Bibbia. Secondo i casi si possono chiedere anche brevi compiti che stimolano le ricerche, e le attività, ottengono una crescente familiarità con il piano della redenzione, producono la gioia della conoscenza delle fonti, raggiungono l'intimità individuale di ognuno e avviano alla meditazione.

c) Presentazione della sintesi dottrinale elementare

Data l'instabilità dei ragazzi e la loro predilezione per le vie nuove il catechista stesso cercherà di variare i procedimenti. Tra i più usati sono il metodo induttivo, il metodo attivo e il metodo di documentazione e di libera discussione.

---

192 Cfr. T. Goffi, G. Corallo, M. Pagella, *La cattedra di religione*, Brescia, 1962, pp. 76-94.

193 L. Csonka, G. C. Negri, *La scoperta del regno di Dio. Schede per l'insegnamento della religione nelle scuole medie*, 3 voll., Torino, 1962.

I. Metodo induttivo

Il metodo catechistico induttivo, formulato dalla scuola di Monaco e ispirato alle teorie psicologiche e didattiche di J. Fr. Herbart, T. Ziller e O. Willmann e alla tradizione, venne impiegato a lungo non solo nei Paesi di lingua tedesca, ma anche nei Paesi di lingua neolatina e inglese.[194] Anche i nuovi programmi e orari italiani raccomandano « il procedimento, per quanto è possibile, in forma induttiva ».

Il procedimento della lezione raccomandato comprende quattro classici momenti:

1. *Preparazione*: il nuovo tema della lezione viene legato alle lezioni precedenti e inserito nel piano della Redenzione, mentre viene fissato l'argomento e lo scopo della trattazione, suscitando l'interesse degli scolari; 2. *Presentazione*: si introducono le idee per via di immagini, con racconti, illustrazioni, similitudini, fissando bene i punti centrali con opportune domande; 3. *Spiegazione*: tralasciando le particolarità dei fatti si presenta il loro significato religioso e l'espressione verbale del messaggio di Dio. Questa conoscenza religiosa viene poi riaffermata in base all'autorità di Dio e alla Rivelazione custodita e spiegata dalla Chiesa, passando così dall'ordine naturale a quello soprannaturale. In generale si procede per via di interrogazione e formulazione libera delle verità rivelate. Infine si presenta la formula della verità com'era proposta dalla Chiesa; 4. *Applicazione*: la verità conosciuta viene ora vissuta da parte di tutta la persona. Le attività richieste a questo momento si riferiscono allo studio del testo, alla preghiera e ai proponimenti pratici inerenti alla vita concreta e agli esercizi di tipo scolastico (ricerche, disegni, quaderno). Questo metodo presenta i difetti principali del metodologismo: la rigidità e l'uniformità del procedimento e la passività degli allievi. Perciò, pur riconoscendone la validità da un punto di vista generale, si ritiene che debba comportare un'applicazione notevolmente più elastica secondo i temi trattati e una particolare insistenza sull'attività degli alunni.

II. Metodo della documentazione e della libera discussione

Data l'efficacia della documentazione e della discussione J. Colomb, G. Gathelier e H. Schlachter [195] con numerosi altri catechisti hanno presentato un

---

194 C. E. Roy, *Méthode pédagogique de l'enseignement du catéchisme*, Tournai, 1935; M. Pfliegler, *Der Religionsunterricht*, vol. III: *Die Methodik der religiösen Bildung*, Innsbruck, 1935; A. Boyer, *Pédagogie chrétienne*, Paris, 1947; J. Jungmann, *Catechetica*, Alba, 1956; R. G. Bandas, *Contenuto e metodi della catechesi*, Roma, 1959; H. Fischer, *Einführung in den neuen Katechismus*, München 1955; Fr. Schreibmayer, K. Tilmann, ecc., *Somma catechistica*, Roma 1962, e soprattutto H. W. Offele, *Geschichte und Grundanliegen der sogennanten Münchener katechetischen Methode*, München, 1961 presentano l'origine e lo sviluppo del metodo induttivo.

195 Ch. J. Colomb, *Au souffle de l'Esprit: L'enseignement religieux des préadolescents*, Paris, 1957; vol. II: *Histoire de l'Église*, Tournai, 1959; *Guide du Maître*, I-II; G. Gathelier, *L'é-*

metodo catechistico per preadolescenti basato su queste due attività. Esso comprende questi tre momenti successivi:

1. *Raccolta della documentazione*: il catechista indica brevemente il tema intorno a cui i preadolescenti devono cercare i documenti, approfittando di questa occasione propizia per fissare alcuni punti centrali e per porre domande la cui risposta sarà data nella sintesi; i ragazzi, individualmente o a gruppi, tra il materiale suggerito dal catechista per la ricerca, trovano questi tipi di documentazione: citazioni bibliche, brani di autori e di scienziati, definizioni dogmatiche, formule catechistiche, testi liturgici, confronti tra i testi sopracitati, quadri e monumenti religiosi, fotografie di documenti archeologici, fotografie scelte dalla vita quotidiana con significato religioso e simbolico; 2. *Valutazione della documentazione e libera discussione*: la raccolta fatta in parte a casa e in parte in classe viene valutata in una conversazione diretta dal catechista; le domande saranno direttamente riferite all'argomento, saranno varie e suscitatrici di interesse e di attività, nè troppo difficili nè troppo facili; anche dal punto di vista formale ciascuna domanda sarà chiara, corretta, semplice, precisa, concisa, pronunciata a voce alta e in tono di conversazione; la risposta verrà formulata dai singoli oppure dai gruppi in base alla documentazione fatta; essa deve riferirsi direttamente al punto richiesto, essere esatta e completa; si lasceranno parlare gli allievi, mentre il catechista sottolineerà i punti più significativi dei singoli, assumendo il compito dell'intervistatore; 3. *Sintesi finale*: il catechista fa vedere il collegamento tra le parti che hanno apportato solo una conoscenza parziale e imperfetta, poi raggruppa le idee associandole secondo il loro rapporto intrinseco, infine ordina idee in un sistema, in cui sono inserite organicamente; il lavoro di sintesi risulterà dalla collaborazione degli allievi e del catechista; per poter coordinare i risultati parziali, il catechista deve già possedere la sintesi ricercata con gli alunni, ma per divenire veramente operanti, l'ordine logico e l'inserimento nel sistema devono essere scoperti anche dai ragazzi.

III. Metodo attivo con il lavoro di schede

Il lavoro di schede, sperimentato dalla scuola di R. Dottrens nell'insegnamento delle materie profane, è stato trasferito a quello catechistico, prima in Francia e poi anche negli altri paesi. Oggi esso viene applicato nella catechesi dei preadolescenti dai Centri e dagli Autori migliori.[196]

---

ducation religieuse des adolescents, Lyon, 1957; H. Schlachter, *Berufsschulkatechesen*, voll. 3, Friburgo, 1959.

[196] Ricordiamo alcune applicazioni significative: J. Colomb, *Doctrine de Vie au Catéchisme*, voll. 3, Tournai, 1954; A. Boyer, *Fiches Liturgiques: Mon cahier biblique*, ecc.; G. Connel, *Baltimore caechisme*, New York, 1943; G. Gathelier, *Le travail individualisé au Catéchisme*, Paris, 1951; M. Fargues, *Catéchisme pour notre temps*, Paris,

Recentemente anche noi abbiamo impostato una nostra ricerca metodologica nelle scuole medie applicando le schede in un contesto attivistico.[197] I risultati sono incoraggianti perciò abbiamo presentato ai professori una Guida con tutte le norme necessarie a cui ora ci riferiamo direttamente.[198]

1. LA STRUTTURA DELLA LEZIONE NEL METODO DELLE SCHEDE

Nella catechesi la parola del catechista ha una importanza particolare, perciò l'uso delle schede si inserisce organicamente nella lezione come il momento di approfondimento e di attività degli scolari. La lezione dunque in cui si inseriscono le schede avrà questi tre momenti principali secondo il suggerimento del metodo induttivo-attivo:

a) *Presentazione* globale dell'argomento, in cui prevale l'attività di esperienza: lezione di cose, racconti, esplorazione dell'ambiente, raccolta di materiale, di dati, ecc. Prevale il lavoro del catechista nel dirigere l'esperienza degli alunni.

b) *Esposizione* della dottrina, in cui prevale l'attività di riflessione e di analisi: si analizzano le varie parti, si scoprono cause ed effetti, connessioni e generalizzazioni, si isola la dottrina e si delinea una visione organica delle verità. L'opera è condotta sia attraverso l'esposizione del professore (necessità dell'autorità di magistero), sia col dialogo e la ricerca in comune.

c) *Assimilazione* della dottrina, in cui prevale pur con l'assistenza del professore, il lavoro più personale di revisione e ripensamento delle verità apprese da parte del singolo alunno: memorizzazione, riassunti, applicazioni personali, espressione spontanea, ecc.

Le schede nel nostro esperimento sono preferibilmente schede di assimilazione, quindi adatte soprattutto al terzo momento. Scegliendo liberamente la

---

1951; *Tests collectifs de catéchisme,* Paris, 2 voll., 1951; i FRATELLI DELLE SCUOLE CRISTIANE di Montreal, *Cahiers de Religion,* Montréal, 1941; il CENTRO NAZIONALE DI PARIGI, *Programmes Catéchistiques diocesains: Causerie, activités,* voll. 4, Paris, 1959; M. MUNICH, *Mets la religion dans ta vie: Regarde et cherche,* Paris, 1956; VARI, *Le sel de la terre,* Paris, 1960. Cfr. L. CSONKA, *Il metodo delle schede nell'insegnamento religioso,* in « Orientamenti Pedagogici », VIII (1961), 1123-1134.

197 L'impostazione della ricerca sperimentale e l'applicazione delle schede nelle classi sperimentali vengono esposte in L. CSONKA, G. C. NEGRI, *Primo saggio delle schede di lavoro per l'insegnamento della religione in 10 scuole medie d'Italia,* in « Orientamenti Pedagogici », IX (1962), 409-436; informazioni più precise e dettagliate vengono date in L. CSONKA, G. C. NEGRI, *L'atteggiamento di 750 alunni delle scuole medie verso le schede di lavoro catechistiche,* in « Orientamenti Pedagogici », IX (1962), 601-630; i risultati della sperimentazione con la partecipazione di 1500 allievi nell'anno scolastico 1962-63 sono pubblicati in L. CSONKA, *Il metodo delle schede catechistiche nel giudizio dei professori e degli alunni,* in « Orientamenti Pedagogici », XI (1964), 53-71.

198 L. CSONKA, G. C. NEGRI, *La scoperta del regno di Dio. Guida per il professore,* 3 voll., Torino 1962; *Schede per gli alunni,* 3 voll., Torino, 1962.

sua scheda e così salvando nel piano attivistico la propria individualità, l'alunno si mette con l'aiuto di essa a ripensare, riscoprire, riassociare, contemplare e approfondire le cose, appena scoperte nei precedenti momenti didattici, giungendo ad una più o meno profonda assimilazione di esse e per mezzo di una attività personale all'iniziazione alla vita di fede.

Per questo lavoro personale o ricerche di gruppi abitualmente vengono riservati 10-15 minuti della lezione dopo la spiegazione dell'insegnante.

Altri autori affidano compiti didattici diversi alle schede. Secondo la concezione della Gathelier esse sostituiscono anche la lezione collettiva, in modo che tutto il lavoro intellettuale e spirituale viene suggerito dalle domande. In questo caso ciascuno è seguito individualmente dal catechista e le schede sono preparate appositamente secondo lo sviluppo personale.

M. Munich e R. Ducasse presentano le schede alla fine dell'adunanza, in modo che vengano prospettati nuovi problemi che esigono soluzioni personali. La discussione sarà aperta nella lezione seguente, la quale offrirà l'occasione di completare e di correggere le risposte date dai ragazzi.

2. I TIPI DI SCHEDE E DI ESERCIZI

Il metodo delle schede deve promuovere l'individualizzazione dell'insegnamento e offrire uno strumento valido e adatto alle varie situazioni e livello, in cui possono trovarsi gli individui di una classe e nello stesso tempo misurato sulla media degli alunni in quanto alla difficoltà. Bisogna perciò assicurare la varietà delle schede per soddisfare tutti gli interessi ed esigenze.

I. Nella determinazione dei *tipi di schede* siamo partiti da questa considerazione contenutistica.

La dottrina, insegnata nell'ora di religione, comporta, secondo i nuovi orientamenti pastorali, lo studio contemporaneo di ogni punto secondo il suo aspetto biblico, liturgico, dottrinale e vitale o morale. Si è pensato allora di dar luogo a quattro diversi tipi di scheda: la scheda biblica, quella liturgica, quella dottrinale e quella vitale. Ciascun tipo di scheda ha il suo colore tipico, che ne aiuta il ritrovamento al momento della scelta: celeste quella biblica, verde quella liturgica, giallo quella dottrinale e rosa quella vitale. La divisione è orientativa e non assoluta: vi è cioè la prevalenza di un carattere in un certo tipo di scheda, completato però da riferimenti, interferenze, allusioni a tutti e tre gli altri tipi.

Sfruttando poi il gusto della ricerca dei ragazzi di quest'età si è pensato di includere un nuovo ed importante fattore didattico nel metodo delle schede e cioè *le fonti per le ricerche.*

Accanto alla scheda l'alunno ha le fonti per le ricerche, indicate da essa. Un criterio catechistico e pastorale ha fatto scegliere come fonti il *vangelo,* il *messalino,* il testo riunito di tutte le *domande di catechismo* e il proprio *ambiente sociale o la propria esperienza* di vita cristiana (famiglia, parrocchia, scuola, quartiere). Queste fonti corrispondono, come si vede, ai quattro tipi di scheda; il principio della complementarietà però fa in modo che anche chi scegliesse sempre la scheda rosa (vitale) si troverà sovente nell'occasione di consultare pure le altre fonti.

Abbiamo preferito questa divisione più catechistica, corrispondente cioè al carattere del contenuto della dottrina e alla mèta dell'insegnamento. Le categorie delle schede delle ricerche precedenti invece tenevano presenti piuttosto il procedimento didattico e il grado di difficoltà. Così si incontrano anche questi tipi di schede: *schede di esercizio,* destinate a far riflettere perchè la dottrina diventi vitale e la convinzione personale; esse si riferiscono ai temi trattati nelle lezioni collettive; *schede di ricupero,* che servono a far correggere gli errori incontrati nella interrogazione e nei tests di controllo; *schede di sviluppo*: sono indirizzate ad allargare il programma stabilito e ad aprire nuovi orizzonti secondo difficoltà crescenti: svariate ricerche sui documenti ed esercizi di raccoglimento e di riflessione sono i lavori da esse suggeriti.

Secondo il contenuto e il grado di difficoltà l'*Équipe di St. Germain-de-Charonne* dà ancora questa classificazione delle schede: serie E (tipo affettivo); serie D (difficile, tipo intellettuale); serie M (medio, tipo scolastico); serie F (facile, tipo ritardato).

II. Le schede contengono un breve programma di lavoro vario, attraverso *diversi e svariati esercizi,* che gli alunni compiono per conto proprio (individualmente o a gruppetti) nel terzo momento della lezione dedicato all'attività di assimilazione.

Quanto al lavoro da compiere esso è prevalentemente un lavoro di scrittura, attorno a cui si compiono tuttavia diverse altre azioni, ciascuna delle quali concretizza e attualizza le varie funzioni della mente e della personalità. Tali azioni sono: consultare un libro, interrogare il professore, scrivere frasi, collegare con una linea due elementi dati, sottolineare o incasellare una parola o frase, mettere un segno dato accanto a parole o frasi, disegnare o colorire un disegno, analizzare un disegno o un oggetto. Si è dato pochissimo spazio al disegnare, poichè questa attività sembra meno indicata per questo ciclo di scuola. Altre forme di attività, che richiedono movimento o addirittura l'uscita dalla scuola (visita a luoghi, persone, ecc.) sono solo rarissimamente inserite.

Queste attività si svolgono nei vari tipi di esercizi, che in numero di 7 in media, si trovano in ogni scheda. Si dà qui uno specchietto dei vari tipi di esercizi, che sono stati scelti con un criterio di aderenza alle possibilità mentali ed allo sviluppo di esse nei soggetti, come pure con un criterio di rispondenza agli obiettivi proposti.

ESERCIZI DI TIPO INTELLETTIVO

Ricerca
- ricerca di una citazione
- riassunto o spiegazione di una citazione
- ricerca di un'idea in una citazione

riordinamento
- classificazione di parole o frasi
- formulazione di frasi con parole date
- riordinamento di parole e frasi secondo una nuova idea

confronto
- confronto tra due o più citazioni
- esercizi dittici e trittici
- confronto tra testo e disegno

risposta a domande
- risposta a domande semplici
- risposta a scelta multipla
- completamento di frasi lacunose

giudizio su comportamenti dati

memorizzazione

ESERCIZI DI TIPO VOLITIVO

formulazione libera di propositi di vita
applicazione di una dottrina alla vita

ESERCIZI DI TIPO RELIGIOSO

formulazione di preghiere spontanee o a tema dato
meditazione su testi dati
riflessione su esperienze religiose
commento ed espressione di sentimenti circa fatti, disegni
celebrazioni liturgiche
attività caritative ed apostoliche

Ogni scheda presenta un insieme abbastanza vario di esercizi, ed avendo diversi tipi di schede, l'alunno può scegliere quella scheda, il cui insieme di esercizi corrisponde meglio alla sua individualità, come preferenza abituale, come particolare disposizione o particolare necessità del momento; in quest'ultimo caso anche il consiglio e l'indicazione del professore intervengono in un piano di individualizzazione dell'insegnamento, cui le schede vogliono appunto servire.

Per quanto riguarda la lezione, le schede, con questi vari esercizi proposte all'alunno, si pongono in funzione di ripetizione della materia, di applicazione di essa ad altri settori (funzione di allargamento o di approfondimento di essa verso nuovi suoi aspetti e nuove parti).

3. I VANTAGGI DEL METODO DELLE SCHEDE

Questo metodo mette al servizio della catechesi ai preadolescenti i risultati più validi degli studi pastorali, pedagogici e didattici. Secondo le ampie esperienze fatte, i vantaggi si riferiscono all'assimilazione del contenuto, alla familiarizzazione dell'alunno con le fonti per le ricerche e alle attività interessanti e formative.

I. La funzione delle schede nella assimilazione del contenuto della lezione

La loro specifica funzione è anzitutto quella di far ritrovare in una linea diversa dall'esposizione del professore, le stesse verità: la linea della diretta verifica nelle « fonti » e, per la loro pluralità e compenetrazione, la linea di una revisione organica e poliedrica del punto dottrinale studiato.

Gli alunni hanno apprezzato molto le schede, in quanto possono lavorare per conto proprio. Ciò significa che l'individuo avverte pienamente che in questo sussidio di ripensamento della materia le sue urgenze anche inespresse o sviate, trovano uno sfogo ed una risposta. Ciò porta ad interessare l'alunno alla religione, nel suo insieme ed anche nel particolare punto studiato: a mano a mano che, sul filo dei successivi esercizi, l'alunno raggiunge livelli sempre più profondi della dottrina, prende forma in lui un atteggiamento nuovo verso di essa nel senso di una maggiore comprensione e di una certa emozione. Prova di questo sono le numerose preghierine, compilate anche quando non vi era l'esercizio apposito, che manifestano una originalità caratteristica, al di là delle solite forme generiche di un pensiero anonimo. Sembrerebbe raggiunta la fusione delle verità apprese con quanto vi è di più personale e quindi di più importante nell'alunno.

II. La funzione delle schede nella familiarizzazione con le fonti di ricerca

Dall'uso frequente e combinato del vangelo, del messalino, del catechismo e l'insieme delle proprie esperienze vitali, sembra svilupparsi nell'alunno tutta una mentalità conseguente, che motivi teologici, psicologici e metodologici giustificano, come obbiettivo dell'insegnamento.

Quanto all'*uso del vangelo,* che il metodo prevede sempre completato dagli Atti degli Apostoli,[199] bisogna dire dal punto di vista teologico che per esso matura una familiarizzazione con i fatti e detti di Gesù e con la Persona del Salvatore proprio nel senso della fede, cioè della fondazione delle verità cristiane sulla parola di Gesù. Tale è infatti la particolare prospettiva dell'uso del vangelino con le schede, che intendono sempre fondare in esso le verità, insegnate prima dal catechista. Così le verità, insegnate dalla Chiesa e, prima dalla mamma, dal catechista, dal professore, dal parroco, finiscono a quest'età con l'essere ritrovate alla radice di tutte queste successive autorità: la Parola di Dio, la Rivelazione.

Dal punto di vista psicologico il preadolescente ripercorre il cammino, fatto dai teologi per giungere alle formule dottrinali, partendo dal Libro Sacro. Il ritrovare per conto proprio, nella particolare situazione di un lavoro personale, queste verità con la concretezza storica delle loro fonti ha un significato anche apologetico, per il quale il preadolescente sta diventando sempre più maturo. Da ciò deriva una preziosa abitudine: quella di riferirsi sempre alla Parola di Dio nel pensare, giudicare, cose, fatti, situazione e nel decidere per la propria vita.

Quanto all'uso *del messalino* il riscoprire le verità cristiane nei testi concreti della liturgia porta, dal punto di vista teologico, a questi vantaggi: una mentalità cristiana veramente formata, che vede sempre il prolungamento liturgico di una data verità rivelata; una certa familiarizzazione con quella sintesi delle verità cristiane, che sono contenute nell'insieme delle feste dell'anno liturgico, e che costituiscono la base dottrinale di una mentalità cristiana; un incontro con le « realtà », più che verità, cristiane, nel momento in cui esse sono viventi ed attuali per le sacramentali azioni di Cristo nella S. Messa; vi è pure una introduzione al carattere comunitario, ecclesiale della vita cristiana e vi è in parte un orientamento escatologico, per le continue allusioni liturgiche ai novissimi, che l'alunno continuamente incontra.

Dal punto di vista psicologico vediamo che i due aspetti della catechesi (istruzione ed educazione) nella Liturgia si fondono insieme. Nei cicli dell'anno liturgico abbiamo la permanenza di quelle verità, che fanno da centro a da perno di tutto l'insegnamento, sia che si parli del Dogma o della Grazia o della morale; la continuità tra Storia sacra di Cristo e storia della Chiesa viene colta nella sua più profonda espressione, che è precisamente quella liturgica.

Quanto all'uso *del catechismo* intero esso è giustificato dalla necessaria funzione delle formule, date dalla Chiesa, nell'avvicinare il Vangelo e la Liturgia per interpretare l'uno e l'altra da un punto di vista teologico, ortodosso. Il ritrovare riferimenti al catechismo, accanto a quelli del Vangelo e del messalino, inserisce a poco a poco la voce e l'autorità della Chiesa in quella sintesi organica del cristianesimo, che tutto il metodo persegue. Tale familiarizzazione richiede un particolare intervento illustrativo del professore, poichè i valori suaccennati sono solamente impliciti per il preadolescente. Tuttavia il metodo

---

[199] Le schede inseriscono numerose ricerche riguardanti gli Atti degli Apostoli per portare alla familiarizzazione con la vita della Chiesa apostolica. Suggeriamo perciò di far comperare una edizione che contenga oltre i quattro Vangeli anche gli Atti.

offre una base concreta, su cui è facile edificare una così preziosa abitudine cattolica.

Dal punto di vista psicologico l'uso delle formule di catechismo va illustrato soprattutto per il suo apporto nel creare connessioni e collegamenti tra un punto e l'altro, tra una formula e l'altra, dato che questa è per lo più la tecnica seguita nelle ricerche dottrinali sul catechismo intero.

Quanto all'uso dell'*esperienza quotidiana degli alunni,* come fonte per le ricerche delle schede, va ricordata la giustificazione teologica; tale connessione serve ad una assimilazione vitale delle verità cristiane, serve a capire in concreto come Gesù sia veramente venuto a salvare il mondo nelle sue concretezze esistenziali. L'alunno, inoltre, è educato a giudicare e interpretare gli avvenimenti e le situazioni di vita alla luce della fede e nel quadro della Storia sacra, avvenimento continuamente in corso nel mondo.

Dal punto di vista psicologico va notato che l'alunno sta abbozzando i primi tentativi di una visione del mondo, sta formandosi una mentalità, restando perciò pericolosamente aperto agli influssi ambientali. Occorre inserirsi fin da adesso in questo processo di maturazione, affinchè la mentalità che nasce sia quella cristiana. L'assumere nelle schede situazioni di vita e modi di pensare, correnti e noti all'alunno, è un mezzo per fargli esercitare proprio nella vita la sua conoscenza di Cristo e del cristianesimo.

4. LA REAZIONE DEI PREADOLESCENTI AL METODO DELLE SCHEDE

Dal punto di vista della pratica del metodo è molto importante conoscere qualcosa del comportamento degli alunni davanti a questo sussidio. Le ricerche in corso permettono di fornire dati preziosi e, soprattutto, fondati sull'esperienza.

Le schede sono state ormai applicate in più di 100 classi per i tre anni delle medie e già da 4 anni, almeno per un certo numero di esse.[200] Il comportamento e le reazioni degli alunni sono stati rilevati attraverso differenti controlli e conferme: il giudizio dei professori, raccolto in varie riprese; il controllo delle schede, compilate dagli alunni delle classi sperimentali; visite alle classi sperimentali; un questionario applicato a metà dell'anno di sperimentazione 1961-62 e 1962-63. Il campione scelto è sufficientemente, anche se non rigo-

---

200 La distribuzione delle classi partecipanti all'esperimento:
1959-60: 3 classi medie di Roma con 102 ragazzi;
1960-61: 10 classi di prima media con 310 allievi così distribuiti: Piemonte (53), Lombardia (71), Veneto (124), Liguria (30), Emilia (32);
1961-62: 38 classi delle tre medie con 1146 allievi così distribuiti: Piemonte (160), Lombardia (238), Veneto (235), Liguria (101), Emilia (218), Marche (124), Lazio (70);
1962-63: 48 classi delle tre medie con 1456 allievi così distribuiti: Piemonte (199), Lombardia (380), Veneto (246), Liguria (146), Emilia (296), Marche (55), Lazio (134).

rosamente, rappresentativo per le scuole medie: metà sono ragazzi e metà ragazze; ugualmente, metà sono di scuole pubbliche e metà di scuole private; quanto all'ambiente socio-economico il 12% è della classe alta, il 48% della media e il 40% di quella popolare.

Sarà utile ricordare alcuni dati riguardanti l'interesse degli alunni, le loro preferenze quanto alle schede ed agli esercizi inclusi.[201]

I. Quanto all'*interesse* la percentuale è del 76,7% di interesse alto e costante con un massimo di 82% nelle prime ed un minimo del 70% nelle terze, il che indica come tale sussidio stia di giusta misura nel periodo della scuola media.

Questo interesse rimane abbastanza costante nel corso dell'anno, risentendo poco delle fluttuazioni abituali dell'anno scolastico a questo proposito. Ma dal punto di vista pratico è importante piuttosto conoscere i motivi vari, che sostengono questo interesse: i ragazzi preferiscono questo metodo, prima di tutto perchè offre la possibilità di un lavoro personale. E questo giustifica tutta l'impostazione attivistica, che si è cercata di allargare dalle schede a tutta la lezione e alla scuola di catechismo. Sono pure significativi i seguenti motivi dati: possibilità di conoscere meglio la dottrina, dove trovano la conferma della impostazione poliedrica ed unitaria del contenuto e della sua spiegazione; interesse per gli esercizi in se stessi e quindi per le attività che promuovono; possibilità di formulare preghiere personali, dove ritroviamo in chiave più religiosa il primo motivo; possibilità di riflettere più profondamente sulle cose, sulla vita. Si noti che il motivo del lavoro personale cresce con l'età, mentre diminuisce quello della conoscenza dottrinale e delle preghiere spontanee.

Il professore sfrutterà questi dati per coordinare la sua azione al lavoro delle schede e orientare nel migliore dei modi il suo intervento.

II. Nel momento della distribuzione delle schede sorge nel professore la domanda: quali di questi *quattro tipi di scheda* preferiscono i ragazzi? Questo dato diventa molto utile per individualizzare la funzione delle schede ed eventualmente per dirigere accortamente questa individualizzazione in modo ancor più educativo; il fatto per esempio che la scheda liturgica sia poco preferita, comporterà un particolare intervento del professore per favorirla, data la sua importanza nell'insieme della formazione, a cui si mira.

Le percentuali delle preferenze risultano dalle ricerche come segue: alla scheda di tipo vitale il 31,9% delle preferenze; a quella dottrinale il 24,3%; a quella di tipo biblico il 38,3% ed a quella di tipo liturgico il 18,1%.

---

[201] Si troverà una presentazione dettagliata della ricerca in L. Csonka, G. C. Negri, *L'atteggiamento di 750 alunni delle scuole medie verso le schede di lavoro catechistiche, o. c.* Il volume va in stampa mentre stiamo completando l'elaborazione dei dati della sperimentazione dell'anno 1962-63. I nuovi risultati confermano, in linea di massima, l'approvazione generale delle schede, perciò sono ancora indicativi i dati degli anni precedenti. Cfr. L. Csonka, *Il metodo delle schede catechistiche nel giudizio dei professori e degli alunni,* in « Orientamenti Pedagogici », 11 (1964), 53-71.

Nelle terze e tra le ragazze la preferenza per il tipo vitale è ancora più accentuata, mentre i ragazzi distribuiscono in misura quasi uguale le loro preferenze ai quattro tipi, dando una significativa precedenza al tipo biblico, dove più numerosi sono gli esercizi di ricerca e più grande il contatto con i fatti storici. Tale preferenza per il tipo biblico risulta significativa nelle prime.

I motivi di queste preferenze: al primo posto con una differenza significativa rispetto agli altri viene il motivo dell'interesse per la vita (fatti e detti) di Gesù; segue l'interesse per le questioni della vita concreta. Vi è da notare che l'interesse liturgico, certo compromesso dalla difficoltà tecnica del messalino, tende a salire con l'età, mentre tendono a decrescere gli interessi dottrinali e biblici; ciò può forse indicare il processo di uno sviluppo della socializzazione nel senso vasto e autoritario, che è proprio della liturgia.

Non si notano differenze significative tra scuole statali e private e tra ragazzi e ragazze a questo riguardo.

III. È infine importante per l'educatore e l'insegnante conoscere le preferenze degli alunni circa i *vari tipi di esercizi contenuti* nelle schede, sia per dirigere la propria azione di assistenza durante il lavoro degli alunni, sia, eventualmente, per costruire egli stesso delle schede e saper così dosare in proporzioni adatte, l'uno e l'altro tipo di esercizi.

Le preferenze sono andate per il 29,3% agli esercizi di riordinamento; per 28,3% a quelli di ricerca; per 19% alla formulazione di preghiere spontanee; per il 17,2% alla risposta a domande varie; per l'11,2% agli esercizi di confronto.

Le ricerche, le preghiere e le risposte a domande occupano più o meno insieme un posto intermedio: con l'età vi è una tendenza a diminuire le preferenze date alle preghiere spontanee; le ragazze sono meno differenziate nelle loro preferenze.

Motivo di preoccupazione deve destare il disinteresse per i confronti, certo più difficili, perchè essi hanno una parte molto importante nella dottrina cattolica, se si pensa a tutte le analogie che vi sono e alla struttura simbolica dei sacramenti e della liturgia. Il professore avrà perciò una cura particolare dell'educazione al simbolismo, per compensare questa scarsa scelta.

Come facilmente si può vedere, queste indicazioni circa la reazione psicologica degli alunni all'applicazione delle schede risultano molto preziose per chi adottasse questo metodo. Egli si trova così a conoscenza di tendenze e interessi che la sua abilità didattica saprà poi sfruttare per il raggiungimento del fine.

Questo avverrà soprattutto nel caso in cui il professore intervenga nelle scelte, consigliando l'una o l'altra scheda all'uno e l'altro alunno: nasce allora tutto un lavoro di dosatura e di variazioni, che può veramente concludersi con una solida e completa formazione individuale secondo i piani prospettati e le linee contenutistiche e formali descritte.

5. TECNICHE E SUSSIDI

Per ragioni di maggiore corrispondenza allo sviluppo intellettuale e spirituale dei preadolescenti, alcuni sussidi vengono impiegati di preferenza nella loro catechesi. Naturalmente possono essere usati ancora con profitto sussidi ricordati per le scuole elementari, come il quaderno di religione, il disegno, la filmina, le illustrazioni, prudentemente variati e adattati alla nuova situazione e alle mete particolari.

a) Testo di religione [202]

Il testo di religione costituisce il primo sussidio ed ha uno speciale carattere di autorità in quanto proviene sempre direttamente dalla Chiesa docente. La sua autorità deve essere riconosciuta prima di tutto dal catechista, che non può permettersi di criticarlo, e dagli allievi, che lo ricevono con rispetto e vi ricorrono con la certezza di trovare la dottrina sicura.

Il testo non è solo un sommario di verità definite, ma deve essere un libro scolastico e una guida per la vita cristiana. Dato questo suo carattere, esso deve soddisfare le esigenze didattiche e promuovere, oltre le conoscenze religiose, anche la vita di fede.

Il libro di religione è il primo sussidio, ma non sostituisce nè il catechista nè la lezione. Come tale sta sempre a servizio del metodo.

I tipi fondamentali di libri di religione si possono ridurre a tre:

Il testo in funzione diretta di un metodo. La lezione viene qui considerata come il momento più importante della catechesi. Perciò, il testo segue fedelmente il suo procedimento punto per punto. La sua funzione è di porre le domande e i suggerimenti per le attività dei ragazzi, di offrire brani biblici e liturgici, di presentare la sintesi della dottrina e i riassunti per lo studio a memoria, di promuovere e facilitare lo studio a casa e le attività spirituali sulla linea del processo della lezione.

In questo senso fu compilato il Catechismo nazionale tedesco del 1955 e quello austriaco del 1960 e il recente testo di religione per la nuova scuola media italiana.[203]

Il testo documentario, invece, presenta solo il materiale per la lezione, ricavandolo dalle fonti della fede e dalle esperienze della vita quotidiana. Per

---

202 Una buona informazione e valutazione dei Catechismi attualmente in uso si trovano in H. BALOCCO, *Tendenze e atteggiamenti teologico-pastorali negli odierni catechismi diocesani a diffusione nazionale,* Milano, 1958.

203 *Katholischer Katechismus,* Freiburg, 1955 (trad. it. *Catechismo della Dottrina Cristiana,* Roma, 1957); *Katechismus der Katholischen Religion,* Wien, 1961; Cfr. L. CSONKA, *Il Nuovo Catechismo Tedesco,* in « Orientamenti Pedagogici », II (1955), 746-54; *Il Nuovo Catechismo Austriaco,* in « Orientamenti Pedagogici », VIII (1961), 105-121; ISP - CCS, *La scoperta del Regno di Dio,* Torino, 1964.

giungere all'esplicitazione e professione della fede la sintesi deve essere ricostruita volta per volta. Questo tipo di testo garantisce con maggior facilità la collaborazione dei fanciulli e l'adattamento del metodo alle esigenze e alle capacità delle singole classi. Esso, però, esige dal catechista una preparazione remota e prossima molto accurata.

Lo documentazione del catechismo olandese e americano (Baltimore III) riporta principalmente il testo fissato dall'Autorità ecclesiastica, mentre i manuali documentari di Colomb e Schlachter contengono brani biblici e liturgici e un ricco materiale fotografico con testi appropriati.

Il testo prevalentemente in funzione delle formule catechistiche. In questo caso le lezioni seguono il contenuto delle formule scelte anche nella parte espositiva. Invece di curare l'unità del tema si è preoccupati di trattare tutti i singoli punti. Spesso, le letture bibliche e agiografiche seguono un altro ordine e in pratica costituiscono un altro testo stampato insieme con il primo.

Per i preadolescenti la prima soluzione sembra la più conveniente, perchè in quel caso il testo diventa un vero strumento di lavoro e facilita lo studio personale. La documentazione necessaria può essere fatta a parte nelle ricerche di gruppo. Inoltre la Bibbia (N.T.) e il Messalino nella scuola secondaria dovrebbero diventare libri di consultazione continua. Gli allievi sono così avviati al loro uso fruttuoso, che facilita il collegamento della Dottrina con la vita liturgica della Chiesa e con le fonti della Rivelazione.

b) Lavoro di gruppo

La pedagogia moderna insiste sul lavoro di gruppi per assicurare la socializzazione dell'insegnamento, che viene richiesta con insistenza crescente dallo svilupparsi del senso sociale. I recenti programmi ministeriali stessi lo raccomandano come elemento specifico del metodo didattico per quest'età.

La preadolescenza offre la possibilità del lavoro di gruppo anche nella catechesi. Infatti la Gathelier e il Drinkwater l'hanno messo alla base del loro metodo catechistico.

Nella formazione dei gruppi essi lasciano un'ampia libertà agli allievi, pur cercando indirettamente che essi siano eterogenei, in modo da facilitare una sana emulazione e assicurare che i singoli possano collaborare attivamente secondo la propria capacità.

I lavori suggeriti nell'ambito della catechesi possono riferirsi alla costruzione di scene e carte geografiche; all'ornamento e al servizio dell'altare, alla confezione di indumenti sacri, ai disegni e ai quaderni di gruppo, alle ricerche di documenti e al lavoro con le schede. I gruppi possono preparare anche cori parlati e scene drammatizzate per le celebrazioni solenni.

J. Colomb ha impiegato con successo anche il metodo della *stampa.* Il testo da stampare costituisce il riassunto della lezione fatta agli allievi e la formulazione teologica delle verità trattate. L'esame del testo e il lavoro di stampa vengono fatti dai singoli gruppi in collaborazione.

Un'altra tecnica può essere anche costituita da *interviste* e piccoli *sondaggi* condotti dai ragazzi: nella raccolta del materiale gli allievi interrogano le persone competenti oppure quelle amiche e nella lezione riportano il risultato che sarà discusso e ordinato in modo da dare una risposta esatta e completa. I temi proposti dal Colomb per tali interviste sono la storia della parrocchia, le feste liturgiche, le Missioni, il denaro nel pensiero degli uomini, la conoscenza di Gesù Cristo. I Fratelli delle Scuole Cristiane francesi, come pure E. Rauschka, fanno fare tali interviste tra i giovani stessi, prendendo come tema le verità principali della fede e alcune situazioni ambientali.

Da parte del catechista occorre il massimo intuito e tatto nella scelta degli argomenti, una capacità didattica e un influsso spirituale particolare nel riassumere e sistemare i risultati, in modo che in queste operazioni si verifichino quei momenti formativi e istruitivi, che nella fase di ricerca rimangono un po' sommersi dall'attività come tale.

NOTA BIBLIOGRAFICA

A. Balocco, E. Caporello, T. Cappelli, *La Religione nelle scuole italiane,* Roma, Cenac, 1962.

Il volume offre una buona informazione sulla storia e sulla legislazione dell'insegnamento della religione nelle scuole italiane, con particolare rilievo a quelle di tipo secondario. Sono riportati anche i principali documenti legislativi.

T. Goffi, G. Corallo, M. Pagella, *La cattedra di religione,* Brescia, La Scuola, 1962.

La legislazione scolastica con un esame attento della posizione giuridica del professore di religione insieme con una breve, ma ben centrata riflessione sulla morale professionale costituisce la parte più estesa del volume. Una terza parte detta alcune norme didattiche, dedotte dalla pedagogia e didattica generale.

L. Csonka, G. C. Negri, *La scoperta del Regno di Dio.* Guida per l'insegnante, 3 voll., Torino, LDC, 1962.

Le guide contengono una impostazione metodologica dell'insegnamento della religione nelle medie e le norme pratiche per l'applicazione del metodo delle schede. Gli schemi delle lezioni e le rispettive norme per la spiegazione dottrinale e lo svolgimento didattico aiutano ad impostare una catechesi unitaria che ha per scopo l'iniziazione cristiana.

A. Burgardsmeier, *Educazione religiosa alla luce della psicologia,* Roma, Ed. Paoline, 1956, trad. dal tedesco; G. Nosengo, *La vita religiosa dell'adolescente,* Roma, A.V.E., 1954.

Questi due studi possono essere consultati con frutto per la descrizione sommaria della vita religiosa adolescenziale e per l'impostazione di un metodo adatto a quest'età.

F. Andreae, Ch. Pesch, L. Leitheiser, *Guida alla Bibbia per la gioventù,* 2 voll., Torino, LDC, 1961-62, trad. dal tedesco.

Questa guida introduce i professori di religione nella catechesi biblica e accompagna lezione per lezione la presentazione della Storia Sacra. Il contenuto dei volumi è aggiornato secondo le ultime ricerche bibliche, il metodo dimostra una preoccupazione non solo per la dimensione storica, ma anche per quella spirituale di introdurre i preadolescenti al dialogo con Dio e di farli partecipare consapevolmente alla storia della redenzione.

J. Colomb, *La Doctrine de vie au catéchisme,* 3 voll., Tournai, Desclée, 1953-1954; *Au souffle de l'Esprit.* Pour l'enseignement religieux des préadolescents, 2 voll., Paris-Tournai, Desclée, 1957-59.

La prima opera di Colomb presenta una elementare sintesi dottrinale ai fanciulli di 11-12 anni, sulla base della vita cristiana concreta, ormai sperimentata, in cui gli

28 (6086 - III)

aspetti dogmatici, morali, liturgici ed escatologici sono armoniosamente fusi in un insieme organico. La seconda ha per programma la vita ed esperienza comunitaria e la storia ecclesiastica, che offre l'occasione di un inserimento sempre più consapevole degli alunni nella Chiesa. Il metodo seguito è quello della documentazione e della libera discussione.

G. Gathelier, *L'éducation religieuse des adolescentes,* Lione, Vitte, 1957; *Instruments de travail,* 3 voll., Lione, Vitte, 1959.

La Gathelier ha sperimentato questo metodo ardito per lunghi anni sotto la direzione delle autorità ecclesiastiche. Le due novità principali di questa catechesi alle preadolescenti sono costituite dall'organizzazione delle adunanze nell'ambito familiare, uscendo così dall'abituale ambiente parrocchiale e avvicinando di più l'ambiente vitale quotidiano delle alunne, e dal metodo, basato sulla raccolta dei documenti, sulla discussione di essi e sulle celebrazioni religiose. I mezzi più usati nell'individualizzazione della catechesi sono i vari tipi di schede catechistiche.

Fr. Schreibmayer, T. Tilmann, *Somma catechistica,* 2 voll., Milano, Ancora, 1962-63, trad. dal tedesco.

Questa guida, che accompagna il Catechismo tedesco del 1955, offre un buon ripensamento del messaggio cristiano in funzione catechistica. I suggerimenti educativi e didattici ivi contenuti fanno dell'opera un sussidio pratico per gli insegnanti di religione delle medie.

A. Barth, *Enciclopedia catechistica,* 3 voll., Roma, Ed. Paoline, 1960, trad. dal tedesco.

Per la sua impostazione didattica quest'opera costituisce una guida assai utile nell'insegnamento della religione nelle medie; infatti, ne segue il programma secondo l'ordine del catechismo tedesco. Il ricco materiale intuitivo e gli schemi di lezioni, differenziati secondo le varie situazioni scolastiche e ambientali, facilitano l'adattamento didattico della catechesi.

G. Nosengo, *Didattica della Religione nella scuola media,* Roma, UCIIM, 1963.

Il volumetto tratta principalmente l'aspetto metodologico e organizzativo dell'insegnamento della religione, ma lo inquadra in una concezione più vasta del rinnovamento contenutistico ed educativo.

CAPITOLO IV

CATECHESI GIOVANILE

1. ASPETTO PSICOLOGICO

a) Sviluppo della personalità e sviluppo religioso

Quando Liégé scrisse il volumetto: *Adultes dans le Christ*,[204] sviluppando la tesi, secondo cui la maturazione psicologica della personalità ha una forte correlazione con la maturazione religiosa, incontrava l'opinione di molti psicologici, come Roberts, Fromm, Jersild, ecc.[205]

Questa tesi ha un senso in ogni età dello sviluppo, ma sembra averlo in modo preminente in quell'età, in cui la formazione della personalità dinamica diventa più precisa, differenziata e intensa, cioè l'adolescenza e la giovinezza. Allo stadio infantile il bisogno di protezione porta verso la paternità divina, ma è anche possibile che il padre terreno soddisfi sufficientemente questo bisogno, mentre nell'adolescenza e nella giovinezza si mettono in moto particolari esigenze, come l'inquadramento del proprio io in un universo che abbia un senso assoluto, le quali trovano riscontro solo in una specifica dimensione religiosa. In questa linea si può parlare della adolescenza come dell'età della « *conversione* », non necessariamente nel senso di un brusco passaggio a nuove forme di religiosità, come voleva S. Hall, ma nel senso che solo in quest'età l'assoluto, il trascendente sono come tali affermati dalla mente e il rapporto religioso viene purificato e distinto, anche se non necessariamente separato, dall'insieme dei simboli culturali e istituzionali, che prima lo avvolgono più o meno pesantemente.

D'altra parte non si può riconoscere che l'adolescenza costituisce un *periodo critico* per la religiosità. Vi sono divergenze a questo proposito tra autori che caratterizzano l'adolescenza come il periodo delle crisi religiose, quali S. Hall, Clark, Starbuck, ed autori che vedono prevalere un decorso lineare dello sviluppo religioso come Fleege, Schneiders, Lutte.[206]

---

[204] A. LIÉGÉ, *Adultes dans le Christ*, Bruxelles, La Pensée catholique, 1958.

[205] Cfr. G. LUTTE, in *Educare*, vol. II, Zürich, Pas Verlag, 1963, p. 379.

[206] G. LUTTE, *o. c.*, pp. 376-378.

Si può rimanere però propensi per la tesi del periodo critico limitatamente a questi quattro aspetti, constatati dalle ricerche: 1) il forte abbassamento della pratica religiosa a partire dai quattordici anni circa; 2) il mettere in questione dei punti del proprio credo, prima accettato intero e senza discussioni: non parliamo subito qui di dubbi, ma di un « mettere in questione », che comunque costituisce un momento diverso dall'accettazione senza questioni dell'età precedente, che è la fase realistica di Harms; 3) l'insorgere di opposizioni all'appartenenza alla Chiesa in quanto istituzione; 4) la tendenza a crearsi una religione personale, enucleata secondo esigenze e interpretazioni soggettive (fase individualizzata di Harms).[207]

Giustamente si fa notare come questi fenomeni possono avere significati diversi ed esprimere una involuzione in corso come invece un autentico sviluppo.[208] Occorre dunque tentare una *ricerca delle cause* e non fermarsi, come fa il Guittard,[209] a pure descrizioni di comportamento esterno, anche se questa ricerca è quasi impossibile negli studi sulla psicologia religiosa adolescenziale, soprattutto per l'abitudine degli autori di non definire bene i limiti di validità di una determinata ricerca in un'età, in cui i cambiamenti avvengono in successioni rapide e con ampiezze rilevanti.[210]

b) Fattori dello sviluppo religioso

Evidentemente tutti i processi in sviluppo nell'adolescente dai 14 anni in avanti avranno il loro influsso sullo sviluppo religioso e nel volume di *Educare,* dedicato alla psicologia, vengono descritte le caratteristiche intellettuali, affettive, morali e sociali dell'adolescente nel maturare della sua personalità: maggiore capacità di generalizzazioni e di astrazioni, una più critica oggettività da una parte ed una tendenza alla idealizzazione del reale dall'altra; interessi più personali, per cui sorge il mondo dei valori e tra i valori il mondo degli ideali, inteso come una selezione di valutazioni e di impegni operata nel proprio ambiente; una maggiore reattività emotiva, indirizzata però verso una sua forma più equilibrata ed armoniosa.[211]

---

[207] Cfr. P. G. GRASSO, *I giovani stanno cambiando,* Zurigo, Pas Verlag, 1963, pp. 42 ss., dove si parla della « rottura dell'unità culturale-morale ». Cfr. CARRIER, *o. c.,* pp. 133 e 230 ss. La età in cui si lascia la Chiesa è, secondo Vetter e Green, dai 15 ai 24 anni. Carrier, *o. c.,* p. 240. Vi sono però dati contrastanti: negli Stati Uniti una ricerca mostra come l'adolescenza e la giovinezza sia invece il periodo di maggior fervore religioso. La constatazione di una diminuzione ben significativa è un fatto comune in Europa. Cfr. *Pastorale de l'adolescence,* Parigi, Fleurus 1958, trad it., ed. Ancora, Milano. Quanto al concetto di fase realistica e fase individualizzata di Harms si veda E. HARMS, *The development of religious experience in children,* in « Amer. Journal of Sociol. », 50 (1944), pp. 112-122, cfr. CARRIER, *o. c.,* pp. 125, 222-223 ss. Cfr. P. G. GRASSO, *o. c.,* p. 131 ss.

[208] G. LUTTE, *o. c.,* p. 378. Vedremo in seguito quali situazioni di spirito possono trovarsi sotto la manifestazione d'un dubbio nei giovani.

[209] GUITTARD, *o. c.,* vede cinque tipi di atteggiamento religioso: i ferventi, i divisi, i tradizionalisti, gli indifferenti e gli areligiosi secondo criteri piuttosto estrinseci rispetto, ad esempio, alla tipologia morale (amorale, razionale-altruistico, opportunista, conformista e irrazionale-coscienzioso) di Peck, Havighurst, ecc. (Cfr. LUTTE, *o. c.,* p. 368).

[210] Ad esempio Dimock trova che dai 13 ai 16 anni non avviene nessun progresso nelle idee religiose, mentre McDOWELL (*The development of the idea of God,* Washington, 1952) trova una progressiva spiritualizzazione proprio dell'idea di Dio e restringe solo questa stasi di sviluppo dai 14 ai 16 anni, senza pregiudicare l'evoluzione generale dell'atteggiamento religioso in tutto l'arco della adolescenza (CARRIER, *o. c.,* p. 132 e s.).

[211] Si veda lo studio di G. Lutte, a cui abbiamo già rimandato, *Educare, o. c.,* pp. 313-387.

Nell'insieme di questi dinamismi sembra opportuno per il catechista isolare tre processi globali, i quali appaiono essere le più plausibili spiegazioni dei comportamenti sopradescritti: il processo di *interiorizzazione,* il processo di *assolutizzazione,* il processo di *socializzazione.*

Osservazione: L'educatore sa che questi dinamismi di base sono in realtà complicati da *urgenze più appariscenti,* da rimanenze non liquidate, da sviluppi non avvenuti o avvenuti troppo presto, e dalle modalità concrete, che la società impone alla maturazione. Vi è così il pericolo di una religione solamente *morale,* per la predominanza del problema sessuale; vi è il pericolo di una religione *dialettica* per le obiezioni, mutuate dal proprio gruppo sociale e esercitare nel campo religioso; vi è il pericolo di una religione *apologetica* per ovviare agli atteggiamenti che certa scuola e certa società può imprestare ai giovani: neutralismo, laicismo, relativismo e le varie correnti di moda, che il giovane « prova » successivamente.

L'importante per l'educatore è garantire i dinamismi di base: come le varie catechesi precedenti hanno formato successivamente prima i *riflessi* poi le *abitudini* spontanee poi gli *affetti* quindi le *cognizioni* religiose, così ora è il tempo di formare l'*interiorizzazione* culturale, la *trascendenza* religiosa e poi la *socializzazione* responsabile della religione. Non vi è dunque da ritenere che il ragazzo sa già il suo catechismo e il seguito non è che uno sviluppo, ma vi è da ritenere incompleta la catechesi, finchè questi tre processi di maturazione non sono stati compiuti quanto alla mentalità di fede.

Sappiamo inoltre di dover pensare in questi sviluppi a diversi *tipi* di adolescenti e questi stessi in uno stato di oscillazione, pur trovando certe costanti, quali lo sviluppo del ragionamento, della coscienza di un bene e di un male entro di sè, il vivo condizionamento sociale dei valori, il problema di una scelta fondamentale con dei tentativi iniziati, una intensa attenzione al mondo adulto con una reazione conformista oppure anticonformista.

La psicologia religiosa ha di conseguenza sciorinato tutta *una campionatura di tipologie,* dallo scettico al mistico, dal contemplativo all'attivo, non escludendo neppure l'indifferente, poichè anche l'indifferenza è qui un comportamento, che l'individuo prima interiorizza per sceglierlo consapevolmente e poi inquadra nella realtà dell'ambiente sociale come una presa di posizione. Inoltre particolari ipertrofie, causate dall'ambiente soprattutto, trattengono alle volte questo bisogno religioso (soprattutto nei 15-16 anni) per far dominare un comportamento più richiesto o più quotato in società (sport, divertimenti, moda, flirt, ecc.). Toccherà al catechista ricondurre l'attenzione al problema religioso, che nell'intimo si agita.

1. *Per interiorizzazione* intendiamo innanzitutto il fatto per cui l'adolescente accetta le nozioni delle cose e dei valori, perchè le ha capite in se stesse, oggettivamente, e non più perchè sono la indiscutibile realtà, indicata dalla famiglia, dalla scuola, dall'ambiente. Pare importante distinguere un doppio aspetto di questa interiorizzazione: vi è l'aspetto *oggettivo* dell'interiorizzazione in quanto si capiscono le cose in sè stesse, nella loro intrinseca oggettività ed evidenza; e vi è l'aspetto *soggettivo* dell'interiorizzazione in quanto l'adolescente fa la nuova e grande esperienza di aver capito qualcosa da solo, con la propria

mente, indipendentemente dall'autorità, ed ha l'impressione di « possedere » da solo qualcosa, senza più garanzie sociali in un nuovo rapporto tra l'io e il mondo oggettivato.

1) Da questo fenomeno sembra nascere il processo di *liberazione* dall'eteronomia per una vita interiore ed esteriore autonoma e per una personale *responsabilità* verso le cose, così « interiormente » incontrate. Troviamo qui una possibile spiegazione del distacco degli adolescenti dalla pratica religiosa e dalla società ecclesiale. Poichè l'interiorizzazione è parziale, la scoperta della realtà non coincide mai con quella degli adulti; vi è sempre un distacco tra quel poco che l'adolescente possiede già « interiormente » e quanto resta ancora esteriore ed eteronomo.

Si desta così quello che Pearson chiama *il conflitto delle generazioni,* conseguenza della separazione dell'adolescente da quanto è ancora « eteronomo », cioè legato solamente all'autorità della generazione adulta. Sarebbe pure spiegato il fatto che ad una accettazione indifferenziata e indiscussa di tutti i dogmi segua un periodo, in cui le credenze diventano differenziate, parziali e discusse.[212]

E ugualmente sarebbe spiegato il distacco dalle istituzioni ecclesiali: già Clark aveva notato come la Chiesa cattolica sembra possedere istituzioni ed ambienti adatti ai fanciulli e agli adulti e manchi invece di una *istituzionalizzazione corrispondente alle esigenze degli adolescenti.*[213]

Per di più è comune il fatto che le autorità ecclesiastiche si schierino decisamente, confondendo piano psicologico con piano morale, dalla parte della famiglia e delle istituzioni dell'altra generazione, quella appunto da cui l'adolescente è portato a distaccarsi per prolungare l'esperienza della « interiorizzazione » dei valori. Se l'adolescente è troppo legato alla famiglia e all'autorità ecclesiastica, egli rinuncerà all'esperienza dell'interiorizzazione e così anche alla sua maturazione più autentica. Se invece egli è più sganciato e libero, rinuncerà ad una stretta appartenenza alla Chiesa, schierata con l'altra generazione, per fare purtroppo da solo il cammino verso la maturità.

Non si negano le difficoltà di un accostamento della Chiesa agli adolescenti: essendo essi parziali e unilaterali nelle loro interiorizzazioni, si verifica un conflitto con la completezza e la totalità dei dogmi. È evidente che solo su un piano metodologico (il piano di quel « dubbio dinamico », di cui parlava Pio XII) le istituzioni ecclesiali potranno adattarsi agli adolescenti per inserirsi nel loro processo di interiorizzazione dei valori e « salvarlo » da deviazioni, mutilazioni, deformazioni. E ciò darà origine ad una istituzione ecclesiale « adolescenziale » (di carattere educativo e quindi provvisorio), molto

---

212 Cfr. CARRIER, *o. c.*, pp. 132, 233-238. Si notino due fasi in questo processo: la fase durante la quale esteriormente nulla cambia (il che è confermato dalle conclusioni di Dimock e McDowell), ma sono le basi, le giustificazioni, le motivazioni che cambiano (LUTTE, *o. c.*, p. 338) ed una seconda fase in cui anche esteriormente viene operata una discriminazione o una innovazione o una trasformazione nel comportamento religioso.

213 W. H. CLARK, *The Psychology of religion,* New York, Macmillan 1958, p. 120. Carrier parla di un mancato « transfert istituzionale » della Chiesa nei riguardi dell'adolescenza (*o. c.*, p. 232; cfr. anche pp. 225-226).

diversa dalla istituzione ecclesiale infantile o adulta, il che del resto ha storicamente un precedente nella diversa disciplina, usata per i catecumeni, rispetto a quella usata per i fedeli.

2. L'aspetto soggettivo della interiorizzazione riguarda *il dinamismo interiore* dell'adolescente, il quale, stimolato dalle sue prime esperienze di vita autonoma, che tanto fascino conferiscono all'io, accelera e intensifica il processo di costruzione dell'io secondo tre direttive di marcia (Allport): *espansione degli interessi, oggettivazione* delle nozioni di sè e del mondo, così interiorizzate, *integrazione* di queste nozioni ed emozioni in una coscienza unificata.

Naturalmente questo processo è molto diverso da soggetto e soggetto, a seconda che le parziali interiorizzazioni avvengono in un settore o in un'altro, in un grado o in un altro di intensità, in modo più o meno corrispondente alla effettiva realtà delle cose. Ad ogni modo le nozioni ed i sentimenti religiosi dovranno essere in qualche maniera « interiorizzati » (fase individualizzata di Harms) e cioè presentarsi in costellazioni ben *organizzate,* ben *integrate* e ben *differenziate.*[214] *La riuscita* o meno di questa interiorizzazione della religione porta ad un atteggiamento religioso « integrante » oppure ad uno solamente « marginale », come già si è citato dal Woodruff. L'atteggiamento *integrante* mette al servizio della religione la dinamica e la creatività dell'io in uno sviluppo fortemente positivo e centrato, dove anche gli ostacoli diventano incentivi di sviluppo, mentre se si verifica un atteggiamento religioso *marginale* rispetto all'integrazione dell'io, la religione svolge solo una superficiale funzione di difesa, resta al livello del super-io e non dirige più lo sviluppo della personalità.[215]

II. Il processo di *assolutizzazione* è uno dei processi centrali nell'ambito della costruzione e dell'integrazione dell'io. L'intelligenza del soggetto riesce sempre di più ad isolare una idea come « trascendente » o anche solo come « assoluta » ri-

---

214 Così si esprime V. FRENCH, *The structure of sentiments,* in « Journal of Personality », 15 (1947), pp. 247-282; 16 (1947), pp. 78-108, cfr. CARRIER, *o. c.,* p. 135. Le tre direttive di marcia di Allport sono le piste più indicate d'un vero insegnamento religioso, che si affianchi veramente allo sviluppo adolescenziale. Saranno riprese nel parlare della catechesi agli adulti. L'*espansione* comporta attraverso successive riorganizzazioni, lo estendersi della risposta religiosa a sempre più estesi problemi di vita, senza per questo deformarli in una incolore categoria religiosa generica. Si noterà al proposito questo chiedersi frequente nei giovani, se « il Vangelo » oppure « Dio » contrasta o meno tale o tal altro comportamento, ma la catechesi non segue in questo processo i giovani ed essi d'altra parte sono fortemente inclini all'assoluto oggettivo, cioè Dio. Nasce così una religione personale, da cui è più o meno esclusa la Chiesa e che risponde all'espansione di interessi del giovane. L'*oggettivazione* postula un lavoro apologetico, che crea una religione per convinzioni più che per inerzia. L'*integrazione* unificatrice è il movimento psichico che più è incline alla religiosità, essendo la religione il sentimento più comprensivo e capace di unificare tutti i valori. Braden scoprì che il maggior motivo della scelta della religione è data dal fatto che essa conferisce « un senso alla propria esistenza », cfr. CARRIER, *o. c.,* p. 264, così anche Vernon, Allport, Shermann, Erikson.

215 Cfr. CARRIER, *o. c.,* pp. 135-136; H. CLARK, *A study of factors leading to achievement and creativity,* in « Journal soc. psych. », 41 (1955), pp. 57-69.

spetto alle altre. Questo « assoluto » diventa un'esigenza basilare nella integrazione dell'io, poichè solo in base ad esso è possibile localizzare bene in una « visione panoramica » le varie esigenze, i vari valori ed il concetto di sè.

Gli studi di Allport, di Vetter e Green, di Yinger ed altri mostrerebbero come la *ricerca di un assoluto* è una costante nella costruzione della personalità dinamica; negli atei abbiamo infatti al posto dei valori oggettivamente religiosi i *valori di sostituzione,* oppure *i valori para-religiosi* (C. Glick e K. Jung), oppure uno stato di ricerca continua, che però lascia sempre incompiuto il processo di integrazione psichica. Ciò denuncerebbe appunto l'esigenza universale di polarizzare la propria visione del mondo attorno ad un assoluto. Perciò, come dice E. Fromm, il problema non è di definire se l'individuo è religioso o no, ma a quale religione appartiene.[216]

Questa generale ricerca di un assoluto per farne il centro unificatore della personalità e « il fondamento e coronamento » del proprio sistema di valori, permette di risolvere un'apparente contraddizione: Clark e Allport hanno trovato che solo una minoranza pone i valori religiosi al centro della loro personalità. Ma in questo caso « religioso » significa un preciso Credo, esplicitamente religioso e istituzionalizzato in una società ecclesiastica ben definita. Secondo quanto sopra si è detto, gli altri, che escono da questa categoria, non hanno rinunciato alla religione, ma hanno semplicemente scelto un altro valore come assoluto e come « religioso ».[217]

L'estrema varietà dei nomi e degli aspetti di Dio, come ha mostrato De Lubac lavorando sulla storia delle religioni e delle filosofie della religione,[218] rende possibile agli individui trovare mille forme e mille nomi diversi per riferirsi all'Assoluto.

All'educatore servirà allora sfruttare *la tendenza all'oggettivazione* delle nozioni, identificata da Allport in quest'età. In forza di questo interesse è possibile purificare e completare l'idea di assoluto che il soggetto ha preferito, andando verso una approssimazione sempre maggiore alla realtà, col vantaggio di agire sempre sui valori centrali e più importanti per l'individuo, anche se ciò impone un itinerario alle volte tortuoso e difficile.

Si noti poi che *la tendenza all'idealizzazione* della realtà e il carattere ancora *provvi-*

---

216 Cfr. CARRIER, *o. c.,* pp. 242-246. Il processo di assolutizzazione di un valore è affine a quello di costituzione degli ideali (un valore che acquista « grandissima importanza », LUTTE, *o. c,.* p. 339). L'assoluto è tuttavia specificamente diverso dagli ideali, che possono essere numerosi, dalle qualità desiderate, che possono essere le più prosaiche e dai problemi, che possono essere i più disparati, come le inchieste possono mostrare (Fleege, Grasso, ecc.). Occorre anche distinguere con Howells e Carrier il rapporto con l'assoluto da certe forme fenomenicamente simili di dogmatismo, intolleranza razziale o politica di origine sovente patologica (CARRIER, *o. c.,* p. 256).

217 P. G. GRASSO, *o. c.,* pp. 130 ss., conferma la transizionalità dei valori religiosi in quanto ecclesiali e culturali e non in quanto senso del sacro, che rimarrebbe più stabile sotto diverse forme. Sorge così una religione personale distinta e in parte opposta a quella istituzionale e tradizionale, come rivela Harms, Carrier. Sulla permanenza d'un senso del sacro v. anche P. BABIN, *I giovani e la fede, o. c.,* pp. 40-53; cfr. gli studi sulla persistenza di elementi religiosi pur nella riorganizzazione dell'atteggiamento verso la religione istituzionalizzata: cfr. Krech e Crutchfield, *Théorie et problèmes de psychologie sociale,* Parigi, PUF, 1952.

218 P. DE LUBAC, *Sur le chemins de Dieu,* trad. it.: *Sulle vie di Dio,* Roma, S. Paolo, 1959.

sorio in questa età di tutte le posizioni prese facilitano questo ridimensionamento e questa verifica.[219]

In sostanza dunque o il soggetto è in stato di ricerca, senza ancora essersi fissato su un assoluto, ed allora l'educatore punta sul disagio dell'incompiutezza interiore, oppure il soggetto ha già posto un assoluto non autentico al centro del proprio processo di integrazione ed allora all'educatore sono possibili tre vie a seconda della situazione: puntare sulla inadeguatezza dell'assoluto di compensazione,[220] che lascia sempre qualcosa di scoperto (non saturazione delle tendenze); puntare sul valore prescelto come assoluto per farlo apparire come uno degli infiniti nomi del vero Assoluto, nel quale dunque si risolve; puntare sulle capacità logiche di oggettivazione per far prendere coscienza dell'insicurezza e dell'insoddisfazione della mente che non si sente collocata nel reale.[221]

III. Man mano che si avanza con gli anni e la « visione panoramica », assieme al concetto di sè, prende consistenza, il giovane inizia un nuovo e più complicato processo: quello della *socializzazione,* dell'inserimento di sè nel mondo circostante. Intendiamo più dettagliatamente il processo di *assunzione di un determinato status* e ruolo nella società (professione, fidanzamento, scelte politiche) e quello di *una presa di posizione* in rapporto all'ambiente come individuo con idee proprie, maturate attraverso i due processi precedenti.

Rispetto ai risultati di questi due processi precedenti (interiorizzazione e assolutizzazione) vi è un muoversi dell'io dall'ideale al reale e dall'individuale al comunitario. La novità di questo processo di socializzazione sta nel fatto che l'adolescente e il giovane, a differenza dei periodi precedenti, non si accontenta più di una situazione di dipendenza (status derivato), ma vuole inserirsi nella società con la piena autonomia di scelta e di responsabilità, di cui ha coscienza a causa dello sviluppo del concetto di sè (status autonomo).

Ciò spiega il sorgere *di gruppi di coetanei,* che corrispondono a questa esigenza dell'adolescente a differenza della società adulta, la quale, più o meno, lo tratta ancora come un bambino o lo irregimenta in quadri non autonomamente scelti.

Proprio in questi gruppi, che hanno un loro patrimonio di idee e di valori, legati al grado di interiorizzazione raggiunto, è possibile l'insorgere di un conflitto religioso, così descritto dal Carrier: questi gruppi costituiscono *i gruppi di riferimento* quanto

---

219 Cfr. A. MARÉCHAL, *La révision de vie,* Losanna, ed. Action Catholique, 1960, 2ª ed. dove appare come un momento del metodo è costituito dalla ricerca dell'« assoluto » che può aver determinato l'individuo alle sue scelte, pp. 148, 175.

220 « Anche da un punto di vista psicologico un interesse profano, anche il più vitale, è ben lungi dal ricoprire la stessa area d'influsso (della religione)... una grande causa può assorbire l'attenzione ma non ricopre mai tutto l'orizzonte di una personalità matura; restano dei residui che solo la religione riesce a colmare »; G. W. ALLPORT, cit. da Carrier, *o. c.,* p. 245.

221 È la tesi con la quale Allport difende la supremazia delle religioni storiche e quindi più sicure e reali: cfr. G. W. ALLPORT, *The root of religion,* trad. it., in « Orientamenti Pedagogici », 4 (1957), pp. 158-175.

agli atteggiamenti ed alle valutazioni dell'individuo ed a seconda del grado di appartenenza ad essi dell'individuo stesso hanno una funzione *primaria o secondaria.*

Ora l'atteggiamento religioso sarà influenzato da questi rapporti e sovente tali gruppi faranno concorrenza alla Chiesa, alle sue scelte ed alle sue valutazioni, nell'accaparrarsi l'assenso dell'individuo. Se poi il processo di interiorizzazione ha già allentato il sentimento di appartenenza alla Chiesa, al sorgere di questo secondo conflitto l'individuo tenderà a preferire *la solidarietà col suo gruppo* alla solidarietà con la sua Chiesa.

L'educatore religioso ha allora solamente queste *due possibilità,* sempre astraendo dall'intervento delle forze soprannaturali: assumere largamente la « cultura » dei gruppi di riferimento, predominanti per il soggetto, e riorientarne i valori nel senso della loro autenticazione religiosa; creare, come si è già detto, una adeguata istituzione ecclesiale invitante per gli adolescenti e aperta al loro modo di capire la socializzazione. Nel primo schema la Chiesa non crea strutture sociali in se stesse complete, ma svolge un profondo dialogo con le strutture sociali, nelle quali è inserito l'individuo, collegandosi alle esperienze date da queste strutture e completandole, approfondendole, rivedendole (metodo della revisione di vita); nel secondo schema la Chiesa crea ambienti e strutture, dove tutte le esigenze del giovane siano saturate secondo il suo stile, in modo che egli non abbia bisogno di rivolgersi altrove.

1. Risolto questo problema immediato dei « gruppi giovanili », rimane il problema della *presa di posizione del giovane dentro la società* nel senso più ampio della parola (lavoro, famiglia, stato, sistema di valori, schemi comportamentali).

È importante ricordare di nuovo che la socializzazione è un processo *correlato alla interiorizzazione*: cioè il giovane ha il problema di inserire quel determinato io, di cui ha sempre più chiara coscienza e responsabilità, nell'ingranaggio della vita sociale. Quindi sono prevalentemente i rapporti di lavoro, i rapporti di fidanzamento e di fondazione d'una famiglia, i rapporti civici e politici che predominano, naturalmente *coinvolgendo i rapporti culturali.* Oggi poi si indicano anche i rapporti che si intrecciano a proposito del cosiddetto *tempo libero,* dove a causa della scelta dei propri hobbies, delle proprie vacanze, ecc. ci si colloca in un gruppo sociale, che se non è tanto differenziato dagli altri per il sistema dei valori, lo è per quelle caratteristiche di metodo, di ritmo, di sfumature, che l'educatore deve tener presenti nella sua opera concreta.

Di conseguenza è nella teoria della « autonomia funzionale » di Allport che va considerato il problema: l'individuo nel « socializzarsi » per soddisfare a degli interessi imperiosi, soprattutto economici e sessuali-familiari, deve necessariamente incontrare particolari *modelli di comportamento,* di cui subirà un'influenza tanto maggiore, quanto maggiore è la spinta socializzatrice del bisogno in questione e il condizionamento sociale della sua soddisfazione.

2. Si è parlato *di processo di livellamento,* come reazione degli individui a questo incontro con la società: livellamento di aspirazioni e di cultura (P. G. Grasso), livellamento di comportamento religioso (Carrier, Schmitt-Eglin).[222]

---

[222] P. G. Grasso, *o. c.*, p. 98. Cfr. Carrier, *o. c.*, p. 218.

Forse l'interesse che fa da portante in questo processo di livellamento è in Italia l'interesse politico-economico. Vi è attualmente tra di noi una maggiore sensibilità alla solidarietà sociale (P. G. Grasso), ma conseguentemente vi è pure *subordinazione dell'atteggiamento religioso alla propria solidarietà sociale* secondo categorie economico-politiche: l'atteggiamento verso la Chiesa per esempio è spesso determinato dalle reazioni dell'autorità ecclesiastica alle situazioni politiche, verificatesi nel paese.

Dato che questo livellamento culturale significa un generale *indebolimento* della consistenza e autonomia della personalità, certe particolari *apologetiche,* rigidamente logiche e deduttive, sono destinate a fallire, poichè fanno appello ad una solidarietà dell'io con le sue scoperte logiche, che le statistiche smentiscono in favore di una solidarietà con la sua situazione sociale. Ogni metodo invece, che segua la corrente e si inserisca nel vivo del dialogo tra individuo e società, ha maggiori probabilità di riuscita, poichè si innesta nel vivo del problema, vissuto da ciascun giovane.[223]

Quanto al contenuto ideologico di questo livellamento è stato notato (P. G. Grasso) che i giovani hanno assunto dalla società lo *stato confusionale* della cultura, che è proprio di questo periodo di transizionalità dei valori. Di conseguenza si verifica una *dispersione e variabilità di idee e atteggiamenti secondari* sotto un più omogeneo orientamento generale della condotta morale e religiosa: mancando di schemi completi, precisi e stabili, gli individui accettano o negano questo o quel dogma a seconda del loro processo di interiorizzazione.[224]

c) Caratteristiche della religiosità adolescenziale e giovanile

La dispersione, già denunciata, di schemi culturali rende difficile trovare costanti nello sviluppo religioso dei giovani. Si può tuttavia tentare qualche sintesi.

I. Innanzitutto i giovani sembrano vivere il problema religioso come un *problema di vita,* cioè in rapporto molto stretto con i processi di interiorizzazione e di socializzazione, con cui essi provvedono a riorganizzare in forma più autonoma la loro personalità. La religione più che essere considerata in se stessa (anche se è più capita in se stessa), è valorizzata in rapporto alle profonde aspirazioni, che

---

223 P. G. Grasso sottolinea bene nei giovani d'oggi la « profondità dell'implicazione religiosa nel sociale », *o. c.,* p. 132.

224 *Id., o. c.,* pp. 42 ss. Carrier, *o. c.,* p. 233: « rupture d'unité dans les croyances ». Le singole diverse fratture si ricapitolano in un generale atteggiamento di « frattura » o « dissociazione tra gli aspetti morale e religioso » (P. G. Grasso, *o. c.,* p. 43) che appartiene al generale fenomeno del « livellamento » ed è esposta nei suoi dettagli in un nostro studio: G. C. Negri, *Considerazioni sul fenomeno della dissociazione tra sapere religioso e mentalità di vita,* in « Orientamenti Pedagogici », 8 (1961), pp. 269-297.

dinamizzano l'individuo. I giovani sono inclini a considerare la religione come risposta o soluzione ai problemi di vita, che loro si impongono.[225]

II. In secondo luogo però la crescente autonomia del pensiero rende *più critici* i giovani ed inclini a verificare di persona, più che accettare per autorità sociale, la validità e fondatezza delle verità religiose e delle soluzioni religiose ai loro problemi di vita. La religione è quindi studiata anche come problema in se stesso. E ciò rende possibile un approfondimento più teologico e specifico della dottrina, dopo la sua presentazione « vitale » in risposta alla prima esigenza, spiegata sopra.[226]

Questo secondo aspetto della religiosità si esprime nella scuola di religione e altrove con le ben note *obiezioni religiose,* che i giovani pongono. Date le precedenti osservazioni sulla religione come problema « vitale » occorre ben distinguere, come fa anche il Lutte, tra *contenuto ideologico* delle obiezioni, spesso molto stereotipato, e il loro *significato* per l'individuo che le pone.

Il catechista ritroverà più facilmente, facendo attenzione ai significati ed ai modi delle obiezioni, la via per giungere alla situazione interiore, metterla in luce e riimpostare così il problema, che sarà ancor più sentito come proprio dal soggetto.

Il caso della obiezione, fatta in modo angoscioso e teso, può rivelare un animo in conflitto, ma ancora identificato con la religione, di cui ricerca una solidità, messa in pericolo dalla conosciuta incoerenza pratica degli adulti; il caso del giovane che salta di obiezione in obiezione, non appena una è sciolta, può indicare la tendenza a rendere la religione evanescente, irreale, relativa ed ipotetica e perciò meno urgente per l'io, che sta cedendo alla sollecitazione della mentalità corrente; il tipo di discussione accademica e spregiudicata può rivelare il giovane, che controlla la plausibilità e la saldezza dei pregiudizi ormai cristallizzati a difesa dello stato di coesistenza tra sapere religioso e mentalità pagana, che si è creato in lui.

È evidente che uno stesso comportamento del catechista nei tre casi può essere

---

225 P. G. GRASSO, *o. c.,* pp. 44, 131 ss.; S. BRADEN, che vede la maggior parte degli studenti intervistati in un'inchiesta rispondere di aver scelto la religione, perchè dà un senso alla esistenza, cit. da Carrier, *o. c.,* p. 264; H. CLARK, *o. c.,* pp. 118-133; A. BRIEN, *Phisionomie spirituelle de l'adolescent,* in *Pastorale de l'adolescence,* Parigi, Fleurus, 1958, pp. 77-96 (trad. it., Milano, Ancora). Cfr. P. BABIN, *La vie morale des adolescents,* in « Catéchistes », 31 (1957), pp. 235-250, dove (p. 245) mostra la prospettiva vitale con cui viene guardata la catechesi.

226 Il risvegliarsi di un accentuato interesse per il problema religioso come tale (pur sempre sorto in rapporto alla problematica esistenziale) è stato studiato da vari autori per descrivere la curva del suo decorso. A. GRUBER, *Jugend in Ringen und Reifen,* Vienna, Herder, 1956, trad. it.,: *Il dramma della pubertà,* Roma, S. Paolo, 1958, raccoglie i risultati di ricerche di Starbuck, Frisch e Hetzer, Clostermann, dai quali apparirebbero tre punte massime di intensità dell'interesse al problema religioso: verso i 12 anni come risveglio, verso i 16-18 anni come chiarificazione e verso i 20-22 anni come consolidamento di una soluzione del problema (pp. 331-384). Un aspetto caratteristico dell'atteggiamento critico rispetto alla religione è dato dall'abbandono dei sacramenti dopo aver sperimentato che non apportano una soluzione miracolistica ai conflitti morali. Per la posizione tedesca circa queste fasi dello sviluppo religioso giovanile cfr. anche il manuale W. GRUEHN, *Die Frömmigkeit der Gegenwart,* Münster, Aschendorf Vg., 1956, pp. 391-403: sia Gruber che Grühn sottovalutano la componente socio-culturale dello sviluppo.

buono per l'uno e controproducente per l'altro, come la accettazione del dibattito nell'ultimo caso. Mentre invece il riportare la discussione alla radice interna, più o meno conflittuale, della questione permette di imboccare la via giusta per giungere a qualcosa di positivo: una tranquillizzazione nel primo caso, una chiarificazione nel secondo, una salutare inquietudine nel terzo.[227]

III. Una terza caratteristica della religiosità giovanile è la sua frantumazione in *differenti credi* a seconda della diversa impostazione della personalità in sviluppo, come già abbiamo accennato parlando dell'interiorizzazione. Vi sono naturalmente diversificazioni di carattere affettivo e pratico, per cui sorgono certamente dei « tipi » di atteggiamento religioso;[228] ma in questa parte che tratta dell'insegnamento, si vuol porre l'accento soprattutto sul fatto delle diverse concezioni della religione, sorgenti in parallelo alla grande varietà di strade, che i giovani stanno prendendo a causa degli studi, dell'ambiente ecc. Si va dal tipo estremo di una religiosità naturale, fondata su un primitivo sentimento religioso, opposta alla religione istituzionale e storica, fino alle diversità nell'accettazione e nell'interpretazione di un punto o dell'altro del credo prima accettato in blocco senza discussioni.

Questo stadio di *mobilità* e di *diversificazione* può essere utile alla pastorale, poichè permette di sbloccare certe situazioni senza uscita, che sovente arrestano lo sviluppo religioso: l'individuo, ad esempio, che rimane bloccato dalla impossibilità di conciliare la religione con le sue debolezze sessuali, può vedersi riaperta la strada dalla presentazione di un diverso aspetto della dottrina cristiana, in cui può applicarsi per intanto, evitando così un disastroso allontanamento dalla Chiesa e preparando inoltre la soluzione del problema morale; l'individuo, che rifiuta l'aspetto sociale della religione, può provvisoriamente essere trattenuto dalla presentazione dell'aspetto interiore della vita di Grazia; chi si trova in difficoltà per le forme liturgiche del cristianesimo, può essere per intanto impegnato sugli aspetti storici di esso, e così via. La grande ricchezza di aspetti della dottrina cristiana offre all'educazione tante differenti piste, su cui condurre a poco a poco il soggetto verso l'accettazione consapevole di tutto il mistero rivelato.[229]

IV. Un ultimo aspetto della religiosità giovanile può essere ricordato: da quanto si è detto sulla socializzazione si comprende come il giovane sia portato

---

227 G. NEGRI, *Considerazioni sul fenomeno della dissociazione*, *o. c.*, pp. 294-295; cfr. CLARK, *o. c.*, p. 118.

228 Cfr. G. LUTTE, *o. c.*, p. 379, che trova ancora infondate le ricerche in proposito.

229 Questo punto molto importante per la pastorale giovanile attende una serie di studi specifici. Si vedano orientamenti in P. G. GRASSO, *o. c.*, p. 131, ove si propone una certa « permissività » per i nuovi valori e modelli di comportamento; A. GRUBER, *o. c.*, p. 341, che illustra una « continua oscillazione tra fede e incredulità »; G. NEGRI, *Considerazioni ... o. c.*, p. 287 (« momenti di scissione »); H. CARRIER, *o. c.*, p. 249-255, dove applica gli studi sulle « sopravvivenze » di elementi culturali secondo Krech e Crutchfield. Si noti in particolare la differenza di questa età con quella precedente (preadolescenza), nella quale predominava un primo tentativo di sintesi completa ed organica.

a sentire in modo particolare il *contraccolpo sociale* del suo atteggiamento religioso, cioè l'impressione che egli farà in società e le reazioni che avrà la società, in cui vive. A seconda del suo rapporto con la società egli sarà portato ad un grande rispetto umano (reazione conformista) oppure ad un atteggiamento religioso quasi provocatorio (reazione anticonformista). In ogni caso l'educatore dovrà ridimensionare questa caratteristica della religiosità giovanile su tre punti: affrontare e trovare una spiegazione cristiana a questo aspetto e non mostrare di ignorarlo; socializzare fortemente la scuola di religione o comunque la catechesi; sottolineare l'azione sociale (apostolato, carità, ecc.) a proposito di ogni punto della religione spiegato.[230]

2. ASPETTO ORGANIZZATIVO

Dai 14-15 anni in su la catechesi nella Chiesa diminuisce moltissimo di intensità ed estensione e rimane un poco disorientata dalla complessità dei problemi che le si impongono.

a) Nella *scuola* si passa da una struttura più o meno unica ad un moltiplicarsi di corsi: scuola classica, tecnica, magistrale, artistica, corsi di avviamento professionale, corsi serali, ecc.

Ne viene la difficoltà di definire *i cicli catechistici* con i loro programmi, soprattutto se si vuole salvare per l'ultimo anno di scuola una sintesi che prepari immediatamente alla vita. Allora, partendo in Italia dalla 3 Medie più 2 (Ginnasio) e 3 (Liceo) e tenendo conto delle scuole parallele, abbiamo *serie di testi* per dei cicli così concepiti: 3+2+3, oppure 5+3 oppure 3+5. In Francia abbiamo i 7 volumi di un ciclo catechistico impostato sugli studi classici. Negli Stati Uniti i 4 volumi della High School e i 4 dei Colleges trovano oggi il problema del cambiamento del ciclo medio (High School) in 3+3, che va estendendosi. In Olanda troviamo sistemi di 3 volumi oppure 6. In Germania di 2 oppure 4 oppure 6: evidentemente alle volte non si fa più coincidere il numero dei volumi con quello degli anni.[231]

b) Accanto alla catechesi scolastica, soprattutto dove lo Stato non la consente dopo le elementari, hanno maggior rilievo i catechismi dei *Movimenti*

---

230 Cfr. W. CLARK, *o. c.*, pp. 119-121; H. CARRIER, *o. c.*, pp. 143-148; A. GODIN, *Le mete della catechesi*, Torino, LDC, 1961, pp. 129-132, che studia il pericolo del « proselitismo » come atteggiamento peculiare della religiosità giovanile. Una esperienza in questo senso è quella della gioventù studentesca di Milano: cfr. gli opuscoli: *Tracce di esperienza cristiana; Per una esperienza autentica della Chiesa*, Milano, Giac, 1961-62.

231 Per una visione dei principali testi di catechismo delle scuole secondarie e loro valutazione si vedano i due repertori: *Où en est l'enseignement religieux* (Bruxelles, 1937) e *Dix années de travail catéchétique dans le monde* (Parigi, 1960); per il periodo intermedio (1937-50) si veda un numero unico di « Lumen Vitae » dedicato alla scuola secondaria (sett. 1951).

giovanili, che spesso portano la catechesi fino ai 20 anni e più, come quelli dell'Azione Cattolica.[232]

Per le Università, anzi, queste iniziative parascolastiche sono le uniche a organizzare più o meno regolamente qualche corso di cultura religiosa o di teologia per i laici, che non raggiunge peraltro che una percentuale minima di studenti.[233]

Hanno un certo peso ed hanno insieme una estensione più vasta *le catechesi periodiche,* che o nelle vacanze o nei periodi pasquali la parrocchia o la diocesi organizza attraverso i cappellani delle varie organizzazioni.

c) Non si può parlare di una catechesi *familiare* come per i periodi precedenti. La psicologia del giovane tende a un particolare riserbo con i genitori in questo campo come pure in quello della purezza. Rimane sempre la possibilità catechistica delle occasioni familiari, ma non pare opportuno andare più in là normalmente per quanto riguarda la religione.

Per la organizzazione vi è ancora da fare, soprattutto se si tien conto della esperienza francese, che si trova gli adolescenti disertare i catechismi di perseveranza, succedentisi alla cosiddetta « Comunione solenne ».

Questo stesso fatto può far arguire, come rimedio, che se la catechesi fosse sempre intesa come una specifica e vasta preparazione ad un Sacramento e se si lasciasse la Cresima per la adolescenza, come la Prima Comunione e Confessione per la fanciullezza, vi sarebbe possibilità di agganciare ancora gli adolescenti ed avere anche la possibilità, che i giovani capiscano una *preparazione al Sacramento del Matrimonio* come sufficiente motivo di una catechesi a lungo respiro nella giovinezza.

Per la seconda adolescenza si potrebbe anche pensare, qualora la Cresima non si potesse differire, ad un qualche sacramentale, che consacrasse l'introduzione dell'adolescente nella comunità adulta (apostolato dei laici, assemblea liturgica, ecc.). In tutti i popoli primitivi ed anche in certe società attuali questa introduzione ha ancora un richiamo sfruttabile, come è esplicitamente detto anche nella Enciclica *Princeps pastorum.*[234]

Un altro suggerimento importante per promuovere la catechesi tra i giovani è quello di tenerla in stretta *correlazione con la scuola* fin dal principio. Anche per il giovane è sempre la scuola e l'ambiente parascolastico che formano l'ambiente nutritivo della mentalità. Ora se egli è stato abituato a vedere il Catechismo confrontarsi sistematicamente con la scuola, dialogare con il suo insegnamento e dire in proposito la sua parola,

---

232 Per esempio: Mons. GUANO, *La Rivelazione di Dio,* Roma, 1948; C. CARBONE, *La Dottrina cattolica,* 4ª ed., Roma, 1948; classica è la serie di LELOTTE, *La soluzione del problema della vita,* Brescia, La Scuola, 5 voll.

233 Si veda per le università: vari articoli su « Lumen Vitae », come L. MEILHAC, *L'enseignement de la religion dans les universités catholiques,* in « Lumen Vitae », 15 (1960), pp. 425-440; si veda anche G. NEGRI, *Note per una pastorale universitaria,* in « Orientamenti Pedagogici », 10 (1963), pp. 177-193 con riferimenti bibliografici.

234 *Acta Apostolicae Sedis,* 10 dic. 1959, pp. 854-855. Si ricordi che tutta la catechesi dei protestanti evangelici punta per la giovinezza sulla solenne amministrazione del sacramento della Confermazione.

l'attesa di ciò rimane facilmente nel suo spirito e forse più negli anni seguenti, quando il contributo di problemi portati dalla scuola diventa maggiore. Una tale attesa può restare anche nei giovani, che si orientano al lavoro. Ed un segno di essa è la facilità, con cui i giovani interpellano occasionalmente un sacerdote sui problemi sorti nella scuola o in fabbrica. Questa curiosità è una forza utile da svilupparsi fino a farne un fattore della organizzazione catechistica giovanile.

3. LE METE DELLA CATECHESI GIOVANILE

La catechesi precedente aveva come concluso un periodo, completando un processo di assimilazione incominciato dall'infanzia: abbiamo ora le formule, una certa sintesi e determinate abitudini religiose, caritative, apostoliche. Si è rivisto in modo ordinato e per la terza volta il dogma, la morale, i Sacramenti, nonchè la Storia Sacra e frequentemente l'impressione del « già visto » annunciava che con la preadolescenza veniva ad esaurirsi una fase di lavoro.

Il nuovo periodo è alternativamente analitico e sintetico,[235] ma è soprattutto sostenuto da *interessi pratici,* anche se la risposta che si chiede non è (come erroneamente si fa alle volte) una risposta « pratica » nel senso morale e disciplinare, ma una risposta dottrinale con l'accento sui motivi e le giustificazioni, pur senza trascurare le tecniche e la prassi. La meta principale deve essere quella di mettere a fuoco quella « visione sempre più organica » dei *motivi del comportamento cristiano,* che corrisponde al bisogno di chiarezza e di validità che il giovane sente nella vita.[236] Quanto alla pratica morale non si fanno perciò esortazioni, ma si denuncerà di volta in volta la incoerenza tra motivi e valori accettati o in via di accettazione e la mancata affermazione di essi nella propria vita personale. Il giovane davanti al richiamo alla coerenza pratica con la fede accettata è grato come di un gesto di fiducia, fatto verso la responsabilità.

Le mete catechistiche di questo periodo educativo possono essere le seguenti:

a) « Ricapitolare » la cultura profana in una corrispondente *cultura religiosa.*

Si intende per cultura un insieme di valori che oltre ad essere (o appa-

---

235 Per tutta questa parte si vedano i due interessanti numeri unici sulla catechesi nelle scuole secondarie superiori di « Lumen Vitae », (1951), II; (1960), II.

236 In questo senso il metodo preferibile per questa età è quello della « Révision de vie », dove si cerca di mostrare tutta la realtà del mistero cristiano inserita entro la realtà di quella esistenza, nella quale si sta inoltrando il giovane. Cfr. quanto si è detto sopra. Cfr. anche A. MARÉCHAL, *La révision de vie, o. c.;* G. NEGRI, *La « révision de vie » come metodo catechistico,* in « Orientamenti Pedagogici », 9 (1962), pp. 66-82; *La Revisione di Vita,* 2 vv., Treviso, Giac, 1963. Si noti che non è affatto una « morale della situazione » che viene esposta, ma una « teologia della situazione » in piena aderenza alla immanenza esistenziale dell'Avvenimento salvifico nella vita. Questo pragmatismo è specifico: nel periodo precedente vi era più distacco dagli immediati ed urgenti problemi di vita.

rire) *veri* sono *rispondenti, promettenti* e *impegnativi.* La urgenza educativa vuole che questo lavoro sia primario, come è primaria nello sviluppo della mentalità la apertura e docilità ai valori circostanti; sia tempestivo, cioè intervenga quando il nuovo valore è in fase di assimilazione (primi incontri, prime esplorazioni ed esperienze), affinchè questo sia « battezzato » fin dalla sua nascita nella personalità che così risulterà cristiana; sia adeguato, cioè capace di assorbire in una superiore valutazione e non di essere assorbito.[237]

b) Conseguire una « *visione organica* » *di base.*

Vi deve essere un *ragionamento-base,* a grandi linee, robuste, sintetiche, abbastanza nutrito, ch viene ripreso ad ogni nuovo problema come *risposta fondamentale* e che esce riconfermato a ogni nuovo confronto.

Questa ricapitolazione fondamentale deve venir per prima cosa alla mente del giovane, qualsiasi sia il problema che gli si pone, per creare i punti di riferimento, allargare gli orizzonti, impostare rettamente il problema in una visione espressa in frasi come quella paolina: « Omnia vestra sunt, vos autem Christi, Christus autem Dei ». La costanza lungo le lezioni e discussioni di questo quadro permette che attorno ad esso si compongano ordinatamente tutti gli sviluppi e tutti gli addentellati, come un corpo si costruisce attorno ad una ossatura e a sua volta la nutre.

A seconda poi delle situazioni e delle diverse interiorizzazioni, come si è detto, vengono approfonditi fino al dettaglio alcuni aspetti: o l'esistenza di Dio, o la questione biblica, o la figura di Cristo, o la storia della Chiesa, sempre collegati ad un *problema sorto dalla vita* nell'intento di far comprendere che « pietas ad omnia utilis est », che cioè la religione salva completamente l'uomo e il mondo con i suoi problemi.[238]

c) *Una adeguata apologetica.*

Vi è qui il delicato problema della « messa in questione » da parte del giovane dei problemi fondamentali religiosi (non dei dettagli tecnici, come nella preadolescenza) per vederli dal di dentro (interiorizzarli) e per scegliere o no il tutto come mentalità di vita. Lo scetticismo ostentato (storico, morale, teologico,

---

237 Si veda quanto si è scritto circa la struttura culturale del credere cristiano.

238 L'affermazione di una « visione organica » non è un contrasto con quanto si è detto circa la frantumazione del Credo in diversi articoli più o meno accettati a motivo delle differenze del processo di interiorizzazione: l'organicità sta nella risposta, nel punto di arrivo, non nel punto di partenza, che può essere qualsiasi; il catechista cioè asseconda la scolaresca nel partire dal problema, che essa sente più vivamente, ma riconduce, attraverso l'itinerario di ricapitolazione, a quei punti costanti e centrali che formano la base organica e sistematica delle varie spiegazioni. Cfr. quanto si è spiegato a questo proposito nel capitolo secondo dei problemi generali della catechesi.

psicologico) sembra più un metodo che una posizione acquisita: è il bisogno di saggiare e gustare la saldezza della fede e la sua superiorità davanti alle obiezioni sentite o previste.

Se vi è quindi una certa prevalenza della « dimostrazione » sulla contemplazione nella catechesi giovanile, si stia attenti a non dar origine ad una mentalità razionalistica invece che di fede. La apologetica resta al servizio della mentalità di fede, che deve venir sviluppata e rimanere al di sopra.

Essa mette in risalto non la disputa sul dettaglio ma l'appellarsi della religione a tutto l'uomo in un processo a larghe vedute; si concentra sulle persone e sui caratteri personali sia nella prova storica di Cristo che nell'itinerario a Dio, in una atmosfera di umiltà e di disponibilità; non prova razionalmente ciò che è provato dalla Parola di Dio, per non disperdere il principio di base della mentalità di fede, cioè il suo vivere « ex auditu ».

d) Impegnare responsabilmente a successive *prese di posizione.*

Vi è qui corrispondenza con l'affermarsi della personalità: man mano che vengono assimilati i valori, il giovane tenta di affermarsi in essi e poi prendere posizione nel mondo in una coerenza ad essi che gli fa sopportare tutte le conseguenze. Ora questi tentativi devono pure essere « battezzati » e divenire come una *professione di fede.* Il catechista deve in questo esser graduale e progressivo: impegnare per un valore non ancora assimilato neppur per poco è controindicato per la giovinezza al contrario della fanciullezza: diversità di metodo a riguardo per esempio la Messa quotidiana nei collegi.[239]

e) Operare la rifinitura della *sistemazione dottrinale* e della conformazione.

Vi è da fare un lavoro di completamento dei punti importanti precedentemente trascurati, un generale adeguamento alle insorgenti esigenze di maggiore chiarezza e profondità, infine un certo assestamento in ordine alla vita adulta. L'obiettivo sarà il possesso di una *certezza* di base, l'apertura e quasi l'attesa di ulteriori approfondimenti sui punti lasciati impliciti, una relativa completezza del quadro nelle sue linee fondamentali (la SS. Trinità nel Credo Apostolico).

In particolare si curi: un senso di Dio vivo (scelta di un itinerario a Dio e sua interiorizzazione), una ben chiara idea della struttura della Fede (sue componenti, suo meccanismo, oscurità accettata, motivo formale, l'aspetto volitivo, libero del-

---

239 Si veda a questo particolare proposito L. EVELY, *L'assistance des collégiens à la Messe,* in « Lumen Vitae », 7 (1962), pp. 62-69, dove si pone il problema della obbligatorietà o meno di essa. Quanto poi all'impegno rimane valido il principio dell'esperienza, per cui solo quanto si è « provato » rimane davvero assimilato. La linea da seguirsi a questo proposito è la seguente: prima un certo far intravvedere il valore in questione, quindi una organizzata esperienza attiva di esso, quindi una sua revisione culturale in profondità: cfr. al riguardo gli opuscoli della Gioventù studentesca, citati sopra. Nella età precedente vi era un processo inverso: esperienza grezza, riflessione, esperienza approfondita, cfr. sopra a pag. 446.

l'assenso, ecc.), una abitudine alla « lettura dei segni », una abitudine all'invisibile, una abitudine alla affermazione di fede che pone in presenza delle realtà senza l'aiuto dell'esperienza, ecc.[240]

Quanto alla conformazione della vita le possibilità attivistico-didattiche sono minori e si dovrà avviare una più realistica professione di fede nella vita associata, soprattutto con l'esercizio del giudizio cristiano sugli avvenimenti, le idee, le situazioni del giorno.

La inserzione nella vita comunitaria della Chiesa è relativamente più facile: sono possibili vivide esperienze liturgiche e caritative ed anche apostoliche, che maturano molto l'esplicitarsi di una mentalità di fede. Tuttavia anche solo la chiarificazione dottrinale e il richiamo alla pratica attraverso la coerenza porta i suoi effetti.

4. METODO DELLA CATECHESI GIOVANILE

a) La disposizione della materia

Quanto alla disposizione della materia vi è da rilevare una grande differenza nei vari tentativi compiuti, data la possibilità di concepire con una certa libertà la sistemazione.

Possiamo identificare quattro possibili diversi schemi che si attuano sia nella distribuzione della materia durante quattro o più anni, sia nella linea di svolgimento d'ogni singola lezione.

1° tipo: catechesi a linea dottrinale classica.

Come esempio indichiamo il testo di Mons. Ceriani (*Gesù il Cristo*): esso comincia con la Storia sacra, continua con la Vita di Cristo, il Dogma, la Morale, i Sacramenti. La trattazione della materia segue più o meno l'andamento di una tesi, con corollari negli aspetti più attuali o citazioni di autori moderni, ecc. Il tutto rimane piuttosto estrinseco e non vi è un vero principio diverso rispetto al processo logico dottrinale. Altri variano nel linguaggio, come il testo *Vivere* di Nosengo-Nebiolo, riuscendo ad ottenere una presentazione originale nella linea, che rimane però quella logica e classica di una tesi dimostrata.

Il principio di questi catechismi è nella convinzione che una soda, precisa, fondata esposizione intellettuale corrisponde alle esigenze di sicurezza razionale del giovane e crea le convinzioni, che egli poi saprà applicare nella vita.

2° tipo: a linea preferenzialmente storica e culturale.

Questo Catechismo si sforza di collocare la catechesi sul piano della *cultura,* dato che il soggetto da catechizzare è soprattutto lo studente che sta imbevendosi di concetti

---

[240] Cfr. P. BABIN, *Quelle formation nos jeunes devraient-ils avoir acquisé à la sortie de nos collèges?,* in « Documentation Catéchistique », 27 (1955), pp. 30-37 uno dei rari studi in proposito.

e impostazioni, rispecchianti la cultura classica oppure (nel caso di Scuole tecniche) l'umanesimo tecnico o del lavoro.

Un tipico rappresentante di questa scuola è H. Rösseler [241] con il testo, *Christlicher Glaube*. La sua linea segue quattro momenti principali: 1) Considerazione di un valore o disvalore umano (ad esempio il disordine umano come tema della cultura classica e contemporanea, quale appare attraverso l'analisi degli autori); 2) La spiegazione di esso nella Rivelazione (la Bibbia oppone la sua concezione a quella pagana e classica); 3) La realizzazione divino-umana (Cristo opera e realizza con la sua vita e la sua azione nel mondo quei valori, che la cultura biblica aveva mostrato); 4) La realtà storica cristiana (ritorno all'epoca attuale per cogliere nella Chiesa, nei Sacramenti, nella morale cristiana attuale la continuità sia della tradizione cristiana sia dell'azione di Cristo per elevare il mondo all'altezza prospettata da questa cultura).

La linea dei temi è quindi quella prospettata dalla cultura (classica o tecnica), che ha in sè una certa linea logica, più o meno corrispondente alla struttura dell'umanesimo ideale. Nel confronto tra le culture (quella classica e quella biblico-cristiana) si origina un sapere al tempo stesso ordinato, profondo e agganciato alla situazione culturale dei giovani. Il metodo è soprattutto quello del *confronto,* come se la Città di Dio si opponesse punto per punto alla città dell'uomo, se non vogliamo dire di Satana. Studiosi come C. Dawson, Ch. Moeller, J. Guitton, lo stesso H. Rösseler esposero minutamente le modalità e l'efficacia di questo confronto tra letteratura e letteratura, cultura e cultura, umanesimo e umanesimo per concludere con una sintesi ove i sani valori umanistici vengono « ricapitolati » e perfezionati dal Cristianesimo.[242]

Va ricordato che si deve confrontare l'umanesimo classico con il Cristianesimo non direttamente, ma passando per la realtà storica: dall'umanesimo classico alla storia del mondo, da questa al Cristianesimo storico (e non letterario), che quindi non è solo una visione del mondo ma anche una concreta realizzazione in esso.

Quanto all'umanesimo tecnico il confronto tra temi umani e cristianesimo non è tanto per *antagonismo* (come nel mondo classico tra tempo greco, ad esempio, e tempo biblico-escatologico), ma per *inveramento* e *sublimazione*: ad esempio dall'unificazione del mondo al Corpo Mistico; dal progresso tecnico e civile alla Redenzione in atto dell'universo; dalla liberazione della persona alla sua soprannaturalizzazione.

3° tipo: revisione di vita.

Questo catechismo prende le mosse dai problemi vivi e non solo scolastici di per sè, che si impongono al giovane e lo chiamano ad una presa di posizione di mano in mano che l'età lo apre a nuovi livelli di esistenza: problema sessuale, professionale, sociale, ideologico, ecc.

Qui è prevalente l'impostazione psicologica e si possono citare i Catechismi francesi, che hanno adottato dal 1948 una linea di programma nelle sette classi del ciclo,

---

241 Per il pensiero di H. RÖSSELER, si veda il suo articolo: *Evolution de la pédagogie religieuse dans l'enseignement secondaire de l'Allemagne,* in « Lumen Vitae », 6 (1951), pp. 517-534.

242 Gli scritti più indicati sono quelli del Can. MOELLER, *Humanisme et sainteté* (1948), *Sagesse grecque et paradoxe chrétien* (1950) (trad. Morcelliana), *Mentalité moderne et Evangélisation* (1963²) (trad. S. Paolo), oltre ai noti volumi: *Littérature du XX^e siècle et christianisme* (trad. Vita e Pensiero). Si veda per questo la parte dedicata alla catechesi nelle scuole.

scegliendo per ciascun anno una impostazione ed un tema che meglio pare corrispondere all'età psicologica: 1) Una *sintesi* della Dottrina (il Credo) per riassumere quanto è stato precedentemente studiato. 2) Uno studio storico, incentrato sulla persona di *Gesù Cristo,* che delinea il dramma della vita, attuantesi nella storia della Redenzione (età: 12 anni). 3) La *vita sacramentaria* in corrispondenza di una età, ove vi è una certa concretizzazione sociale e religiosa della propria maturazione. La vita sacramentaria concepita come concretezza della propria pietà, soluzione degli incipienti problemi affettivi, inserimento nel popolo di Dio in marcia verso la Patria. 4) Il Combattimento per la vita: la *morale* (14 anni). Una morale corrispondente al problema di una libertà personale, che ora si fa sentire, di una scelta di amore da farsi a Dio prima che alle creature, di un dominio di se stessi. 5) Al bisogno di aprirsi alla società, che sta albeggiando nei giovani, corrisponde una *catechesi sulla Chiesa* nel senso storico, comunitario, e mistico. Le difficoltà della trattazione insieme storica, apologetica, dogmatica e d'attualità sono compensate dalla corrispondenza dei vari aspetti della Chiesa ai problemi vitali e morali di questa età. 6) Cristo, nostro *Ideale* e nostro *Capo,* è il tema della catechesi corrispondente ai 16 anni. Il momento psicologico sarebbe quello in cui vi è una certa condensazione della ricerca di una propria personalità: periodo insieme ansioso e decisivo, in cui la presentazione di una personalità (quella di Cristo) dovrebbe corrispondere pienamente al sentito bisogno del catechizzando: contemplando la personalità di Cristo e insieme il suo Magistero si viene a definire, scoprire la propria personalità. 7) La *visione cristiana dell'uomo e dell'universo* in corrispondenza di un bisogno di sintesi e di inquadramento culturale della civiltà, della storia e della società.[243]

Il movimento di questo tipo di lezioni è più o meno quello dell'*insegnamento concentrico,* esposto in didattica da S. M. Durand, in cui gli argomenti, posti dalla vita, sono messi come cerchi concentrici, attorno al nucleo della religione che li spiega e unifica.[244]

4° tipo: catechesi kerigmatica di tipo « incarnazione ».

Questa impostazione è, in certo modo, contraria alla precedente, poichè invece di

---

243 I testi più riusciti sono quelli di Mons. Sullerot, *La vie chrétienne,* la serie « *Témoins de vie* » (Bruxelles), quella diretta dal Can. Boyer (Ed. Ecole), di cui alcuni volumi sono tradotti dalla LDC (i Sacramenti, la Storia Sacra) e dalla S. Paolo (il volume di Hassevelt sulla Chiesa), quella dei « *Fils de Lumière* ».

244 Cfr. S. M. Durand, *Formation chrétienne de l'adolescente dans les milieux professionnels,* in « Lumen Vitae », 6 (1951), pp. 621-628, dove applica all'insegnamento religioso il suo metodo « concentrico ». Ultimamente sono sorti dei testi a schede, che seguono questo schema psicologico; A. Canal, *Terres Nouvelles,* con la guida: *Orientation pédagogique,* ed. Privat, Toulouse, 1961, dove l'aspetto psicologico sembra soffocare quello catechistico; Babin-Bagot, *Le sel de la terre,* con le guide: *Orientations pédagogiques* e *Dix conseils,* Parigi, ed. Mame, 1963; P. Dentin, *Ensemble, fiches de culture religieux,* Amiens, 1962, che tratta: l'uomo, il corpo, il sesso, il sentimento, le ragazze, il cinema, le letture, le canzoni, il fidanzamento, ecc.; *Plan de catéchèse en milieu technique* (ed. pro manuscripto), Parigi, ed. Catéchistes, 1959. Il testo del Bucciarelli, *La legge di Cristo,* Roma, Giac, 1963, segue nella lezione questo schema: 1 - situazione di vita; 2 - il piano di Dio; 3 - la chiamata personale di Dio 4 - la tua risposta a Dio. Qui si vede un progressivo inserimento del problema umano nel piano divino redentivo, della vocazione individuale entro questo piano in una stretta coerenza realistica della dottrina rivelata con la esistenza vissuta. Per la stretta applicazione della « Revisione di vita » come metodo catechistico, cfr. G. Negri, *La « Révision de vie », come metodo catechistico, o. c.*

andare dal problema psicologico al mistero religioso, *parte dal mistero religioso e giunge al problema psicologico.*

La particolarità sta nel concepire il Mistero come incarnato e vivente nel mondo, nell'uomo, nella storia, fino a trasfigurarla e trasformarla. Di questo tipo si può dire soprattutto, che l'educazione religiosa tende a far sì che la relazione ontologica e teologica con Dio in Cristo divenga psicologica e morale, cioè venga conosciuta e riconosciuta.

Si parte da una robusta accentuazione della realtà esistenziale del Cristianesimo, quindi se ne descrive la struttura invisibile, si giunge infine a dire: se tutto questo è reale, bisogna che divenga cosciente e vissuto. Una coscienza costruita impiegando di preferenza ciò che è «naturalmente noto » in questa età, cioè ritrovando in tutti problemi giovanili un opportuno aggancio con la realtà soprannaturale. La morale è qui intesa come impegno alla coerenza: se vi è *coesistenza* con questo Mistero, vi deve essere *convivenza* con esso.

Lo sforzo del professore è di mantenere piena la presenza del Mistero tra le realtà storiche, sociali, personali, culturali che il giovane prova, facendo uso di tutte queste categorie nella spiegazione e sistemazione dottrinale. Il passaggio di Dio nella nostra storia sarà abitualmente messo in relazione con gli echi, che esso produce nella letteratura, nell'arte, nella politica, nella civiltà, nella persona e che sono raccolti dalla sensibile anima dei giovani.

Però vi sarà qui prima la scoperta di un Mistero che viene proclamato (kerigma), attraverso i suoi segni, e poi riconosciuto nei suoi echi favorevoli o contrastanti, ma sempre ad esso allusivi, nel contesto della realtà sociale e storica (Cristo mostrato come « segno di contraddizione »).[245]

b) Procedimento della lezione

Quanto al procedimento vi sono due teorie opposte: l'una si fonda sul *concatenamento logico,* esposto ampiamente, ispirato ai trattati teologici e con solo una piccola aggiunta di applicazioni pratiche al fondo e spunti di vita all'inizio; la seconda svolge ampiamente l'*incontro del Mistero cristiano con le categorie più vitali della realtà umana* e giovanile e a suo tempo inserisce, preparato come per maturazione o approssimazione successiva, il nerbo del ragionamento, della dottrina, della descrizione precisa, che occuperà uno spazio più breve, ma avrà un piedistallo più ampio.[246]

---

[245] Si veda a questo proposito quanto è stato scritto sul metodo di Babin; sulle idee metodologiche simili a questo schema di Vimort e Dimnet cfr. G. C. NEGRI, *Nuove prospettive metodologiche per la catechesi, o. c.*

[246] Si badi bene a non opporre i due procedimenti sul piano della dottrina: la dottrina si trova in tutti e due i procedimenti, solo che nel secondo essa è ridotta di quantità ed è incastonata in un contesto di problema vitale, per l'accentuazione data al significato di salvezza dell'uomo e dell'umano che hanno i dogmi cattolici. Spesso, come nel metodo della *Révision de vie,* l'esigenza dottrinale è acuita talmente dalla precedente problematica vitale, da dar luogo a sedute interamente dedicate all'analisi dottrinale e scientifica di un punto: il metodo della *Révision de vie* contempla infatti delle sedute normali di revisione della vita nella luce della rivelazione, seguite da eventuali « sedute di studio » oppure « letture del vangelo », che hanno precisamente questo più deciso carattere scientifico, cfr. *Fiches de Pastorale Jociste,* Bruxelles, Secrétariat général. s. d.

I. Il primo procedimento è più facile per il catechista, risponde effettivamente ad una esigenza logica nel giovane, ma forse la esagera. Esso corre il rischio di rimanere astratto e diviso dalla mentalità di vita dei giovani, come si è più volte indicato.

Il secondo è più difficile perchè esige la capacità di esprimere la stessa idea in diversi linguaggi, da diversi punti di vista, sotto diversi aspetti e di condurre il tutto ad una ricapitolazione. Vi è il vantaggio di una immersione del Cristianesimo nel vivo della vita. In esso si procede in un primo tempo per affermazioni e per confronti, poi, man mano che si acuisce l'esigenza di una prova, la si pone scientificamente, sicura e teologica.

Il pericolo del moralismo o pragmatismo esiste, quando il Cristianesimo appare unicamente come risposta ad un problema umano, mentre vi è sì confronto tra problemi umani e Mistero, ma questo non appare come una *soluzione* al problema, ma come una *trasformazione della realtà,* una trasfigurazione, una impostazione nuova. La vita è confrontata al Cristianesimo non come realtà a ideologia, ma come realtà a una più grande realtà, con cui si deve fare i conti ed a cui si rimane sottomessi. Il P. Babin applica qui analogicamente il concetto di transustanziazione in quanto il problema della purezza, ad esempio, rimane nelle sue indicazioni tecniche di rispetto, ecc., ma il Piano storico divino, la divinizzazione della persona, uomo e donna, l'inabitazione della SS. Trinità trasformano radicalmente il problema, perchè è trasformato il senso sostanziale delle cose.

Naturalmente una catechesi simile suppone che la Storia Sacra si conosca già nei suoi fatti salienti e basti solo delineare le grandi sintesi, essendo sobri nei racconti storici; suppone che si conosca la Liturgia nei suoi misteri e nei segni di essi, per poter su tali ricordi impostare frequenti e luminose ricapitolazioni al Cristo della Messa; suppone che si conoscano le formule del dogma, per poterle approfondire in una maggiore sintesi e chiarificazione. In una parola si presuppone la catechesi del ciclo medio inferiore (11-14 anni).

II. Quanto agli aspetti tecnici della lezione il primo metodo parte con uno spunto di attualità, quindi imposta la *tesi dottrinale,* espone termini, concetti, prove, argomenti biblici e conchiude con applicazioni pratiche, corollari e digressioni (letture), ispirate a problemi pratici o a confronti letterari.

Il secondo procede in *modo attivistico* partendo da un perdersi nelle ricerche per poi raccogliersi in sintesi essenziali. Uno schema di lezione prevede: inchieste e ricerche di documenti; discussioni di gruppi; esposizione del professore; studio di testi; lavoro di elaborazione personale; sintesi conclusiva da fissare.[247] Come si

---

247 Un esempio ben svolto in L. CHICAULT, « Vérité et Vie », n. 359, 366, 373, (1959-1960). Pure L. MENDIGAL, *Decouverte de Dieu, Decouverte de Christ,* Parigi, 1955. Un buon esempio è quello del Catechismo di H. SCHLACHTER, *Der Standpunkt,* Friburgo, 1959, in tre volumi per le scuole professionali; risulta più elaborato il Catechismo di COLOMB, *Au souffle de l'Esprit,* per preadolescenti, Parigi, Desclée e C., 1960.

vede, il procedimento è per approssimazioni progressive e ha il vantaggio che la formulazione dottrinale giunge attesa, si inquadra in un ricco contesto, si prolunga in connessioni complesse e ramificate nella direzione della vita e delle altre parti della dottrina.[248]

Quanto alla *applicazione morale* vi è una teoria che ritiene di rispettare il naturale riserbo dei giovani e lasciare alla lezione il carattere speculativo di una riflessione scolastica. Un indirizzo alla pratica è ritenuto doversi dare dalla parrocchia, dalla direzione spirituale, ecc.

Un altro indirizzo crede di poter salvare il riserbo dei giovani per la propria vita interiore, sostituendo alle attività religiose dei periodi precedenti altre attività che sono ugualmente autentiche prese di posizione, impegni, adesioni e riconoscimenti di Dio, ma che si esprimono in modo più consono allo stile dei giovani: una parte della lezione esposta a tutta la classe, una specie di « dichiarazione di voto » opportunamente sollecitata, un silenzio lavorativo (studio e contemplazione di testi), un impegno sociale, soprattutto caritativo, certe forme di funzione religiosa e soprattutto il colloquio dopo la lezione di Catechismo sono le espressioni migliori che possono avere nell'intimo un tale riferimento a Dio da renderle preghiera.

Si badi solo a proporre impegni che non siano, come per i preadolescenti, fine a se stessi, come la costruzione di una carta della Palestina, ma significhino qualcosa per la realtà sociale e per il domani, siano praticamente un effettivo, anche se puntuale, entrare nella realtà effettuale della Redenzione in pieno svolgimento.

c) Tecniche e sussidi

I. *La precatechesi giovanile.* Una valida tecnica consiste nell'orientare la problematica dei giovani attraverso l'analisi di elementi, che si sanno efficaci a questo scopo: il catechista possieda una accurata conoscenza di romanzi, film, canzoni, strutture sociali (officine, ospedali, bidonvilles, gruppi ferventi di cristiani, ecc.) e sappia portare i giovani al contatto con questi elementi, elaborando poi su di essi (dato che i problemi sono così vividamente suscitati) discussioni, conversazioni, ecc. che egli poi condurrà rapidamente ad un epilogo ai piedi di un Mistero o di un dovere. Spesso la revisione di un romanzo (letto prima senza « vederlo »)

---

248 La sostanza del procedimento sta nel giungere al mistero cristiano, muovendoci all'interno di una situazione di vita considerata, secondo questi punti successivi: 1) *immedesimazione* in un concreto problema di vita: « qui sunt hi sermones quos confertis ad invicem et estis tristes? » (*Lc.* 24, 17), oppure « che cosa stai leggendo? » (*At.* 8, 30); 2) *problematizzazione* della situazione vissuta: « putasne intelligis quae legis? » (*At.* 8,30), dove il catechista mette l'accento sul bisogno di salvezza che emerge da tutte le analisi di situazioni umane; 3) sulla linea della situazione, diventata problema, si rivela la salvezza di Cristo, che porta a salvamento, a perfezione e sublimazione il valore discusso e lo inserisce in un Piano totale, di cui volta per volta si approfondiscono diversi aspetti, sempre nella prospettiva unitaria dell'insieme, come si è spiegato nella parte generale riguardante il contenuto. Si veda per questo P. BABIN, *Itinéraire d'une catéchèse pour les jeunes d'aujourd'hui*, in « Vérité et Vie », fiches 352, 358, 365, 372 (1959).

per cogliere figure, situazioni, reazioni, espressioni che fanno intravvedere un mistero, è ambientazione efficace di una catechesi.[249]

II. *La solidarietà con i giovani.* Cogliere quella che il P. Loew chiama *difficoltà missionaria,* cioè quel punto specifico che fa da problema-chiave per tanti altri in un gruppo o in un individuo; questa difficoltà è sempre morale e dottrinale insieme, ma gli accenti psicologici sono diversi. Occorre d'altra parte essere al massimo solidali con i *valori* anche minimi dei giovani, in modo che essi sentano il catechista come uno « dei nostri », uno che non è « dei loro ».

III. *L'attualità.* È importante che il catechista sappia manipolare bene questo sussidio, che coinvolge pienamente i giovani e si presta a mille diversi impieghi. Occorre avvertire la piega che prende l'analisi collettiva del fatto e con la tecnica del « notate il particolare » condurre gradualmente l'attenzione verso quello degli innumerevoli aspetti del fatto di cronaca, che introduce al tema della lezione. Sempre procedendo col « far rilevare un particolare », il catechista delinea rapidamente il fatto di cronaca e poi lo volge o a denunciare una carenza, un bisogno di redenzione, o a definire un atteggiamento di fronte a Dio, o a costringere i giovani a schierarsi e prendere posizione, o come similitudine, o come fatto accanto a cui sta il Grande Fatto di Dio Salvatore o come creatura, o come strumento nelle mani di Dio, o come indice di libertà, ecc.

Occorre una grande abilità per evocare l'attualità, inquadrare incisivamente e psicologicamente il contrasto o il confronto (passi della Scrittura, fatti ecclesiali, biblici, liturgici, ecc. che appaiono sorprendentemente « ad hoc »), piegare il tutto rapidamente ad una netta affermazione del Cristianesimo: se a questo punto i giovani reagiscono sorpresi, si instaura una feconda revisione del cammino fatto che si arricchisce e chiarisce.

IV. *L'interiorizzazione del problema.* Senza esagerare è bene svolgere con interrogativi, con indirette ritorsioni, ecc. un'obiezione o un problema, sorto dalla attualità, verso un richiamo all'intimo, al caso personale, all'io degli alunni: avvertenza del bene e del male che è in noi; richiamo alla coerenza; svelamento di un gioco dell'egoismo; smascheramento di una difesa; soprattutto rilievo dei sentimenti e concetti buoni che anche in sordina vibrano sempre nei giovani. Questa interiorizzazione condurrà poi all'impegno della persona verso la Verità rivelata: anche se difficilmente l'obiezione è oziosa, essa funge sempre però come differimento del problema morale; questa tattica porta invece su un piano personale

---

[249] Si veda al proposito la collezione « Vie, amour, chansons », ed. Foyer Notre-Dame, Bruxelles. Si badi a questo proposito a seguire un processo naturale e non forzato: non si tratta di inserire tra i commenti ad un fatto di cronaca delle « disgressioni » cristiane: « questo è inutile se non appare subito come lo sviluppo spontaneo del senso profondo » del fatto (Moeller), cfr. G. Negri, *Scuola cattolica e spirito laicista, o. c.,* p. 144.

impegnativo ogni discorso dottrinale, grazie al processo di interiorizzazione in corso.[250]

V. *Il dialogo con i giovani.* Il momento di un obiezione o di una discussione deve essere compreso non sono nei suoi aspetti logici ma anche in quelli psicologici per ritrovare il vero oggetto della discussione, sfruttarne la effervescenza e così incidere o su di un fatto dottrinale o su di una urgenza morale. Si tratta di interpretare ai giovani stessi la loro intima problematica e soprattutto avere un dominio sulla comunità che segue il contraddittorio come un dibattito, prendendo interiormente posizione.

Molti catechisti hanno provato quel « mettere tutto in questione » che è proprio dei giovani nel tentativo o di *rendersene conto* o di *prendere posizione*: l'educatore deve avvertire se si tratta di uno o dell'altro tentativo per reagire in modo diverso. La mancanza di questa avvertenza fa prendere alle volte una via diversa dalla realtà, per cui si spiegano le improvvise cadute d'interesse alla discussione o il degenerare della scuola in un duello tra la massa degli alunni e il professore. La *discussione* è la forma più tipica di una catechesi giovanile, ma appunto per questo è molto delicata e può confermare nell'errore o nella scelta di esso, invece che chiarire e orientare. Quando invece la discussione animatasi in classe è stata capita dal catechista nel suo essere l'uno o l'altro tipo di tentativo ed esplicitamente interpretata, allora molto spesso la discussione si prolunga in fecondi colloqui individuali, che il giovane richiede con una profonda esigenza, una volta che è affiorato nella discussione ben condotta il fondo del suo animo.

Questo carattere « pratico » e personale del ragionare e disquisire proprio della seconda adolescenza, va a colorire tutta la catechesi che non è mai spiegazione senza essere un richiamo alla urgenza della interiorizzazione o della presa di posizione.

VI. *L'ambientazione* è più *personale* che istituzionale. La comunità giovanile si crea attorno ad una *personalità* più che nel quadro di una istituzione (parrocchia, associazione già esistente): occorre seguire fortemente questa linea e favorire anzi il sorgere di comunità, che chiamiamo catechistiche, poichè sono unite dal fine comune di perseguire una maturazione orientata in fondo alla catechesi (esplicitazione della Fede). Seguendo le tecniche sociologiche la comunità va opportunamente gerarchizzata in gruppo ed *élite interna* e attiva che sarà curata maggiormente e formerà il segreto punto di riferimento (testimonianza e conversa-

---

250 Ciò coinvolge la persona del giovane, facendolo partecipare al problema discusso, sentito come problema di ognuno. Questo è un particolare specifico del metodo della Revisione di vita: si comincia col prendere coscienza che tutti abbiamo parte al peccato nel mondo per sentire quindi la propria conversione come parte della conversione del mondo: in tal modo interiorizzazione e socializzazione si intrecciano in modo molto efficace. Cfr. MARÉCHAL, *o. c.*, par. 33, 34, 36.

zioni), inconsapevolmente adoperato dagli alunni durante il processo stesso catechistico.

VII. *Catechesi di speranza.* Come ha notato Kriekemans, lo sperare è il polso della giovinezza. Avvolta in un turbine di aspirazioni essa è sensibilissima al messaggio della speranza, sia come incoraggiamento rispetto alle debolezze, sia come certezza di possibilità delle realizzazioni, sia come movimento dinamico della vita verso mete future. Una caratteristica specifica della catechesi giovanile deve essere quindi quella della speranza sotto questi tre aspetti, accentuando nella dottrina ogni elemento suscettibile di questa prospettiva.[251]

---

251 Cfr. KRIEKEMANS, *Pédagogie générale, o. c.*, pp. 59 ss.

NOTA BIBLIOGRAFICA

A. LIÉGÉ, *Adultes dans le Christ,* Bruxelles, La Pensée catholique, 1958 (trad. it. Torino, 1964).

Breve volumetto, ma molto importante perchè traccia in modo originale le linee dello sviluppo religioso in accordo con quelle dello sviluppo naturale. Da ciò sorge una problematica di metodo catechistico molto fedele ai fini educativi della catechesi stessa e insieme alla situazione del giovane d'oggi.

P. BABIN, *Dieu et l'adolescent,* Lione, Ed. du Chalet, 1963.

Pur trattandosi di una ricerca di psicologia religiosa, questo libro è molto importante per la continua attenzione, data dall'autore ai problemi catechistici. Vengono infatti suggerite norme, strettamente conseguenti rispetto alle singole conclusioni della ricerca sia per l'aspetto evolutivo sia per quello differenziale.

P. BABIN, *I giovani e la fede,* Roma, Ed. Paoline, 1962.

Dopo le interessanti analisi dello spirito giovanile soprattutto in rapporto alla religione e agli ideali di vita, vengono delineati i tratti caratteristici di una catechesi adolescenziale non tanto in riferimento al contenuto della catechesi ma al modo di strutturarlo e presentarlo ai giovani. L'idea fondamentale è quello positiva di una articolazione profonda tra valori umani giovanili e verità cristiane.

VARI, *Problemi dell'adolescenza,* Milano, Ancora 1961; *Pastorale dell'adolescenza,* Milano, Ancora, 1961.

In una concezione più vasta e complessa della catechesi questa raccolta di relazioni prospetta una catechesi giovanile adeguata sia nella sua dimensione psicologica sia nella sua dimensione sociologica sia in quella dottrinale. Prevale la concezione sintetica di una dottrina affiancata e articolata con la vita.

L. GUITTARD, *Pedagogia religiosa degli adolescenti,* Roma, Ed. Paoline, 1962.

Alla luce di una tipologia psicologica religiosa viene qui presentato il quadro dei problemi di un'educazione religiosa degli adolescenti un po' intimistica, ma sostanzialmente valida almeno per quanto riguarda le caratteristiche adolescenziali di una catechesi, già impostata su solide basi da una più profonda riflessione teologica.

I. SALVESTRELLI, *Adolescens, tibi dico: surge! - Dicit illi adolescens: omnia haec custodivi,* Verona, Ed. Oasi Sacra Famiglia, 1962, 1963.

Frutto di una lunga esperienza, questi due libri contengono una sommaria descrizione degli adolescenti ed una vasta raccolta di norme catechistiche e pastorali soprattutto per quanto riguarda catechesi periodiche (tipo Ritiri, Esercizi). Il volume rispecchia un'esperienza personale, di cui ha tutta la concretezza, l'incisività ed anche i limiti.

J. Christin, *Les Adolescents,* Parigi, Ed. du Centurion, 1962.

Studio abbastanza preciso e concreto, che tenta di descrivere analiticamente la fisionomia religiosa degli adolescenti e la catechesi corrispondente, intesa e impostata come « risposta ai bisogni spirituali del giovane ».

Vari, *L'educazione religiosa del giovane,* Roma, UCCIM, 1962.

Il volume riporta le relazioni di un congresso con precisazioni abbastanza valide sia nella descrizione della psicologia religiosa del giovane sia nella impostazione di una loro catechesi, organizzata attorno all'idea centrale della fede e della decisione personale nella fede.

P. Babin, *Itinéraire d'une catéchèse pour les jeunes d'aujourd'hui,* in « Vérité et Vie », (1959-1960), fasc. 352, 358, 365, 372.

In modo sintetico vengono tracciate le direttrici di marcia di una catechesi adatta ai giovani. Risulta molto utile la chiarezza e la cura dei particolari dell'esposizione, per cui viene afferrata la sostanza di una catechizzazione valida del mondo giovanile.

S. Baitieri, *I giovani aspettano Dio,* Torino, LDC, 1960.

Operetta monografica che può tuttavia essere molto utile per delineare l'iter più adatto per una catechesi ai giovani attraverso inchieste, discussioni, inviti a prese di posizione pubblica, il tutto raccordato a profonde esperienze spirituali e personali contatti col catechista.

Vari, *La gioventù attuale e i problemi della spiritualità,* Milano, Vita e Pensiero, 1960.

Volumetto molto prezioso, perchè a cura di molti esperti vengono tracciate le direttive fondamentali per incontrare veramente il giovane nella sua problematica spirituale e nel suo confrontare la religione con la vita ed i problemi della socializzazione. Per quanto sintetici i capitoli hanno il vantaggio di descrivere la problematica giovanile secondo i vari ambienti, nei quali viene a vivere il giovane.

CAPITOLO V

CATECHESI AGLI ADULTI

1. ASPETTO PSICOLOGICO

a) Maturità psicologica e maturità religiosa

Oltre i 25 anni, oppure a partire da quando sono sposati, anche se non intendiamo con questo dare un criterio preciso, i fedeli sono trattati dalla pastorale come adulti e ricevono una cura pastorale, intesa come *pastorale degli adulti.* È necessario perciò, descrivere in qualche modo le caratteristiche psicologiche della vita religiosa dell'adulto.

Una religiosità « adulta » non significa di per se stessa una religiosità « matura », comunque è spiegabile solo in riferimento ad essa. Occorre distinguere un concetto *statistico* della maturità, quale è rilevata dalle ricerche ed una maturità *ideale,* vista nelle sue componenti non solo psicologiche, ma anche teologiche e filosofiche.

La maturità statisticamente rilevabile, è però descrivibile solo in riferimento alla maturità ideale, come maggiore o minore approssimazione ad essa. Noi pensiamo ad esempio l'adulto come opposto al giovane ed al fanciullo, invece una *ideale* maturità religiosa « sarebbe realizzata in una religiosità che preservasse la docilità e la spontaneità del bambino, e integrasse l'idealismo, il senso critico e l'ardore dell'adolescente con la stabilità, l'equilibrio e la creatività dell'adulto ».[252]

Vari autori, come James, Allport, Wiesmans e Fromm [253] hanno cercato di delineare la *maturità religiosa ideale,* analizzandola anche in dieci tratti fondamentali come fa Clark. La descrizione più citata è quella di Allport, ricalcata su un concetto di maturità puramente psichica; essa ha una certa ricchezza di utili suggestioni per la pastorale, anche nella sua forma ridotta, quale viene usata dal Carrier, che riduce a tre i criteri di maturazione (già indicati): *estensione, oggettivazione, integrazione.*[254]

---

252 P. G. GRASSO, *Psicologia religiosa,* in « Educare », Roma, ed. PAS, 1960², v. II, p. 174; v. II, p. 174.

253 Cfr. W. H. CLARK, *The Psychology of religion, o. c.,* pp. 240-257: *Criteria for a mature religion.*

254 Cfr. G. ALLPORT, *The individual and his religion,* cit. da Carrier, *o. c.,* pp. 262 ss.

1. Per *estensione* intendiamo la *capacità* della religione di « ricoprire » ogni settore della cultura (*onnicomprensività*) e il *fatto* che il cristiano maturo è giunto a estendere la sua cultura religiosa almeno fino a ricoprire l'ampiezza della propria cultura ed esperienza di vita.

Questo aspetto è immediatamente collegato al terzo (l'integrazione), senza del quale mancano i presupposti per questa « estensione » vitale della religiosità. Vi è ad ogni modo qui un criterio di maturità religiosa, concepito almeno quantitativamente, come lo sviluppo della cultura e della formazione religiosa fino all'area della « situazione-vocazione » [255] di ognuno, una volta raggiunta una certa stabilità di vita. È comune tra i pastori d'anime il lamentare la sproporzione nei fedeli tra una vasta e organica cultura profana e professionale ed una cultura religiosa, rimasta in essi allo stato infantile.[256] Un esempio di questa sproporzione fu rilevata da inchieste dove è apparso che alcuni fedeli hanno abbandonato del tutto o in parte la religione col crescere della loro mentalità sociale, che appariva loro in contrasto con la presunta intransigenza dell'autorità approfondito ed unitario concetto di sè e del mondo.[258]

II. Per *oggettivazione* intendiamo il giungere della religiosità ad un carattere *funzionalmente autonomo* nel suo potere di motivare l'individuo. Si intende con ciò, nella teoria della *functional autonomy* dell'Allport, il terminare della fase di una religiosità sostanzialmente « portata » da altre motivazioni vitali. È come si vede uno sviluppo della personalità nel senso della *differenziazione.*

Stando però a quanto ha scritto James sul sentimento religioso, riducibile come sentimento a emozioni note e comuni, questa autonomia non va intesa nel piano *emozionale* come se si isolasse uno speciale sentimento religioso, ma nel *piano cognitivo e tendenziale*, come riconoscimento della sussistenza autonoma del divino nel mondo, svincolato così dagli « interessi » vitali, che avevano spinto l'adolescente a cercare nella religione una soluzione al problema della vita.

Ma anche qui occorre precisare bene: questa purificazione dell'interesse religioso non vuol dire separazione della religiosità e del culto dal resto del mondo e della vita, poichè soprattutto nel dogma cristiano, la religione assume e redime tutta la vita del mondo e dell'individuo. Maturità religiosa, allora, sempre nella teoria della *functional autonomy,* significa un rovesciamento di situazioni: mentre prima erano gli interessi vitali a fare da portante a quelli religiosi ora sono quelli religiosi, incarnati così nella totalità dell'esistenza umana, che fanno da portante per un ridimensionamento progressivo di tutti gli altri interessi verso una loro polarizzazione religiosa in un sempre più approfondito ed unitario concetto di sè e del mondo.[258]

---

[255] Si veda quanto si è detto nella parte generale a proposito del programma di catechismo.

[256] Così infatti si esprimeva anche l'Enciclica *Pacem in terris* di Giovanni XXIII (11 aprile 1963): « Ma pensiamo pure che l'accennata *frattura* nei credenti tra credenza religiosa e operare a contenuto temporale è il risultato, in gran parte se non del tutto, di un difetto di solida formazione cristiana. Capita infatti troppo spesso e in molti ambienti che non vi sia proporzione tra istruzione scientifica e istruzione religiosa: l'istruzione scientifica continua ad estendersi fino ad attingere gradi superiori, mentre l'istruzione religiosa rimane di grado elementare ».

[257] Cfr. l'inchiesta sulla popolazione francese, citata da Carrier, *o. c.*, p. 263; cfr. G. Grasso, *I giovani stanno cambiando, o. c.*, p. 121.

[258] Così i vari commentatori della teoria allportiana: P. G. Grasso, W. H. Clark, H. Carrier. Si tenga conto della concordanza di queste posizioni con la teoria generale della catechesi, esposta in questo volume, proprio come progressiva

Un altro aspetto di questa « oggettivazione » è quello propriamente *razionale,* cioè il raggiungimento definitivo di stabili « convinzioni » riguardanti la fondatezza e la realtà delle verità religiose in seguito anche allo sviluppo della ragione verso procedimenti più complessi ed articolati, quali si ritrovano ad esempio nella *Grammar of Assent* di Newman.

Un terzo aspetto della oggettivazione sta nello sviluppo dalla identificazione spontanea al gruppo religioso ad una *oggettivazione riflessa* di questo inserimento, come fatto storico accettato e voluto, indipendentemente dalle coordinate temporali, che lo possono aver provocato fin dall'infanzia; di questo si parlerà più dettagliatamente nel paragrafo successivo.

III. Per *integrazione* intendiamo il naturale sviluppo di quel processo di assolutizzazione, che abbiamo visto iniziarsi nell'adolescenza: si tratta in sostanza di portare alle estreme conseguenze il confronto tra i valori relativi e il valore assoluto del divino, componendoli in una gerarchia unitaria e concentrica. Questo processo di integrazione ha due movimenti complementari: il riconoscimento della *relatività dei valori contingenti,* nel senso di non farne un assoluto, ed il riconoscimento del loro *rapporto di sudditanza al valore assoluto.*

Una complicazione di questo processo sta nella esperienza dei *valori estrapolati* o addirittura contrapposti dal peccato al Valore supremo. Il male e il peccato, il disordine e la deviazione sono constatazioni storiche, con le quali già il giovane si trova a contatto e che una maturità religiosa autentica ha « ordinato » in un loro posto nel quadro d'insieme senza compromettere il primato e la centralità del valore divino.

L'aspetto laborioso dell'integrazione sta nello scoprire, accettare e adottare lo schema di raccordo tra valore secondario e valore supremo con la chiarezza, l'attualità e l'adattamento, necessari per avere una personalità equilibrata. Van der Leeuw così si esprime al proposito: « il senso religioso di una cosa è quello, dopo del quale non ve n'è altro più ampio e più profondo. È il senso totale delle cose, è l'ultima parola... L'*homo religiosus* segue il cammino dell'onnipotenza, dell'onnicomprensività e del senso ultimo a proposito di ogni cosa ».[259]

Quando vi è uno sviluppo religioso autentico si verifica *il fenomeno della santità,* nel senso ancora psicologico del termine, cioè come particolare modo di vivere. W. James ha descritto questo fenomeno in quattro aspetti: 1) l'impressione di vivere una vita più ampia e profonda, lontana dai piccoli interessi terreni, alla presenza di un essere supremo; 2) un senso di continuità tra la propria vita e questo Essere amico, a cui il santo si abbandona completamente; 3) un senso di immensa esaltazione e libertà con la diminuzione di ogni preoccupazione per il proprio io; 4) uno spostamento del centro affettivo-emotivo verso sentimenti di amore e di armonia nei confronti con tutta la realtà.[260]

---

integrazione concentrica della cultura « ricapitolata » in Cristo.

259 Van der Leeuw, *La religion dans son essence et ses manifestations,* Parigi, Payot, 1955, p. 663. Si confronti quanto si è detto a proposito della mentalità di fede nella seconda parte.

260 Cfr. G. Grasso, *Psicologia religiosa, o. c.,* p. 178.

b) Categorie di maturità religiosa

Se questa è più o meno la maturità *ideale* della religiosità, *l'effettiva* maturità, constatabile attraverso gli strumenti di misurazione psicologica, avrà il senso di una maggiore o minore *approssimazione* ad essa. Per coglierla è meglio seguire una linea piuttosto sociologica, come fa il Carrier, essendo la religione cattolica fortemente istituzionalizzata e socializzata nella sua Chiesa.

Ora molte ricerche hanno tentato di ritrovare i diversi modi con cui un fedele definisce ad una certa età la sua appartenenza alla Chiesa. Questa certa età sembra essere attorno ai 24 anni, periodo nel quale il 68% circa di coloro che abbandonano la Chiesa, chiudono definitivamente la crisi di ambiguità e oscillazione durata tutta la giovinezza.[261] Da ciò si possono indicare i 25 anni all'incirca come età di completamento (maturità) del proprio iter religioso.

Quanto alla definitiva sistemazione del proprio modo di appartenenza alla religione occorre distinguere parecchi problemi: vi è un problema di *pratica* religiosa o meno; un problema di *integrazione* maggiore o minore nel gruppo religioso (la parrocchia ad esempio); un problema di *rappresentazione* mentale della propria appartenenza religiosa ed infine un problema di *intenzionalità,* cioè di maggiore o minore intenzione di fare e pensare ciò che fa e pensa la Chiesa, dato che questo è nel cattolicesimo il parametro fondamentale, su cui misurare la autenticità della propria adesione religiosa.

Su questa problematica vari autori hanno tentato di descrivere le « categorie » dei fedeli nel senso voluto da Fichter. Egli ha identificato per suo conto quattro categorie di parrocchiani: I. i dirigenti e le élites (Nuclears); II. i praticanti ordinari (Modals); III. i praticanti saltuari (Marginals), IV. i non praticanti e i lontani, che pur rimangono appartenenti alla Chiesa (Dormants).[262] Nella prima categoria Ficter porrebbe circa il 5,7% del campione da lui studiato (3 parrocchie degli Stati Uniti); nella seconda circa il 70%; il rimanente sta nella terza e quarta categoria.

---

261 VETTER E GREEN, *Personality and group factors in the making of atheists,* in « Journ. Soc. Psych. », 27 (1932), pp. 179-194.

262 H. FICHTER, *Social relation in the urbans Parish,* Chicago, Univ. Press, 1954, pp. 29 ss. Vi sono altre categorie a base piuttosto pratica, come quella del LE BRAS: *stagionali, pascalizzanti, messalizzanti;* quelle di ISAMBERT, *Classes sociales et pratique religieuse paroissiale,* in « Cahiers inter. sociol. » 14 (1953), pp. 141-153; quelle di E. PIN, *Pratique religieuse et classes sociales,* Parigi, Spes, 1956; di J. MAITRE, BOULARD, LEONI, ecc. Cfr. CARRIER, *o. c.,* pp. 166 ss. Vi sono pure altri modi di distinguere dei « tipi » di religiosità, come mostra la tipologia di Girgenson e Grühn (tipo razionale, tipo mistico, tipo centrale, tipo semicosciente, tipo incoerente, tipo idealista), quella di James che distingue tra religiosità sana e religiosità sofferente. Ma sembra più pratico restare alla prospettiva piuttosto sociologica della classificazione di Fichter. La percentuale del Fichter di 70% di praticanti è un caso rarissimo: vi sono parrocchie ove i praticanti non sono più del 4% cfr. L. LOCHET, *Paroisse communauté de catéchèse,* in « L. V. », 12 (1957), p. 441.

I. Il primo tipo comprende individui, nei quali non solo la pratica religiosa è fervente, ma anche l'integrazione parrocchiale, giunta fino all'*assunzione di ruoli direttivi.* In essi la rappresentazione mentale del proprio gruppo religioso nel quadro d'insieme del mondo sociale è tale da porre gli impegni religiosi al di sopra di ogni altro e infine l'intenzione è quella autentica, identificata con la *mens Ecclesiae,* benchè proprio tra i dirigenti sia possibile un tipo di militante del tutto inautentico nel senso che egli assume ruoli direttivi nella società religiosa con un'intenzione del tutto errata, quale può essere il successo personale, inconscie motivazioni dello zelo, come sublimazione o compensazione di frustrazioni avvenute, ecc.

Altro pericolo di deviazione di questo tipo di maturazione religiosa è dato dalle « sette » e dalle « chiesuole », che le più intense interazioni, determinatesi tra gli individui di questa categoria, possono far sorgere.[263]

II. Più complicato è il tipo del cattolico « modale », cioè *del praticante ordinario,* che appare fondamentalmente instabile per diverse ragioni.

Innanzitutto occorre distinguerre in lui, secondo le concezioni di Fromm e Rieman, il livello dei valori *stabili,* quello dei valori *fluttuanti* e quello dei valori *confusi.* Siccome però i valori « stabili » sono quelli meno validi, cioè quelli della pura pratica, più che delle motivazioni e delle interpretazioni profonde della pratica, avviene che i cattolici modali si presentino come tipi complessi o, come dice il Carrier, « accomodati ad un pluralismo culturale e morale », dovuto alla mancata unificazione dei valori religiosi con le esperienze « profane » e dei valori « profani » con le esperienze religiose. In essi si è cristallizzata una situazione, dove coesistono solidarietà col gruppo religioso e solidarietà con il gruppo profano con dei punti di *concordanza* o almeno di *tolleranza* ma anche con dei punti *di contrasto.*[264]

Questa *instabilità fondamentale* spiega anche come il tipo « modale » possa in occasione di particolari esperienze religiose passare alla categoria superiore oppur venir deviato profondamento verso rappresentazioni errate della propria appartenenza religiosa dalle influenze del proprio ambiente « profano ».

Nel caso in cui solidarietà religiosa e solidarietà profana rimangono *parallele,* avremo una deviazione *laicista* della religiosità, in contrasto con l'onnicomprensività del cattolicesimo rispetto ai valori dell'uomo; nel caso invece in cui la solidarietà religiosa diventerà *marginale* rispetto alle altre solidarietà sociali,

---

263 H. CARRIER, *o. c.,* pp. 160-165.

264 Si noti come questa « frattura » si verifica non tanto tra pensiero e pratica, che appare qui anzi coerente, ma *tra due diverse concezioni* della vita all'interno dello stesso individuo, come è spiegato nell'articolo: G. NEGRI, *Considerazioni sul fenomeno della dissociazione ... o. c.;* cfr. anche CARRIER, *o. c.,* p. 174. Naturalmente la pratica è qui costruita un poco « sulla sabbia » e non deve illudere i pastori di anime, ai quali spetta invece il lavoro per rifondere le motivazioni interne della pratica stessa.

avremo diverse deformazioni a seconda del valore « profano », che ha funzionato come determinante.[265]

Viene qui a proposito il discorso più approfondito sul concetto di *rappresentazione mentale* della propria appartenenza religiosa. Esso include tre fenomeni connessi: l'*immagine* che ci si forma del proprio gruppo religioso (istituzione, dottrina, significato storico e sociale, ecc.); la *valutazione* del gruppo in rapporto alla società presa nel suo insieme, soprattutto se il gruppo religioso è una minoranza; le *forme simboliche* di questa immagine religiosa.[266]

1. Quanto all'immagine della propria appartenenza religiosa la maturità si raggiunge quando l'identificazione spontanea al gruppo, data dalla prima educazione religiosa, si è perfezionata in una oggettivazione riflessa della propria appartenenza alla Chiesa. Questo aspetto è abbastanza complicato, perchè se è un errore restare alla pura identificazione spontanea, è pure errato pensare l'oggettivazione riflessa come opposta e separata dalla personale e spontanea identificazione. In questo dualismo sorge sovente circa un particolare valore (ad esempio: conciliabilità tra scienze e fede) un conflitto tra concezione « privata » e concezione « ufficiale » del proprio gruppo religioso.

2. *Il conflitto o l'accordo tra idee personali e idee del proprio gruppo,* cioè questo mondo delle rappresentazioni mentali, che sta, come dice Van der Leeuw, tra l'*oggettività* e la *soggettività* del dominio del religioso, è un punto nevralgico della maturazione religiosa. Se non si raggiunge il giusto equilibrio tra il mondo dell'individuo, influenzato da tutte le sue appartenenze sociali « profane » e il mondo del gruppo religioso a cui l'individuo appartiene, lo sviluppo religioso è mancato.

Prendiamo ad esempio *la valutazione del gruppo religioso* rispetto a tutto il mondo sociale circostante: da come si sente la relazione Chiesa-società, l'individuo può sentirsi o accettato o tollerato o rifiutato o perseguitato nella sua vita civile e da come queste possibili situazioni sono valutate e « rappresentate » dalla propria Chiesa, egli si sentirà a suo agio o meno nell'esistenza: vivrà in un atteggiamento conciliativo, oppure dualistico, oppure perplesso e indeciso e la sua appartenenza alla Chiesa come pure la coerenza della sua personalità ne soffrirà in modo più o meno forte.[267] L'educazione religiosa dovrà quindi assumere questi problemi e risolverli per gli individui, analizzando situazione per situazione e indicando la formula di oggettivazione del problema nello schema armonico del proprio credo e insieme dei propri impegni sociali.

3. Gli autori a questo punto trovano come indice di raggiungimento d'una solu-

---

265 W. HERBERG, *Protestant- Catholic-Jew,* New York, Doubleday, 1955. Il suo studio preciso su una certa tendenza irenistica e concordataria verso fede e religione comune o verso la religione delle religioni denuncia altre forme di accomodamento socio-religioso: l'utilitarismo religioso, la politicizzazione della religione, la secolarizzazione dell'istituto religioso, e consimili deviazioni, che anche al livello di un collegio cattolico sono rilevabili nel comportamento dei giovani.

266 Cfr. H. CARRIER, *o. c.,* pp. 190-208.

267 È fondamentale a questo riguardo il *Discorso sui laici* del Santo Padre Paolo VI del 3 gennaio 1963. H. CARRIER, seguendo gli ultimi studi di Heltzler, Devolver, Javoux cerca di attenuare la funzione della oggettivizzazione razionale rispetto alla identificazione spontanea e portata dalle dinamiche affettive del gruppo religioso. Ma va ricordato che ogni diminuzione del processo di oggettivazione riflessa e personale crea una appartenenza « modale », cioè dissociata o marginale rispetto ad una ideale unificazione della personalità dinamica.

zione le *forme simboliche,* con cui l'individuo abitualmente si rappresenta la propria situazione in seno alla Chiesa e insieme in seno alla società: come cittadino nella Chiesa e come membro di una Chiesa nella società. Vi è tutta una diversità di comportamento a seconda che un individuo, ad esempio, si raffigura la Chiesa come una « associazione volontaria », oppure come « una famiglia spirituale » oppure come una « città santa ». Gli studi di Halbwachs, di Murray ed altri indicano l'importanza di questo problema: il pensare la Chiesa come « madre », ad esempio, oppure come « Corpo mistico » sembra avere una precisa funzione positiva nel processo di integrazione nella società ecclesiastica.[268]

Evidentemente questi traguardi d'una maturazione religiosa spostano tutto il problema educativo dell'adulto al periodo precedente, dove, ad esempio, vengono lentamente concretate e definite queste « immagini » del proprio mondo religioso, dando loro tutto quel dinamismo, che Jung ha mostrato a proposito dei simboli sintetici. Queste indicazioni perciò servono piuttosto a lumeggiare come deve essere la catechesi nella fase più propriamente educativa per giungere veramente alla maturità adulta della religiosità.

III. Quanto alle categorie più negative, cioè ai praticanti saltuari ed ai « lontani », non praticanti, le indicazioni metodologiche sono più specifiche, perchè tale fenomeno è stabile solo all'età adulta, quando l'individuo stabilizza almeno per un certo tempo il proprio modo di appartenenza religiosa.

Vi è da notare in coloro, che mantengono l'*appartenenza nominale,* ma non la *partecipazione* al culto, un caratteristico meccanismo di difesa, espresso in voluta indifferenza, in aggressione anche verso la istituzione, di cui fanno così incoerentemente parte.

Ma la cosa più importante da notare è che in tutta questa gamma negativa di allontanamento dalla Chiesa fino alle sue forme estreme l'abbandono della pratica religiosa si collega con *caratteristiche « rimanenze »* e persistenze per cui si deve piuttosto parlare di appartenenza *marginale,* nel senso che qualcosa o sul piano delle credenze o sul piano della pratica rimane sotto forme anche strane, come in certa superstizione a sfondo cattolico.

Alle volte anzi queste *rimanenze* sono tanto più tenaci e vive quanto più ampio è l'abbandono della partecipazione di pensiero e di culto con la propria Chiesa. Per questo è errata la pastorale, che allo scopo di rendere più autentica la religione abolisca di colpo tutte le forme di culto discutibili e meno valide. L'unica via possibile è quella di un lento e graduale lavoro di sostituzione e di purificazione degli elementi residui verso le forme di culto più autentiche.[269]

---

[268] Cfr. H. CARRIER, *o. c.,* pp. 204-205. Vi sono anche altre « rappresentazioni » della propria appartenenza e partecipazione religiosa, che sono in fondo motivazioni. Se il fedele concepisce la pratica religiosa come una « fedeltà alle tradizioni familiari », oppure come un « atto di civiltà occidentale » o simili, vengono sotterraneamente corrose le basi di una autentica religiosità e non si verifica quella pura « intenzione di fare ciò che fa la Chiesa », che è stata indicata come l'aspetto più intimo della appartenenza religiosa cattolica, anche se le motivazioni sociali, quali il Carrier riporta dagli studi di Deutsch, Back, J. Thibault (pp. 156 ss.) debbono affiancare i motivi formali, « teologali », di una autentica religiosità.

[269] Cfr. H. CARRIER, *o. c.,* pp. 247 ss.

Anche nel caso dell'*ateo,* che spesso non si cura di rompere ufficialmente con la Chiesa, in cui è nato, le sopravvivenze rimangono in qualche modo nei « valori di sostituzione », che egli sceglie come proprio assoluto. Per questo, anzi, pare si possa distinguere chi non ebbe nessuna formazione religiosa da quel tipo di atei, i quali restano in qualche modo religiosi per il bisogno che hanno di crearsi dei valori da venerare in sostituzione di quelli abbandonati. Vi è pure in essi quella instabilità spirituale, quella mancanza di sicurezza e fondatezza (ben diversa da quella di molti cattolici « modali », dovuta al mancato approfondimento della loro fede), che dà sempre appiglio e aggancio per un'opera di conversione.

In conclusione si può dire che il criterio più pratico per definire la categoria, a cui è giunto un determinato individuo nel suo sviluppo religioso, nell'età adulta è quella sociologico, cioè quella che Kelley chiamò « salience of membership »,[270] il *livello di incorporazione* nella società della Chiesa sul piano della pratica, dell'*integrazione,* delle *rappresentazioni mentali,* dell'*intenzionalità motivatrice,* come si è indicato.

Da questa analisi si possono avere indicazioni utili per pianificare la catechesi e la pastorale degli adulti.

2. ASPETTO ORGANIZZATIVO

Il detto di Coudreau: « à catégories diverses catéchèses différentes »[271] si attua in modo speciale per la catechesi agli adulti soprattutto nelle parrocchie in cui il concetto generico del *popolo dei fedeli* viene oggi ripensato pastoralmente secondo le sue categorie differenziali.

---

270 H. KELLEY, *Salience of membership and resistence to change of group- anchored attitudes,* in « Human relations », 8 (1955), pp. 275-289. Vi appare l'importanza di « ancorare » le convinzioni a solidi inserimenti nella società.

271 F. COUDREAU, *Les adultes doivent aussi avoir leur catéchistes,* in « Vérité et Vie », fiche 346 (1959), p. 6. Il problema della catechesi agli adulti è trattato nella rivista « Vérité et Vie » con articoli a firma di Coudreau, Arnold ed altri nei seguenti fascicoli: 363, 369 (1960); 381 (1961), dove sono dati dei temi di predicazione; 406, 413, 420 (1961), 426 (1962); nella rivista « Lumen Vitae » in un numero unico 12 (1957) e in altri articoli: L. DE CONINCK, *L'éducation religieuse des adultes à la messe du dimanche,* in « L. V. », 1 (1946), pp. 245 ss.; P. VAN HARDENBERG, *Comment aborder l'incroyant intellectuel?* in « L. V. », 7 (1952), pp. 449-455; A. BRIEN, *Trois motif d'incroyance chez les intellectuels,* in « L. V. », 7 (1952), pp. 456-462; P. THIVOLLIER, *Comment aborder l'incroyant du milieu populaire?,* in « L. V. », 7 (1952), pp. 437-448; J. BULCKENS, *La catéchèse d'adultes dans le contexte des réunions de quartier,* in « L. V. » 14 (1959), pp. 685-695; cfr. anche W. DE BROUCKER, *Le catéchumenat d'adultes,* in « Christus », 23 (1959), pp. 388-402; G. PHILIPS, *Pour un christianisme d'adulte,* Tournai, Casterman, 1962; A. EXELER, *Um das Erwachsenenkatechumenat,* in « Katechetische Blätter », 84 (1959), pp. 292-300; 355-367; Y. DANIEL, *Pour un catéchuménat organisé* (Notes sur l'éducation religieuse des adultes), in « Lumen Vitae », 2 (1947), pp. 241-251; B. VAN ACKEN, *Erwachsenenkatechismus. Eine Einführung in die Welt des Katholischen Glaubens,* Heidelber, H. Kerle Vg., 1954; H. ROTH, *Also glaube ich. Theologie für Laien,* Friburgo, Herder, 1955; A. LIÉGÉ, *Adultes dans le Christ,* Bruxelles, La Pensée catholique, 1958; VARI, *Problèmes de Catéchumenat,* Paris, Centre national de l'enseignement religieux, 1962, con bibliografia.

Nasce allora quella che lo stesso Coudreau chiama « catéchèse en situation »,[272] riferendosi all'adattamento della catechesi alle varie situazioni, in cui a causa della dinamica sociale si raggruppano i fedeli (professionisti, operai, imprenditori, artigiani, contadini, ecc.).

Lo sforzo di ridimensionamento pastorale, che è in corso nella Chiesa, ha moltiplicato il materiale riguardante la catechesi e più ampiamente la pastorale degli adulti: basti pensare alle numerose opere riguardanti la predicazione,[273] le numerose riviste pastorali, la continua produzione di opere di divulgazione teologica, ecc.

Per coordinare in qualche modo tutta la vasta organizzazione che ne consegue si debbono distinguere tre settori specifici di iniziative catechistiche: il settore « missionario », riguardante le categorie dei lontani e dei non praticanti; il settore ordinario, riguardante la categoria dei praticanti ordinari; il settore speciale, riguardante le élites.[274]

a) Settore ordinario

Nel settore ordinario vediamo queste diverse iniziative principali:

I. *L'orientamento catechistico della predicazione nelle messe festive.* Veramente nella divisione del Grasso tra Kerygma, Catechesi, Omelia[275] questa predicazione dovrebbe avere il carattere omiletico, inserito nella funzione liturgica come tale; ma il fenomeno della scristianizzazione soprattutto « morale » cioè al livello dei costumi, che si verifica anche nella massa dei praticanti, ha indotto alcuni pastori a impostare questa predicazione come un corso sistematico di spiegazione della dottrina cristiana. I pareri sono attualmente opposti e vediamo piani pastorali (come quello della città di Roma per il 1963), che scelgono la formula catechistica ed altri che restano alla formula omiletica sulla linea dei vangeli domenicali.

---

272 F. COUDREAU, *o. c.*, p. 13.

273 Rimandiamo per questo alle due importanti rassegne: ALSZEGHY-FLICK, *Il problema teologico della predicazione,* in « Gregorianum », 40 (1959), pp. 671-744; D. GRASSO, *Nuovi apporti alla teologia della predicazione,* in « Gregorianum », 44 (1963), pp. 88-118.

274 J. RIES, *Krisis und Erneuerung der Predigt. Studien zur Situation der Verkündigung,* Francoforte sul Meno, 1961, adopera la divisione *Urmission* (predicazione iniziale), *Dauermission* (predicazione per i praticanti) e *Zwischenmission* (predicazione di riconversione dei lontani), lasciando fuori la categoria delle élites (p. 74). A noi sembra più importante unificare i lontani e i non cristiani e invece dare un posto specifico alle élites, come fa J.-F. MOTTE, *Mission générale, o. c.*, pp. 143 ss.

275 D. GRASSO, *Evangelizzazione, Catechesi, Omilia. Per una terminologia della predicazione,* in « Gregorianum », 42 (1961), pp. 242-267, p. 266. Egli vede anche nella omelia un carattere più affettivo che nella catechesi (p. 259); il ritorno ad una maggiore incidenza dottrinale può essere causata dalla convinzione, su basi sociologiche e culturali, che un insegnamento più intenso abbia maggior efficacia di una esposizione più affettiva.

Sia il problema che la soluzione sembrano male impostati. Il problema è male impostato innanzitutto, poichè non si è considerato bene il motivo che ha spinto a questo ridimensionamento e cioè la scristianizzazione dei fedeli; questo fatto non significa una ignoranza religiosa « materiale », come non conoscenza di questo o quel punto preciso della dottrina, ma una ignoranza « formale » [276] cioè come travisamento di tutto l'atteggiamento del cattolico di fronte a Cristo (adesione della fede, inserimento nella Storia sacra, visione sacramentale del mondo). Ciò va curato non con una ennesima ripetizione della dottrina più o meno nello stile del corso di teologia per seminaristi, ma in un lavoro a fondo sui sentimenti, gli atteggiamenti, la mentalità dei fedeli, che vanno liberati dall'*influenza* materialista e laicista più che dalle *nozioni* materialistiche e laicistiche.

La soluzione allora avrà il carattere di un *continuo ritorno al nucleo centrale* dell'atteggiamento cristiano: le nozioni di base, il quadro dei valori e della dinamica storica cristiana, l'invio alla opzione fondamentale, il carattere salvifico del cristianesimo, considerato nei suoi confronti con le esigenze umane del momento.

Una tale *catechesi sostanziale* (come la chiama Jungmann) può essere benissimo presente in una predicazione omiletica, purchè ne costituisca la sostanza tra due elementi contigui, che sono da una parte alcuni aspetti concreti della vita vissuta dai fedeli (cultura) e dall'altra il vangelo della domenica e la S. Messa, considerati nei loro aspetti centrali, più che in divagazioni esegetiche, tanto più che la S. Messa è proprio il rinnovamento degli atti principali, « sostanziali », della Redenzione.[277]

II. *La catechesi domenicale.* Questa è prescritta dal Diritto Canonico, trova però l'ostacolo di una insufficiente motivazione per far accorrere i fedeli e viene di solito supplita dalla predicazione periodica.

III. *La predicazione periodica liturgica.* È quella che si svolge in funzione delle varie devozioni che la massa dei fedeli sente: il mese di maggio, il mese dei defunti, ecc. ma soprattutto la predicazione quaresimale e di preparazione alle grandi feste cristiane (novena del S. Natale, ecc.). In quest'ultimo caso la predicazione è di per sè più dogmatica che devozionale, ma ciò avviene anche nel caso delle predicazioni in onore dei santi almeno nelle forme più pensate di pastorale: già il *Mese di maggio* di S. G. Bosco (1858) ha solo quattro giorni dedicati ex professo al culto mariano, mentre il resto è un'esposizione piana e completa della dottrina cristiana. Questa predicazione è il punto d'appoggio per far progredire la parrocchia verso forme più autentiche di religiosità.

IV. *La catechesi periodica non liturgica.* Questa è una forma di pastorale che si sviluppa sempre di più ed ha di specifico rispetto alla forma precedente il

---

[276] G. Duperray, *Essai sur la mentalité religieuse du « milieu chrétien »*, in « Catéchèse », 1 (1961), pp. 389-398: le ignoranze formali portano « sur la signification véritable d'un point de doctrine par ailleurs materiellement connu » (p. 391).

[277] Cfr. E. Fournier, *Sommaire de prédication pastorale; Prédication pastorale*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1962.

fatto di essere impostata su *interessi umanistici* e *sociali* più che su quelli devozionali e liturgici.

Notiamo che due forme distinte di questa catechesi. La catechesi *stagionale,* che vuole in sostanza sostituirsi alla catechesi domenicale e che è costituita da una catechesi intensa (quotidiana) a tutta la comunità ben divisa secondo i tempi diversi (pomeriggio le donne, la sera gli uomini) durante i cosiddetti tempi morti per il lavoro delle campagne.[278] Questa deve essere una catechesi « di ricupero », cioè deve essere orientata a suscitare di nuovo l'interesse per la catechesi domenicale, la quale ha anche lo scopo di conservare alla domenica il suo essenziale senso sacro.[279]

L'altra forma di predicazione periodica non liturgica è quella che richiama i fedeli in base ad *interessi d'attualità e di vita* (problemi politici, culturali, familiari, educativi, economici, psicologici, ecc.); sono classiche ad esempio le « tre sere » su problemi familiari o la serie di conferenze su problemi sociali, ecc. Questa catechesi rischia di essere un po' svincolata dalla sostanza del dogma e rimanere moralistica e precettistica invece di avere il fecondo procedimento che « ricapitola » nel Cristo tutti gli avvenimenti ed i valori umani.

V. *La catechesi delle grandi circostanze.* Una tendenza nuova nella pastorale sta nel voler sfruttare al massimo le grandi circostanze d'incontro obbligato tra Chiesa e fedeli: Matrimoni, Battesimi, Sepolture. Diverse formule sono state escogitate a questo scopo dalle parrocchie d'avanguardia senza però che alcuna formula si sia diffusa come ideale. Nella diocesi di Casablanca, ad esempio, i fidanzati devono presentarsi ai parroci per i documenti due mesi prima del matrimonio: in tale periodo una serie di diverse iniziative consente una buona catechizzazione degli interessi sia isolatamente che in gruppo.[280]

b) Settore speciale

Nel settore speciale troviamo queste principali iniziative:

I. *Le catechesi d'associazione.* Le élites parrocchiali, radunate in diverse e alle volte fin troppo moltipicate associazioni, svolgono una catechesi sistematica per i loro associati. Generalmente, come capita per l'A.C., le riunioni catechistiche sono alternate con quelle organizzative, essendo queste associazioni su un piano di impegni apostolici.

---

278 A. Murari, *Le stagioni catechistiche di Ostuni,* Torino, LDC., 1959. Su questa esperienza cfr. anche J. Buys, *Une expérience de catéchèse d'adultes en paroisse,* in « Lumen Vitae », 14 (1959), pp. 696-700.

279 E. Volk, *Teologia del giorno festivo,* Roma, S. Paolo, 1958.

280 Tutte le parrocchie, che hanno tentato esperimenti pastorali nuovi, hanno affrontato questo problema: cfr. J. De Feligonde, H. Van Erck, T. Maertens, *L'Hays les Roses, paroisse témoin,* Bruges, Apostolat liturgique, 1955; M. Michonneau, *Parrocchia, comunità missionaria,* Roma, S. Paolo, 1953.

II. *Le riunioni di quartiere.* Una formula non tanto diffusa, ma che pare promettente, è quella di riunioni catechistiche in qualche appartamento dei fedeli della parrocchia o del movimento. Il contenuto e lo schema delle riunioni è più o meno quello di una catechesi d'associazione, ma l'atmosfera è diversa nel senso di un maggiore inserimento della religione nella vita. Questa formula è usata sia per catechesi di élites che per catechesi missionarie.[281]

III. *La catechesi annuale.* Vi è una tendenza a rendere i corsi di Esercizi più irrobustiti da un solido schema teologico e da un suo svolgimento al tempo stesso profondo e sintetico.

c) Settore missionario

Nel settore « missionario » troviamo queste principali iniziative:

I. *Le catechesi straordinarie.* Con questo nome intendiamo tutte le svariate iniziative con cui si cerca di « agganciare » i lontani e i non praticanti e di riaprirli al problema della conversione a Cristo.

Vi sono iniziative che sfruttano i particolari *interessi* umanistici di un certo pubblico, come ad esempio i cineforum, organizzati con intento pastorale; vi sono iniziative, che sfruttano particolari *momenti* di vita sociale, come ad esempio le conferenze inserite nei piani della cosiddetta « pastorale del turismo »; catechesi, accostate a particolari *opere* caritative o sociali, come l'apostolato tra gli emigranti, i malati, ecc.[282]

Un pericolo grave di queste catechesi consiste nella loro inautenticità, quando il valore umano messo in azione precedentemente lo è non per se stesso, ma come *pretesto* per la catechesi. Il carattere di « pretesto » porta una ambiguità, uno stile di azione, che vanifica tutto il lavoro a causa della sua sottile contraddizione: la parola rimane frustrata dal fatto che non trova coerenti quelli stessi che la annunciano, se il loro gesto di carità, di socialità non è più voluto, rispettato e trattato per se stesso, come valore autentico.

II. *Le catechesi occasionali.* La formula migliore rimane allora quella di una azione catechistica, impostata nel modo seguente: *a*) azione caritativa, giustificata in se stessa, senza sovrapposte organizzazioni culturali o di predicazione; *b*) azione catechistica, giustificata da una libera richiesta degli individui, sensi-

---

281 Cfr. H. OGER, *Una formule à reprendre: les Cercles d'études d'adultes,* in « Lumen Vitae », 15 (1960), pp. 689-696; J. BULCKENS, *o. c.;* il movimento delle Domus Christianae della Pro Civitate di Assisi; i gruppi del Vangelo, ecc.

282 Cfr. G. ARRIGHI, *Turismo e pastorale,* Torino, Borla, 1962, dove si espone l'iniziativa di cicli di conferenze in alberghi di località di turismo, seguite da incontri con il conferenziere e da successive iniziative, organizzate dal clero locale.

bilizzati dalla testimonianza evangelica dell'azione precedente. Gli apostoli debbono vivere nella condizione di *testimoni* e poi restare « *parati semper ad satisfactionem omni poscenti vos rationem de ea, quae in vobis est spes* » (I Petri, 3, 15).[283]

III. *Il catecumenato.* Questa forma di evangelizzazione ha raggiunto in alcuni paesi come l'Olanda, gli Stati Uniti, la Francia uno sviluppo considerevole ed una struttura ben articolata e specifica.[284] Generalmente comprende una vasta attività capillare di sensibilizzazione piuttosto indiretta, attraverso la testimonianza di laici preparati, quindi un'opera di pre-catechesi e finalmente una ben organizzata catechesi, dove anche l'antico padrinato, in una formula aggiornata, torna a compiere la sua preziosa funzione.

Il catecumenato si rivolge soprattutto ai non battezzati, ma nelle formule più caratteristiche e moderne anche ai battezzati non più praticanti quando, da necessità speciali come quella di ricevere il sacramento del matrimonio devono intrecciare un dialogo con la Chiesa. Come molto bene nota il Soudreau gli interessati si presentano alla Chiesa, cercando di rimanere su un piano puramente procedurale e burocratico, ma basta un po' di iniziativa e di benevolenza perchè il dialogo si sposti subito su problemi di fondo, sui quali è possibile far leva per un'opera catechistica.

IV. *Le missioni.* Questa formula per rinnovare la conversione cristiana dei fedeli ha ricevuto ridimendionamenti e ristrutturazioni un poco in tutti i paesi. Vi possono essere missioni di vasta sensibilizzazione, estese piuttosto a raggiungere capillarmente tutte le categorie e tutti gli ambienti, e missioni di approfondimento e di edificazione della Chiesa, impegnate a creare strutture consistenti e dinamiche che a poco a poco lievitino la massa. È ormai superata la formula del solo missionario: il sacerdote è ora affiancato da un certo numero di missionari laici, che operano nei vari settori e procedono concentricamente ad invitare e maturare i lontani verso le esperienze centrali della missione.[285]

V. *La catechesi ecclesiale.* Infine occorre indicare per la sua crescente importanza la catechesi occasionale che ogni laico delle élites è chiamato e formato a svolgere nel suo ambiente di lavoro o di vita in modo sempre concentrico, cioè

---

283 Cfr. L. LOCHET, *Paroisse, communauté de catéchèse,* in « Lumen Vitae », 12 (1957), pp. 439-458, la parrocchia deve avere una presenza vitale, ricca di iniziative, deve essere impegnata nella vita sociale attraverso i suoi laici e testimoniante così la presenza di Cristo nel mondo.

284 Cfr. Il citato volume: *Problèmes de catéchuménat;* gli articoli di Van Hardenberg e I. Beaubien in « Lumen Vitae », 1957.

285 Si veda il più volte citato volume di J.-F. MOTTE, *Mission générale. Œuvre d'Eglise, o. c.,* dove si presenta un piano capillarmente differenziato e insieme organicamente unificato per il ridimensionamento cristiano di una parrocchia.

con l'intento di aprire presto o poi il suo interlocutore al dialogo con il sacerdote e la Chiesa ufficiale. Tale catechesi è ripensata dai laici delle élites ed anche organizzata nelle riunioni dei gruppi sempre più suddivisi e come cellulari.[286]

3. LE METE DELLA CATECHESI AGLI ADULTI

Da quanto è stato detto a proposito dell'aspetto psicologico si possono derivare gli orientamenti di un'azione pastorale adatta all'adulto, indicando le mete a cui rivolgersi.

a) *Curare l'oggettivazione dell'appartenenza alla Chiesa.* Si è detto che questo processo non esclude l'identificazione spontanea e tradizionale nel senso espresso dal Lagache.[287] Se Hertzler ritiene fondamentale l'identificazione al gruppo per la perseveranza dell'individuo,[288] è anche vero che la mancanza di una vera motivazione razionale, cosciente, oggettiva e oggettivante il rapporto al gruppo, porta al tipo di cattolico « modale », con quelle insufficienze e precarietà, che sono state descritte.

Tale oggettivazione viene qui colta nel suo aspetto *dottrinale,* che cura le rappresentazioni mentali e coscienti del proprio gruppo religioso, della propria partecipazione ad esso, del ruolo di tale gruppo nella società, di cui si fa parte, ecc. Queste rappresentazioni devono essere esaminate, così come sono maturate nel precedente ciclo educativo, e divenire oggetto di una vasta opera di chiarificazione, purificazione, fondazione razionale e sviluppo.[289]

Va ricordato quanto dice Carrier a proposito dell'ambiguità dei *fenomeni* che si verificano, rispetto alle loro rappresentazioni: una situazione di minorità della Chiesa rispetto alla società circostante oppure un altro conflitto tra valori

---

286 M. SOUDREAU, *La JOC, mouvement catéchuménal,* in: *Problèmes de Catéchuménat, o. c.,* p. 185, che va unito al prezioso articolo R. MACE, *Catéchèse et Action catholique dans la trasmission de la foi,* in « Lumière et Vie », 35 (1957), pp. 556-71, dove le due funzioni appaiono fortemente complementari.

287 D. LAGACHE, *Quelques aspects de l'identification,* in « Bulletin Intern. des Sciences sociales », 7 (1955), pp. 37-46: l'identificazione è intesa come identificarsi nell'oggetto mentre l'oggettivazione è identificare l'oggetto; il che non è opposto, perchè l'identificazione è un processo globale e indifferenziato più che cognitivo, mentre l'oggettivazione è specificamente un processo cognitivo.

288 J. HERTZLER, *Religious institutions,* cit. da Carrier, *op. cit.,* p. 197.

289 Un tentativo di inchiesta su un piano anche solo empirico è stata fatta dalla rivista Lumen Vitae per cogliere queste « rappresentazioni »: L. MEILHAC, G. DELCUVE, *Enseignement religieux et dispositions défavorables à la foi,* in « L. V. », 16 (1961), pp. 470-489 (si veda anche l'articolo seguente: F. MOERMAN, *L'incroyance des baptisés*). Solo che la prospettiva da cui si muovono le osservazioni è piuttosto negativa, cioè si colgono le idee errate e contrastanti, considerandole come tali, e non cercandovi invece la linea, sia pur deformata e stravolta di una verità da ristrutturare e riformulare. Si veda la diversa interpretazione, ad esempio, di mentalità atee in A. LIÉGÉ, *Vivre en chrétien,* Parigi, Fayard, 1960; *Reviens au Seigneur, ton Dieu,* Parigi, presso l'autore, 1958: un certain message de l'athéisme (entrambi tradotti nel libro: *Vivere cristianamente,* Roma, ed. S. Paolo).

religiosi e valori profani può essere causa di disintegrazione interna per una comunità di credenti, ma può anche provocare un ridimensionamento ed un approfondimento delle convinzioni religiose.[290] Ciò dipende dal come i fenomeni sono interpretati, inquadrati e risolti da opportune riflessioni dottrinali e integrati in una stabile « rappresentazione mentale » e cosciente, che suggerisce gli opportuni schemi di comportamento.

b) *Curare il senso della Chiesa.* Se rimane così importante la coscienza della propria appartenenza al gruppo religioso, occorre sviluppare nell'adulto la *coscienza dei valori* che lo mantengono dentro il suo gruppo religioso (*salience of membership*). Deutsch ha indicato le linee di lavoro per questo scopo: curare la coscienza dell'interdipendenza e della cooperazione tra i membri del gruppo; curare le motivazioni di appartenenza (attrazione positiva del gruppo sui membri — il timore di perdere l'appartenenza al gruppo); curare la coscienza del prestigio del gruppo e della sua funzione sociale.[291]

c) *Curare il consolidamento degli schemi operativi della fede.* Sulla linea di Krech et Crutchfield sono stati studiati i *fattori di stabilità* di un certo atteggiamento, quale può essere quello religioso: 1) la funzione selettiva della percezione e della memoria; 2) il principio della costanza cognitiva, per cui si può anche abbandonare una pratica, ma se si mantiene una credenza, un modo di pensare e di vedere, è sempre possibile il ritorno alla coerenza della pratica; 3) il comportamento di selezione protettiva, per cui si evitano i pericoli che possano minacciare la consistenza della propria credenza; 4) l'approvazione sociale del gruppo, per cui l'individuo si sente ben accolto e incoraggiato nella società religiosa e non fatto continuamente oggetto a minacce e riprovazioni.[292]

d) *Curare l'integrazione dei valori religiosi con quelli culturali.* Questo punto, che ha senso in tutta la catechesi, prende per adulti la particolare caratteristica apologetica di un confronto ripetuto tra cristianesimo e situazioni di vita al fine di illustrarne in modo convincente le possibili armonizzazioni. In questo però occorre stare attenti a non mistificare la trascendenza del religioso, indulgendo ad una tendenza dell'adulto verso interessi meno spirituali e più economici: l'entusiasmo giovanile per l'assoluto e l'ideale deve essere continuato da una più logica convinzione basata sul ragionamento, sul poter avere una risposta valida a tutti i problemi, sulle garanzie sociali della tradizione, rivalorizzata dopo il distacco giovanile.[293]

---

290 H. CARRIER, *o. c.*, p. 199.

291 M. DEUTSCH, *Field theory in social psychology*, in: *Handbook of social psychology* di GARDNER-LINDZEY; *A theory of cooperation and competition*, in « Human relation », 2 (1949), pp. 129-152; S. SCHACHTER, *The psychology of affiliation; experimental studies of the sources of gregariousness*, Standford, Standford Univ. Press, 1949; H. CARRIER, *o. c.*, pp. 155 ss.

292 D. KRECH e R. CRUTCHFIELD, *Théorie et problèmes de psychologie sociale*, Parigi, PUF, 1952.

293 H. CARRIER, *o. c.*, p. 261.

e) *Purificare dal compromesso.* Abbiamo visto a proposito dei cattolici « modali » come l'adulto sia portato a creare situazioni di compromesso tra la fede e la vita, tra solidarietà religiosa e solidarietà profana. Ugualmente vi è il pericolo nelle élites di una intenzione inautentica nella propria attività religiosa. La lotta contro queste deviazioni, tipiche dell'adulto, non va svolta sul piano dello smascheramento e del rimprovero, ma sul piano, come si è detto, dell'oggettivazione, cioè di un sempre più approfondito esame della religione fino a capirne l'armonia, escludente ogni incoerenza e la vitalità, escludente ogni timore di sacrifici ingiustificati della propria persona.[294]

f) *Rendere dinamiche ed apostoliche le élites.* Un aspetto fondamentale delle mete della catechesi agli adulti consiste nell'impedire il formarsi di sette e chiesuole, che si proteggono così dall'attrito con l'ambiente profano e nel suscitare un concetto dell'élite come forza dinamica, apostolicamente impegnata nella testimonianza. Vi è tutta una dottrina da accentuare circa la funzione dei laici per la edificazione della Chiesa: la catechesi ai piccoli richiede che sia possibile presentare la Chiesa vivente, quale segno del mistero; l'adolescente domanda di avere dei modelli e delle incarnazioni vive del cristianesimo nel suo ambiente; l'adulto non praticante ha bisogno di « inciampare in un cristiano » per ritrovare la strada della fede. Questi ed altri aspetti debbono ritornare sovente per strutturare in questo senso dinamico la concezione di vita cristiana delle élites.[295]

4. METODO DELLA CATECHESI AGLI ADULTI

Come si è già visto parlando dell'organizzazione, per gli adulti l'aspetto catechistico continua a confondersi profondamente con l'aspetto pastorale nel senso che una catechesi senza tutto il resto (socializzazione, attivizzazione, articolazione tra parrocchia e comunità « profana », ecc.) non può più aver efficacia. Quanto si dice qui deve essere quindi completato nel quadro d'una pastorale d'insieme.

a) Il procedimento dell'azione catechistica

Vi è una relativa facilitazione dal punto di vista didattico e disciplinare nella catechesi agli adulti. Come linea anzi vi è una preferenza per la semplice linea

---

294 Si veda per questo lo schema di presentazione d'una religione, che libera e promuove i valori umani in BABIN, *I Giovani e la fede, o. c.,* introd. Il purificare dal compromesso ha una sua importante applicazione negli adulti, nei quali gli scandali della Chiesa hanno provocato una reazione di perplessità su tutto il cristianesimo, legata ad una pratica conseguentemente formale e non convinta (il fare come se...).

295 Nasce di conseguenza tutto uno studio ed una formazione delle élites per il dialogo catechistico, che si desta nelle più diverse situazioni. A tale scopo è da segnalarsi l'interessante ed originale articolo K. TILMANN, *L'art de dialoguer avec ceux qui pensent autrement que nous,* in « Lumen Vitae », 16 (1961), pp. 457-469, che dà una serie di norme assai indicate e precise. Si veda anche ARTAUD, *La vita come incontro,* Roma,, AVE, 1963, risultato di una vasta esperienza sull'incontro apostolico.

dottrinale. Ad ogni modo rimane aperto il campo a qualsiasi formula: corsi biblici; corsi di formazione liturgica, collegati ad una campagna liturgica; corsi sulla Chiesa; corsi a interessi vitali; corsi apologetici; ecc. Rimane sempre la norma, enunciata nella catechetica generale, che comunque si esponga il mistero cristiano devono restare presenti le dimensioni fondamentali di ogni catechesi autentica: la concentrazione, la presentazione del mistero nei segni, il porre al centro il mistero di Cristo totale (storico-mistico-eucaristico, ecc.).[296] In generale la scelta deve essere fatta per l'adulto non tanto nella linea dei soggetti, dato che appaiono più disponibili e adattabili didatticamente, quanto nella linea di tutta la pianificazione pastorale della parrocchia: se un pastore d'anime trova una particolare inclinazione ed è più portato all'aspetto liturgico del mistero cristiano, è opportuno che egli scelga questa linea di catechesi, sicuro di svolgerla con tanta pienezza e profondità da risultare veramente efficace.

b) Il rispetto della logica adulta

Un pericolo grave, invece, della catechesi è quello di rimanere inadatta alle esigenze logiche e culturali degli adulti o perchè si sopravalutano, riducendo la catechesi ad un corso per specializzati in teologia, o perchè si rimane sostanzialmente ad una catechesi infantile con qualche superficiale adattamento. Le argomentazioni portate, le obiezioni riprese, le accentuazioni e le prospettive, in cui si muove spesso il sacerdote dal pulpito, denunciano la mancanza di una revisione e rifusione di tutta la dottrina in chiave adulta: non si avverte ad esempio che un racconto biblico o una funzione liturgica sono percepiti in un altro modo, con altre problematiche, con l'avvertenza di altri punti discutibili, con un'altra disponibilità emotiva. Il laicismo può aver dato questo di buono: che il popolo non è più disposto a lasciarsi trattare da bambino dal suo parroco, ma ne accetta l'autorità a patto che egli rispetti e promuova anzi lo sviluppo d'una mentalità adulta, d'una cultura religiosa adulta, d'una devozione e partecipazione al culto adulta nella linea di quella « oggettivazione » della appartenenza religiosa, di cui si è parlato, trattando delle mete. Alcuni aspetti di questa « logica adulta » sono i seguenti: senso critico rispetto alle opinioni esposte; tendenza ad affrontare « da adulti » i punti scabrosi e delicati, invece che tacerli in nome di una presunta incapacità; senso della concrettezza e del dettaglio preciso, contrapposto alla accentuata tendenza per le visioni grandiose e ideali delle età precedenti; sostituzione di motivazioni concrete (bontà, lealtà, fedeltà, benessere, sicurezza, stima) alle motivazioni estetiche e idealistiche della giovinezza, ecc.[297]

---

296 Vedi quanto si è detto al capo secondo.

297 Recentemente si è cercato di ascoltare le esigenze degli adulti, che seguono la predicazione cattolica: cfr. O. MOSSHAMMER, *Priester und Frau,* Friburgo, Herder, 1960; WEHNER-FRICKEL, *Theologie und Predigt,* Würzburg, 1958; B. FISCHER, *La voix de ceux qui se trouvent au pied de la chaire,* in « Lumen Vitae », 15 (1960), 649 ss.; in generale si auspica una predicazione della buona novella (Frohbotschaft) e non più una pre-

c) Polarizzare la catechesi attorno all'idea della « persona »

Due dati di fatto possono essere indicativi a questo proposito: l'esperienza più che decennale del movimento della J.O.C. belga ha convalidato l'ipotesi che il presentare un cristianesimo come strenuo difensore e propugnatore della persona umana e dei valori personali (dignità, responsabilità, libertà, ecc.) fosse molto proficuo ai fini della catechesi in ambienti operai. Inoltre molti studi sociologici hanno mostrato come l'organizzazione tecnica della società attuale sia nel lavoro sia nella urbanizzazione sia nella vita civica ha messo la persona come tale in stato di svalutazione, di frustrazione. Il regno di Dio, che è un regno essenzialmente di persone e di rapporti personali nel senso più genuino del termine, dovrebbe apparire accentuatamente in questo suo aspetto nelle catechesi agli adulti e in ogni altra manifestazione (direzione spirituale, rapporto tra pastori e fedeli senza deformazioni clericali, ecc.). La Chiesa dovrebbe apparire come il baluardo e la difesa della persona umana contro una organizzazione sociale, conculcatrice di questi valori e delle conseguenti aspirazioni. Se l'adulto si sente nella chiesa trattato da persona e richiamato continuamente alla vocazione e dignità di persona, non solo il significato della Chiesa nel mondo ma anche l'interesse individuale di accorrere ad essa verranno potenziati.[298]

d) Curare un'apologetica culturale e razionale

Per apologetica *culturale* intendiamo quella che appare piuttosto soggettiva in quanto si apre sui problemi più sentiti dal pubblico, in quanto rispetta i modi di procedimento logico, comuni nella cultura ambientale, in quanto viene incontro alle attese, destate nel pubblico dalla sua cultura sempre in senso sociale. Per apologetica *razionale* intendiamo quella universale ed oggettiva, con cui l'uomo raggiunge le certezze supreme riguardanti i dogmi della fede. Ora l'adulto si trova oggi ad avere bisogno inizialmente di una decisa apologetica culturale, ma, a differenza del giovane, ha bisogno di giungere anche a quella *razionale,* almeno parzialmente, per consolidare la sua fede. Il procedimento è facilitato da un senso più largo e convergente delle argomentazioni nell'adulto, mentre il giovane pro-

---

dicazione del castigo minacciato (Drohbotschaft). Si veda anche: G. BARRA, *Tempo di testimoniare,* Milano, IPL, 1956. V. SCHURR, *Wie heute predigen,* Stuttgart, 1949 (trad. it.: *Teologia della Predicazione,* Roma, S. Paolo). Si noti a proposito di clericalismo come sia opportuna una certa dissacrazione di strutture esageratamente avvolte nel sacro proprio per rendere più genuino e forte il senso autentico del sacro: cfr. il pensiero di Van der Leeuw e di altri studiosi in G. NEGRI, *Scuola cattolica e laicismo,* in: *Don Bosco educatore oggi,* Zurigo, PAS Vg., 1963, p. 227.

298 In questa linea H. FRIES, *Die Botschaft von Christus in eine Welt ohne Gott* in: FILTHAUT-JUNGMANN, *Verkündigung und glaube,* Friburgo, Herder, 1958; A. DESQUEYRAT, *Niveaux et besoins religieux des adultes,* in « Lumen Vitae », 16 (1961), pp. 430-439: nella società « les rap-

pendeva verso un certo dilettantismo del ragionamento e della problematica ed è insieme reso difficile dal fatto che a forza di vivere nella società l'adulto acquista un concetto di verità come coincidente con gli assiomi dell'opinione pubblica.

Sul piano socio-culturale vengono in campo le differenziazioni più accentuale della popolazione adulta nelle sue varie categorie. Ciò impone una catechesi più attenta: mentre nei giovani il discorso tenuto agli studenti poteva avere valore e risonanza anche tra i giovani apprendisti, tra gli adulti il punto di partenza per un pubblico di operai è certo molto diverso di quello, usato in un pubblico di professionisti. Inoltre vi è anche differenza di elementi su cui far presa: ricordando quanto si è accennato sulle sopravvivenze religiose anche nei non praticanti, che ebbero educazione religiosa (valori di sostituzione), il catechista si muoverà nell'ambito di questi elementi per stabilire un *itinerarium ad Deum* per via di purificazione, di congiungimento e unificazione nell'insieme (da una devozione al santo ad una devozione a Dio in quel santo), di ridimensionamento, di adeguamento, partendo da un concetto dell'errore come « verità impazzita » (Chesterton) quindi sanabile e da sanare.

Per quanto riguarda l'apologetica razionale occorre tener conto dei punti di dettaglio, verso cui di solito si esprime l'obiezione, per ricondurre presto il discorso all'insieme, alla visione unitaria, ai punti principali del dogma cristiano e dell'atteggiamento di fede, sempre nella linea della « visio per nexus », di cui si è parlato.[299] Le catechesi agli adulti hanno modernamente questa linea concentrica; e presentano così lo stesso nucleo centrale di verità, al quale tutte le varie catechesi parrocchiali, si rivolgono in un modo o nell'altro.[300]

e) Preferire una convergenza liturgica

Ricordando quanto scrisse S. Tommaso circa il programma della catechesi [301] e il fatto, rilevato anche da Jungmann, per cui quanto rimane costante per gli

---

ports institutionnels remplacent partout les rapports personnels »; cfr. anche A. MARÉCHAL, *La Révision de vie, o. c.,* p. 20, dove si sottolinea l'idea del Regno di Dio come regno di persone. Troviamo il richiamo ad uno stile « personalizzante », secondo il bel neologismo di Mouroux, in alcune impostazioni di catecumenato: F. ARNOLD, *La catéchèse catéchuménale,* in « Vérité et Vie », fasc. 413 (1961); T. VAN VUGT, *Restauration des rites catéchuménaux romains,* in « Lumen Vitae », 12 (1957), 459-468; A. CHICOT, *De la catéchèse au catéchuménat, ibid.,* pp. 495-506.

299 Si veda sopra al capo secondo.

300 Ad esempio F. MOERMAN, *o. c.,* presenta questo nucleo centrale (p. 507 ss.): 1) La Buona Novella sta nel sapere che Gesù crocifisso, è resuscitato, è ritornato al Padre e ritornerà un giorno nella Gloria; 2) Intanto lo Spirito Santo lavora nel cuore degli uomini dovunque si lotta per l'amore e il bene. Egli prepara così la trasfigurazione della terra, il ritorno a Cristo e suscita la Chiesa, sacramento e presenza misteriosa della carità, della verità e della vita di Cristo; 3) Per giudicare il mondo come Gesù dobbiamo conoscere la sua parola e unirsi alla sua preghiera. La Chiesa attualizza la parola e la preghiera di Cristo. In essa noi prendiamo coscienza d'essere il popolo dei redenti che trascina l'umanità e la storia verso la sua piena realizzazione; 4) L'Eucarestia è Gesù risorto in mezzo a noi, che ci conduce al Padre; 5) Il solo ostacolo a questa trasfigurazione è il peccato. Si veda anche E. FOURNIER, *o.c.,*

301 Si veda sopra al capo secondo.

adulti sono soprattutto le funzioni liturgiche domenicali ed annuali, la catechesi avrà tutto il vantaggio a seguire preferibilmente la pista liturgica nell'esposizione della dottrina cristiana.

In tal modo si ottengono parecchi vantaggi: concretezza di argomenti; rinnovamento del culto in seguito alle scoperte catechistiche; memorizzazione della catechesi, agganciata alle ricorrenti azioni liturgiche; sinteticità e attualità della religione studiata e insomma tutti i vantaggi, propri dei segni liturgici.[302] Nella linea generale della catechesi come itinerario al centro del mistero attraverso i segni (« visio per speculum » e « visio per nexus ») questo significa che i temi trattati secondo l'opportunità pastorale-culturale dovranno semplicemente essere accentuatamente collegati, connessi e ricapitolati nell'azione liturgica, il che è sempre possibile per la omnicomprensività e centralità del mistero liturgico. Tale ricapitolazione, poi, dovrà dal punto di vista didattico avere l'accorgimento di collegarsi esplicitamente a dettagli e particolari concreti dell'azione liturgica allo scopo di associare espressamente la spiegazione all'esperienza del segno liturgico nella domenica seguente la catechesi. Sarà anche valido sfruttare l'interesse dei fedeli che vanno a stento alla Messa domenicale per pura spinta morale o addirittura moralistica e quindi sono disposti ad una catechesi che renda più accettabile e interessante quella funzione, spiegandola dettagliatamente in tutta la sua attualità e vitalità (contemporaneità del mistero di Cristo con la nostra esistenza).[303]

5. TECNICHE DELLA CATECHESI AGLI ADULTI

a) Investire di responsabilità educativa

Una tecnica abbastanza efficace per una aliquota notevole della popolazione d'una parrocchia sta nel giustificare una catechesi in funzione dei figli da catechizzare: in un modo o nell'altro i genitori sono disposti ad ascoltare ed agire quando si tratta dell'educazione dei figli. Su tale stimolo il pastore d'anime pianifica tutta una vasta organizzazione catechistica, nella quale l'adulto è impegnato in qualche modo ad aiutare i minori nel loro apprendimento della religione. Ciò porta a corsi per genitori ed adulti, oppure a risvegli di interessi religiosi sopiti o comunque ad un dialogo con i sacerdoti, che può essere fecondo.[304]

---

302 Si veda sopra al capo secondo.

303 Questa concezione sta al fondo di tutta la pastorale, propugnata dalla rivista belga: Paroisse et Liturgie, Bruges, abbazia di S. Andrea, con i volumetti della collezione « Paroisse et Liturgie ».

304 Si veda per questo il metodo della Dingeon con le « maman-catéchistes », esposto nella parte riguardante la catechesi ai piccoli; cfr. COUDREAU, *o. c.*, pp. 9-10; varie riviste, come « *Famille, Institut et Collège* » dei PP. Gesuiti di Bruxelles.

b) Sfruttare gli incontri obbligati tra sacerdoti e fedeli

Si è già accennato alla preziosa occasione catechistica data dai momenti solenni della vita d'un uomo (battesimo dei figli, matrimoni, sepolture). Dal punto di vista tecnico occorre saper passare dal carattere spesso burocratico dell'incontro al carattere umano ed educativo d'un rapporto di padre a figli e quindi di maestro a discepoli. Ciò impone da parte del pastore d'anime tutta una tecnica sia per accogliere e mettere a proprio agio il visitatore e sia per passare naturalmente da un dialogo esteriore e impersonale ad un contatto profondo e problematico.[305]

c) Il ritorno all'istituzione del padrinato

Gli esperti in problemi di catecumato degli adulti hanno più volte toccato il problema di una istituzione simile a quella del padrinato con lo scopo di « introdurre » l'individuo nella comunità ecclesiale e pre-ecclesiale (nel caso di non battezzati) facendogli gradualmente superare sulla portante dell'amicizia personale le difficoltà ideologiche ed affettive che si possono riscontrare in simili momenti di delicato adattamento tra individuo e gruppo e tra gruppo e individuo.

Tale importantissimo lavoro dell'Azione Cattolica va affrontato seriamente dalla pastorale. Qui esso è considerato nel suo aspetto specificamente catechistico, nel quale l'individuo, che ha sentito la lezione collettiva oppure la predica, oppure ha letto l'opuscolo, sente spontaneamente il bisogno di una discussione chiarificatrice in ragione della particolare angolatura, con cui la sua individualità culturale ha ricevuto l'insegnamento. Tale lavoro di individualizzazione e perfezionamento catechistico è svolto nelle catechesi ai piccoli dai cosiddetti « aiuto-catechista » come nel metodo Dingeon, M. Munich, ma è richiesto fortemente anche dalla catechesi agli adulti, se solo si osserva come dopo una predica nascono spontanei i cosiddetti « commenti », spesso più importanti e funzionali della stessa predica. Una ragionata pianificazione per l'impiego della tecnica del padrino, o come più modernamente si voglia chiamarlo, sembra indispensabile per un ricupero e per la conversione alla Chiesa dei fedeli e dei lontani.[306]

---

[305] Per questo rimandiamo a quanto si è indicato nella nota 279 sull'arte del dialogo pastorale; cfr. anche A. GODIN, *La relation humaine dans le dialogue pastoral,* Parigi, Desclée de Br., 1963; R. HOSTIE, *L'entretien pastoral,* Parigi, Desclée de Br., 1963.

[306] Si veda per questo: H. HEIMERL, *Laien im Dienst der Verkündigung,* Laienmitwirkung an der Lehraufgabe der Kirche, Vienna, 1958; F. KLOSTERMANN, *Das Christliche Apostolat,* Vienna, Tyrolia Vg., 1963, pp. 811 ss., 907 ss., 952 ss. Si veda l'articolo di MACE', *Catéchèse et Action catholique, o. c.,* e il libro di ARTAUD, *La vita come incontro, o. c.*

d) Curare la continuità tra kerygma e catechesi

Data la situazione della Chiesa « in stato di missione » a causa della prevalenza della mentalità laica e materialistica, la catechesi dovrà avere due attività ben distinte: l'una *kerygmatica* per sensibilizzare e richiamare gli indifferenti e i lontani e l'altra *catechistica* per assumere l'opera appena iniziata e condurla ad una conclusione.

Noi prendiamo il termine kerygmatico in senso molto largo e pedagogico più che dogmatico per indicare il primo annunzio di Cristo e insieme un precedente contatto, diretto a creare l'orientamento verso questo primo annunzio di Cristo.

Non tutti gli autori sono d'accordo su questa doppia concezione e preferiscono un annunzio del Cristo un po' ex abrupto, quale si vede fatto negli Atti degli Apostoli. Neppure questi autori però misconoscono la necessità di una « precatechesi » che risvegli una sensibilità allo spirituale oppure, in senso apologetico, sgombri la via da preconcetti che bloccherebbero gli uditori in base, ad esempio, agli scandali dei cattivi cristiani.

Tale catechesi kerygmatica (o precatechesi unita ad una catechesi kerygmatica) ha una grandissima variazione di stile, di contenuto, di altre modalità, suggerite dalle circostanze, per cui anche la predicazione in musica di P. Duval acquista una sua funzione pastorale. L'importante è non tanto escogitare formule nuove e adatte di kerygma quanto non lasciar perdere il fecondo inizio e risveglio da esse provocato, per mancanza di strumenti adatti a creare continuità di dialogo e di lavoro per coloro che la Grazia efficace ha reso docili alla Parola.

Il sistema più usato è quello di inserire lo strumento dell'opuscolo o del libro subito dopo la prima catechesi,[307] ma occorre creare piuttosto un ambiente pastorale e dei rapporti didattici (allievo-maestro) su vari piani (padrinato, corrispondenza epistolare con l'oratore, visite domiciliari, contatti vari) in modo che la fase critica della decisione per un arresto dell'esperienza iniziata o per una sua continuazione a lunga scadenza sia risolta in modo positivo.

Solo in qualche organizzazione catecumenale è stato già pensato qualcosa di specifico al riguardo, ma per il resto *la frattura tra iniziative di primo contatto e iniziative a lungo raggio* è molto forte non solo dal punto di vista strutturale ma anche contenutistico; sovente l'individuo avverte come un'opposizione ed un contrasto tra l'insegnamento vivo, aperto e dinamico della catechesi kerygmatica e l'insegnamento rigido, stereotipato e angusto della catechesi a lungo raggio.

---

307 Vi sono numerosissime iniziative in questo senso: dai libri religiosi moderni, come gli scritti di F. SHEEN, di LIPPERT, di P. CORTI (*l'Affare di tutti,* ed. Civiltà cattolica), MAYDIEU (*Catechismo per l'uomo d'oggi,* ed. Borla); ecc. alle numerose collane di opuscoli: la collana « *Est-il vrai que?...* » (Bruxelles); la collana « *Je sais-Je crois* » (in italiano: *Enciclopedia cattolica dell'uomo d'oggi*); la collana: *La porte ouverte* (Fleurus, Parigi); le collane: *Herder-Bücherei; Ars Sacra* (Monaco); la collana: *Fe catolica* (Madrid); i *Queen's Work Pamphlets* (Stati Uniti), ecc. Un urgente lavoro da compiersi è quello di una guida per consigliare le letture nel modo più graduale e individualizzato a tutte le categorie di persone e per tutti gli aspetti che destano problema in una certa percentuale di popolo.

e) Sfruttare il senso di novità del cristianesimo

Una osservazione utile è quella che la cosiddetta « periferia della parrocchia », costituita dai lontani è sovente migliore e più aperta [308] a subire l'attrazione dei grandi misteri cristiani a causa della sua « verginità » di cuore rispetto alle verità cristiane, mentre per i cristiani abituali sembra che il risentire le « mirabilia Dei » senza variazioni di motivi e di contesti porti ad una pericolosa assuefazione e inerzia di spirito.

Questo doppio fenomeno suggerisce una doppia tecnica e precisamente per i lontani un presentare *visioni globali e grandiose* del mistero cristiano sul tipo del discorso ai rudi di Agostino (De catechizandis Rudibus), mentre per i fedeli abituali sarà una preoccupazione vigile dei pastori di evitare i luoghi comuni, le ripetizioni ingiustificate, le catechesi fuori luogo psicologicamente e invece moltiplicare le varianti delle esposizioni e le variazoni dei temi. Per questo rimane ancora utilissimo il metodo della « Révision de Vie », che trova proprio nel continuo variare della vita e delle circostanze la pista per cogliere in una angolatura nuova il mistero identico e perenne di Cristo senza indulgere col pretesto della novità in ricerche erudite e specializzate.[309]

f) Puntare sull'esperienza comunitaria

Si è più volte notato come l'epoca moderna sia più sensibile ai richiami dei valori sociali e della fraternità umana. Va inoltre detto che la diffusione di uno stile di fraternità solidale e generoso è nella essenza della Chiesa non meno che lo diffusione della pratica dei sacramenti. Quindi molte volte l'attività pastorale sembrerà limitarsi a creare una solida coscienza sociale ed un preciso esercizio di amor fraterno e di inserimento nella comunità umana. Il carattere cristiano sarà dato dal prendere coscienza che tutto ciò si fa in nome e nello spirito di Cristo e nel contesto del Regno di Dio.

Ora questo significa una catechesi, che avrà luogo nei momenti più impensati, al margine di una festa, di una gita, di una attività sociale, quale può essere l'allestimento di un banco di beneficenza, e che può risultare assai efficace sia per l'ambientazione vitale che la circonda, sia per l'importanza che ha la carità nella struttura del cristianesimo: è dunque assai importante curare questo settore di catechesi della carità, rapide e occasionali, che preparano e dispongono a forme più precise d'indottrinamento e sono atte alle correlazioni dottrinali più ricche (carità e liturgia; carità e penitenza; carità e corpo mistico; carità e Grazia, ecc.).

---

308 Coudreau la chiama una categoria simpatica *o. c.*, p. 4 e LOCHET *o. c.*, p. 445 parla di una consolante capacità di vibrazione degli animi, se solo si sa trovare la strada giusta degli spiriti, contorti da tante deformazioni.

309 Si vedano esempi di queste analisi nel volume citato di A. MARÉCHAL, *La Révision de vie.*

NOTA BIBLIOGRAFICA

H. CARRIER, *Psycho-sociologie de l'appartenance religieuse,* Roma, Presses de l'Université Grégorienne, 1960 (trad. it. LDC, Torino).

Benchè di indole scientifica e sociologica, il volume è indispensabile per impostare la catechesi agli adulti in tutta la sua complessità. Le indicazioni metodologiche che continuamente emergono a conclusione dei capitoli, delle analisi e delle riflessioni sono molto indicate e pertinenti pur cogliendo il fenomeno della catechesi secondo una prospettiva accentuatamente ambientalistica.

C. MOELLER, *Mentalité moderne et Evangélisation,* Bruxelles, Ed. Lumen Vitae, 1962² (trad. it. Roma, Ed. Paoline, 1964).

Il volume inquadra molto bene come va impostata una catechesi agli adulti, tenendo presenti le dominanti categorizzazioni culturali, proprie del mondo adulto.

Il metodo seguito dal libro è quello di scoprire l'opinione comune riguardo ad alcuni temi della catechesi abituale e poi svolgere una linea di catechesi adeguata quanto alla strutturazione del contenuto.

VARI, *Trasmission de la Foi et Catéchèse,* in « Lumière et Vie », numero unico, 35 (1957).

VARI, *Aux sources de la prédication,* in « Maison-Dieu », numero unico, 39 (1954).

Questi due numeri unici comprendono una trattazione molto indicata d'una catechesi agli adulti in tutte le sue dimensioni: da quella della predicazione a quella delle associazioni, complemento della predicazione stessa. L'impostazione ne è insieme molto pratica, tratta dall'esperienza vissuta, e abbastanza teologica e organica.

V. SCHURR, *Teologia della predicazione,* Roma, Ed. Paoline 1962, trad. dal tedesco.

Uno dei migliori studi sulla predicazione dal punto di vista catechistico, includente cioè una buona analisi delle strutture metodologiche. L'autore cerca di chiarire l'aspetto teologico della predicazione e su questa base imposta una delineazione del metodo come confronto e fusione di culture (mentalità moderna e credo cristiano).

S. MAGGIOLINI, *La predicazione nella vita della Chiesa,* Brescia, 1961.

Uno tra i migliori studi specifici sulla predicazione in Italia. Alla luce delle prospettive kerygmatiche, presenti ormai anche nella cultura religiosa italiana, vengono qui descritte le norme fondamentali per una predicazione cosrtuttiva e veramente catechizzante.

VARI, *Le renouvellement de la Catéchèse,* Parigi, Ed. du Cerf, 1961.

Il volume contiene gli Atti del congresso di catechesi missionaria di Eichstätt e riguarda principalmente una catechesi agli adulti, soprattutto i lontani dalla fede.

Tutti gli aspetti della catechesi sono considerati secondo questa problematica adulta e nelle linee di una viva attualità di posizioni teologiche e psico-sociologiche.

VARI, *Problèmes du Catéchuménat,* Parigi, Fleurus, 1962.

Forse l'opera più completa per impostare tutta la problematica del catecumenato degli adulti, inteso come opera della Chiesa per il ricupero o la conversione dei « lontani ». Vari competenti ed esperti hanno esposto qui i risultati delle loro esperienze, dove soprattutto emerge la complementarietà della catechesi con una ambientazione comunitaria di essa.

G. PHILIPS, *Pour un christianisme d'adulte,* Tournai, Casterman, 1962.

Vengono qui delineate soprattutto sul piano contenutistico e dottrinale le linee d'una catechesi a largo raggio, specificatamente destinata al cristiano come adulto. Vi sono anche alcuni accenni metodologici, piuttosto teorici, ma indovinati e centrati nella loro direzione verso l'incontro delle culture, la positiva integrazione unificatrice delle idee, il condizionamento comunitario della catechesi stessa.

J.-F. MOTTE, *Mission Générale,* Parigi, Fleurus, 1956.[2]

Opera molto tecnica ed originale per impostare il piano delle catechesi straordinarie, che hanno luogo nelle cosiddette « missioni » e che ritrovano oggi una intensa rivalutazione al tempo stesso che un nuovo ordinamento. La linea fondamentale è quella di conciliare la catechesi sistematica con una ben diretta e multiforme catechesi occasionale, ad opera delle élites cristiane, in vista di determinate celebrazioni liturgiche comunitarie.

A. MURARI, *Le stagioni catechistiche di Ostuni,* Torino, LDC, 1960.

Operetta monografica, ma dove vengono presentate le linee esemplari di una catechesi agli adulti ben organizzata sul piano parrocchiale. L'esperienza e le riflessioni connesse vanno integrate secondo tutta la gamma delle possibilità catechistiche nella evangelizzazione degli adulti, secondo, ad esempio, interessi professionali o culturali invece che di età e quartiere.

2.

Catechesi differenziale

di LADISLAO CSONKA (Cap. I)

di GIAN CARLO NEGRI (Cap. II)

Oportet ut doctrina christiana certa et immutabilis, cui fidele obsequium est praestandum, ea ratione pervestigetur et exponatur, quam tempora postulant nostra. Est enim aliud ipsum depositum Fidei, seu veritates, quae veneranda doctrina nostra continentur, aliud modus, quo eaedem enuntiantur, eodem tamen sensu eademque sententia.

GIOVANNI XXIII, Allocuzione nel solenne rito di apertura del Concilio Ecumenico Vaticano II, *A.A.S.*, LIV (1962), 792.

CAPITOLO I

CATECHESI AMBIENTALE

Nei capitoli precedenti abbiamo affrontato dettagliatamente la metodologia della catechesi per le diverse età, tenendo presente come principio divisore la differenza dello sviluppo spirituale dei catecumeni nelle grandi tappe evolutive. Al centro del nostro interesse stava soprattutto la singola persona che gradualmente raggiunge l'esplicitazione della sua fede e l'inserimento consapevole e libero nel piano della redenzione.

Per necessità di cose l'attenzione prendeva in considerazione il tipo medio, senza considerare le differenze individuali e ambientali e senza sottolineare la diversità degli influssi ambientali e delle istituzioni educative, come fattori della catechesi. Eppure vi è tutta una vasta problematica della catechesi differenziale ed ambientale che affrontiamo ora brevemente.

In questo capitolo mettiamo l'accento sui fattori della catechesi che sono costituiti dagli ambienti educativi.

Le istituzioni educative sono la famiglia, parrocchia, scuola ed associazioni giovanili, perciò l'oggetto della nostra considerazione rimane ora l'attività catechistica specifica di questi quattro ambienti fondamentali.

Tutto il problema catechistico potrebbe essere ritrattato sotto questa luce ambientale, ma limitiamo la nostra trattazione a questi due aspetti particolari:

1. Poichè « l'educazione è opera necessariamente sociale, non solitaria »,[1] consideriamo l'opera catechistica dei singoli ambienti *sotto la luce della loro collaborazione;*

2. Sottolineamo però solo *i compiti e l'azione specifica dei singoli ambienti* senza la pretesa di una presentazione completa. Riportiamo piuttosto delle indicazioni generali, ricordando che la trattazione metodologica più completa e dettagliata fu affidata secondo il piano del volume ai capitoli precedenti.

---

[1] PIO XI, *Enciclica « Divini illius Magistri »* del 31 dicembre 1929, A.A.S. XII (1930), 49-86.

1. LA FAMIGLIA [2]

Non solo l'esperienza pastorale, ma anche le ricerche constatano che la famiglia oggi prende spesso una posizione di indifferenza e di trascuratezza di fronte al problema dell'insegnamento religioso dei figli. Il più delle volte, anche nei casi migliori, è giusta anche per noi la conclusione del Congresso catechistico francese: « molti genitori riconoscono l'utilità morale e sociale del catechismo e delle scuole cattoliche e accettano magari anche la collaborazione ... ma esaminando più a fondo la questione, si ha la netta impressione che tale preoccupazione venga messa da parte in confronto agli altri interessi pure vitali: sanità, studio, avanzamento sociale, vita familiare, divertimenti, ecc.».[3]

D'altra parte bisogna riconoscere con altrettanta sincerità che spesso i responsabili della catechesi parrocchiale e scolastica non richiedono e non promuovono sufficientemente la collaborazione della famiglia, supponendo magari di riuscirci anche senza il suo contributo o formulando un giudizio eccessivamente sfavorevole sulla famiglia e sulla sua capacità educativa.

a) Importanza primordiale della famiglia

Nella catechesi, che fa parte integrante dell'educazione religiosa, la famiglia ha un diritto e dovere primario, immediato e non cedibile. Ciò viene affermato dai documenti pontifici, dalle ricerche e dalla testimonianza di esperti catechistici.

I. « La famiglia, *scrive Pio XI,* ha immediatamente dal Creatore la missione e quindi il diritto di educare la prole »;[4] questo obbligo e diritto educativo dei parenti continua sino a quando la prole sia in grado di provvedere a se stesso ». Per questo, secondo il pensiero di Pio XII, la famiglia costituisce l'ambiente na-

---

[2] L'argomento della catechesi familiare costituì il tema dei Congressi Catechistici Francesi del 1959 e 1963. Le relazioni e le conclusioni costituiscono il primo riferimento bibliografico: *Collaborations des catéchistes et des parents,* num. spec. « Documentation Catéchistique », 1959, n. 43; *A l'écoute des parents,* num. spec. « Catéchèse », III (1963), n. 11; anche il VI Congresso del B.I.C.E. affrontò vari aspetti della vasta problematica: *L'enfant dans l'Église et le monde d'aujourd'hui,* Paris, 1960; sono inoltre significativi: num. spec. « Lumen Vitae », VII (1952), n. 2; i numeri de « Vérité et Vie », 203, n. 254; « La Rivista del Catechismo » (Brescia) e « Via, Verità e Vita » (Roma) che spesso descrivono situazioni familiari e presentano norme metodologiche per la catechesi familiare. Tra le opere specifiche ricordiamo: J. ROESSEL, *Catéchisme des Educateurs chrétiens,* Namur, 1957; P. RANWEZ, J. e M.-L. DEFOSSA, G. LIBOIS, *Insieme verso il Signore. La formazione religiosa in famiglia,* Roma, 1961; J. M. DINGEON, *Père et mère à l'image de Dieu,* Paris, 1960; M. ALBERT, M. GUERET, *Mamma, parlami di Gesù,* Torino, 1963; X. LEFEBVRE, L. PERIN, *Il bambino davanti a Dio,* Milano, 1958; M. GARAIL, *La famille et la Paroisse,* Paris, 1961, MONS. G. ANGRISANI, *La famiglia, scuola di vita cristiana,* Casale Monferrato, 1958. Una rassegna sulla trasformazione della famiglia odierna, con relativa valutazione pedagogica, viene presentata da P. BRAIDO, *Nuovi orizzonti di pedagogia familiare,* in « Orientamenti Pedagogici », IX (1962), 54-65.

[3] Cfr. « Catéchèse », III (1963), 196-97.

[4] Enciclica « *Divini illius Magistri* », *op. cit.,* p. 56.

turale per lo sviluppo armonioso della personalità cristiana [5] e per l'iniziazione sicura alla vita spirituale;[6] i genitori sono di conseguenza « i primi maestri nell'insegnamento del Catechismo ».[7]

La missione dei genitori è « un magistero, di cui non è lecito disinteressarsi; nel quale nessuno potrà pienamente sostituirli ».[8] In un certo senso perciò la Chiesa stessa « mette a disposizione delle famiglie il suo ufficio di maestra e di educatrice ».[9] Poichè i sacerdoti zelanti e catechisti non sciolgono la famiglia dai suoi doveri e dalle responsabilità, la sua opera educativa deve essere « integrale e ininterotta, cioè il culto dei valori religiosi e l'affinamento della coscienza morale deve procedere di pari passo con la continua sempre più ricca assimilazione di elementi scientifico-tecnici ».[10]

II. *Le ricerche sperimentali* oltre alla conferma di alcune tesi particolari: la continuità della pratica religiosa da parte dei giovani ha un'alta correlazione con la pratica del padre (Leplae), la famiglia praticante o meno costituisce il primo fattore del sorgere dei dubbi religiosi (Delooz), mettono in luce i tre aspetti fondamentali dell'influenza familiare: [11]

— *la sensibilità o l'insensibilità* al fatto religioso nasce chiaramente dalla pratica religiosa o meno della famiglia. Le credenze e le pratiche religiose della casa paterna influiscono direttamente nell'affermarsi della sensibilità religiosa nel « momento buono » e sullo sfondo vitale nel periodo della catechesi sistematica;

— *il tipo di religiosità* dei figli rispecchia fedelmente quello dei genitori. Si tratta dell'atteggiamento di base verso Dio e la Chiesa (amore e fiducia o paura; convinzione profonda o religiosità esteriore) e dell'orientamento generale della vita (impostazione escatologica o terrenista);

— *le concezioni religiose più profonde* vengono determinate in famiglia. Pur negando l'interpretazione psicanalista si deve confermare che i bambini per un certo tempo modellano le loro nozioni di Dio e del mondo soprannaturale sull'esperienza della relazione con il padre e della vita familiare.

III. *L'esperienza dei catechisti e sacerdoti* attesta che l'influenza della famiglia nell'educazione di solito è d'importanza decisiva e che è molto difficile superare il suo influsso.[12]

---

[5] Pio XII, *Lettera all'Episcopato Polacco* del 27 gennaio 1945, A.A.S., XXXVII (1945), 184.

[6] Pio XII, *Discorso ai giovani sposi* il 18 marzo 1942, in « Atti e discorsi di Pio XII », vol. IV, Roma, 1942, p. 64.

[7] Pio XII, *Discorso alle donne dell'A.C.* il 26 ottobre 1941 e *ai giovani sposi* il 27 gennaio 1943, A.A.S., XXXIII (1941), 450-458.

[8] Pio XII, *Discorso al Congresso Catechistico Internazionale MCML* il 14 ottobre 1950, A.A.S., XLII (1950), 816-819.

[9] Pio XI, Enciclica *Divini illius Magistri,* Introduzione e note di A. Baroni, Brescia, 1950, p. 40.

[10] Giovanni XXIII, Enciclica *Pacem in terris,* dell'11 aprile 1963, A.A.S., LV (1963), 257-304.

[11] Per un orientamento iniziale cfr. G. C. Negri, *Alcune iniziative di catechesi familiare,* in « Orientamenti Pedagogici », VII (1959), pp. 1099-1116.

[12] Troviamo una ricca raccolta di testimonianze in P. Ranwez, *Aspects contemporains de la Pastorale de l'enfance,* Paris, 1950, pp. 27-32;

Nella pratica i catechisti non devono perciò dimenticare mai che « la famiglia occupa un posto privilegiato nell'educazione della fede del fanciullo ... come l'ambiente d'esercizio e di iniziazione culturale della fede e come apertura a una catechesi concreta, incarnata e socializzata » [13] e che « la potenza e la penetrazione dell'influsso familiare consistono anche nella sua continuità » e nella sua immediatezza vitale riempendo tutta la vita dei bambini: bisogni, gioie e aspirazioni. Poichè questo ambiente di vita comunica continuamente un certo orientamento di pensieri, sentimenti e decisioni, l'opera del pastore d'anime deve essere rivolta contemporaneamente ai catecumeni e alla famiglia di cui provengono.

b) Condizioni per una fruttuosa opera catechistica

L'opera catechistica dei genitori è strettamente collegata con tutto l'orientamento della loro vita. In particolare essi devono curare:

Il senso di Dio e del mistero della redenzione in collegamento con la vocazione di sposi e di genitori. Le parole di Giovanni XXIII sono vere non solo riguardo alle relazioni sociali, ma anche a quelle educative: « L'uomo staccato da Dio diventa disumano con se stesso e con i suoi simili, perchè l'ordinato rapporto di convivenza presuppone l'ordinato rapporto della coscienza personale con Dio, fonte di verità, di giustizia e di amore ».[14]

La consapevolezza del fine del matrimonio: « la procreazione e la educazione della prole » (can. 1413).

Lo sforzo quotidiano di progredire *nella santificazione personale:* una presa di posizione consapevole e volenterosa di fronte alla chiamata divina nell'indirizzo della confermazione a Cristo. La consapevolezza trasparente della figliolanza divina (*Premissa donavit, ut per haec efficiamini divinae consortes naturae,* 2 Petr. 1, 4) dell'amicizia liberatrice di Dio: docilità alle grazie e nostalgia della santità;

La testimonianza gioiosa ed eloquente della propria fede e dell'amore soprannaturale. I genitori non educano principalmente con la spiegazione e gli ammonimenti ma con « l'essere ».

Una giusta impostazione della religione. Da una parte i genitori considerano la religione sotto la luce della relazione personale con Dio e dell'inserimento impegnativo nel piano della redenzione (essa non è nè una poesia infantile nè uno strumento per assicurare la propria autorità), dall'altra danno sempre il primato ai valori religiosi nelle loro considerazioni.

A. BOYER, *Pédagogie chrétienne,* Paris, 1947, pp. 74-90; A. WALLSTEIN, *Come educare i nostri figli,* Milano, Vita e Pensiero, 1953 (trad. dal tedesco), pp. 59-76; L. EVELY, *La famille et l'éducation religieuse,* in « Pédagogie », XV (1960), 328; num. spec. « Catéchèse », III (1963), n. 11, 143-166.

[13] B.I.C.E., *L'enfant dans l'Église, op. cit.,* p. 380.

[14] GIOVANNI XXIII, Enciclica *Mater et Magistra* del 15 maggio 1961, A.A.S. LIII (1961), 401-464, Ed. a cura di A. Elena, Torino, 1961, p. 107.

L'inserimento effettivo nel Corpo Mistico di Cristo. La missione educatrice stessa deve essere considerata nel suo aspetto sociale. Inoltre si cerca con un senso umile e con fiducia l'aiuto presentato dalla Chiesa e si offre con generosità la propria collaborazione.

La considerazione soprannaturale dei bambini: essi sono figli di Dio e chiamati ad una grande missione soprannaturale. Si avrà perciò verso di loro un sincero rispetto e si creerà per loro anche col proprio sacrificio un ambiente profondamente religioso.

c) Modi dell'azione catechistica nella famiglia

L'ambiente familiare svolge contemporaneamente tre attività a scopo catechistico:

I. *La testimonianza di fede* come atteggiamento abituale e come influsso vitale. Probabilmente questa testimonianza quotidiana è il fattore principale nella determinazione della religiosità dei figli a motivo della sua continuità e immediatezza. I genitori devono accettare di essere guardati dai figli nella realtà stessa della loro vita. « I figli hanno un bisogno profondo di vedere come il cristiano vive, lavora, prega, reagisce nelle circostanze più concrete della vita. Per mezzo della vita dei genitori che i ragazzi scopriranno lo stile della vita del cristiano e al di là di questo stile ciò che la ispira e le dà una impronta di schietta autenticità ».[15]

II. *La presentazione del messaggio* cristiano. La famiglia è chiamata a trasmettere la sintesi della dottrina cristiana in una catechesi occasionale ispirata al ritmo dell'anno liturgico e agli avvenimenti della vita familiare e ambientale. Bisogna dare inoltre un contenuto soprannaturale alle pratiche religiose ed esplicitare le credenze per avviare i figli verso una adesione libera e consapevole alla Verità. I genitori devono dunque insegnare gli elementi della dottrina cristiana (cfr. can. 1113).

III. *La collaborazione diretta e indiretta* con la catechesi parrocchiale e scolastica. I diritti-doveri dei genitori riguardo all'educazione religiosa dei figli non sono esclusivi e assoluti. La Chiesa ha ricevuto per diritto divino l'incarico dell'educazione cristiana e della trasmissione del messaggio divino. La famiglia, non essendo una società perfetta, non possiede tutti i mezzi necessari per raggiungere il fine soprannaturale della catechesi. Essa ha bisogno perciò dell'aiuto degli incaricati della Chiesa docente, pur rimanendo il dovere educativo di fare la sua parte.

---

[15] P. RANWEZ, *Insieme verso il Signore, op. cit.*, p. 20.

d) Attività catechistiche specifiche della famiglia [16]

Ora domandiamoci quali sono le attività catechistiche specifiche della famiglia, richieste per assicurare la catechesi completa e per sostenere le altre forme della catechesi. Che cosa viene cioè richiesto dalla famiglia in vista di un insegnamento religioso veramente efficace.

I. Iniziazione alla preghiera e al santo timore di Dio

Prima di parlare del messaggio divino la famiglia deve inculcare l'atteggiamento principale dei figli di Dio: la preghiera. Il buon esempio dei genitori testimonierà la loro fede, fiducia e amore verso Dio, poi essi promuoveranno tutte le forme dell'espressione religiosa dei figli: invocazioni, recitazioni mimate, celebrazioni paraliturgiche, preghiere tradizionali e partecipazione alle funzioni liturgiche.

Questa iniziazione deve essere completa riguardo ai momenti abituali e straordinari (pasti, risveglio, riposo, feste familiari e liturgiche, gioia e sofferenza) e continuata riguardo alle tappe dello sviluppo. Occorre un'attenzione particolare nel periodo della sintesi dottrinale per dare delle motivazioni autentiche alle pratiche apprese nella fanciullezza. Nella giovinezza si accompagnerà il processo dell'interiorizzazione insistendo sia sull'amore soprannaturale della risposta filiale a Dio sia sui motivi personali e sociali.

II. Formazione della mentalità di fede

La famiglia più di qualsiasi altro fattore educativo è chiamata a dare un indirizzo generale profondamente cristiano a tutta la vita. Questa attività comprende i seguenti momenti:

Il risveglio del *senso di Dio,* quello stato d'animo abituale, che percepisce la presenza amorevole e provvidente di Dio e assicura la gioia e la responsabilità dell'appartenenza filiale. L'amore attento, la dedizione completa dei genitori, poi la scoperta dell'amore divino manifestatosi nelle creature e nell'opera redentiva e nel piano ammi-

---

[16] Sono numerose le iniziative recenti tendenti a promuovere l'opera e la collaborazione catechistica della famiglia. Alcune tengono presente l'iniziazione cristiana della prima infanzia come « Mamme-Catéchiste » e « Anneau d'Or » (Parigi), « Cana Conference » (USA), altre abbracciano tutto l'arco dell'età evolutiva: « Serate catechistiche » e « Iniziativa familiare » (Parigi), le iniziative del centro dei padri gesuiti a Bruxelles e a Parigi, « Le Conferenze » periodiche dell'ufficio catechistico di Monaco, le iniziative editoriali de « La Casa » (Milano) e delle Edizioni Paoline. Cfr. Num. Spec. « Lumen Vitae », VII (1952), n. 2; G. C. Negri, *Alcune iniziative di catechesi familiare,* in « Orientamenti pedagogici », VII (1959), pp. 1099-1116; B.I.C.E., *L'enfant dans l'Église et le monde d'aujourd'hui,* Paris, 1960; H. Hollander, *Catechetica,* Torino, 1961, pp. 318-328; num. spec. della Rivista « Documentation Catéchistique », 1959, n. 43, sul tema: *Collaboration des catéchistes et des parents.*

rabile dei sacramenti e della storia nella chiesa costituiscono gli elementi più efficaci per la presentazione.

Introdurre in questa grande *realtà religiosa:* il bambino è stato chiamato da Dio Padre, è guidato da Gesù ed è vivificato e aiutato dallo Spirito Santo nel suo cammino verso la patria celeste accanto ed insieme con gli altri membri della grande famiglia della Chiesa. Si tratta di rendere sempre più consapevole l'introduzione dell'universo soprannaturale, avvenuto nel battesimo e di fissare « i capisaldi più importanti di questo mondo invisibile, ai quali il ragazzo potrà sempre riferirsi per non disorientarsi mai più, ma per muoversi a suo agio con la libertà di figlio di Dio ».[17] Soprattutto la testimonianza viva e l'invito continuo e affettuoso di vivere insieme il mistero di Cristo storico e mistico costituiscono la via più sicura dal punto di vista metodologico.

Si cerchi inoltre di promuovere la *conformazione a Gesù Cristo.* Poichè la vita cristiana è una scelta continua, la famiglia deve inculcare le motivazioni soprannaturali per una decisione giusta e abituare a rivolgersi spesso a Dio nelle varie circostanze della vita. L'espressione frequente dell'amore filiale, la riflessione sulle proprie azioni confrontate con quelle di Gesù sono i momenti principali dell'intervento familiare.

III. Presentazione dell'insieme del messaggio cristiano

La famiglia deve trasmettere anche il contenuto elementare del messaggio cristiano cioè « quei primi rudimenti di pietà e di catechismo che sono il fondamento di ogni solida educazione ».[18] Questo insegnamento deve assumere il carattere di immediatezza e di vicinanza alla vita con questi elementi: *interpretazione cristiana degli avvenimenti* familiari e ambientali, cioè una catechesi occasionale a partire dall'esperienza concreta (segni e oggetti religiosi, celebrazioni liturgiche, gioie e dolori, domande e azioni dei bambini stessi). Nella preadolescenza e nell'adolescenza la presa di posizione e l'interpretazione cristiana degli avvenimenti, delle dichiarazioni e dei giudizi dell'ambiente politico-culturale-economico da parte dei genitori costituiscono il momento più importante di questa catechesi occasionale; *la presentazione del piano ammirabile della redenzione* da parte della famiglia tende a stabilire una relazione personale con le Divine Persone. Nella fanciullezza i genitori presentano le opere dell'amore di Dio e introducono nella storia sacra, che è vissuta da ciascuno con la grazia; nella giovinezza invece venga sottolineata la continuità di questo piano nella storia della Chiesa e l'inserimento personale in questo movimento storico; *formulazione della sintesi dottrinale.* La famiglia deve curare anche l'esplicitazione della fede per mezzo della spiegazione dei termini religiosi e contribuire all'interiorizzazione delle convinzioni religiose e alla formulazione di una sintesi chiara e ben articolata della dottrina. Tale assistenza è richiesta in modo speciale nel momento del confronto e integrazione dei

---

[17] P. Ranwez, J. e M.-L. Defossa, *Insieme verso il Signore, op. cit.,* p. 91.

[18] Pio XII, *Discorso alle donne dell'A.C.* del 26 ottobre 1941, A.A.S., XXXIII (1941), 453.

valori umani con quelli religiosi e della fondazione razionale e storica della convinzione religiosa. In questo faticoso e personale lavoro i valori umani possono offrire un utile punto di partenza.

IV. Iniziazione alla s. messa e alla vita sacramentale

La famiglia considera ancora spesso i sacramenti « in prospettiva giansenista: come un mezzo per ottenere la disciplina o come una ricompensa che i bambini devono meritare ».[19] L'iniziazione sacramentale deve invece essere considerata in relazione con la vita della grazia e con la *protestatio* della fede.

Nel periodo della preparazione alla Comunione tutta la vita familiare e la relazione padre-figlio devono simboleggiare il nuovo incontro con Gesù e la nuova posizione del fanciullo nella storia sacra: l'atteggiamento affettuoso e comprensivo del babbo avvicina il bambino alla bontà e al perdono di Dio Padre; il pasto consumato dai familiari in un clima di carità e le riunioni per la preghiera inizieranno alla Comunione, mentre la considerazione della missione e delle attività delle persone adulte facilita la preparazione alla Cresima.

L'iniziazione sacramentale efficace ha sempre questo doppio aspetto: Cristocentrico ed ecclesiocentrico: « È Gesù che chiama i fanciulli a partecipare alla sua vita, è la comunità del popolo di Dio che li avvia ».[20] L'influsso della famiglia è decisivo nel periodo in cui si acquista l'abitudine alla frequenza dei sacramenti, bisogna perciò assicurare non solo la motivazione, ma anche il buon esempio.

Nella preparazione al matrimonio cristiano i genitori hanno questi compiti espliciti: trasmettere in conversazioni animate dalla fiducia la loro esperienza; insistere sulla responsabilità dei giovani e sulla necessità di formare vere e complete personalità; far riflettere sulla vita familiare per dare un significato autentico all'amore e al matrimonio; interessarsi ai problemi spirituali ed economici dei fidanzati; incoraggiare a partecipare ai corsi di preparazione: scegliere temi biblici particolarmente, indicati per le conversazioni e celebrazioni familiari: Abramo, Tobia, Zaccaria, ecc.

V. Iniziazione alla condotta morale autentica

Poichè l'educazione morale richiede motivazioni basate soprattutto sulla carità, e impone l'avvio alla libertà dei figli di Dio e anche alle buone abitudini, la famiglia inculcherà prima gli atteggiamenti morali di base: ordine, rispetto, servizievo-

---

[19] Conclusione del Congresso Cat. Nazionale Francese, in « Documentation Catéchistique », 1959, n. 43, p. 45.

[20] *Ibid.*, p. 48.

lezza, poi il senso di sicurezza e la responsabilità di fronte alla chiamata di Dio. Si chiedono da una parte una paziente ripetizione, sotto forme varianti, del medesimo motivo religioso, senza passare ad un ordine di motivi diversi (onore, fare bella figura, castigo), dall'altra la costanza e la fermezza nell'esigere gli atteggiamenti morali fondamentali. Solo la decisione presa o accettata liberamente conduce alla condotta morale autonoma.

La famiglia meglio degli altri ambienti può inculcare la priorità della carità e la convinzione che « l'amore è la vera forza che muove il mondo e che assicura la felicità, e non il denaro, la violenza, la tecnica o le armi ».[21] La concordia e lo spirito di servizio e di sacrificio avviano con naturalezza alla pratica della carità fraterna.

VI. Avviamento alla vita comunitaria

La famiglia partecipa alla vita della Chiesa con la partecipazione ai suoi beni spirituali e con la collaborazione alla sua missione santificatrice. Essa ha di conseguenza il compito di iniziare i figli alla vita cristiana sociale.

Questa iniziazione comprende la vita liturgica e apostolica e le associazioni giovanili. La famiglia ha il compito di incoraggiare, sorvegliare e assicurare un indirizzo giusto. Da una parte bisogna perciò evitare il comportamento iper-protettivo per non ostacolare l'inserimento graduale nella vita sociale, dall'altra assicurare un interessamento e una assistenza positiva. Il compito della famiglia diventa più delicato nell'adolescenza. Allora i genitori chiariscano e spieghino il perchè delle loro attività apostoliche e della loro partecipazione liturgica e incoraggino i figli a seguire i loro esempi.

La scelta e la preparazione professionale stessa deve essere seguita con una prospettiva soprannaturale e apostolica sottolineando il volere di Dio, la santificazione dell'anima, l'adempimento generoso della vocazione cristiana.

VII. Collaborazione diretta e indiretta con la catechesi parrocchiale e scolastica

La collaborazione della famiglia si fonda sulla convinzione che la Chiesa è la vera educatrice di ogni battezzato e sulla ricerca dell'aiuto delle istituzioni catechistiche. « Questa collaborazione deve abbracciare tutto l'arco dell'educazione ... e trovare il suo punto di inizio nella considerazione attenta della disponibilità reale

---

21 L. Evely, *La famille et l'éducation religieuse,* in « Pédagogie, Education et Culture », XV (1960), p. 330.

di ciascuna famiglia da parte dei catechisti », in modo che essa diventi una « impresa pastorale ».[22]

Dalla famiglia si richiedono esplicitamente:

⊙ l'invio dei figli al catechismo parrocchiale e scolastico, il controllo costante della frequenza e l'interessamento personale presso i catechisti incaricati;

⊙ il considerare la religione come la materia più importante. Il misconoscimento di questo primato con giudizi come: « non entra nella media annuale » e « non ha nessun esame », rende l'opera catechistica molto difficile;

⊙ la conoscenza aggiornata del programma e del tema delle lezioni trattate, in modo di poter assicurare la ripetizione e l'approfondimento della dottrina studiata;

⊙ l'aiutare l'assimilazione dei punti dottrinali e il loro inserimento organico nell'insieme del messaggio cristiano;

⊙ il promuovere la pietà familiare e il progresso spirituale in corrispondenza con i temi trattati nell'insegnamento della religione. Si cercherà così di assumere un atteggiamento gioioso e fiducioso nei giorni della trattazione del dogma della risurrezione e della vita eterna, quello di una intesa fraterna e filiale mentre si studia il dogma del Corpo Mistico;

⊙ il concordare le mete e il contenuto della catechesi familiare occasionale con la catechesi ecclesiale soprattutto nel periodo di preparazione ai sacramenti.

2. LA PARROCCHIA

a) Importanza e limiti della catechesi parrocchiale

I. La parrocchia costituisce un fattore di massima importanza per la catechesi. *Storicamente* essa fu considerata come l'ambiente chiamato ad assicurare la trasmissione del messaggio e l'iniziazione alla vita sacramentale e alla condotta morale. S. Pio X all'inizio del nostro secolo indicava nella riorganizzazione della catechesi parrocchiale il mezzo più efficace per vincere i mali ideologici e morali dei tempi moderni.[23] Da questo spirito apostolico è ispirato il Codice del Diritto Canonico, quando prescrive: *Proprium et gravissimum officium, pastorum praesertim animarum, est catecheticam populi christiani institutionem curare* (can.

---

[22] Cfr. « Documentation Cat. », 1959, p. 74.
[23] Enciclica *Acerbo nimis*, A.A.S., XXVII (1905-1906), pp. 613-25.

1329). E le direttive ulteriori di Pio XI e della S. Congregazione del Concilio specificano questo impegno primario indicando le norme generali per la fondazione e formazione della scuola di catechismo, la istituzione del Sodalizio della Dottrina Cristiana, la modalità di inserimento di tutte le forze vive in questa forma d'apostolato e l'istituzione della giornata catechistica.[24]

La necessità di una ben organizzata catechesi parrocchiale è confermata anche in caso di un regolare insegnamento religioso nelle scuole, poichè « esso non può essere sufficiente alla formazione completa del cristiano »,[25] essendo « una semplice preparazione, un avviamento, ma non certo l'equivalente dell'insegnamento del catechismo nella parrocchia ».[26] Bisogna inoltre considerare che « la Chiesa ha affidato ai parroci in modo tutto particolare la delicata e importantissima missione di nutrire e sviluppare con l'insegnamento del Catechismo la vita spirituale dei loro parrocchiani ».[27] Rimane perciò « evidente che l'insegnamento catechistico parrocchiale oggi più che mai deve essere fatto dovunque con scrupolosa diligenza ».[28]

Oltre le prescrizioni anche le *considerazioni strettamente catechistiche* sottolineano l'importanza primordiale della catechesi parrocchiale. Infatti le giovani generazioni hanno bisogno della testimonianza di fede e di pietà cristiana da parte di una comunità viva per dare un valore vitale alla dottrina e corrispondere generosamente alla chiamata del Padre. La parrocchia costituisce per esse il punto preciso di inserimento nel Corpo Mistico di Cristo. La riunione liturgica e la comunità di carità fraterna, elementi principali della vita parrocchiale, costituiscono lo sfondo necessario per una catechesi efficace e assicurano una immediata iniziazione alla vita sacramentale e sociale. Nell'ambiente parrocchiale è più facile assicurare il carattere sacro e autoritario della dottrina, suscitare la docilità e la disponibilità delle anime e collegare la dottrina con la vita esperienzale.

II. La catechesi parrocchiale ha però anche i suoi *limiti* poichè non costituisce l'unica forma della trasmissione del messaggio divino.

Il parroco non appartiene alla Chiesa docente. Sono gli Ordinari i veri responsabili della catechesi e i veri maestri per diritto divino (cfr. can. 1336). La comunità cristiana stessa è una realtà soprannaturale nella diocesi, tutta raccolta attorno al vescovo, successore degli apostoli, mentre nella parrocchia l'elemento costitutivo è un incarico di tipo pastorale senza sicura base teologica. Di conse-

---

[24] Pio XI, Motu proprio *Orbem Catholicum*, A.A.S., 15 (1923), 327-29; Decreto *Provido sane consilio* A.A.S., 27 (1935), 145- 154, Conclusioni del Congresso Catechistico pubblicate dal S.C. del Concilio, in « Il Monitore Ecclesiastico », 73 (1948), 80-91.

[25] Circolare della S. Congr. del Concilio n. 2266 del 23 aprile 1924, riportata da C.M. Veneziani, *L'insegnamento della religione in Italia*, Torino, 1949, pp. 44-47.

[26] *Circolare della S. Congr. del Concilio* n. 4225 del 28 ogosto 1924, C.M. Veneziani, *op. cit.*, p. 55.

[27] *Ibid., op. cit.*, p. 14.

[28] *Ibid.*, p. 14.

guenza la missione magistrale del parroco è collegata sempre e strettamente con la volontà e le prescrizioni del vescovo.[29]

Le istituzioni catechistiche sono dunque in mano del vescovo il quale si serve fondamentalmente delle attività parrocchiali secondo le prescrizioni canoniche senza pregiudicare la possibilità di fondare altre istituzioni catechistiche sopraparrocchiali entro i limiti da lui voluti. Il magistero non viene dunque legato in modo esclusivo alla giurisdizione parrocchiale e possono funzionare anche organi sopraparrocchiali per l'adempimento più adatto ed efficace del mandato di insegnare a tutte le genti.

Nel campo catechistico si insiste infatti sempre più sulla necessità dei corsi specializzati per le singole categorie di persone: scolari, universitari, professionisti, operai, ecc., soprattutto nelle grandi città; il che richiede una organizzazione diocesana e nazionale. Queste nuove forme non significano però l'abbandono della tradizione parrocchiale, ma un complemento necessario con l'interessamento e l'intervento possibilmente di tutti i parroci. « E la parrocchia deve rispettare queste nuove condizioni di azione, poichè uno spirito campanilistico non potrebbe che nuocere ad ogni realizzazione efficace » (Pio XII).

Dobbiamo inoltre ricordare che tutti gli elementi essenziali su cui si fondano le relazioni della comunità religiosa secondo i sociologi [30] superano i limiti e la competenza delle singole parrocchie. Questi elementi sono: una verità di fede soprannaturale espressa in una solida dottrina; un culto determinato in cui coloro che credono esprimono la loro relazione e la loro dipendenza nei riguardi del divino; un certo numero di precetti e di leggi, legati sia al contenuto della fede, sia alle forme del culto; un fattore organizzativo, cioè la struttura giuridica della confessione religiosa, la situazione dei sacerdoti e le relazioni tra i fedeli.

Di conseguenza per riuscire nella catechesi parrocchiale, bisogna inserirla necessariamente e organicamente in una attività più vasta e in una visione più generale della Chiesa.

b) I compiti della catechesi parrocchiale

Si possono ricordare mete numerose della vita parrocchiale, ma le tre seguenti sono specifiche e le più importanti per effetti catechistici:

---

[29] La teologia della parrocchia costituisce un argomento di discussioni recenti. Ne danno una informazione sommaria: G. B. GUZZETTI, *La parrocchia nelle recenti discussioni,* in « La Scuola Cattolica », 81 (1953), 415-438; D. GRASSO, *Osservazioni sulla teologia della parrocchia,* in « Gregorianum », 40 (1959), 297-314.

[30] Cfr. LE BRAS, *Études de Sociologie religieuse,* Paris 1955; J. WACK, *Religionsoziologie.* Tübingen, 1951; B. HÄRING, *Potenza e impotenza della Religione,* Roma, 1958 (trad. dal tedesco). Cfr. anche, V. SCHURR, *Cura d'anime in un mondo nuovo,* Alba, 1961 (trad. dal tedesco); H. RAHNER, *La parrocchia dalla teologia alla prassi,* Roma, 1963 (trad. dal tedesco); KL. BROCKMÖLLER, *Industriekultur und Religion,* Frankfurt, 1964.

« *Far conoscere Gesù Cristo* e imparare ad amarlo e a servirlo. Tutto il resto ha valore solo in quanto si riferisce a questo scopo » (Pio XII). Le verità religiose possono essere esposte e approfondite anche in iscuola, l'iniziazione alla conoscenza del messaggio d'amore del Padre e alla risposta impegnativa può avere luogo anche in famiglia, ma l'incontro personale con Gesù e l'inserimento consapevole nella Sua vita devono essere promossi soprattutto dalla catechesi parrocchiale. In questo ambiente la comunità rivive insieme il mistero di Cristo, ascolta l'annuncio ufficiale della Parola di Dio e si inserisce realmente nel Corpo Mistico.

Partecipazione progressiva alla vita liturgica. La vita liturgica introduce il bambino all'amicizia autentica di Dio, al regale sacerdozio di Cristo, al regno della grazia, posseduta e voluta sempre più consapevolmente. Questa introduzione avviene nella Chiesa soprattutto nella messa e nei sacramenti, amministrati appunto nella parrocchia.

La Chiesa agisce in questo modo: prima amministra il battesimo poi segue il bambino per renderlo consapevole della sua vocazione; appena possibile essa promuove l'incontro del bambino con Gesù Eucaristico, seguendolo poi sulla via dell'interiorizzazione ulteriore e della esplicitazione della fede. Nella catechesi bisogna perciò curare insieme la partecipazione alla vita liturgica e la sua spiegazione.

Questa partecipazione deve essere progressiva e adattata allo sviluppo spirituale delle singole età e dei singoli ambienti. Ad ogni livello vi è una iniziazione e un approfondimento nuovo perchè i sacramenti portino una forza nuova e perchè trasformino radicalmente l'uomo naturale. Il compito principale rimane quello di promuovere i gesti e gli atteggiamenti che assicurano una partecipazione liturgica sempre più cosciente e impegnativa. Mentre prima si insisteva nella catechesi sull'allontanare gli ostacoli che bloccherebbero l'azione efficace dei sacramenti, oggi, a seguito del movimento liturgico moderno, si sottolinea la necessità della cooperazione personale alla vita sacramentale: tutto l'uomo, corpo e anima, intelligenza e sentimento deve essere interessato dell'opera divina. Ma tutto ciò non in maniera individualista, ma « comunitaria »: assistenza con la famiglia o con i coetanei; risposte, preghiere e canti dell'assemblea; incaricati per la lettura e delle preci litaniche; processioni e dialogo vivo con il celebrante. La legge della gradualità esige anche delle celebrazioni appositamente organizzate per approfondire la partecipazione alle parti principali. La messa parrocchiale con la partecipazione di tutta la comunità costituisce il punto di arrivo, ma anche il mezzo più efficace di una iniziazione liturgica.

Partecipazione graduale alla fraternità cristiana. La parrocchia deve rivelare non tanto la sua funzione amministrativa quanto la realtà della comunione fraterna in Cristo, « un clima di vera fraternità fra i fedeli, in modo che nessun membro possa essere considerato come un estraneo » (Pio XII). Il parroco e i sacerdoti sono i primi testimoni di questo amore, ma anche i fedeli devono farlo vedere esplicitamente tra di loro e specialmente verso i più giovani. La

catechesi parrocchiale deve avere questo carattere esplicitamente comunitario: essa è l'opera fraterna della comunità intera.

Nel movimento catechistico si notano negli ultimi decenni queste tre correnti principali: *catechismo parrocchiale autosufficiente* che cerca di assicurare l'iniziazione cristiana e la perseveranza nella fede da solo per mezzo di una organizzazione perfetta, comprendente tutte le età, ignorando non solo la famiglia, ma anche la comunità dei fedeli adulti; *catechismo missionario* e conquistatore che tende alla formazione apostolica dei fanciulli i quali devono essere la luce del mondo e i conquistatori autentici non solo dei compagni, ma possibilmente anche dell'ambiente familiare e sociale; *catechismo della comunità parrocchiale* che insieme con la famiglia si impegna a promuovere la catechesi delle generazioni più giovani e ad avvicinare i più lontani. In questa impostazione i bambini trovano il loro posto naturale, perciò più facilmente raggiungono lo scopo prefisso dell'educazione religiosa.

In questo modo i bambini prendono coscienza delle realtà della Chiesa. La testimonianza della fraternità cristiana comprende naturalmente anche tutte le forme delle attività caritative, a cui i giovani vengono invitati gradualmente, tenendo presenti la loro maturità e le loro inclinazioni naturali.

c) Le condizioni di una catechesi efficace

L'ambiente parrocchiale può assicurare il raggiungimento delle mete ricordate solo nel caso in cui alcune condizioni, particolarmente importanti dal punto di vista catechistico, vengano assicurate.

Prima di tutto si richiede la formazione di una *comunità parrocchiale delle famiglie*: genitori e bambini insieme. Nella parrocchia non ci sono gruppi completamente separati che seguono la loro vita sociale e liturgica, ignorando i gruppi degli altri componenti della famiglia. Per creare questa comunità ispirata all'ordine sociale naturale i membri della stessa famiglia devono partecipare qualche volta insieme alle feste principali e preparare di comune intesa gli avvenimenti religiosi familiari.

La comunità liturgica parrocchiale è il primo fattore educativo, poichè l'adunanza liturgica è il segno più chiaro della vita del Corpo Mistico. In questa comunità tutti hanno il loro posto ben determinato secondo l'ordine gerarchico: sacerdoti, adulti, bambini; e tutti hanno una parte attiva da svolgere: celebrante e fedeli.

Solo *una pastorale d'insieme,* « una unione efficace di tutte le forze attive della parrocchia » può assicurare una trasmissione viva e trascinatrice del messaggio cristiano.[31] « Occorre che tutte le forze valorizzate (sacerdoti secolari e

---

31 Cfr. Pio XII, *Discorso ai quaresimalisti di Roma,* A.A.S., 48 (1956), 135-41.

regolari, religiosi e suore, membri dell'A.C. e delle altre associazioni) agiscano di comune accordo e secondo un piano comune ».[32] Tutta la comunità deve riconoscere il primato della catechesi e promuoverla come l'attività principale. Le esperienze più recenti confermano la possibilità e l'efficacia di questa impostazione della catechesi.[33]

I catechisti laici, ben preparati e organizzati, sono oggi più indispensabili che mai nel catechismo parrocchiale. Non solo i membri dell'Arciconfraternita della Dottrina Cristiana e i laici militanti sono gli aiutanti principali dei pastori d'anime, ma anche « quegli uomini che non amano prender parte ad un'associazione determinata, ma possono tuttavia render grandi servigi ».[34]

Fino a quando non si riesce ad inserire nell'apostolato catechistico catechisti laici ben preparati, difficilmente si risolverà il problema del catechismo parrocchiale. La loro collaborazione viene richiesta non solo a motivo della scarsità del clero, ma anche della necessità della pastorale d'insieme: la catechesi è questione di tutta la comunità, i soli sacerdoti non riescono a risolverla. Del resto la storia conferma questa impostazione: i laici furono collaboratori attivi soprattutto nei periodi gloriosi della catechesi parrocchiale.

Da parte del clero oltre allo *spirito missionario* in genere e alla capacità di riunire e di formare un nuovo popolo di Dio attorno all'altare del sacrificio e di promuovere una collaborazione cordiale e generosa, si richiede una convinzione profonda del primato della catechesi: « il primo carattere della missione pastorale nella S. Chiesa è l'insegnamento della sacra dottrina »; « si comincia di là: insegnare e poi battezzare poi amministrare gli altri sacramenti e in seguito vengono gli altri servizi di culto, di assistenza molteplice, di organizzazione varia ».[35]

d) Attività catechistiche

Le attività catechistiche della parrocchia sono di tre ordini giustapposti: partecipazione liturgica, presentazione del messaggio divino, introduzione alla testimonianza della fede, oltre alla promozione della collaborazione dei fattori educativi.

---

32 Card. G. URBANI, *Coordinazione e unificazione dell'azione apostolica del clero secolare e regolare e delle associazioni religiose,* in « La Scuola Cattolica », 79 (1951), 223-232.

33 Tra le varie iniziative della pastorale catechistica d'insieme oltre quella iniziale della parrocchia de *Sacré-Cœur de Colombes* (L. RÉTIF, *Catéchisme et mission ouvrière,* Paris, 1950) ricordiamo alcune recenti: H. FRANÇOIS, *Une paroisse missionnaire de Buenos Aires,* in « Lumen Vitae », X (1955), 352-55; M. LEVALLOIS, *Un effort de renouveau catéchétique dans une paroisse avec l'aide des parents et de toute la communauté,* in « Lumen Vitae », XIV (1959), 653-666; Mons. E. J. DE SMEDT, *Le Christ dans le quartier,* Bruges, 1960.

34 PIO XII, *Ai parroci e quaresimalisti romani* del 1954, in « Orbis Catholicus », 1954, 8, p. 325.

35 GIOVANNI XXIII, *Discorso per la presa di possesso all'Arcibasilica Lateranense* e *Discorso ad un gruppo di Catechiste* il 17 giugno 1962. Cfr. « L'Osservatore Romano », 18 giugno 1962.

I. Partecipazione liturgica

La *S. Messa* costituisce il centro della liturgia. La partecipazione sempre più consapevole ad essa accompagna dunque e integra ogni attività pastorale. Secondo la maturazione spirituale vengono perciò riprese periodicamente queste forme di partecipazione: quella comunitaria con i membri della famiglia, quella sociale insieme con i coetanei e i catechisti parrocchiali e scolastici, quella parrocchiale insieme con tutta la comunità.

I *sacramenti* costituiscono non solo una parte della dottrina da spiegare, ma altrettanti centri d'interesse per la vita cristiana. L'attività parrocchiale si muove attorno a questi aspetti: partecipazione organizzata dei catecumeni all'amministrazione dei singoli sacramenti possibilmente insieme con la comunità, che testimonia così la sua fede e vive la grazia; preparazione al ricevimento dei sacramenti, in cui l'impegno personale e l'incontro con Gesù Cristo vengono messi in luce insieme con l'aspetto ecclesiale: i sacramenti vengono amministrati nella Chiesa per la vita del Corpo Mistico; frequenza fruttuosa della confessione e comunione, motivata dalla considerazione della carità fraterna e dell'anticipazione del banchetto nuziale nel paradiso.

L'*anno liturgico* venga vissuto con preoccupazione catechistica: incorporazione a Cristo nel mistero pasquale, inserimento autentico nella storia della salvezza che continua la sua marcia verso il trionfo finale di Cristo. Esso è il punto di aggancio e la sintesi-base, in cui vengono inserite tutte le nuove verità insegnate e tutte le esperienze nuove.

Infine l'introduzione graduale alla *preghiera liturgica* è il quarto tipo dell'attività parrocchiale. Una catechesi autentica conduce sempre alla risposta dell'uomo davanti al messaggio ricevuto: preghiera liturgica.

Tutta questa attività diventa veramente catechistica con l'impostazione decisamente escatologica: « la liturgia è il preludio a quella liturgia celeste, alla quale siamo chiamati a partecipare ».[36]

II. Presentazione del messaggio cristiano

La parrocchia presenta i misteri cristiani in un contesto liturgico e vitale: nel contesto con la vita liturgica e per mezzo non solo della parola, ma della testimonianza viva e attraente della comunità di fede.

Dal punto di vista organizzativo vi sono *due tipi di insegnamento*: occasionale e sistematico. La catechesi *occasionale* abbraccia non solo gli avvenimenti

---

[36] J. A. Jungmann, *La liturgia nella vita della parrocchia,* in H. Rahner, *La parrocchia dalla teologia alla prassi,* Roma, 1963, p. 110.

della vita (visite, morte, disgrazie, ecc.), ma anche il momento di riflessione dell'amministrazione dei sacramenti e della celebrazione delle feste liturgiche e locali. Tali momenti offrono l'occasione per una spiegazione breve e graduale collegata con la presentazione concreta delle verità e con l'esperienza personale. Il catechismo *sistematico* nei modi stabiliti dall'autorità ecclesiastica presenta il messaggio cristiano nella sua completezza e integrità e possibilmente in una visione unitaria. Entra in questa categoria di attività il catechismo domenicale, quello quaresimale, quello straordinario durante la preparazione ai sacramenti e quello impartito nelle associazioni particolari. Questa attività magistrale ha sempre una triplice preoccupazione: come raggiungere tutti i membri della parrocchia, come assicurare un insegnamento solido e adatto agli interessi e alle esigenze particolari, come renderlo fruttuoso per tutta la vita spirituale.

Dal punto di vista dell'estensione si parla del catechismo per le singole categorie di persona: fanciulli, giovani, adulti, praticanti, lontani, operai, professionisti, ecc. Ogni parrocchia deve stabilire un piano di azione catechistica ben articolato dopo aver fatto una descrizione possibilmente esatta della situazione. Nella formulazione di questo piano d'azione bisogna evitare l'unilateralità di giudizio e di impostazione. Da una parte le forme tradizionali possono ancora essere efficaci se vengono aggiornate, dall'altra bisogna riconoscere che ci vogliono anche delle iniziative nuove e coraggiose per affrontare i problemi recenti. Così crediamo che, date le nuove situazioni pastorali come il turismo e l'emigrazione, la presentazione del messaggio cristiano ai lontani, nei vari ambienti professionali, esiga la sperimentazione di forme nuove, poichè le istituzioni catechistiche tradizionali non considerano tale problematica.

III. Introduzione alla testimonianza della fede

La fede cattolica per natura sua è conquistatrice e missionaria. L'ambiente parrocchiale immette i cristiani in questa corrente apostolica per mezzo della testimonianza continua della carità fraterna della comunità e dei piccoli incarichi commisurati alle possibilità delle nuove generazioni e al contenuto della catechesi.

Tra le *varie forme dell'apostolato* sono da scegliersi quelle che stanno a diretto servizio della catechesi e che tengono presenti non tanto gli interessi della parrocchia in genere, ma lo sviluppo spirituale dei catecumeni stessi. Le celebrazioni liturgiche con una parte affidata alle singole categorie, l'apostolato della preghiera, il buon esempio e l'impegno di aiutare i propri compagni nell'istruzione religiosa, la diffusione della stampa adatta, le presentazioni per la preparazione ai sacramenti, l'assistenza ed anche piccoli incarichi nel catechismo ai fanciulli sono le forme più adatte della testimonianza della carità fraterna.

Vi è poi un campo particolare: l'*ambiente,* in cui i cristiani testimoniano la loro fede. La parrocchia promuove questa testimonianza su questi piani: la co-

noscenza dei problemi particolari, l'approfondimento delle verità cristiane riguardanti questa problematica, discussione serena e formulazione dei giudizi esatti, ispirati alla fede, carità e senso apostolico, incoraggiamento continuo e assistenza nel dialogo delle testimonianze, inserimento diretto nell'apostolato catechistico. Vale anche per questo tipo di testimonianza ciò che disse Giovanni XXIII per l'intervento dei laici cattolici nel campo economico: « L'educazione ad operare cristianamente difficilmente riesce efficace se i soggetti medesimi non prendono parte attiva nell'educare se stessi, e se l'educazione non viene svolta anche attraverso l'azione ». E valgono anche le norme metodologiche ivi esposte: vedere, giudicare, agire.[37]

IV. Promozione diretta della collaborazione di tutte le attività catechistiche

La parrocchia promuove la collaborazione dei fattori dell'educazione religiosa su piani diversi; questa direzione le compete per la sua vocazione particolare di essere l'incontro e il centro di ogni apostolato organizzato, nei limiti già detti delle sue possibilità.

Verrà perciò promossa non solo l'informazione e l'interessamento dei genitori, ma anche la loro collaborazione secondo le esigenze particolari del catechismo.

Si terrà conto dell'insegnamento religioso impartito in scuola. I programmi vengono perciò concordati e i maestri e i professori, fin dove è possibile, saranno invitati a prendere parte attiva all'organizzazione catechistica parrocchiale.

Gli incontri periodici e straordinari dei genitori, dei rappresentanti delle scuole e del catechismo parrocchiale, promossi appunto dalla parrocchia, possono aiutare la collaborazione. In certi ambienti sono risultate efficaci anche conversazioni e serate religiose, tenute in un cerchio ristretto di famiglie e conferenze specializzate sui temi dell'educazione religiosa. In tutte queste iniziative la parrocchia funge da organo iniziatore e coordinatore.

3. LA SCUOLA

La scuola come ambiente educativo occupa un posto di primo piano nell'istruzione ed educazione religiosa delle nuove generazioni. Il problema di inserirla organicamente nell'insieme della pastorale catechistica è molto complesso, perchè i fattori stessi che la costituiscono sono assai diversi secondo gli ambienti culturali, il grado di istruzione e la tradizione catechistica. Ora ci limitiamo ad

---

[37] Giovanni XXIII, Enciclica *Mater et Magistra*, A.A.S. LIII (1961), p. 454.

indicare alcuni fattori dell'influsso catechistico della scuola e alcune norme generali che richiedono poi una ambientazione e una applicazione secondo le esigenze concrete dei singoli ambienti scolastici.

a) Importanza e limiti della scuola

« L'istituzione sociale della scuola nacque per istruire le nuove generazioni nelle arti e discipline ... per cui la famiglia sola è insufficiente ».[38] La Chiesa riconosce questa *funzione sussidiaria della scuola* e, come appare dal Codice e dai documenti recenti riguardanti l'educazione e l'istruzione religiosa, fa di tutto perchè essa diventi il vero catecumenato per i giovani.

I. L'*importanza della scuola* agli effetti della catechesi diventa più evidente per le seguenti considerazioni.

La Chiesa esercita dappertutto il suo *mandato*: « andate e insegnate a tutte le genti » (*Mt.* 28, 29). Per diritto divino essa trasmette il messaggio divino ai suoi figli battezzati e li conduce alla vita cristiana.

La scuola di ogni tipo e grado costituisce un ambiente educativo di primissimo piano e come tale un campo della pastorale. Infatti la Chiesa per prima ha istituito delle scuole per l'educazione dei giovani e perciò essa rivendica questo suo *diritto acquisito* durante i secoli passati.

La scuola raccoglie nelle aule scolastiche fino ai quattordici anni *tutta la popolazione giovanile* e anche dopo l'adempimento dell'obbligo scolastico una parte notevole. Così l'insegnamento della religione può raggiungere la totalità dei fanciulli.

I giovani nella scuola sono divisi per classi più o meno secondo il loro sviluppo intellettuale e spirituale. La Chiesa si preoccupa che « negli esseri umani in formazione il culto dei valori religiosi e l'affinamento della coscienza morale proceda di pari passo con la sempre più ricca assimilazione di elementi scientifico-tecnici ».[39]

II. La scuola come ambiente educativo ha anche i suoi *limiti* nel fatto stesso che « di natura sua è una istituzione sussidiaria complementare della famiglia e della Chiesa » perciò deve accordarsi con questi due fattori in modo di costituire, insieme con loro, un solo santuario, sacro all'educazione cristiana ».[40]

Come incaricata della famiglia la scuola deve aiutare a formare l'uomo e a condurlo alla maturità non solo naturale, ma anche soprannaturale. Essa deve rispettare perciò

---

[38] Pio XI, Enciclica *Divini illius Magistri*, ed. cit., p. 51.

[39] Giovanni XXIII, Enciclica *Pacem in terris* dell'11 aprile 1963, ed. Paoline, p. 52.

[40] Pio XI, Enciclica *Divini illius Magistri*, ed. cit., p. 51.

le convinzioni religiose della famiglia e evitare ogni azione o insegnamento che potrebbe sconvolgere le coscienze giovanili o distruggere in qualche modo le convinzioni religiose.

La scuola raccoglie *i fanciulli e i giovani cristiani,* deve perciò assicurare a nome e per incarico della Chiesa una educazione religiosa corrispondente alla loro età e al grado di cultura. La meta di questa educazione e le modalità più opportune da impiegare sono dunque determinate dalla depositaria della fede.

La scuola il più delle volte è *incaricata anche dallo stato* che ha il diritto e il dovere di favorire, aiutare e completare l'opera della famiglia nell'educazione mettendo a disposizione i suoi mezzi e le sue organizzazioni adatte. La scuola ha il compito dunque di introdurre le giovani generazioni nella vita sociale e culturale della nazione e di avviarle alla professione.

Questo triplice incarico non significa però una triplice azione separata, come se nell'orario le varie lezioni dovessero prendere di mira separatamente i tre aspetti dell'educazione. Bisogna invece assicurare l'impostazione unitaria dell'opera educativa, ispirata appunto alla dottrina cristiana. Per questa unità educativa « è contraria ai principi fondamentali dell'educazione la scuola così detta neutra o laica, dalla quale viene esclusa la religione. Una tale scuola, del resto, non è praticamente possibile, giacchè nel fatto stesso essa diviene irreligiosa ».[41]

b) Condizioni dell'influsso catechistico nella scuola

La prima condizione viene ricordata con insistenza dai documenti pontifici negli ultimi tempi: *un ambiente educativo tutto permeato della religiosità.* « È necessario, scrive Leone XIII, che non soltanto in determinate ore si insegni ai giovani la religione, ma che tutta la restante formazione olezzi di cristiana pietà ».[42] « Non per il solo fatto che vi si impartisce l'istruzione religiosa (spesso con troppa parsimonia) una scuola diventa conforme ai diritti della Chiesa e della famiglia ... è necessario che tutto l'insegnamento e tutto l'ordinamento della scuola: insegnanti, programmi e libri, in ogni disciplina, siano governati dallo spirito cristiano sotto la direzione e vigilanza materna della Chiesa ».[43]

Per creare questo ambiente cristiano si richiede soprattutto la *testimonianza di fede* da parte dei singoli professori e di tutto il corpo insegnante collegialmente. La loro convinzione profonda deve essere evidente durante tutto l'insegnamento e specialmente nell'interpretazione cristiana dei fatti storici e culturali e degli avvenimenti della vita. Il senso di responsabilità e l'impegno professio-

---

41 *Ibid.*, p. 51.

42 LEONE XIII, Enciclica *Militantis Ecclesiae* del 1 agosto 1897.

43 PIO XI, Enciclica *Divini illius Magistri,* ed. cit., p. 52.

nale insieme con lo spirito di comprensione e di aiuto vicendevole testimoniano una carità autentica.

La personalità del *professore di religione* incide poi notevolmente sull'ambiente scolastico. Solo una persona equilibrata e persuasiva può adempiere adeguatamente la grande missione. Il professore di religione deve avere in grado eminente le seguenti qualità: fede e carità, consapevolezza della propria missione (è un araldo, un mediatore, un incaricato della Chiesa), zelo professionale, autorità indiscussa, capacità comunicativa, preparazione dottrinale approfondita (conoscenza del messaggio cristiano sinteticamente e analiticamente), vasta conoscenza della cultura e delle materie scolastiche studiate dagli scolari, capacità di sintesi, capacità di colloquio chiaro e facile, conoscenza dei metodi e tecniche d'insegnamento.[44]

Il suo compito diventa sempre più complesso e difficile nel caso dell'ostilità e dell'*indifferentismo religioso* da parte dell'ambiente scolastico. Allora bisogna assicurare anche una precatechesi che comprenderà questi elementi: dimostrare le implicazioni della fede e dell'ordine morale cristiano nella cultura occidentale e nell'impostazione dell'ordine sociale; sottolineare le basi razionali e storiche della convinzione cristiana; dimostrare che « l'ordine morale — universale, assoluto ed immutabile nei suoi principi — trova il suo oggettivo fondamento nel vero Dio, trascendente e personale. Egli è la prima Verità e il sommo Bene, e quindi la sorgente più profonda da cui soltanto può attingere la sua genuina vitalità una convivenza fra gli esseri umani ordinata, feconda, rispondente alla loro dignità di persone »;[45] esaminare oggettivamente l'ambiente scolastico e le sue difficoltà ed esigenze e agire contemporaneamente sull'insieme degli scolari e sui singoli individui.

c) Mete catechistiche

Il compito principale della scuola è quello di collaborare con la famiglia e la Chiesa nell'educazione della *persona credente:* nella formazione di una visione cristiana del mondo e nell'inserimento libero e impegnato nel regno di Dio. Mentre la famiglia contribuisce principalmente coll'educazione alla libertà dei figli di Dio e la Chiesa trasforma questa libertà con la grazia, la scuola offre un ambiente concreto, modello del mondo degli adulti di domani, in cui i giovani possono esercitare la loro libertà.

---

[44] L'importanza della personalità del professore di religione come primo fattore dell'ambiente scolastico, viene sottolineata non solo dai trattati di catechetica (cfr. quelli di J. JUNGMANN, G. WEBER, T. GOFFI, ecc.), ma anche da alcune ricerche specifiche: H. V. FLEEGE, *Self-Revelation of the adolescent Bory,* Milwacke, 1946; R. B. AIBANER, *Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schüllers,* Regensburg, 1954; P. G. GRASSO, *L'educatore « come noi lo sogniamo »*, in « Orientamenti Pedagogici », I (1954), 132-147.

[45] GIOVANNI XXIII, Enciclica *Pacem in terris,* ed. cit., p. 13.

L'educazione alla *carità* costituisce un altro elemento di questa personalità credente. La famiglia orienta i fanciulli verso il mondo degli altri, superando la barriera dell'egoismo e comunicando la capacità di sentire con il prossimo; la parrocchia dà i motivi soprannaturali dell'azione caritativa e fa partecipare alla comunità degli uomini con Cristo; la scuola invece rivela la complessità della società umana, fa vedere *il posto di ciascun cristiano* in servizio di Dio nella chiamata alla carità.

L'ambiente scolastico educa principalmente per mezzo dell'istruzione. Esso è chiamato perciò ad assicurare una *trasmissione continuata, sistematica* e sempre più *approfondita* del messaggio cristiano secondo lo sviluppo intellettuale e spirituale degli scolari. Questo approfondimento della dottrina deve seguire non solo il ritmo di sviluppo della scolaresca, ma anche le mete proposte dalla natura stessa del contenuto della rivelazione.

La catechesi scolastica ha il compito inoltre di educare alla *visione cristiana della vita e del mondo.* Al centro di questa visione sta Dio e la nostra vocazione eterna. Nella famiglia vennero presentati l'amore provvidente e la presenza rassicuratrice di Dio; la liturgia parrocchiale rivela la santità e l'opera redentiva di Dio; la scuola deve invece rivelare Dio come centro e promotore della storia; come legislatore e ordinatore della vita sociale e culturale, come artefice di tutto il mondo (in riferimento soprattutto al progresso tecnico) e come il problema centrale di tutte le filosofie. Così pure la vocazione dell'uomo viene presentata sotto una luce nuova.

La scuola mira a preparare un *buon cittadino* che è ricco culturalmente e inserito organicamente nel suo tempo e nel suo ambiente. Poichè la cultura non è solo una somma di conoscenze, ma tutto uno stile di vita, la religione è chiamata a dare un significato cristiano alla vita quotidiana: studio, lavoro, gioco, sport, amicizia, moda, ecc., e ad elevare le virtù di convivenza umana al piano soprannaturale, dando loro un contenuto e una motivazione cristiana.

I fanciulli nella scuola incontrano una nuova collettività. La società familiare finora conosciuta era composta di genitori e di fratelli, e conosceva il legame di sangue e di affetto. Ora si incontra una *società gerarchica,* composta di persone estranee, un *ordine scolastico* fatto di prescrizioni e discipline. In proporzioni ridotte gli scolari si inseriscono nella società dei grandi. Dal punto di vista educativo ha la massima importanza il modo di scoprire questo mondo. Esso dovrebbe avvenire sempre secondo l'ordine cristiano della società e della convivenza umana nella verità, giustizia e carità.

La scuola deve cercare infine la *collaborazione diretta* con la famiglia e con la parrocchia. Si auspicano periodici incontri dei genitori e colloqui personali sui problemi educativi. Il professore di religione funge poi opportunamente da mediatore tra la parrocchia e la scuola. Le manifestazioni sociali, la partecipazione alla vita liturgica e le associazioni giovanili di tutti i tipi offrono la possibilità di azioni concordate.

d) Attività catechistiche [46]

La scuola svolge la sua attività catechistica principalmente su questi due campi: insegnamento della Religione, le altre materie scolastiche.

I. Insegnamento di religione

L'ora di religione, benchè troppo ridotta nell'ordinamento scolastico attuale, offre la possibilità di far giungere la parola di Dio alla popolazione scolastica intera.

Proprio a motivo della limitatezza del tempo bisogna preparare e seguire *un programma graduale* per assicurare una presentazione sistematica della dottrina. Non solo le lezioni dei singoli anni, ma anche il programma dei cicli scolastici successivi chiedono una visione unitaria, in cui la ripetizione del nucleo centrale, magari sotto vari aspetti, e l'approfondimento delle singole parti siano i principali illuminatori. Riconosciamo dunque la necessità di una programmazione non solo per motivi giuridici (le autorità competenti prescrivono un programma che obbliga i singoli professori in coscienza), ma anche per motivi pedagogico-catechistici.

Ciò non esclude però che non si possano affrontare *argomenti occasionali,* offerti dagli avvenimenti ambientali. Questa catechesi occasionale può suscitare maggiore interesse e assicurare la revisione cristiana della vita. Vengono però inseriti anche tali argomenti nella sintesi organica del messaggio cristiano.

L'insegnamento della religione nella scuola deve badare a questi due elementi: il contenuto del messaggio e l'ambiente culturale, sociale e psicologico che esso deve trasformare e vivificare.

L'adattamento dell'insegnamento richiede dal professore non solo la conoscenza dei suoi allievi e delle materie insegnate, ma anche un continuo sforzo per *revisionare la propria impostazione metodologica* e seguire fedelmente le tappe della maturazione della gioventù. Ciò eviterà il pericolo di livellare l'insegnamento da una parte e dall'altra di cadere nelle soluzioni unilaterali: solo una dottrina sistematica oppure solo catechesi biblica, dimenticando che in certi

---

[46] Una trattazione più ampia della catechesi scolastica si trova nelle seguenti opere: L. Lentner, *Das Wort Gottes in der Schule,* Wien 1957; G. Weber, *Religionsunterricht als Verkündigung,* Braunschweig 1961, trad. it., Torino, 1964; R. Preising, *Religionsunterricht an der höheren Schule,* Paderborn 1956; G. Garrone, *Foi et Pédagogie,* Tournai, 1961, trad. it., Roma, 1963; Goffi, Pagella, Corallo, *La cattedra di religione,* Brescia, 1962; Balocco, Caporello, Capelli, *La religione nelle Scuole Italiane,* Roma 1962; P. Margreth, *Presenza del sacerdote nella Scuola Italiana,* Roma, 1961, W. Bless, *Le rôle de l'école dans la formation religieuse,* in « Lumen Vitae », 12, (1957), 103-116. P. Dumas, *Humanités chrétiennes,* Paris, 1952; F. Graessmann, *Religionsunterricht zwischen Kirche und Schule,* München, 1962.

momenti il linguaggio concreto dei libri sacri è il più adatto e in un altro momento invece può risultare necessaria la sistemazione in termini anche teologici.

Il professore di religione ha il compito di abituare gli allievi a trovare Dio in tutte le cose e far vivere la fede in tutte le circostanze della vita. Il suo influsso supera dunque la breve ora di religione e deve inserirsi organicamente nella vita quotidiana. Perciò sono indispensabili i *contatti personali* anche dopo l'ora di religione e l'interessamento per le attività estrascolastiche degli alunni. In qualche modo egli deve diventare il pastore della comunità scolastica.

II. Materie scolastiche e catechesi

Nulla è profano, ma tutto è sacro nell'uomo, eccetto il peccato; perciò tutte le sue attività possono servire agli scopi catechistici. Ciò vale soprattutto per lo studio delle materie profane.

Vi è una duplice relazione tra la religione e le materie profane: la religione e la cultura cristiana sono aperte, perciò tutti gli elementi della cultura profana possono trovarvi il loro posto giusto; la religione offre una vera spiegazione delle cose, riportandole al loro giusto posto e alla loro giusta relazione. Così si impara a guardare tutto il mondo creato e tutte le opere del genio umano con gli occhi di Dio. La scuola, mentre trasmette dunque i valori culturali, introduce il battezzato a questa sintesi armoniosa dei valori religiosi e culturali.

Le singole materie hanno numerosi e intimi addentellati con la religione. Ne ricordiamo alcuni secondo la linea di Mons. G. Garrone.[47]

Il canto facilita la conoscenza dei termini religiosi; offre l'occasione per l'espressione libera e prepara la partecipazione attiva e gioiosa alle funzioni liturgiche.

La matematica offre un appoggio prima di tutto per mezzo della formazione della mentalità matematica: l'astrarre dai casi concreti per stabilire regole generali e universalmente valide; l'esattezza nelle prove e deduzioni; l'abitudine alla riflessione e al ragionamento acuto; la chiarezza dell'impostazione di una ipotesi e l'abito al rigore di un filo logico da seguire, superando l'impulso dei sentimenti.

Dal punto di vista oggettivo non esiste nessuna relazione diretta tra le verità di fede e i dati astratti della matematica, ma indirettamente lo spirito umano

---

[47] Mgr. G. Garrone, *Foi et Pédagogie,* Tournai, 1961, pp. 81-142; trattano la stessa problematica anche altri: Vari, *L'educazione scientifica,* Atti del VI Convegno di Scholé, Brescia, 1961; gli articoli del P. Willot, che hanno esaminato i valori umanistici delle scienze (Cfr. « Nouvelle Revue Pédagogique » e « Pédagogie », annate: 1950-55). Sono inoltre da consultare questi volumi significativi: Zadou-Nayski, *Les sciences phisico-matématiques,* Paris, 1954; Ortegat, *Philosophie de la Religion,* 2 voll., Lovanio, 1948; F. Laloup, *Bibbia e classicismo,* Torino, 1961; Ch. Moeller, *Mentalité moderne et évangélisation,* Bruxelles, 1962.

viene elevato ad un ordine extraspaziale e extratemporale. La matematica può aiutare dunque ad entrare nell'universo, dove si ammira e si scopre la grandezza e l'ordine di Colui che ha creato tutto.

Le scienze naturali contribuiscono a formare la facoltà di analisi e di sintesi, la capacità di fare le ipotesi e cercare la conferma soddisfacente per mezzo delle esperienze (relatività di una esperienza isolata), la capacità di ordinare o di essere rigoroso nel procedimento. Tutte qualità richieste in parte anche nella catechesi.

Vi è poi un incontro diretto tra l'oggetto della fede e delle scienze. Infatti il mondo creato è un libro di Dio aperto: l'ordine, la bellezza e i segreti delle creature parlano della Saggezza, Bellezza e Vita di Dio Creatore. Le scienze possono offrire così alcuni punti basilari dell'apologetica e un ricco simbolismo per la presentazione del messaggio cristiano. Per questo si richiedono l'abito della contemplazione nel professore e la diretta indicazione dell'amore di Dio e del significato religioso dei fenomeni.

Le materie letterarie hanno diversi addentellati con la catechesi. Esse insegnano prima di tutto a leggere, a mettersi in comunicazione con un altro spirito, a riflettere sulle situazioni e sugli avvenimenti e a rivivere in un certo senso lo stato d'animo delle persone presentate. Perciò « ogni lettura intelligente prepara a ricevere la Parola Dio. Questa Parola beneficierà o soffrirà delle qualità e dei difetti dell'educazione alla lettura ».[48]

La grammatica introduce poi nel sistema delle leggi dell'espressione e delle norme convenzionali. In essa si può far vedere non solo la realtà eminentemente spirituale dell'uomo e la sua superiorità tra gli esseri creati, ma anche il senso e il significato della tradizione. La lingua materna insegna poi a far rispettare la patria, la nazione e offre uno strumento efficace per inserirvisi attivamente. L'appartenenza effettiva e affettiva a questa società naturale può simboleggiare quella del Corpo Mistico.

La letteratura presenta i valori umani e la bellezza formale della loro espressione e talvolta anche i valori religiosi, che hanno permeato le opere classiche. Quando il contenuto è esplicitamente morale o religioso, il contributo catechistico è più evidente.

Nel caso di poca evidenza o di contrarietà bisogna ricordare queste norme generali: « L'insegnamento letterario non è un pretesto per l'insegnamento morale. Anche una preoccupazione « apologetica » è malsana. La prima realtà cristiana è l'amore della verità »; il pericolo di un estetismo o di un dilettantismo non è meno grave. « Se nell'animo, in formazione per mezzo del contatto con gli uomini, si forma una gerarchia falsa dei valori, il male sarà profondo. Nè il genio di un Sainte-Beuve, nè il talento di un Voltaire possono legittimamente convincere con una ammirazione irriflessa ».[49]

---

[48] G. Garrone, *op. cit.*, p. 122.

[49] *Ibid.*, p. 128.

Le materie letterarie possono però educare alla responsabilità della scelta e alla sua motivazione, il che facilita il formarsi della mentalità di fede. Così pure si ha occasione in tale insegnamento di far amare ciò che è veramente degno di essere amato dall'uomo.

La storia ha una relazione più diretta con l'oggetto della fede. In quanto essa incontra continuamente la Chiesa, offre la possibilità di presentare i dati oggettivi come punti di partenza per la esposizione del mistero. Il fattore religioso rimane poi tra le cause storiche più evidenti che determinano la cultura. Senza cadere in unilateralità la storia può ugualmente offrire uno degli argomenti apologetici più validi. Inoltre gli avvenimenti e le azioni esigono un giudizio morale, perciò si può presentare tutto un sistema morale nell'interpretazione dei fatti concreti.

Vi è poi un contributo di tipo formale. La storia educa infatti a rispettare e ricercare la verità e le cause intenzionali. In questo lavoro la prima preoccupazione deve essere la ricerca della verità senza categorie prestabilite e concezioni aprioristiche. Inoltre tale insegnamento abitua a collegare il fatto storico con la sua interpretazione proveniente dalla fede. Così il fatto della risurrezione di Gesù sarà l'oggetto di una ricerca storica seria, accompagnata dalla spiegazione data dalla fede. La storia infine assicura il senso esatto della vita umana: vita piena di responsabilità, coerente ai principi, capace di superare le prove e le difficoltà, sempre difettosa in qualche punto, ma protesa verso un miglioramento continuo.

La Filosofia si muove su un piano di sapere diverso da quello della fede; ma quest'ultima deve permeare tutto l'insegnamento, poichè è l'anima di tutta l'opera educativa. La filosofia contribuisce inoltre efficacemente nella formazione della *forma mentis* che rimane indispensabile anche per la vita di fede: riflessione metafisica, ricerca delle cause ultime, accettazione di un sistema completo che risponde a tutti i grandi interrogativi della vita.

Per diventare una vera precatechesi l'insegnamento della filosofia non deve accontentarsi di un semplice elenco dei vari sistemi e di un insegnamento puramente erudito, ma partendo dalle altre discipline scolastiche deve portare al ripensamento personale di tutta la vita e specialmente dell'uomo, del mondo e di Dio.

Benchè il programma consideri una trattazione storica dei sistemi filosofici, il professore sottolineerà due problemi che hanno un influsso particolare sulla formazione della mentalità dei giovani: il problema metafisico e quello critico. Ora metodologicamente è indispensabile inserire tra i dati che servono alla riflessione anche i valori letterari e scientifici e di aprire la porta verso una interpretazione teologica delle realtà esistenziali.

4. LE ASSOCIAZIONI GIOVANILI

Le associazioni giovanili [50] costituiscono un elemento integrale e indispensabile dell'educazione religiosa. Essi hanno infatti una funzione particolare: promuovere il vero attivismo dei giovani, assicurare un'area molto interessante di attività formative. Mentre gli altri tre ambienti educativi danno il primato agli educatori, l'ambiente delle associazioni per natura sua richiede dai membri un attivismo più accentuato e una maggiore partecipazione alla responsabilità della propria formazione.

L'esperienza pastorale come pure la pedagogia moderna testimoniano l'importanza di questo fattore educativo. La catechesi deve perciò inserirlo organicamente nella sua azione, poichè l'educazione alla mentalità di fede, più di qualsiasi altra meta educativa, richiede la collaborazione attiva degli educandi.

a) Mete catechistiche

Ciascun movimento ha i suoi scopi specifici, ora consideriamo gli aspetti catechistici delle finalità d'una associazione nel momento in cui persegue i suoi scopi specifici (apostolato per l'Azione Cattolica, formazione al servizio nello scoutismo).

Il movimento giovanile contribuisce prima di tutto *alla sintesi personale* dei valori culturali e religiosi ricevuti nei vari ambienti catechistici. Ci vuole un ripensamento e un lavoro personale perchè tale sintesi appaia come cosa propria, risultato della propria ricerca.

Nel lavoro di scoperta, fatta insieme con i coetanei i giovani *prendono coscienza* non solo delle cose e verità acquisite, ma anche *della propria responsabilità.* Nel gruppo non si agisce nel rapporto adulto-educando oppure superiore-suddito, ma tra coetanei responsabili di uno stesso lavoro.

---

[50] Le organizzazioni giovanili vengono considerate anche dal punto di vista dell'educazione religiosa in alcuni scritti pedagogici. Per una visione generale della problematica d'insieme si possono consultare: num. spec. « Orientamenti Pedagogici », I (1954), 6, nov.-dic.; num. spec. « Lumen Vitae », 8 (1953), n. 2; P. RANWEZ, *Aspects contemporains de la Pastorale de l'enfance,* Paris, 1950, pp. 77-86, 228-236; G. DELCUVE, Les *Mouvements catholiques de jeunesse en Belgique et en France,* in « Nouvelle Revue Théologique », 1945, pp. 125-35; J. PIHAN, *La formation religieuse dans les Mouvements de l'enfance,* in « Lumen Vitae », V (1950), 461-488; *Catéchisme et Mouvement,* in « L'Union », 1955, 40-42; FR. RÖSLEIN, *Jugend und Erwachsenenverbände,* in « Katechetische Blätter », 86 (1961), 131-134; L. WOLKER, *Sport in katholischer Jugendgemeinschaft,* in « Kat. Blätter », 78 (1953), 249-429; G.B.B., *Il Circolo Giovanile,* in « Rivista del Catechismo », 1958, 227 segg.; E. DÉSIRÉE, *Christianity and adolescence,* Wallington, Surrey, 1947; P. G. GRASSO, *Psicologia dei gruppi giovanili e educazione salesiana,* Torino, 1962.

Le associazioni sono destinate a creare poi le condizioni favorevoli per *una prima presa di posizione* personale di fronte al mondo degli altri e alle opinioni dei coetanei. Così si raggiunge una mentalità cristiana basata ormai non solo più su motivi di tipo affettivo, ma anche su ben fondate convinzioni.

I giovani trovano poi una comunità dei coetanei in cui possono *inserirsi* liberamente e con tutto l'impegno e la generosità della giovinezza. Questa comunità prelude la grande comunità della Chiesa, perciò l'inserimento in essa prepara direttamente la strada verso la vita ecclesiale sociale.

Nel movimento giovanile i membri progettano delle *iniziative collettive, lavorano insieme* per raggiungere una meta comune e questo mettere insieme le forze e le capacità per la realizzazione di mete comuni sviluppa il carattere socievole dell'uomo, e apre le prospettive per la presentazione del Corpo Mistico.

L'associazione può diventare perciò la *palestra della carità cristiana.* Non pensiamo solo alle numerose occasioni di fare piccoli servizi, di rinunciare alle proprie vedute in vista di un bene comune, ma anche alle motivazioni: amore di Dio, carità del prossimo, imitazione di Cristo, servizio del regno di Dio. La vita associata offre poi l'occasione di affrontare i problemi più fondamentali della questione sociale.

L'apostolato viene presentato in forma concreta e attivistica; il che fa acquistare un senso autentico e personale di esso. Vi è una responsabilità di gruppo e la responsabilità degli incarichi individuali, dati dal gruppo: in tal modo la nozione stessa di responsabilità apostolica ed i suoi significati precisi nella Chiesa è aiutata a chiarirsi ed approfondirsi.

Il senso dell'autorità ha bisogno di essere interiorizzato per assicurare poi un atteggiamento giusto verso la gerarchia della Chiesa. Ora i rappresentanti dell'autorità, gli educatori e gli adulti, proprio nei movimenti giovanili mostrano chiaramente la loro missione di aiutare, di servire e di promuovere efficacemente il bene comune e quello dei singoli membri.

b) Condizioni indispensabili di una catechesi efficace

Per assicurare una attività catechistica positiva delle associazioni giovanili sono necessari due tipi di condizioni, uno riguarda gli educatori, l'altro i membri stessi.

I. *Da parte dei dirigenti* dei movimenti si richiedono: una *preoccupazione catechistica* continua che approfitta delle occasioni favorevoli per inserire delle conversazioni religiose; una spiccata *fiducia nei giovani,* rispettosa al massimo della loro libertà, che sappia incoraggiare, entusiasmare, sostenere e aiutare con discrezione, moderazione e tatto nel chiedere l'attività dei giovani. Non bisogna

abusare mai della disponibilità della gioventù, poichè più tardi ciò fa sorgere il disgusto e la sfiducia; coraggio nel *chiedere la generostià* dei giovani.

Dall'altra parte occorre una certa esigenza senza lasciar andare le cose e accontentarsi di un clima disimpegnato. I dirigenti saggiamente chiedano l'impegno in iniziative commisurate alle capacità dei giovani.

Occorre inoltre aver *fiducia nella forza educativa delle associazioni* in se stesse. L'educatore dia un posto eminente e ben determinato a questo fattore educativo, riconoscendo la limitatezza del proprio lavoro. Il movimento non è puro mezzo disciplinare o una forma gradita di divertimento, ma un ambiente educativo di primissima importanza; occorre ancora una *preoccupazione soprannaturale,* che vede nei giovani continuamente i figli di Dio da condurre all'unione spirituale con Dio e alla conformazione con Cristo: non sono tanto i singoli esercizi che contano, quanto l'impostazione generale dell'opera educativa, nella gerarchia delle iniziative e degli impegni.

Il campanilismo e la gelosia verso altre organizzazioni, assai presto avvertiti dai giovani, possono distruggere l'autorità, l'influsso educativo e la mentalità cattolica e aperta. Ciò vale anche riguardo alle forme e all'indirizzo dei movimenti giovanili: in essi i principi determinanti non vengono dati dalle opinioni personali dei dirigenti, ma dagli interessi e dai bisogni reali dei giovani.

II. *Da parte dei giovani* occorrono altre condizioni per il buon andamento dei movimenti giovanili: l'associazione deve avere un *carattere sintetico,* cioè deve comprendere buona parte degli elementi dell'educazione religiosa (un assistente ecclesiastico, attività religiose, ecc.). Le associazioni troppo limitate nell'interesse e nell'azione (pii sodalizi oppure gruppi solo sportivi) sono oggi le meno indicate. Benchè i movimenti abbiano scopi specifici, nella loro azione di insieme devono dare una visione completa del mondo e assicurare l'inserimento nella vita sociale ecclesiale, civile e culturale. Partendo da interessi periferici il movimento deve arrivare dunque sempre al punto centrale.

Le associazioni devono *corrispondere agli interessi reali* dei giovani. Non sono ideali gli stessi movimenti per tutte le età e per tutti gli ambienti. Bisogna seguire la gradualità degli interessi spirituali dei giovani: prima scoperta del mondo soprannaturale, poi la storia della redenzione, poi la sistemazione delle conoscenze religiose, l'inserimento nella vita ecclesiale, la preparazione professionale e sociale, ecc. Le singole associazioni avranno perciò una impostazione diversa secondo i principali problemi dei membri.

Il buon funzionamento e l'efficacia educativa vengono assicurati solo a condizione che la *libertà d'iniziativa* dei giovani sia rispettata. Bisogna perciò dare una vera ed effettiva responsabilità ai membri perchè possano vivere la vita dell'associazione come cosa propria e non come imposta dall'autorità educativa.

c) Attività catechistiche

I movimenti giovanili svolgono un'attività esplicitamente catechistica diversa secondo l'indirizzo generale dell'ambiente di provenienza dei giovani e gli scopi specifici di ciascuno.

I. Nel caso dei *giovani provenienti da famiglie e scuole cattoliche* si promuoveranno soprattutto la ricerca sulle fonti della fede, le discussioni sui temi di interesse comune, la riflessione sulle esperienze religiose personali e comunitarie. Si favoriranno svariate forme di attività libere per accelerare il processo di interiorizzazione delle conoscenze e delle abitudini religiose.

Nel caso di *giovani provenienti da ambienti non cristiani* occorre una catechesi introduttiva: creare un ambiente educativamente positivo, assicurare i punti fondamentali di una apologetica, consolidare la fiducia nell'autorità degli educatori. Vi è qui il pericolo di creare un ambiente troppo artificiale e di dare all'adulto una parte troppo determinante.

In ambedue i casi ogni movimento giovanile deve diventare in un certo senso un apostolato ambientale. Il chiedere la testimonianza di una vita esemplare e l'attività di diffusione dell'ideale abbracciato deve essere una esigenza comune in tutte le associazioni.

II. *Le singole associazioni* in particolare possono poi svolgere delle attività catechistiche più determinate.

Le associazioni oratoriane possono promuovere più facilmente la catechesi liturgica e l'inserimento nella vita sacramentale. I gruppi per i cineforum, per le letture, per la preparazione al matrimonio, per le attività parrocchiali possono impartire una catechesi occasionale.

Le associazioni religiose e quelle dell'A.C. sono chiamate ad assicurare una formazione religiosa più profonda dei loro membri e ad impartire una istruzione religiosa sistematica e continuata. Il punto di riferimento sarà sempre l'apostolato, perciò ogni attività formativa e istruttiva avrà una impostazione sociale ed ecclesiale.

Lo scautismo per sua natura non è una associazione religiosa, ma in mano agli educatori cristiani può svolgere l'attività di una precatechesi efficace e di una catechesi vera e propria. La prima consiste nell'educazione alla libertà, al dominio di sè e al senso della responsabilità. Ciò facilita l'interiorizzazione dei valori culturali e religiosi acquisiti e la formazione delle virtù umane. La catechesi propriamente detta è assicurata dall'educazione al senso comunitario, dalla pratica continua della carità e dell'insegnamento religioso perevalentemente sulla base della contemplazione della natura e delle celebrazioni liturgiche.

Le associazioni culturali mettono i giovani in contatto diretto con i grandi scrittori e pensatori e con le loro opere. Si offre così l'occasione di approfondire i valori umani, mettendoli in collegamento diretto con quelli eterni. La revisione cristiana della vita per quanto riguarda i valori, messi in luce dalla letteratura, facilita l'inserimento della visione cristiana del mondo. Le ricerche di gruppo e la discussione in comune sui dati raccolti sono le vie più adatte per questo tipo di catechesi occasionale.

Le associazioni giovanili dei partiti politici mettono i giovani in contatto diretto con la realtà della convivenza umana e possono educarli alla responsabilità sociale, alla collaborazione con gli altri, alla comprensione e al rispetto dell'opinione degli avversari e alla progettazione e realizzazione graduale dei programmi di sviluppo sociale.

Le associazioni sportive, benchè più lontane dalla preoccupazione catechistica, possono promuovere ugualmente una catechesi occasionale. Dal punto di vista del contenuto il senso cristiano e il valore del corpo umano, l'essenza e la missione dell'uomo aprono la strada per le conversazioni religiose. Dal punto di vista formale il senso profondo di appartenenza ad un gruppo e la necessità della collaborazione di tutti i membri, il significato dello sforzo e dell'esercizio dei singoli atleti assicurano una base naturale per la formazione di una mentalità ascetica e attivistica. Lo sforzo continuo della volontà e la gioia della riuscita, il senso delle regole del gioco avviano poi ad una condotta morale.

NOTA BIBLIOGRAFICA

M. CASOTTI, *Educa la famiglia d'oggi?,* Brescia, La Scuola, 1957.

M. AIASSA, *I figli alunni,* Roma, C.D.N.S.F., 1963.

La famiglia ha per diritto naturale la missione di educare i figli. Ora l'approfondimento di questa coscienza educativa, tema principale di questi due volumi, è il primo passo verso il miglioramento dell'educazione religiosa familiare.

P. RANWEZ, J. e M.-L. DEFOSSA, G. LIBOIS, *Insieme verso il Signore,* Roma Ed. Paoline, 1961, trad. dal francese.

Questa guida pratica accompagna l'opera dei genitori nell'educazione religiosa dei figli lungo tutto l'arco educativo. Il principio progressivo e quello di ripetizione ciclica stanno alla base del programma Cristocentrico. Il metodo suggerito si adatta opportunamente allo sviluppo religioso delle singole età.

Famiglie d'oggi e mondo sociale in trasformazione. Atti della XXVII Settimana Sociale dei Cattolici d'Italia (Pisa 1954), Roma, ICAS, 1954; *Familles d'aujourd'hui. Situation et avenir.* Atti della Settimana Sociale Francese (Bordeaux 1957), Parigi, Croniques Soc. de France, 1958.

La famiglia viene esaminata nella sua struttura e forza educatrice in riferimento alle profonde trasformazioni esterne e interne degli ultimi decenni.

B. HÄRING, *Sociologia della famiglia a servizio della teologia e della pastorale,* Roma, Ed. Paoline, 1963, trad. dal tedesco.

La famiglia è considerata qui nel suo aspetto costitutivo e dinamico come la prima cellula della comunità cristiana. In questa prospettiva viene studiata anche la sua missione catechistica.

J VIOLLET, *Orientations de pastorale familiale,* Parigi, Éd. Familiales de France, 1955.

L'opera educatrice della famiglia, anche in vista della catechesi continuata e progressiva, viene trattata occasionalmente in stretto collegamento con i numerosi problemi della pastorale familiare attuale.

M. REED NEWLAND, *Famiglia educatrice,* Torino, SEI, 1958, trad. dall'inglese.

Questa descrizione attraente e vivace dell'esperienza di una madre cristiana offre un modello per l'educazione religiosa familiare. Si ha la convinzione profonda che nella serenità di una vita cristiana, vissuta dalla famiglia integralmente, il bambino sviluppi armoniosamente la sua personalità e scopra gioiosamente il meraviglioso mondo soprannaturale.

M. MUNICH, *Le Catéchisme familial,* Parigi, Fleurus, 1958.

La missione della famiglia catechista e le norme pratiche per il suo intervento

educativo e la collaborazione diretta e indiretta sono qui esaminate accuratamente, tenendo presente l'ambiente rurale francese.

M. GARAIL, *La Famille et la Paroisse,* Parigi, Association du Mariage Chrétien, 1961.

L'importanza delle due istituzioni sul piano della pastorale e la loro collaborazione sul piano dell'educazione religiosa, apostolica e sessuale costituisce uno dei punti più riusciti in questo volume di carattere prevalentemente pratico.

M. PERETTI, *Armonie e dissonanze nell'educazione cristiana,* Brescia, La Scuola, 1963.

Il problema indicato nel titolo viene esaminato anche nelle sue componenti ambientali: famiglia, parrocchia, scuola. Si insiste perciò sulla necessità della loro collaborazione per assicurare una educazione completa e armonica.

FR. ARNOLD, *Comunità di fede,* Roma, Ed. Mame, 1959, trad. dal tedesco.

Benchè l'opera esamini prevalentemente l'aspetto dello sviluppo storico e quello ministeriale della parrocchia, essa risulta assai utile anche per il ridimensionamento della catechesi parrocchiale che deve inserirsi organicamente nell'insieme del rinnovamento pastorale.

VARI, *L'Église éducatrice de consciences,* Parigi, 1953 (Atti del Congresso Nazionale di Pastorale tenutosi a Nancy).

L'opera educatrice della Chiesa viene qui esaminata in vista dell'educazione della coscienza e della libertà che sta alla base degli atteggiamenti religiosi e morali. La missione specifica e i compiti della parrocchia e della famiglia, dei sacerdoti e dei laici costituirono il tema delle relazioni principali.

S. PIDOUX DE LA MADEURE, *La parrocchia, comunità di apostolato missionario,* Milano, Ancora, 1958, trad. dal francese.

Questo esame attento della missione evangelizzatrice ed apostolica della parrocchia aiuta ad impostare una catechesi dinamica e missionaria.

VARI, *La nuova scuola media,* Roma, M.C.D., 1963.

La religione, per riuscire efficace, deve tener presente il fattore scolastico con tutte le sue componenti. Il volume fa conoscere esattamente lo spirito e i fattori educativi della nuova scuola media italiana.

G. GARRONE, *Fede e pedagogia,* Roma, Ed. Paoline, 1963, trad. dal francese.

L'ambiente scolastico e le varie materie d'insegnamento vengono esaminate rapidamente anche in funzione cathechistica.

J. A. JUNGMANN, *Catechetica,* Alba, Ed. Paoline, 1956, trad. dal tedesco; L. LENTNER, *Das Wort Gottes in der Schule,* Wien, Herder, 1957; R. PEIL, *Katechetik. Einführung in die katechetische Glaubensverkündigung,* Düsseldorf, Patmos, 1955.

I manuali tedeschi di catechistica considerano in genere l'insegnamento della religione nelle scuole, poichè nei paesi nordici, secondo le tradizioni secolari, viene sviluppata soprattutto questa forma della catechesi giovanile. La trattazione dei temi ormai classici di questi manuali (fine, contenuto, programma, soggetto e metodo della catechesi) si riferisce perciò all'ambiente scolastico.

P. MARGRETH, *Presenza del sacerdote nella scuola italiana,* Roma, Ed. Paoline, 1961.

Questa breve trattazione mette in luce le difficoltà ambientali e didattiche che il sacerdote incontra oggi nelle scuole e suggerisce alcune norme pratiche per il comportamento nelle svariate circostanze della vita scolastica.

E. NATALIS, *Le catéchisme message d'amour,* Liége, Dessain, 1958.

L'A. difende la tesi che l'insegnamento della religione soprattutto nella scuola deve essere una testimonianza viva e attraente dell'amore di Dio, e suggerisce un ridimensionamento della metodologia catechistica sotto questo aspetto.

P. RANWEZ, *Problèmes de formation religieuse,* Tournai, Casterman, 1946; *Aspects contemporaines de la Pastorale de l'enfance,* Parigi, Vitrail, 1950.

Il problema della missione catechistica delle associazioni giovanili, soprattutto di indirizzo apostolico, viene trattato da Ranwez esplicitamente. Le linee generali della sua soluzione sono ancora valide, benchè venga richiesto un ripensamento della componente ambientale, profondamente mutata negli ultimi decenni.

D. EDWARD REES, *Christianity and adolescence,* Wallington, The Religious Education Press, 1947.

Una breve guida per i dirigenti delle associazioni giovanili sul come promuovere l'educazione religiosa dei giovani iscritti.

CAPITOLO II

CATECHESI INDIVIDUALIZZATA

1. ASPETTI GENERALI

a) Il problema dell'individualizzazione

Dopo aver studiato nel precedente capitolo la componente comunitaria della educazione umana in funzione catechistica occorre ora considerare, sempre per quanto riguarda il metodo, l'altro polo della struttura dell'educando, cioè gli aspetti individuali, ai quali nella catechesi corrisponde uno sforzo di *individualizzazione,*[51] affinchè « ognuno senta annunciare le meraviglie di Dio *nel proprio dialetto* » (*Atti* I, 11).

Questo aspetto della individualizzazione è già stato più volte trattato da vari punti di vista: come esigenza della pastorale cristiana — come conseguente punto di vista della psicologia pastorale [52] — come criterio per la sistemazione del contenuto secondo la situazione-vocazione di ognuno [53] — come caratteristica della struttura del credere cristiano.[54] In sostanza si sono visti gli aspetti *contenutistici* e *formali* dell'individualizzazione ora occorre vedere gli aspetti *metodologici* e tecnici in senso stretto.

Anche per gli aspetti tecnici la *giustificazione* rimane la medesima: dato che la vita cristiana non è una delle tante prestazioni, che si fanno, non è una professione o una situazione, ma è una vita, essa coinvolge tutto l'individuo, vivificandolo tutto senza residui di tempo e di spazio. E lo coinvolge anzi soprattutto in ciò che egli ha di più

---

[51] Ci rifacciamo a R. TITONE, *Metodologia didattica,* v. I, Zurigo, Pas Vg., 1963, pp. 400-416.

[52] Vedi parte prima. Il rispetto e l'apertura alle differenze evita anche una catechesi intollerante, rigida e chiusa, che tanto accanitamente i laicisti combattono in questi ultimi tempi: cfr. G. NEGRI: *L. Borghi e l'insegnamento religioso,* in « Orientamenti pedagogici » 10 (1963), p. 709.

[53] Vedi sopra a pag. 215.

[54] Vedi sopra a pag. 243. Conclude il Carrier, *op. cit.,* p. 148: « si le membre s'identifie à son Eglise, celle-ci à son tour peut être psychologiquement identifiée à des formes d'expression, qui spécifient une culture donnée ». Si veda ancora in proposito gli *Atti della Settimana sociale degli intellettuali cattolici,* 1960, *Catholicisme, un et divers,* Parigi, Fayard, 1961; R. FAUREAU-A. GOUTAGNY, *Communautés naturelles et évangélisation,* Parigi, Ed. Ouvrières, 1959, con una raccolta di citazioni da Encicliche e discorsi papali.

personale, di più suo, di ciò che maggiormente costituisce l'io, da aprire al dialogo col Tu divino. Di conseguenza la catechesi si preoccupa in modo speciale di questi aspetti centrali dell'individuo, affinchè la conversione non risulti « marginale » ma sia centrale e integrante tutto il resto, come già si è citato dal Woodruff,[55] e affinchè il credente diventi membro della Chiesa senza cessare di essere se stesso.

Si vuole dunque evitare una catechesi che ignora i lati caratteristici e individuali delle varie culture e delle singole personalità e rimane soltanto a quelli, che l'individuo ha in comune con tanti o con tutti gli altri. Nasce quindi per il catechista la preoccupazione di scoprire questi fattori differenzianti le culture e gli individui in varie categorie sempre più ristrette fino a quella categoria unica, che costituisce l'individuo in se stesso. Tali fattori sono, ad esempio, l'età, il sesso, per cui le ragazze hanno modalità di apprendimento, che le distinguono dai ragazzi, la professione, la cultura, il carattere, e infine quella irrepetibile sintesi globale che è la personalità individuale.

Di quali *strutture* dispone la Chiesa per l'individualizzazione della sua catechesi? Possiamo distinguere: la *catechesi familiare* ove la madre raggiunge ognuno dei suoi figli; la *direzione spirituale,* connessa col sacramento della Confessione, l'*educazione individualizzata,* quale si pratica negli istituti cattolici; le catechesi specializzate per categorie; in parte la *catechesi in preparazione dei primi sacramenti* e del sacramento del Matrimonio; alcuni momenti, che vedremo, della catechesi comune. In una pastorale di insieme l'individualizzazione può essere minima nel momento della catechesi collettiva o della predica domenicale ed essere massima nel momento delle esortazioni del confessore: in questa linea vi sarebbe posto per una *divisione di lavoro* molto opportuna nel piano pastorale.

L'importante è però distinguere le diverse *strutture* per l'individualizzazione dalla *forma* costante dell'individualizzazione: ogni catechesi, anche la più collettiva, deve avere *la preoccupazione degli individui* ed essere almeno aperta alle variazioni individuali, eliminando ogni limitazione della « cattolicità » della dottrina a questa o quella cultura, restando conciliabile con tutte le culture e civiltà e suscettibile di comporsi armoniosamente con ogni sana caratteristica individuale,[56] per il fatto appunto che ogni essere umano è compreso nel piano della salvezza.

I problemi che nascono a questo punto dell'analisi del metodo sono parecchi: come è possibile individualizzare le catechesi fino a corrispondere alle caratteristiche del singolo? Come è possibile conciliare nella stessa catechesi la dimensione comune, « cattolica » e la dimensione individuale e differenziale? Il problema può essere visto al livello delle varie culture o al livello dei singoli individui: noi ci arrestiamo a

---

[55] Vedi sopra pag. 202.

[56] I documenti pontifici più importanti al riguardo sono: Benedetto XV: *Maximum illud,* dove vi è questo senso del concetto di « cattolico », Pio XII *Summi Pontificatus* e *Evangelii Praecones;* Giovanni XXIII, *Princeps pastorum.* Per altri documenti si veda il citato volume di Faureau e Goutagny.

quest'ultimo aspetto. La risposta non consiste in soluzioni definitive: sembra solo possibile delineare un metodo, che prima di tutto tenga presente il problema e si articoli nella prospettiva che ne viene e in secondo luogo imposti almeno la linea di una soluzione, la quale nelle sue determinazioni ultime sarà raggiunta solamente dall'individuo stesso e costituirà anzi un aspetto della sua « risposta » concreta all'appello divino. Pertanto il catechista si muoverà con questi criteri di lavoro:

I. affrontare *le differenze* più significative e problematiche,[57] per le quali l'alunno non saprebbe da solo trovare la via per cristianizzarle oppure che servono di esempio per insegnare a continuare poi autonomamente il lavoro di cristianizzazione delle proprie caratteristiche.

In pratica qui studieremo l'individualizzazione riguardante le differenze dovute al *sesso* e alla *cultura* (operaia e rurale o borghese e classica), avendo già trattato per disteso quelle dovute all'età;

II. mostrare la possibile *coesistenza delle differenze* individuali con le uniformità e avviare alla attiva ricerca di esse.

Ciò avverrà su vari piani: a) il *contenuto* sarà mostrato non solo uniforme e « cattolico », ma anche poliedrico e multilaterale come accenni alla storia ecclesiastica, ai sinottici evangelici possono mostrare; b) la *forma* di possesso del contenuto apparirà, attraverso gli esercizi di sintesi tra esperienze umane (individuali) e verità cristiane, come capace di diverse varianti (spiritualità); c) il *limite* dell'individualizzazione, oltre il quale è solo più il soggetto e non l'oggetto che si deve adattare, sarà assicurato in due modi: 1) per la acquisita abituale intenzione di « pensare come pensa la Chiesa », alla quale si sottoporrà sempre la propria versione per una specie di « imprimatur » (costantemente richiamato dalla prassi catechistica di giudicare « ad Autorità ascoltata ») e 2) perchè questa fondamentale intenzione fa apparire di valore puramente *strumentale* la propria individuale variazione, cioè per poter credere con tutta la propria personalità e non tanto per affermare la propria autonomia;

III. promuovere l'*attività di ripensamento* e di rielaborazione della dottrina appresa (composizioni libere di ogni forma) in modo da coinvolgere le caratteristiche originali dell'individuo, superando la pura ripetizione mnemonica e avendo un criterio di revisione degli elaborati, che rispetti le differenze personali e non solo l'uniformità della dottrina.

b) Aspetti tecnici dell'individualizzazione

Per venire ora agli aspetti più didattici e tecnici dell'individualizzazione sappiamo [58] che è possibile procedere per differenziazione di *gruppi,* creando gruppi omogenei secondo determinate differenze (sesso, età, capacità intellettiva) oppure

---

[57] Come si è notato già altre volte la socializzazione degli individui permette di ritrovarli culturalmente omogenei, in certi limiti e fino ad un certo numero, permettendo così lezioni collettive, senza mancare alle esigenze dell'individualizzazione.

[58] Cfr. TITONE, *op. cit.*, p. 402.

per differenziazione di *metodi,* lasciando eterogeneo il gruppo, ma attivizzando didatticamente le risorse individuali di ognuno.

È opportuno poi ricordare *le leggi dell'individualizzazione* dell'insegnamento, quali il Buchet soprattutto ebbe a descrivere: rispetto della continuità dell'individuo; rispetto della sua logicità (o modo e ritmo di ragionare); rispetto delle sue finalità nell'alveo di una finalità comune; rispetto della sua libertà nella scelta dei mezzi; rispetto della sua originalità modale nell'agire.[59]

Quanto si è già detto in questo volume è già nell'ordine di queste norme: ad esempio la preoccupazione della spiritualità rispetta la legge delle finalità individuali. Ora tocca scendere al dettaglio tecnico al riguardo.

Evidentemente rimangono valide norme generali come le seguenti:

I. favorire per certi fattori *l'omogeneizzazione delle classi* come per l'età e il sesso, benchè per quest'ultimo fattore alle volte (catechesi universitaria) sia meglio il contrario; favorire al massimo *l'attività individualizzata:* dalle schede liberamente scelte, al disegno, alle ricerche libere, alla scelta di documenti, ecc. Questa norma va però completata con un'importantissima indicazione, già accennata, cioè *il controllo del lavoro individuale,* che deve diventare un vero momento di catechesi individualizzata, dove il catechista completa lo sviluppo di caratteri individuali appena emersi, crea il collegamento tra aspetti individuali e aspetti uniformi (il che è già dato dal suo stesso porsi come punto di riferimento dei diversi individui), perfeziona lo sviluppo armonico della personalità del credente, dove le esperienze individuali vengono assunte e informate dalla verità rivelata.[60]

Quali sono i *momenti della catechesi* dove la preoccupazione individualizzatrice ha da predominare? Essi sono due: il *punto di partenza* ed il *punto di arrivo,* mentre nel *punto di mezzo* prevale la preoccupazione dell'uniformità. Si è già indicato questo processo a proposito della sistemazione del contenuto: [61] *dai kerygmi molteplici all'unico Credo, alle spiritualità molteplici.*

Nel punto di partenza la individualizzazione significa mostrare quell'aspetto del mistero cristiano che maggiormente appare salvifico della *situazione* dell'individuo o del gruppo omogeneo di individui; nel punto di arrivo l'individualizzazione significa accentuare quei punti e quella sintesi dottrinale che meglio corrisponde alla *vocazione* dell'individuo o del gruppo omogeneo di individui, sicchè essi potranno pienamente vivere la loro fede restando pienamente inseriti nel loro ambiente di vita.

Si è già dato un esempio di S. Agostino per mostrare come si procede dalla estrema individualità a versioni sempre più uniformi e comuni del pensiero e

---

[59] H. Bouchet, *L'individualisation de l'enseignement,* Parigi, Alcan, 1933.

[60] Ad esempio si veda Csonka-Negri, *op. cit.,* v. I, p. 54 la utilizzazione didattica dell'assistenza del professore di religione durante il lavoro degli alunni in questa prospettiva d'individualizzazione.

[61] Vedi sopra a pag. 234.

della dottrina.[62] Naturalmente qui si esige tutta la abilità del catechista, il quale per via di successivi accostamenti, di sinonimi, di passaggi dal particolare all'universale, riconnette la parte al tutto, il frammento all'insieme, e fa predominare l'oggettivo sul soggettivo, sicchè l'individuo si incontra con tutti gli altri in un unico credo e un'unica dottrina senza per questo separarsi dalla sua individualità.

Infine restano permanenti durante la catechesi quelle *particolarità,* caratteristiche di un gruppo a differenza dell'altro, che qualificano tutta la lezione: linguaggio, modo e ritmo del procedimento logico, adattamento alle attese, ai bisogni caratteristici, ecc.[63] Quanto si è detto sulla *formazione teologica* del catechista, sulla sua *mentalità kerygmatica,* sulla sua *attenzione distributiva* e non astrattiva [64] viene qui a proposito, poichè solo così il catechista avrà modo di ritrovare le modificazioni e le variazioni dell'unico, sostanziale tema dottrinale, che gli permettono di ricuperare alla Chiesa l'individuo nelle sue individualità e immergerlo così totalmente nella visione cristiana dell'universo.

Corollario 1°: la vera difficoltà dell'individualizzazione sta nel *trovare l'accordo* col polo opposto, cioè l'*uniformità.* In altre parole il momento cruciale non sta tanto nel partire dalla situazione del soggetto, dai suoi problemi, ma: — *a*) nel trovar modo di annunciare Cristo in quella situazione, in quel « dialetto », sapendo rapidamente identificare l'aspetto del cristianesimo, che sia in prossimità vitale e verbale con la situazione presa in esame e — *b*) nel procedere da questo iniziale abbozzo soggettivato di catechesi al Credo unico, uniforme e comune.

Accanto all'esempio, riportato per disteso da S. Agostino,[65] crediamo opportune le seguenti indicazioni per un problema, che interessa sia il missionario, davanti alle civiltà e culture, spesso così lontane da quella occidentale, che egli incontra, sia il catechista nel momento della direzione spirituale o della catechesi per la formazione di una mentalità di vita (sintesi tra valori individuali e divini).

I. *Concezioni di fondo: a*) pensare i misteri di Dio e di Cristo come *onnicomprensivi,* cioè come aventi sempre un lato corrispondente a qualsiasi valore umano;[66]

---

62 Vedi sopra a pag. 273.

63 Il rispetto dell'individualità può far sorgere questo dilemma: è meglio prendere poco programma, ma ben assimilato o prendere lo stesso programma che prendono gli altri (nella diocesi, nella città, nella nazione), anche se sarà assimilato solo in parte?

I principi esposti a proposito del programma sembrano sostenere la prima soluzione, dovendosi dare una dottrina da vivere e non solo da sapere. Ciò è però possibile solo in una *impostazione concentrica della materia,* per cui il nucleo sostanziale è comunque sempre assimilato, anche se si restasse alle prime sei lezioni, pur mancando quegli approfondimenti espliciti che un altro individuo o gruppo può invece aver assimilato. Ciò porta di conseguenza ad un concetto degli esami e delle gare non tanto sul criterio del programma, quanto sul *criterio dell'assimilazione individuale,* mostrata ad esempio, col saper pensare cristianamente un caso di vita, col saper rielaborare un punto della dottrina, col saper ritrovare connessioni e articolazioni organiche tra dogma e dogma.

64 Vedi sopra a pag. 261.

65 Vedi sopra a pag. 273.

66 Il rilievo psicologico della *onnicomprensività* del valore religioso è sottolineato da Allport proprio per questa utilizzazione: G. W. Allport, *Personality: a psychological interpretation,* Holt, New York, 2ª ed. 1949, c. 8. Dal punto di vista teologico si veda la questione

b) considerare ogni valore umano come prolungabile fino all'incontro con l'infinito, come è proprio di ogni perfezione in quanto partecipazione delle perfezioni divine, secondo la tecnica del Vimort;[67] *c*) considerare ogni cultura, ogni mentalità, ogni presa di posizione come risolvibile in un *elemento negativo* e deformante e in un *elemento positivo* e deformato, cioè il valore, su cui far leva (verità impazzite, più che errori).

II. *Iter fondamentale*: *a*) partire dal problema globale vissuto dall'individuo; *b*) operare assieme a lui *la distinzione* nel problema tra aspetti negativi e aspetti positivi e validi (nella ribellione c'è ad esempio un disordine deformante e una valida sete di libertà); spesso qui è necessario un allargamento d'orizzonti, poichè di solito l'errore si afferma come parzialità, come unilateralità. Con il procedimento del « notate il particolare », già accennato, si può aprire l'individuo all'inserimento nel tutto, al senso filosofico e storico del tutto, in cui solamente la parte ha significato e possibilità;[68] *c*) operare *un approfondimento* del valore, così purificato, in questi modi: o ritrovando il Cristo, che nella Bibbia si associa all'uomo nel volere la stessa cosa, o ritrovando in Dio la perfezione di quello stesso valore, scoprendo così la comunione tra creatura e creatore (questo è un momento decisivo); *d*) completare il discorso, mostrando il *Piano completo,* con cui Dio vuole e persegue quel determinato valore e ritrovando così il posto per l'esposizione di tutto il Cristianesimo.

Una variante molto importante del punto II, *b*), già indicata,[69] consiste nel mo-

---

degli innumerevoli nomi divini in DE LUBAC, *Sulle vie di Dio,* Roma, S. Paolo, 1950.

[67] Si veda G. NEGRI, *Nuove prospettive, op. cit.,* p. 739-745.

[68] Si veda a proposito tutta la corrente della *Ganzheitpsychologie* (psicologia della totalità), che fa capo a Krüger, Lersch, Wellek, cfr. ZUNINI, *Psicologia,* Brescia, Morcelliana, 4ª ed. 1958); quanto all'aspetto catechistico si veda L. GIUSSANI, *Crisi e possibilità della gioventù studentesca,* in *La Gioventù attuale,* Milano, Vita e Pensiero, 1950, pp. 29-40.

[69] Vedi sopra pag. 274. Ecco i punti di un possibile procedimento su questa linea: 1. si inizia dal solo aspetto esistenziale ed esperienziale di una situazione umana. — 2. quando gli alunni vi sono ben dentro con l'attenzione, l'interesse e l'immaginazione, si guida l'analisi di detta esperienza (una specie di contemplazione) fino a raggiungere il sospetto, l'insinuazione, il dubbio che qualcosa di essa ci sfugge. Si può per questo constatare la rottura prodotta in tutto dal peccato e basterà incastonare il particolare nell'insieme, ad esempio la felicità dei ricchi accanto ai milioni di morti di fame, oppure rilevare quella « irrequietezza radicale », come la chiama Pio XII, quella sproporzione tra i limiti del creato e il desiderio umano di assoluto e di eternità, che affiora sempre pur sotto mille forme e travestimenti. — 3. aperto così un problema di vita o di morte per l'uomo, si procederà scartando le soluzioni insufficienti o insistendo sullo smarrimento degli uomini davanti ai problemi della loro vita: « non si può più fare nulla per nessuno », dice Gheorgiu in un suo noto romanzo; e si rivelerà allora l'invisibile presenza di Dio e il suo intervento salvifico tra gli uomini in una calda e convinta affermazione. — 4. da ciò nascerà una rosa di questioni dottrinali, apologetiche e morali, a seconda del livello della classe, che il catechista ben formato saprà sfruttare per approfondire la dottrina. È qui che l'abilità di trovare gli itinerari al centro, e i nessi organici tra aspetto biblico, liturgico, ecclesiale del mistero entrerà in gioco. Alcune cose saranno solo accennate, e serviranno a dare il senso dell'insieme, altre saranno spiegate diffusamente in una spiegazione che ha il modo della contemplazione, poichè il suo oggetto è sempre il Dio, vivente tra le realtà umane. — 5. in questo orientamento vitale la formula precisa del catechismo verrà ricercata spontaneamente, come si cerca di sapere il nome e l'altezza di una montagna che si è scalata o contemplata. E infine una serie di attività espressive, assimilatrici sorgerà dal bisogno di veder trasformata una vita, dopo che la si è vista così trasfigurata dalla presenza di Dio in essa.

Questo è più o meno il percorso seguito da una catechesi che parte da questo fatto preciso:

strare come sia concretamente impossibile e illusorio realizzare i valori senza la redenzione (« *putasne intelligis quae legis?* »: credi di capire, di poter realizzare i tuoi sogni di libertà, di amore, ecc.?). Tale variante accentua maggiormente l'aspetto soteriologico della dottrina cristiana.

Corollario 2° L'altra faccia del problema consiste nel trovare come salvare l'uniformità, la comunanza di pensiero con gli altri individui e le altre classi e categorie, nel momento in cui si salvano le caratteristiche individuali e parziali. Il pericolo fu avvertito già dal Colomb, quando notava che certe forme di liturgia del lavoro finivano col subordinare la S. Messa ai valori della classe operaia invece che far assurgere questa al piano divino e cattolico del Credo cristiano.

Il problema è stato centrato dal P. Lefebvre, che propone ad esempio di sostituire alla formula « medico cattolico », dove il cattolicesimo rimane una qualità secondaria, la formula « cattolico medico », dove le motivazioni cristiane hanno il sopravvento.[70]

La formula « Gesù operaio », usata nella catechesi agli operai, deve dunque essere ben capita: se significa che Gesù è il primo dei lavoratori, la categoria predominante rimane quella specifica del mondo del lavoro, se invece significa che il lavoro, gli operai sono stati salvati e trasfigurati da Cristo, allora è la categoria cristiana ad avere il suo giusto predominio. Ma come passare dall'operaio all'operaio-Cristo (kerygma) quindi al Cristo-totale e poi a Cristo-operaio (spiritualità)?

Sembrano valide le indicazioni del Rösseler, già indicate,[71] per cui l'importante è ritrovare sempre *l'uomo,* la persona, che è categoria comune e universale sotto le varie categorie specifiche: l'aspirazione alla dignità del lavoratore è propria dell'uomo, della persona umana. In secondo luogo questa persona umana, così raggiunta, occorre mostrarla entro la *storia* della redenzione: tutta l'umanità è unita nel suo cammino verso il compimento delle aspirazioni comuni, anche se ciò porta di tanto in tanto a divisioni e guerre, e il Signore vi sta al centro con la sua Chiesa e il suo spirito. Queste dimensioni di profondità e di vastità sembrano impedire la deformazione unilateralistica della catechesi specializzata.[72]

2. ASPETTI SPECIFICI DELLA CATECHESI DIFFERENZIALE

Si presentano qui solamente alcuni aspetti del problema ed alcune notazioni pratiche riguardanti queste componenti, differenzianti la personalità e quindi anche la catechesi: il sesso, la cultura di tipo classico, la cultura di tipo tecnico-professionale, sia industriale che agrario.

---

il Regno di Dio, il Mistero cristiano non è prima di tutto una dottrina o una realtà lontana, ma col Battesimo, con la Cresima, con la Eucaristia è diventato qualcosa di ben piantato nel cuore stesso della nostra realtà. In questo modo la catechesi appare addirittura come la rivelazione di noi stessi a noi stessi e fa esclamare agli alunni ciò che disse Giacobbe dopo il sogno: « Non sapevo che questo luogo fosse abitato da Dio ».

70 Cfr. J. COLOMB, *Plaie ouverte au flanc de l'Église,* Lione, Vitte, 1954, p. 134, 35; P. LEFEBVRE, *L'orientation religieuse de notre enseignement dans les branches autres que la religion,* in « L'enseignement catholique », 3 (1960), 352 ss.

71 Vedi sopra a pag. 452.

72 Cfr. G. NEGRI, *Il problema delle catechesi specializzate,* in: *Atti del III. Congresso catechistico,* Treviso, Uff. cat. diocesano, 1960, pp. 119-129.

a) Le differenziazioni dei sessi riguardanti la catechesi

I trattati di catechetica sembrano per lo più riguardare solo gli alunni maschi della catechesi: sembra pacifico che le stesse cose valgano anche per le ragazze. I catechismi poi sono per lo più rivolti al fanciullo oppure semplicemente tradotti al femminile per le fanciulle. Solo ultimamente alcuni catechismi hanno a parte un volume parallelo per le adolescenti nell'anno della morale; altri contengono abitualmente disegni con insieme il bambino e la bambina;[73] sono pochissime le iniziative catechistiche esclusivamente per fanciulle e pensate nella particolare situazione spirituale della fanciulla.[74]

Il problema dell'importanza o meno di queste differenze nel piano catechistico è affrontato con particolare acutezza da J. Plaquevent in base alle ricerche di Heysmans e da Closterman e Gruber in base alle più numerose ricerche tedesche in proposito.[75]

Sembra che le solite descrizioni d'una presunta psicologia femminile (umore incostante, ansietà, inquietudine, timidezza, persistenza delle emozioni tristi, suscettibilità, mobilità delle simpatie, facilità al riso, restringimento del campo di coscienza, acutezza nell'intuizione e debolezza raziocinativa, inclinazione al fanatismo, disposizione per le lingue, ecc.) si colleghino ad un certo *tipo di emotività* più che alla femminilità come tale: tali caratteristiche sono ritrovabili negli emotivi, maschi o femmine che siano. Occorre dunque evitare queste facili schematizzazioni nel tentativo di fare un catechismo e una catechesi « adatta » alla psicologia femminile, nella quale vi sarà una prevalenza di tipi emotivi, ma anche altre particolarità, più proprie dello spirito femminile.

Plaquevent trova ad esempio più importante un altro elemento differenziativo tra maschi e femmine: se il sentimento religioso è modellato sui dati dell'*esperienza filiale dei primi anni d'infanzia,* è qui che si troveranno le vere differenze nel sentimento religioso tra maschi e femmine, poichè i loro rapporti affettivi col padre e con la madre sono differenti: il fanciullo sembra rivolgersi più intensamente alla madre ed avere col padre un rapporto di confronto e di concorrenza, mentre quasi contrario sembra essere il rapporto per la fanciulla; il fanciullo gioca, mimando il padre, la fanciulla gioca mimando la madre.

---

[73] Cfr. il catechismo: *Credo in Dio,* Roma, S. Paolo, 1961; R. KELLY, *Living my Religion,* New York, Benziger Bro., 1961.

[74] Una delle iniziative più caratteristiche è quella di G. GATHELIER, *L'éducation religieuse des adolescentes,* Lione, Vitte, 1957 con i tre volumi di schede di lavoro (*Instruments de travail*). Cfr. anche T. HAUSER *Unsere Erziehungsausgaben am Mädchen,* in « Katechetische Blätter », 79 (1954), 360-370.

[75] J. PLAQUEVENT, *Différence des sexes et formation religieuse,* in « Lumen Vitae », V (1950), 301-307; G. CLOSTERMANN, *La coscienza della donna,* Roma, S. Paolo, 1959; A. GRUBER, *Il dramma della pubertà, o. c.* Per una bibliografia più completa sulla donna cfr. M. PERETTI, *La personalità della donna,* Brescia, La Scuola, 1961. J. HAINZ, *Das religiöse Leben der weiblichen Jugend,* Düsseldorf, Pädag. Vg., 1932.

Ora questo non può non avere la sua influenza sul sentimento religioso; restando solo all'immagine di Dio Padre il Plaquevent trova che per la fanciulla Egli mancherà sempre un poco di trascendenza e la pietà femminile potrà deformarsi non in quanto è sentimentale, ma perchè usa malamente del sentimento con la stessa inconscia « politica del sentimento », propria della bambina verso il suo babbo.

Mancano purtroppo al riguardo degli studi specifici,[76] ma sembra che l'analisi delle possibili fissazioni affettive, datanti dall'infanzia, nel fanciullo e nella fanciulla, nell'adolescente e nella adolescente dovrebbe suggerire un preciso modo di presentare la figura di Dio Padre, della Madonna, di Gesù Cristo, nel momento in cui l'inevitabile utilizzazione simbolica dei rapporti con la figura paterna e materna può trasformarsi in un vero transfert degli stati affettivi corrispondenti.

Clostermann ha rilevato da parte sua un'importante differenza tra maschio e femmina, in ciò, che egli chiama la *logica del valore* per l'uomo e la *logica della tendenza* per la donna. Indipendentemente dalla maggiore o minore intensità del sentimento sembra che l'uomo valuti le cose su un piano oggettivo e impersonale, vedendo più la categoria, a cui una cosa appartiene, che la cosa stessa nella sua esistenza individuale, mentre la donna coglie di più la cosa, il soggetto, alle volte indipendentemente dalle categorie oggettive o sociali a cui appartiene. Le due logiche, come avrebbe dimostrato W. Gruehn, sono profondamente diverse, quasi come due piani sghembi: nell'uomo c'è un processo valutativo a base di connessioni tra mezzi e fini, nella donna invece un processo di confronto tra sentimento fondamentale dell'essere e dell'esistere e l'oggetto esaminato.[77]

Un terzo elemento potrebbe essere fondamentale nella differenziazione della catechesi ed è il diverso *modo di concepire il futuro,* di collocarsi in esso con un destino ed un compito propri. Giustamente scrive Babin che vi è negli adolescenti il bisogno di un eroe, ma i ragazzi lo pensano come un superuomo, le ragazze invece come uno che ha successo in società e una ricerca citata da L. Meilhac indica parallelamente che i ragazzi sentono il peccato come una rovina dell'io-ideale, mentre le ragazze come un esser rovinate davanti ad altri.[78]

Vi è dunque un diverso modo di concepire i progetti per il futuro. Ciò porta a tante altre sfumature: maggior tendenza alla frattura tra religione e vita nelle ragazze, maggiore interiorizzazione del problema, maggiore memoria delle cose vive, particolari; generosità, ma insieme egoismo del possesso, ecc. Ugualmente nei ragazzi si potranno identificare le serie di aspetti postivi e negativi, che li caratterizzano in modo profondo, tanto da creare problemi all'educatore.

Molti *comportamenti simili* avranno perciò *motivazioni diverse*: ad esempio è comune ai ragazzi e alle ragazze il fatto di correre ai Sacramenti in vicinanza degli esami, ma nel ragazzo ciò rischierà di essere un utilitarismo a tendenza magica, mentre nella

---

[76] Vi sono studi sull'influsso in genere del sentimento filiale sul sentimento religioso (P. Bovet, A. Godin, A. Freud, Harms, ecc.), ma non del fattore sessuale. Si veda ultimamente la ricerca P. Babin, *Dieu et l'adolescent,* Lione, Ed. du Chalet, 1963, sulla differenza tra il Dio-confidente per le ragazze e il Dio-Ideale per i ragazzi.

[77] G. Clostermann, *op. cit.,* pp. 120-124.

[78] P. Babin, *La vie morale des adolescentes,* in « Catéchistes », (1957), n. 31, p. 243; L. Meilhac, *Enseignement morale et mentalité moderne,* in « Lumen Vitae », XVI (1961), p. 88.

ragazza rischierà di essere un tentativo femminile di raggiro per ottenere un favore. In entrambi i casi l'intervento educativo o rieducativo avrà di conseguenza itinerari diversi.

I. La differenziazione nelle mete catechistiche

Dati così degli esempi, riguardanti la diversità di situazioni e di punti di partenza, occorre delineare qualche tratto delle mete catechistiche in quanto hanno di differenziato a causa della componente sessuale.

Plaquevent sembra preoccupato di realizzare una catechesi neutra, impostando il problema delle differenze sessuali solo riguardo alle deformazioni da curare, agli sbandamenti a destra o a sinistra da eliminare per un ipotetico giusto mezzo. Sembra invece più giusto e naturale realizzare *due catechesi* sufficientemente uniformi per restare ortodosse, ma sufficientemente diverse per recuperare al servizio di Dio tutta la femminilità e tutta la virilità, che qualifica la donna e l'uomo in funzione dell'equilibrio della cultura e della vita individuale e sociale. Tale sembra essere l'idea della Gathelier, di R. Peil, di Clostermann, Mosshamer, ecc.[79]

Quindi la differenziazione sessuale non deve aver luogo nella catechesi solamente nel momento di trattare alcuni punti particolari (educazione sessuale, problemi, vocazionali, ecc.) appunto perchè, come dicono le moderne teorie dell'orientamento vocazionale, queste strutture vocazionali *qualificano sempre il soggetto* e fanno parte del nucleo integrante e informante ogni altra sua esperienza e acquisizione. Tanto più che nella dottrina cristiana vi è un sacramento per la vocazione alla paternità e alla maternità mentre non vi è alcun sacramento per la vocazione professionale: ciò sembra giustificare nella catechesi cattolica un più intenso e profondo rispetto di queste qualità naturali ed una più precisa localizzazione del loro impiego al servizio del Regno di Dio, come appare dalla precisa fisionomia di Maria SS. accanto a Dio nella teologia cattolica.

Inoltre in una catechesi, intesa come studio del dogma cristiano per capire meglio come occorre inserirsi nella realtà della storia della salvezza, vi è l'*accento sulla prospettiva vocazionale:* si finisce sempre con lo studiare realtà molto concrete e dinamiche, nelle quali si deve vivere con tutto il cuore, con tutta l'anima, con tutta la mente e con tutte le forze o doti.

Quindi per catechesi differenziale non va tanto intesa una catechesi, che rispetta i diversi modi di ricevere lo stesso contenuto ma una catechesi, che

---

[79] R. Peil, *Gedanken zur katolischen Mädchenbildung,* in « Lumen Vitae », 3 (1948), pp. 529-544; O. Mosshammer, *Idéal féminin et éducation féminine,* in « L. V. », III (1948), 740 ss.; altri articoli nella rivista Lumen Vitae sull'educazione delle ragazze nelle scuole secondarie (L. V., IV (1949), 670-689); sull'adattamento dell'educazione religiosa femminile ai tempi moderni: in « L. V. », VI (1951), 415 ss.; sulla situazione dell'educazione religiosa femminile nei paesi d'Europa: L. V., VI (1951), 439-450; sul metodo della formazione religiosa delle ragazze in L. V., XV (1960), 703-710; cfr. anche A. Cocaud, *L'adolescente en face de Dieu,* in « Vérité et Vie », (1955) fasc. 226.

1) presenta il piano di Dio in modo tale da dare un posto alle forze e doti in sviluppo nell'individuo, come la femminilità e la virilità; 2) si riferisce esplicitamente a tali doti, dando loro un nome teologico-biblico, che le inserisca nel grande Piano di Dio.

Sono quindi indicative le seguenti norme pratiche:

1. Impostare la spiegazione del Cristianesimo come una *grande Storia sacra* dell'umanità, dove energie divine ed umane costruiscono la redenzione del mondo. Ciò crea già per l'individuo l'attesa d'avere poi un posto di lavoro assegnato, un lavoro storico da compiere (prospettiva della parabola dei lavoratori nella vigna).

2. *La teologia dei talenti* può servire per inquadrare subito le qualità individuali, in special modo la femminilità e la virilità, nel quadro del Piano redentivo. La motivazione per l'impegno a far rendere i talenti dovrà variare: più religiosa per i fanciulli e le fanciulle (imitazione di Cristo o di Maria, dei santi o delle sante) più ecclesiale e sociale per l'adolescenza (prolungare nella Chiesa e nel mondo l'opera di Dio creatore e redentore o di Maria SS.), ma lo schema rimane: quello dei talenti ricevuti.

3. In un periodo come il nostro di forte *crisi della femminilità* è opportuno (soprattutto nell'adolescenza) sia per i ragazzi che per le ragazze fare sovente dei rilievi sulla concezione cristiana della donna in rapporto a Dio, alla vita, alla società. Molti studiosi hanno rilevato quanto specifica la Mosshamer,[80] che cioè il modo autentico, con cui si concepisce la persona in una data civiltà dipende molto dal modo, con cui si concepisce la donna. Le precisazioni sulla funzione educatrice nei riguardi della cultura e della civiltà della donna hanno nella Bibbia e nella Storia della Chiesa molti agganci: la donna vi appare mediatrice sia nel bene che nel male, secondo R. Peil.

4. Giungendo alla determinazione degli aspetti preferenziali del contenuto, che si vogliono mettere in luce occorre evitare facili semplificazioni: certe sintesi dottrinali dove predomina la figura di Maria SS. e non vi è nulla di virile e di maschio sono discutibili come catechesi specializzate.[81] Bisogna tener conto che l'individuo non si mette in rapporto con il mondo religioso solo nello schema della imitazione o *identificazione,* ma anche nel rapporto della *distinzione* e dell'alterità (rispetto della trascendenza, senso di protezione, ecc.). Questo criterio equilibrerà la catechesi, dove ad esempio saranno accentuati per le ragazze gli aspetti femminili al momento morale (imitiamo Maria nel rivolgersi a Dio), ma

---

80 Cfr. MOSSHAMER, *op. cit.*, p. 743.

81 Materialmente tutto è stato presentato ma il modo e le accentuazioni portano a una differenza tra ciò che è capito profondamente e ciò che è invece appena saputo senza che ne resti traccia. A ciò servono: le ripetizioni; l'intensità didattica d'una presentazione; gli accenni opportuni e tempestivi; la cura delle esposizioni del punto in questione; la non dispersione dell'intera catechesi.

saranno rispettati i tratti virili e paterni di Dio Padre nel momento della impostazione del quadro storico; oppure si accentuerà l'aspetto di espiazione del Sacrificio della Croce nel momento morale della lezione, ma si rispetterà il carattere più virile di vittoria sul nemico nel momento espositivo dello stesso mistero.

II. La differenziazione riguardante i metodi

Limitandosi a dare indicazioni riguardanti il metodo di una catechesi femminile, dato che è l'aspetto trascurato, possiamo notare:

1. Trovare *un punto di riferimento costante,* che unifichi tutta la catechesi: ad esempio Gathelier ha trovato questo punto costante nella dottrina dello Spirito Santo, il quale, come con Maria, Madre di Dio, localizza bene la posizione della donna nell'insieme del mistero cristiano. Simonitsch trovò invece che per i giovani tale punto ideale di riferimento è la dottrina del Corpo mistico.[82]

2. Rispettare il *tipico attivismo femminile,* che è più vicino a quello liturgico e religioso: disegno, canti, preparazione dell'altare (mentre per i maschietti sarà preferito il servizio dell'altare e la celebrazione paraliturgica), intensa vita di gruppo catechistico con una certa intimità, drammatizzazione, ecc. Sembra dall'esperienza della Gathelier che certe attività, buone per i fanciulli fino ai dieci anni restino buone per le fanciulle fino ai tredici-quattordici anni, quando invece i ragazzi ricercano attività diverse.

Per l'età superiore una forma attivistica indicatissima consiste nel far fare catechismo ai più piccoli, servizi caritativi agli infermi, ecc., sempre facendo in modo che queste attività non siano appendici o aggiunte, ma piste su cui procede la scoperta del mistero cristiano, secondo i centri d'interesse della Durand.[83]

3. Prendere atto della *situazione attuale della ragazza* senza restare a schemi ormai irrealizzabili: la maggior emancipazione e libertà mette a contatto la ragazza con profondi problemi di vita, intesi non come « valori » (modo maschile) ma come rapporti tra persone sulla base di sentimenti più umani (stima, rispetto, donazione o egoismo, mediazione di bene o di male). Ancor più che per i maschi sembra allora indicato il metodo della revisione di vita, dove la pista

---

82 G. Gathelier, *op. cit.;* P. Simonitsch, *Religious instruction in catholic colleges for men,* Washington, ed. Univ. di Washington, 1952, p. 149 e seg.; J. Toschka, *Die Interessen von Haupschülerinnen und ihre Behandlung in Religionsunterricht,* in « Christich-pädagogische Blätter », (1957), 168-173; abbé Matray, *Enseignement religieux des adolescentes,* Parigi, ed. « Mon Village », 1959, che parte da ben scelti interessi femminili per ogni ricerca di lavoro.

83 S. M. Durand, *Formation chrétienne de l'adolescente dans les milieux profesionnels,* in « L. V. », VI (1951), 621-636.

per ritrovare la dottrina è quella dei fatti di vita. L'utilizzazione precisa del metodo, come è stato studiato, permetterà di evitare le deformazioni di esso.[84]

4. Sulla base del disorientamento, oggi tanto provato dalle ragazze, a causa della nuova situazione della donna nel mondo (lavoro femminile, emancipazione, ecc.) si può trovare per le giovani un utilissimo spunto metodologico, presentando la Chiesa e Cristo come fonte di *rivelazione del mistero della donna,* come protezione della sua genuinità, come chiarificazione dei suoi problemi. Si eviti però l'impostazione inizialmente moralistica.[85]

5. La *facilità all'entusiamo della ragazza* suggerisce un rapido « investimento » di esso nelle attività catechistiche, mentre allegerisce la preoccupazione di ricercare spunti d'interesse. La sensibilità al bello, alla sofferenza, alle responsabilità, al mettersi in vista, al sentimento del sacro, ecc. sono altrettanti motivi, che una accorta metodologia deve sfruttare in funzione della catechesi.[86]

b) L'umanesimo classico e la catechesi

Due considerazioni devono essere qui riprese: 1) quanto si è detto riguardo alla cultura,[87] intesa come concezione del mondo e schema di atteggiamenti e di comportamenti (Kluckhohn-Kröber), e alla scala di valori, che vi è immediatamente connessa – 2) come la mentalità individuale – il *private-culture-construct* di Allport – sia fortemente dipendente dall'ambiente culturale.[88]

Il problema che i catechisti[89] affrontano di solito è quello delle idee culturali e dei valori, trasmessi per mezzo dell'istruzione (classica nell'ambiente borghese e tec-

---

[84] Si vedano nella bibliografia del citato M. Peretti le ricerche fenomenologiche o psicosociali sul fenomeno della donna, come F. Buytendijk, *La femme,* Parigi, Desclée de Br., 1954.

[85] Opere molto buone per questa dottrina sono P. Evdokimov, *La femme et le salut du monde. Etude d'antropologie chrétienne sur le charismes de la femme,* Tournai, Casterman, 1958; Vari, *D'Eve à Marie ou le destin de la femme,* in: « L'Anneau d'or », 1954, nn. 57-58.

[86] Il citato articolo di A. Cocaud mostra come ogni aspetto della complessa psicologia femminile trova la sua utilizzazione nel campo educativo come pure elenca i maggiori ostacoli, che la medesima psicologia pone alla catechesi; sui problemi più sentiti da un'adolescente cfr. Sr. A. F. Hoey, *A comparative study of problems and Guidance resources of catholic college women,* Washington, Cath. Univ. Press, 1957; W. Bohm, *Mädchenerziehung in der modernen Gesellschaft.* Donauwörth, Auer Vg., 1953; G. Gathelier, *La féminilité au service de l'éducation religieuse,* in « L. V. », XVI (1960), 503-525.

[87] Per il concetto di cultura e di valore si veda, oltre al già citato Manuale di Gardner e Lindzey le opere citate da P. G. Grasso, *I giovani stanno cambiando,* op. cit., p. 11 e 12.

[88] Per la teoria di Allport, cfr. G. W. Allport, *Pattern and Growth in Personality,* New York, Rinehart and W., 1961, p. 169; per la dipendenza della mentalità individuale dalla cultura ambientale cfr. P. G. Grasso, *op. cit.;* S. Asch, *Psicologia sociale,* Torino, SEI, 1958, tutta la parte quinta; J. Fichter, *op. cit.,* p. 166 e seg.; H. Carrier, *op. cit.,* pp. 44-51.

[89] Per una bibliografia essenziale sull'argomento cfr. G. Negri, *Scuola cattolica e laicismo,* in: *Don Bosco educatore oggi,* Zurigo, PAS Vg. 1963, 2ª ed. pp. 199-230; cfr. anche Vari, *Catechesi e letteratura,* in « Catechesi », 32 (1963), fasc. 188.

nica nell'ambiente operaio) e che formano il nucleo — secondo Kluckhohn — della cultura di un ambiente.

Esiste anche un altro aspetto della cultura e cioè quello degli schemi di *atteggiamento* o *comportamento.* Questo aspetto è anche più appariscente nell'indicare che cosa intendiamo per classe « borghese ». Ma se, come appare dalla teoria della personalità di Allport, il nucleo ideologico ha una fondamentale funzione organizzativa del resto della personalità dinamica,[90] è giusto che si punti soprattutto su di esso, dato che ciò è anche più consentaneo alla funzione catechistica. La pastorale però curerà anche la conversione degli schemi di comportamento e di azione, il cui condizionamento positivo è già preparato dalla conversione del nucleo ideologico attraverso la catechesi « cultura ».

L'atteggiamento del cristianesimo di fronte alla cultura classica è stato vario e diverso nei secoli. Niebuhr ha potuto isolare i seguenti schemi: « Christ against culture, the Christ of culture, Christ above culture, Christ and culture in paradox, Christ the transformer of culture »;[91] Cristo contro la cultura, il Cristo della cultura, Cristo al di sopra della cultura, Cristo e la cultura in rapporto dialettico, Cristo trasformatore della cultura. Solo l'ultima formula è quella giusta non solo dal punto di vista teologico, ma anche dal punto di vista pastorale, come si è spiegato dal Carrier.[92]

È già stato mostrato come questo problema si cala nel quadro specifico della scuola, nella quale *Cristo trasformatore della cultura* si esprime nella posizione della scuola di religione, messa al centro rispetto alla periferia, costituita dalle altre materie scolastiche. Si sono anche indicati gli schemi di correlazione *centripeta* (dalla materia scolastica alla catechesi) e *centrifuga* (dalla cattechesi alle materie scolastiche),[93] che realizzano l'incontro desiderato.

Occorre ora precisare su base tecnica il lavoro catechistico in questo particolare settore sia in se stesso sia in riferimento alle altre dimensioni della catechesi.

I. La cultura classica nelle mete catechistiche

Il problema della cultura classica (come del resto di quella tecnica) porta al catechista questi specifici obbiettivi da raggiungere:

1. *creare un'unitaria cultura cristiana.* L'alunno si trova nella scuola alle prese con una massa di nozioni e di concezioni, che fanno ressa nella sua mente in attesa di un ordinamento unitario. Sia la psicologia della personalità dinamica,

---

90 Cfr. G. W. Allport, *op. cit.*, pp. 101, 258-274. Vi è inoltre da notare che il problema della classe borghese è già un po' superato dal livellamento imposto dalla tecnica, cfr. P. Grasso, I *giovani..., op. cit,* p. 30.

91 H. Niebuhr, *Christ and culture,* in: *An Approach to christian education,* Londra, Epworth, 1957, 2ª ed. p. 15.

92 Vedi sopra nota 54.

93 Vedi sopra pag. 282. Cfr. anche G. Negri, *Scuola cattolica, op. cit.*, p. 211 ss.

sia la psicologia dell'apprendimento con il principio dell'integrazione, sia i filosofi come Newman, Willmann, De Hovre hanno dai loro vari punti di vista sottolineato il bisogno nell'uomo di questa unificazione, per cui sorge accanto alla *preoccupazione delle scienze* (intesa come preoccupazione di nozioni specializzate e precise) *la preoccupazione della cultura,* intesa come unificazione del sapere in una visione globale e totale del mondo per la vita, cioè per la motivazione e valutazione delle situazioni, delle decisioni e scelte, di cui l'esistenza è intessuta.[94]

Ora questo problema è spesso del tutto misconosciuto, come lamentava Newman, dalla scuola, che risulta frammentaria e disorganica nelle sue specializzazioni giustapposte; d'altra parte solo una istruzione come quella catechistica può elaborare questa sintesi di valori in un insieme armonico e gerarchico. Compito dunque fondamentale della catechesi è di riassumere tutti i saperi, che l'alunno ha acquisito man mano nella scuola e « ricapitolarli in Cristo » a beneficio della personalità dinamica, così integrata, e della fede, la quale può essere veramente vissuta solo come *categoria suprema,* informante cioè tutti gli altri valori.

Da ciò risulta quanto si è già detto a proposito della struttura culturale del credere cristiano: una catechesi è autentica non tanto se ha spiegato bene il dogma cristiano, quanto se ha fatto di una certa scienza religiosa il nucleo di condensazione, unificazione e sintesi di tutto il sapere, che fa problema nella mente dell'alunno. Ciò rivoluziona la catechesi rispetto alle concezioni antiche, ma rimane valida, come si è spiegato, parlando del fine della catechesi. Non sono ancora stati elaborati catechismi in questo senso, ma vi sono tuttavia studi e tentativi, che ogni catechista approfondirà per suo conto.[95]

È evidente che questa concezione dimezzerà quasi il programma antico di religione, inteso soprattutto come pura spiegazione della dottrina cristiana, senz'altra preoccupazione oltre qualche pratica applicazione. Ma solo assumendo i vari concetti di vita, affioranti nella mente dell'alunno durante il suo sviluppo e sopranaturalizzandoli, si avrà modo di formare una personalità di credente e non solo un individuo, il quale possieda tra tutto il resto anche una certa scienza della fede.

---

94 Cfr. DE HOVRE, *Le catholicisme. Ses pédagogues, sa pédagogie,* Bruxelles, Dewit, 1930, p. 208; J. H. NEWMAN, *The Idea of a university,* Londra, Longmans e Green, 1929, pp. 50, 58, 74, 98, 165. G. NEGRI, *Scuola cattolica, op. cit.,* p. 207 e seg. J. MONCHANIN, *De l'estétique à la mystique,* Tournai, 1955.

95 Vedi sopra a pag. 245, cfr. BERTHELEMY, *Vision chrétienne de l'homme et de l'univers,* Parigi, ed. de l'Ecole, 1953. Non si può dimenticare a questo proposito l'opera intera di CHRISTOPHER DAWSON sulla cultura cristiana e l'umanesimo cristiano: *Religione e cultura,* Roma, S. Paolo, 1960; *The crisis of western education,* Londra, Sheed e Ward, 1961; tentativi di revisione cristiana della cultura in P. DENTIN, *Ensemble,* (fiches de culture religieuse), Amiens, ed. 1962, la quarta serie: *Littérature et pensée chrétienne.* Cfr. P. H. PHENIX, *Education and the Common Good,* New York, Harper, 1961, che difende la tesi della necessità della *reverence* per convalidare gli altri valori umani (*intelligence, creativity, conscience*).

2. *Curare la retta formazione della scala di valori.* Tutto il reale, con cui viene a contatto l'alunno, è interessante e valido per lui per il fatto stesso che ogni cosa riflette un poco le perfezioni divine. Naturalmente le caratteristiche individuali, il modo di presentazione, ecc. modificano questo schema di base e creano una gerarchia tra ciò che è più apprezzato e ciò che lo è meno. Se questa scala gerarchica è disordinata, viene a mancare l'ordinato processo per cui dalle creature si sale a Dio, somma perfezione.

È dunque di fondamentale importanza per il catechista riprendere questa scala spontanea di valori. Spesso in essa l'intensità didattica, con cui è svolta una materia, ha creato una difformazione dalla scala oggettiva almeno sul piano dell'emotività.

Potrà forse bastare per questo presentare i vari valori, già studiati altrove (bellezze naturali, arditezze tecniche, ampiezze matematiche, grandezze letterarie) come riflessi della divina perfezione nella linea del Vimort e del resto nella linea di tutta la nostra catechesi: revisione di vita e verifica dei valori secondo Babin.[96] Mostrando nella linea del P. Grasso *il significato che le cose acquistano in seguito all'incarnazione,* si viene a determinare quasi spontaneamente la retta gerarchia delle cose in funzione del fine dell'uomo, utilizzatore delle cose stesse.[97]

Occorrerà però fare i conti con la suggestività delle creature e la disposizione dell'alunno a qualche particolare suggestione. Può alle volte esser necessario ricorrere alla precatechesi per riaprire uno spirito, troppo imprigionato dal fascino di un valore « infravalente » e fermo ad esso.[98]

3. *Riconquistare il primato dei valori cristiani.* Le materie letterarie non solo presentano determinate creature, ma anche un'interpretazione di esse, quindi una scala di valori già costituita da questo o quest'altro autore. Qui le difficoltà crescono per il fatto che questi autori possono esprimere la loro concezione del mondo con una capacità di persuasione ben superiore a quanto possa fare il catechista. In tal modo l'alunno non solo studia questo o quel classico, ma ne diviene discepolo, imitandone il modo di pensare.

Qui la difficoltà è forte, poichè bisognerebbe che il catechista e i catechismi avessero l'arte suggestiva dei grandi autori. Ma forse è ancora più semplice e forse più efficace « ricapitolare » sistematicamente, come vedremo, le varie forme ed espressioni d'arte a Cristo, Sapienza del Padre, in modo che esse risultino, come dice Mircea Eliade, una *ierofania,* una manifestazione di Dio nel tempo e nello spazio.

D'altra parte per la catechesi si parla giustamente di un *umanesimo della catechesi,* senza del quale la catechesi si trova in una dolorosa posizione d'inferiorità rispetto agli altri corsi di letteratura. In questi infatti i concetti ed i va-

---

96 Vedi sopra pag. 245.
97 Vedi sopra pag. 207.
98 Vedi sopra pag. 251.

lori vengono incontrati nel vivo di concreti esseri umani, scrittori, eroi, ecc. ed assimilati attraverso una così persuasiva incarnazione, mentre al catechismo si affrontano concetti e formule disincarnate e astratte da quella profonda umanità dei pur numerosi personaggi della storia sacra ed ecclesiastica. Nel confronto è certo la letteratura ad aver la meglio e le sue concezioni vengono assimilate a quella profondità, dove dovrebbe porsi invece la religione. Si pensa dunque ad un corso di religione umanistico, impostato cioè inizialmente come studio profondo di personaggi vivi, dove una cultura vitale più facilmente si forma e mantiene in sè la dottrina, debitamente severa e precisa.

Siamo certo lontani ancora da un modo della catechesi che ritrova la fede nello studio profondo di un Abramo, come fa la Lettera agli Ebrei, la speranza in Giobbe, l'abbandono in Dio in Geremia, l'amore di Dio per l'uomo in Osea, il senso della Chiesa nell'esilio babilonese, ecc., per non dire del Nuovo Testamento e della storia della Chiesa, con i suoi santi ed i suoi personaggi, analizzati con la pienezza umanistica con cui si studia Omero o la rivoluzione francese.

Ma è certo a questo ideale che ci si deve orientare. Finchè il patrimonio semitico e cristiano non avrà riconquistato nella formazione degli spiriti uno spazio almeno uguale a quello che occupa il patrimonio ellenistico, si dovrà sempre temere che la formazione umanistica risulti più nociva che utile alla formazione di un cristiano moderno, poichè sussisterà sempre un conflitto in lui tra la sua raffinata cultura pagana e la sua cultura cristiana rudimentale o astratta. La laicizzazione degli spiriti non comincia forse dal fatto che gli studenti hanno letto ed ammirato molto di più Omero e Orazio che non Abramo, S. Paolo e forse Gesù Cristo stesso? [99]

4. *Sclericalizzare la religione.* Per ottenere i risultati sopra indicati è necessario infine dare ai giovani una concezione del Cristo che non rimanga chiuso nell'ambito del cultuale, nelle sacrestie, come si dice, ma di mostrarlo al vertice di tutti i valori umani, al vertice della creazione, della storia, dell'arte, del cosmo. La cristologia ha un poco lasciato in ombra, a differenza dell'età patristica, la dottrina del *Logos,* nel quale risiede l'ideazione di ogni perfezione creata. Questo situare il Cristo nel vivo rapporto con la sua creazione è una esigenza fondamentale della catechesi giovanile: il Dio del creato è di solito visto in luce apologetica o in funzione del culto; occorre mostrarlo in funzione della cultura, cioè della conoscenza esatta e compiuta dei valori, che si scoprono nella creazione e nella storia.[100]

---

[99] Cfr. C. CHARLIER, *La lettura cristiana della Bibbia,* Roma, S. Paolo, 1956. J. BOURNIQUE, *La pédagogie du Heros,* Parigi, Fayard, 1962.

[100] Per queste concezioni si è seguita la cristologia dei PP. Guignebert, Huby, Benoit, Prat nei loro commenti a S. Paolo, cfr. X. DURRWELL, *La resurrezione di Cristo,* Roma, S. Paolo, 1963, pp. 174-178, dove si parla di Cristo « principio del Cosmo », *alpha* e *omega* di tutte le cose.

II. Indicazioni metodologiche

1) Innanzitutto occorre *collocare* al suo posto questa « dimensione culturale » della catechesi accanto alle altre (dimensione biblica, liturgica, ecc.).

Di per sè il posto preciso di tale dimensione è: I) nel *momento iniziale della* presentazione dei segni creaturali (problema di vita, ecc.); II) un altro momento è il *momento finale* dei giudizi di valore, delle applicazioni della dottrina scoperta a varie situazioni: in quel momento si può confrontare la concezione cristiana con quella dell'uno o dell'altro autore; III) vi è poi la *linea delle accentuazioni* e dei rilievi che lungo tutta l'esposizione va fatta con questa preoccupazione, cioè tenendo conto (in base a rilevazioni fatte) delle idee, delle concezioni, dei giudizi, che a causa della scuola si rendono presenti nella mente dell'alunno: tali rilievi possono essere rapidissimi accenni a quel verso di Leopardi, a quella espressione di Einstein, di Marx, ecc. Anche se tali rapidissimi accenni non possono risolvere il problema, tuttavia indicano chiaramente come la dottrina cristiana è aperta al dialogo con tutte le forme di pensiero ed ha la sua parola definitiva in proposito; VI) infine, come si è detto sopra, la dimensione culturale porta a presentare continuamente il Cristo Signore, il Padre, datore di ogni dono, lo Spirito Santo, vivificatore, nel loro dominio sulle categorie, di solito pensate come « profane » quali le forze cosmiche, il corpo, la bellezza, l'arte, ecc.

2. *Correlazioni tra materie profane e religiose.* Il catechista non può sempre richiedere ai professori delle altre materie di impostare cristianamente il loro insegnamento. D'altra parte non è tanto un'allusione estrinseca alla religione o un passo riguardante la religione, che possa avere un profondo significato educativo.[101]

È invece importante che *ogni materia si ricapitoli sempre nell'uomo:* occorre che dietro le frasi del poeta, dietro le creazioni dell'artista, dietro le costruzioni del tecnico e le scoperte dello scienziato emerga sempre l'uomo, il grande mistero dell'uomo: completezza di aspetti (almeno accennati), senso della convergenza delle attività umane verso un destino storico dell'uomo, soprattutto allusione alle incompletezze e insufficienze dell'uomo concreto rispetto al suo destino e alle sue aspirazioni. Su questa base i vari discorsi umanistici, iniziati in sede letteraria, tecnica o scientifica appaiono profondamente incom-

---

101 Cfr. G. Negri, *op. cit.*, p. 210 ss. Le semplici allusioni al tema religioso hanno inoltre il pericolo di diventare uno dei tanti temi della cultura e dell'erudizione, che sono fuori di una posizione centrale e integrativa. Questa è la concezione laicista, che giunge così ad un *insegnamento laicista della religione* al fine di comprendere l'arte o la storia italiana, per esempio: in tal modo gli alunni « innestano Dio sull'uomo invece che l'uomo su Dio » come ebbe a dire il Card. Suhard. Le critiche di P. De Rosa, *L'insegnamento della religione nella scuola italiana,* in « Civiltà cattolica », maggio 1960, p. 242 non sembrano evitare questo sottile pericolo. W. Bless, *Le rôle de l'école dans la formation religieuse,* in « Lumen Vitae », XII (1957), 103-116, vede addirittura l'insieme delle materie profane come *formazione religiosa indiretta* rispetto alla Catechesi, quale formazione religiosa diretta.

piuti e dispongono alla religione, dove il catechista renderà compiuti e completi questi vari discorsi. Questo breve rimando alla religione sia il più possibile esplicito.

3. *Correlazioni tra religione e materie profane.* Riprendendo l'espressione del Concordato: « la religione deve essere fondamento e coronamento di tutta l'istruzione », si possono contemplare due tipi di correlazioni: le correlazioni di fondamento (l'umano aperto al divino) e quelle di coronamento (Dio venuto a salvare l'umano).

Le correlazioni di fondamento consistono nel ritrovare in fondo a tutte le aspirazioni dell'uomo l'aspirazione fondamentale verso l'assoluto e verso il divino: spesso è un vero adorare Dio senza conoscerlo, come diceva S. Paolo, per cui la catechesi, come mostrava il protestante Vinet, appare un poco come un dire agli autori, che « cercano a tastoni »: ecco! « Quello che voi adoravate senza saperlo, io ve lo rivelo ».[102]

Affinchè questo passaggio sia realistico, occorre cogliere il senso profondo degli autori, inquadrarlo negli schemi della *simbolizzazione attiva,* per cui anche nell'immagine del Castello di Kafka vi è adombrata l'aspirazione al divino. A questo livello di profondità e dopo una breve iniziazione al simbolismo è possibile ritrovare in un modo o nell'altro l'uomo, che aspira all'incontro con Dio.

È poi possibile accostare il Cristo, non meno poliedrico (*pleroma Christi*) delle aspirazioni umane, come risposta storica alle aspirazioni dell'uomo, rivelatosi per bocca dei geni e dei poeti.[103]

4. *Le correlazioni di coronamento.* Si tratta di mostrare come Cristo sia il coronamento tutti i valori, colti nella loro positività, ma anche nella loro incompletezza.

---

102 Per vedere in disteso queste parti si confronti ancora il saggio citato di G. NEGRI, *Scuola cattolica, op. cit.,* p. 217 ss. Si veda anche R. LEFEBURE, *Le Héros et le saint. Suggestions pour una catéchèse morale en relation avec l'enseignement littéraire,* in « Catéchiste », 46 (1961), 155-172. Le sue idee principali sono: « il problema di Dio è sovente soggiacente al minimo testo letterario » — « occorre riconoscere nell'eroe o il suo bisogno di salvezza o la sua santità « en creux » — « la cosa migliore non è quella di attenuare l'ammirazione degli alunni per l'opera d'arte: occorre partire da questi entusiasmi per sorpassarli e correggerli » — « data la loro emozione, gli alunni sono nella migliore disposizione per ascoltare qualsiasi cosa sia detta a riguardo di ciò che ammirano: il clima è così creato » — « l'insegnamento religioso beneficia dell'interesse suscitato, rispondendo ai problemi destati dalla letteratura ».

103 Occorre naturalmente una certa iniziazione al mondo del linguaggio simbolico sulla linea di Swedeborg, J. Bachofen, E. Cassirer, M. Eliade: si veda: R. CAILLOIS, *L'homme et le sacré,* Parigi, Gallimard, 1950; M. ELIADE, *Images et symboles,* Parigi, Gallimard, 1952; O. KARRER, *Das Religiöse in der Menschenheit und das Christentum,* Friburgo, Herder, 3ª ed., 1936; A. KIRCHGASSNER, *Die mächtigen Zeichen,* trad. fr.: *La puissance des signes,* Parigi, Mame, 1962; DE LUBAC, *Sulle vie di Dio, o. c.,* D. FORSTNER, *Die Welt der Symbole,* Innsbruck, Tyrolia Vg., 1961.

Nelle classi inferiori saranno utili semplici accostamenti, come quelli che fa il Deman nel volume *Socrate et Jesus,* dove testi scritturistici sono riportati a perfezionare ed ampliare una verità, intuita appena dal grande filosofo. Nelle classi superiori è meglio cogliere sinteticamente i grandi valori di progresso, di libertà dal bisogno, di grandezza, di amore, di forza e possesso, oppure le soluzioni già elaborate riguardo il destino, la condizione umana, la comunità umana. La linea può essere quella della *contrapposizione,* come fa Laloup tra umanesimo classico e umanesimo biblico, oppure quella del *superamento* e del *completamento,* come fa Moeller;[104] oppure quella dell'*integrazione,* dove si dà un vasto orizzonte cristiano, puntualizzato dai grandi punti di riferimento della Paternità universale di Dio, dalla signoria cosmica del Cristo, dall'animazione della storia per opera dello Spirito Santo, affinchè tutto passi dal caos al cosmo nella luce di Cristo e in questo quadro indicare volta per volta dove si inserisce questo o quell'autore, sempre visto nella sua completa avventura umana, questa o quella sua concezione del vero, del bello e del buono più o meno incompleta, più o meno distorta, più o meno immatura, più o meno astratta ed illusoria.[105] In ogni caso, come si vede, tutto appare incompiuto e incompleto, mentre il Cristo viene a salvare ogni cosa, essendone il pleroma (compiutezza e completezza).

5. In caso di professori contrari nel loro insegnamento, il catechista mostri una massima tolleranza verso la persona e quanto alla risposta ideologica può seguire questo schema: ritrovare i valori autentici della tesi del professore, condividerli, riportarli alla completezza e compiutezza di Cristo.

6. Un buono schema per completare e compiere un valore è il seguente: considerare il valore valido, ma porre il *problema della realizzazione* (che solo Cristo può dare); considerare il valore come reale, ma porre il *problema della sua validità* per l'uomo *secondo la sua natura,* oppure *secondo la sua solidarietà sociale,* oppure *secondo la sua storia e il suo destino soprannaturale.* In questo schema appaiono sovente i difetti degli umanesimi, le loro limitazioni e l'alunno acquista uno schema critico per tutte le sue letture.

---

104 Cfr. P. DUMAS, *Humanitées chrétiennes,* Parigi, Centre d'études pédagogiques, 1952; F. CURRIS, *Moderne literatuur in Christelyk perspectief,* s-Hertogenbosch, ed. Malmberg, 1960. Vedi sopra pag. 538. Cfr. F. LALOUP, *Bibbia e classicismo,* Torino, Borla, 1961; Ch. MOELLER, *Mentalité moderne et évangélisation,* Bruxelles 1963; *Littérature du XX*ème *siècle et christianisme* Tournai, 5 vv., 1956-59; *Peut-on au XX*ème *siècle être un homme de la Bible?* in: *Parole de Dieu et Liturgie,* Parigi, Cerf, 1958, 212-277.

105 Si noti che la nostra linea, che è poi quella di H. MARSHALL, *Catholic humanisme and modern letters* nel volume *Christian Humanism in Letters, op. cit.,* segue l'ispirazione patristica: « ut per hominem Deum discere incipiamus »: cerca di cogliere nel suo insieme (vita ed opere) l'atteggiamento verso la vita ed i valori di uno scrittore: a questo livello si può essere sicuri di trovare il nocciolo della questione, cioè il problema religioso. In tal modo non si forzano gli autori e non si percorre un pericoloso itinerario apologetico estrinseco e soggettivo. Cfr. qualche buona pagina in F. CASTELLI, *Letteratura dell'inquietudine,* Milano, Massimo, 1963.

c) L'umanesimo tecnico e la catechesi

Il problema ha una particolare urgenza e gravità per i seguenti motivi:

1. Lo sviluppo sempre crescente dell'istruzione tecnica, professionale e scientifica rispetto a quella classica. Ormai la stragrande maggioranza degli adolescenti è orientata a questo *tipo di scuola.* In essa vi è un tale gruppo di materie, da dar origine alla *mentalità tecnica,* di cui descriveremo le caratteristiche. Inoltre il rapido sviluppo del mondo tecnico produce il fenomeno di una opinione prevalente, di una mentalità di massa con l'assenza di criticità e di razionalità e la presunzione di validità che gli è proprio.

2. L'affermarsi di una civiltà e di un *umanesimo tecnico* a causa delle imprese spaziali, delle scoperte atomiche, del progresso in tutti i campi, della organizzazione industriale, dell'automazione, delle pianificazioni statistiche, ecc. Il fenomeno dell'era della tecnica costituisce un vasto ambiente culturale di fondo, che caratterizza i contenuti, le forme e le prospettive di ogni uomo d'oggi.

3. Dal punto di vista catechesi vi è il fatto della *profonda differenza tra mentalità tecnica e mentalità classica* e l'errore di ripetere negli istituti professionali e tecnici la catechesi, che si fa degli istituti di tipo classico col pretesto dell'identità della dottrina e dell'età dei soggetti.

Se si considera la catechesi dal *punto di vista del fine,* cioè della profonda assimilazione del contenuto in modo da convertire la mentalità degli alunni in mentalità cristiana, allora il problema delle differenze diventa importante e si impone la urgenza di una catechesi funzionale rispetto alle caratteristiche della mentalità tecnica.

Sta il fatto che, soprattutto in Germania, in Francia, in Belgio, molti studiosi di catechetica e catechisti hanno affrontato il problema seriamente sia tentando di definire le caratteristiche della nuova mentalità, sia esperimentando formule nuove per adeguarsi ad essa.[106]

---

[106] Il problema dell'insegnamento religioso negli Istituti Tecnici è stato discusso ampiamente da catechisti competenti sulle Riviste catechistiche più importanti nel campo internazionale. Ricordiamo L. Csonka, *L'insegnamento religioso nelle scuole tecniche,* in « Orientamenti Pedagogici V (1960) 343-353; il numero monografico di « Lumen Vitae », IV (1958) e i nn. II e IV (1952). La « Documentation Catéchistique » ha esaminato la questione soprattutto dal punto di vista ambientale nei numeri XXVII (III trim. 1956) e XXIX (I trim. 1957). La rivista « Katechetische Blätter » tratta spesso la questione. Nel 1953 il suo tema generale fu la professione come vocazione; perciò ha esaminato il problema dal punto di vista sia psicologico-pastorale sia pedagogico-didattico (cfr. pp. 72-77; 188-193; 249-252; 290-295; 369-372; 383-398; 430-436). Le riviste « Vérité et Vie » e « Catéchistes » (1, 1956; 2, 1957) (nn. 21 e 22, 1954), oltre la presentazione di situazioni ed esperienze, suggeriscono anche delle soluzioni. La trattazione non manca nemmeno nelle altre riviste di carattere pastorale (Cfr. « Maison Dieu », n. 40, 1954; « Masses Ouvrières », nn. 93 e 98, 1954; « Revue de l'Action Populaire », juin 1954; « Christich-Pädagogische Blätter », nn. 1 e 4 del 1954). La bibliografia più completa al riguardo si trova in una recente ricerca presso il Pontificio Ateneo Salesiano: G. Riberu, *Catechesi agli adolescenti delle scuole professionali e tecniche. Bibliografia sistematica,* Roma, 1963 (pro manuscipto).

I. La mentalità tecnica

Se teniamo conto dell'indole delle materie d'une scuola professionale o tecnica, della prevalenza delle ore di lavoro e di esercizio, dell'orientamento all'immediato impiego nel lavoro e nel gigantesco meccanismo della società industriale, possiamo capire come nella scuola professionale si venga plasmando una mentalità, le cui caratteristiche principali sono state così indicate:[107]

1. *prevalenza del procedimento positivo-sperimentale su quello filosofico nel ragionamento.* L'accertamento del vero nelle scuole tecniche è fatto su base sperimentale, matematica o meccanica; l'intelligibilità di un dato è ricercata nella sua riduzione a formule matematiche (si ricordi il linguaggio del neopositivismo) e in termini quantitativi. Ciò pone un serio ostacolo alla comprensione e assimilazioni delle realtà metafisiche, delle argomentazioni filosofiche, morali, storiche, e ancor più teologiche.[108]

Si verifica inoltre la caratteristica mancanza del senso del limite, propria delle mentalità ristrette, per cui i giovani tendono ad affrontare e risolvere i problemi metafisici (estetici, morali, religiosi) nei quadri e con gli strumenti del loro razionalismo positivistico fino all'insofferenza per ogni altra forma di ragionamento, per ogni autorità di testimonianza, per ogni mistero. Ciò garantisce però la permanenza della sensibilità al problema metafisico e religioso.[109]

2. *Orientamento materialistico e sensistico.* La prevalenza delle materie tecniche su quelle letterarie e filosofiche-storiche, l'esperienza caratteristica del contatto meccanico e tecnico con la materia (meccanica, tecnologia, matematica ap-

---

[107] Si consulterà utilmente: A. Thome, *Berufsschulkatechese als personale Glaubens-und Gewissensbildung,* Düsseldorf, Patmos Vg. 1960, che coglie in particolare gli atteggiamenti verso Dio, la Chiesa, la religione, ecc. Vari, *Accoglienza della fede in un uomo, impregnato di scienza e tecnica,* in « Orientamenti sociali » 8-9, (1959), 64 ss. F. Russo, *Technique et conscience religieuse,* Parigi, Bonne Presse, 1961; G. Quinet, *Evolution technique et mentalité,* in « Masses Ouvrières », 93 (1954); E. Anthony, *Die geistige Situation der heutigen Berufsschuljugend,* Donauwörth, Cassianeum, 1949; W. Vospohl-J. Solzbacher, *Grundsätze und Anregungen für den Religionsunterricht an den Berufsschulen;* F. Dessaur, *Streit um die Technik,* Francoforte, J. Knecht Vg., 1958; F. Isambert, *Christianisme et classe ouvrière,* Tournai, Casterman, 1961; E. Pin, *Pratique religieuse et classes sociales,* Parigi, Spes, 1956.

[108] Questo difetto fondamentale è studiato da P. De Coninck, *Déchristianisation de l'Occident,* in « Nouvelle Revue Théologique », settembre-ottobre 1949; Fr. Vincent, *Mentalité technique et enseignement religieux,* in « Lumen Vitae», 1951, p. 645.

[109] Infatti due ricerche tedesche dimostrano che 2/3 dei giovani e 9/10 delle giovani, allievi degli Istituti Tecnici, ritengono la religione come materia necessaria. Le due risposte di motivazione che hanno ottenuto la percentuale più alta sono queste: « Perchè pone dei problemi che non vengono in nessuna materia scolastica » e « Perchè non basta la predicazione, bisogna approfondire, confermare e vivere la religione». Cfr. J. Erbach, *Die Gestalt des Religionsunterrichtes in der Berufsschule,* in « Katechetische Blätter », 1950, 244-53; Ernst Antony, *L'enseignement de la religion dans les écoles professionnelles allemandes,* in « Lumen Vitae », 1951, 655-664.

plicata, ecc.) e infine lo sfondo fortemente materialistico dell'epoca attuale producono questo orientamento nella mentalità dei giovani.

Di conseguenza vi è scarso interesse per le realtà ed i valori spirituali e trascendenti sia nello spazio che nel tempo (anima, Dio, immortalità) fino all'incapacità di pensarli come tali e di ammettersi come esistenti. Vi è naturalmente una vasta gamma di diverse posizioni al riguardo: dal semplice disinteresse e insensibilità al problema all'interpretazione materialistica del problema, all'incapacità di porsi il problema in termini convincenti.

3. *Concezione utilitaristica della vita.* L'impostazione economicistica degli istituti professionali e il sempre maggior aggancio della scuola all'industria crea rapidamente la mentalità del rendimento economico e della produzione come valori di base nella vita (il mito dell'*efficiency* e della *produzione*).

Questo porta con sè una costellazione di atteggiamenti che vanno dal concetto del successo nella vita, pensata in termini di rendimento e di produzione, al concetto del progresso, della stessa carità verso il prossimo, della stessa religione, intesa solo come fattore di benessere, di integrazione sociale, di miglioramento culturale, al concetto di cultura, concepita rispetto all'economia come fattore secondario e funzionale, invece che gratuito (tempo libero, hobbies).[110]

4. *Atteggiamento pragmatistico.* Consegue da tutto ciò una tendenza al fare, all'agire costruttivo ed una diminuzione dei valori di contemplazione: tutte le perfezioni formali, che l'illuminismo aveva esagerato, vengono ora sostituite dalle abilità tecniche e soprattutto dal loro esercizio in vista del rendimento o anche solo come prassi, come agire, come storia che si compie. Non è difficile cogliere qui predisposizioni all'esistenzialismo e soprattutto addentellati con il marxismo.

Rispetto alla religione questa fiducia nella prassi riveste il carattere particolare di una *sostituzione:* l'uomo, esaltato dalle possibilità della tecnica, non ha più bisogno della Provvidenza, non si sente più impotente di fronte alla natura e prevede di poterla completamente dominare ed asservire senza bisogno di aiuti divini. La religione poi è vista preferibilmente nei suoi aspetti dinamici: alcune tendenze all'apostolato, al lavoro missionario di evangelizzazione o di carità a scapito della preghiera e della contemplazione (eresia dell'azione) possono avere qui una delle loro cause.

5. *Neoantropocentrismo.* Queste tendenze portano ad una concezione antropocentrica, che è diversa da quella individualistica del rinascimento, perchè si allarga alle dimensioni di quello che si potrebbe chiamare *sociocentrismo.* Con

---

110 Occorre però notare il fenomeno della « transizionalità » dei valori (P. G. GRASSO, *op. cit.*), intesa come perplessità di fronte alle soluzioni inautentiche del mondo tecnico, che non sono perciò stabili ma « transitorie », se un'educazione opportuna interviene.

questo termine si intende un vasto insieme di concezioni e tendenze: la solidarietà con la massa dei lavoratori e dei tecnici; l'uniformità dovuta ai mezzi di comunicazione ideologici; l'accostamento del mito del progresso e della produzione ad un più sostanzioso mito del popolo in marcia verso una nuova civiltà e la diffusione del benessere economico; la tendenza verso una realizzazione sempre più probabile di una vasta comunità umana, unita da svariati fattori economici, culturali, morali, ecc.; un grande concetto cosmico del progresso della storia umana verso fantastiche situazioni di libertà, di dominio, di efficienza fisica. L'antropocentrismo rimane sia per l'accento posto sulla storia e la problematica umana invece che su Dio ed i suoi diritti, costitutivi del destino umano, sia per la tendenza a rimanere alla sola funzione salvifica (o meglio civilizzatrice) di Cristo rispetto all'uomo.[111]

6. *Indebolimento della personalità responsabile e tendenza all'edonismo.* Questo sperdersi in preda alle forze organizzatrici della tecnica e della società porta naturalmente ad un indebolimento del senso della dignità e responsabilità individuale, mentre le nuove comodità, dovute alla tecnica, l'orientamento materialistico diffondono un crescente edonismo come costume di vita e come aspirazione.

II. Compiti della catechesi nelle scuole tecniche

Questi punti, mostrati nel loro aspetto piuttosto negativo a scopo metodologico, hanno però le loro *possibilità positive* e se possono fissarsi come unilateralità materialistiche, pragmatistiche e positivistiche, possono però anche diventate *piste* e *itinerari* per l'evoluzione in senso cristiano della mentalità.

Il concetto che anima questo volume anzi è contrario alla tesi della pura contrapposizione, che considera queste deformazioni come errori e imposta un insegnamento sui rispettivi contrari; la nostra linea è quella di considerare queste deviazioni piuttosto come *verità e valori deviati,* rettificando e prolungando i quali fino al loro vertice naturale si ritrova quel nucleo centrale di genuino umanesimo, che confina col divino e col cristiano.

1. Primo compito della catechesi è quindi quello di *ritrovare gli aspetti o l'aspetto ancora valido* ed autentico di ciascuna di queste caratteristiche, da condividere per poi purificare, completare e compiere.[112]

Si ritrova così la base di un sano *umanesimo del lavoro,* sul quale si innesterà il cristianesimo del lavoro. In particolare: la prevalenza del procedimento positivo-sperimentale può far parte di un valido senso della *concretezza;* l'orienta-

---

111 Cfr. G. Friedmann, *Pour l'unité de l'enseignement. Humanisme du travail,* Parigi, Colin, 1950.

112 Vedi sopra pag. 528.

mento materialistico può sublimarsi in una realistica riscoperta della materia, pervasa da profonde e dinamiche *leggi evolutive* verso perfezioni totali e umane;[113] la concezione utilitaristica della vita può esser corretta e rivalutata da un primo senso della *giustizia sociale* e della carità; l'atteggiamento pragmatistico ritrova una sana continuità con il problema dell'*impegno umano* e cristiano al servizio degli ideali e della storia; il sociocentrismo rimane più valido ed ha bisogno solo di essere purificato dalle sue unilateralità per un più completo senso dell'uomo e del suo *destino collettivo;* inoltre il particolare senso cosmico può rivalutarsi in senso di *responsabilità* dell'uomo verso energie cosmiche, di cui diventa padrone; l'appoggiarsi della personalità alle strutture sociali può diventar maggior senso della comunità e la tendenza all'edonismo può trovare in un sano *eudemonismo* la via per ricongiungersi alle promesse di *beatitudine* della Bibbia.

2. *Curare una precisa precatechesi.* Data la mancanza di sviluppo dello spirito nelle sue facoltà più sostanziali, occorre che il catechista se ne preoccupi, affinchè la scuola procuri quel « supplemento d'anima », necessario perchè il contatto con la materia e la meccanica non materializzi e meccanicizzi l'uomo: il senso dell'*attività gratuita ed estetica;* il senso della libera *creatività;* soprattutto il senso del *lavoro d'insieme,* compiuto e completo, al di là dello spezzettamento del lavoro a catena; la *spiritualizzazione* del lavoro e della materia ad imitazione delle letture di poesie di Majakoswski che vengono fatte di tanto in tanto in certe fabbriche della Russia; la constatazione del *limite umano,* quale appare ad esempio nelle lettere di Einstein, per preparare al senso del mistero, la riscoperta dell'*attività interiore* rispetto a quella puramente esteriore (contemplazione, ammirazione, ricerca); la considerazione delle « leggi » naturali sia in quanto hanno di disciplinante per l'uomo e sia in quanto hanno di rivelativo della sapienza divina.

3. Occorre quindi *trovare l'aspetto cristiano* che maggiormente corrisponde a queste caratteristiche, così inverate, dell'umanesimo tecnico.

I temi del lavoro, della solidarieà umana, del perfezionamento della natura,

---

113 Studiosi come Zadou-Nayski, il P. Willot, i proff. Castiello, Roxo, Klein, Smith hanno indicato i valori umanistici anche delle scienze più esatte, come la matematica. Cfr. del P. Willot molti articoli in « Nouvelle Revue Pédagogique », in « Nova et Vetera », « Pédagogie » e « Cahiers pédagogiques » degli anni 1947-1953; si veda anche E. Roxo, *A matematica na Educão secundaria,* S. Paolo (Brasile), Editore National, 1937 con buona bibliografia; ZADOU-NAYSKI, *Les sciences phisico-matématiques,* Parigi, P. U. F., 1954. Un problema analogo si apre per la filosofia, per la quale rimandiamo ad opere come quella del prof. ORTEGAT, *Philosophie de la Religion,* 2 vv., Lovanio, Ed. Univ. 1948 o a quelle di SERTILLANGES, C. FABRO, F. SCIACCA sull'argogomento.

In questa linea va riconosciuto l'indubbio valore della linea di Teilhard de Chardin, che ha saputo ripensare il mistero cristiano nel quadro dei valori della scienza, della tecnica e del progresso: cfr. per questo soprattutto M. WILDIERS, *Introduzione a Teilhard de Chardin,* Milano, Bompiani, 1962, anche se per la revisione dottrinale sono da consultarsi opere come quella di Rabut, Tresmontant, De Lubac, e gli articoli di Dubarle su « Vie intellectuelle », Galot su « Nouvelle Revue Théologique », ecc.

del progresso, delle rivendicazioni sociali, della efficacia dell'azione possono ritrovare facilmente nel *Corpo Mistico,* nella *collaborazione all'opera del Creatore,* nella *Redenzione elevatrice,* nella *escatologia,* nella *liturgia,* nella azione e vitalità cristiana quelle ricapitolazioni in Cristo, che vengono d'obbligo, perchè molto facilmente qui gli alunni passano da soli dal piano tecnico a quello culturale e vitale. Si ricordi (basta leggere l'*Avénément de Prométhée* di Folliet) che l'interpretazione marxista del lavoro è una interpretazione prometeica, quindi di significato religioso, come antiteismo: il richiamo quindi alla filiale collaborazione col Padre deve venire ad inverare quel legittimo orgoglio, che il successo tecnico ispira.[114]

4. Concepire una *sintesi globale della dottrina cristiana,* dove vengano ripresi e perfezionati i temi della mentalità di partenza. Le possibilità sono varie: ne indichiamo tre e cioè uno schema *cosmologico*: la Signoria di Cristo, scoperta a partire dalla oggettività delle forze manipolate dal lavoro umano, che non è creativo, ma solo organizzativo (da ciò viene la trascendenza di Dio, il senso dell'adorazione, il riconoscimento di un Piano creativo e redentivo, la subordinazione alla morale oggettiva); uno schema *vocazionale*: il dialogo personale tra Dio e l'uomo, che è chiamato a cooperare con il Creatore per completare l'opera creativa e per l'opera redentiva (da ciò viene il discorso sulla SS. Trinità, la storia del Peccato e della Redenzione, la Chiesa, i Sacramenti, l'impegno morale come cooperazione a Dio); infine uno schema *sociale:* il Popolo di Dio, ben organizzato e unito insieme dallo Spirito Santo che lavora all'edificazione del Corpo Mistico di Cristo (da ciò nasce la solidarietà come creature, come peccatori, la comunione dei santi, la Liturgia, e da ciò tutto il resto della dottrina).

In ognuno di questi schemi poi il sentitissimo tema del *progresso* può aiutare a riscoprire l'escatologia e la dinamica pasquale del Regno di Dio; il tema del proprio *lavoro* specializzato aiuta a riscoprire nella parabola dei talenti e nella dottrina dei Doni individuali la propria posizione in faccia a Dio e alla Chiesa; infine il tema della *produzione* e della *perfezione* del lavoro avvia il discorso sull'impegno morale ed ascetico della crescita nella perfezione.

5. Accanto a queste continuità tematiche di carattere piuttosto ideologico vi è anche il problema degli *stati d'animo,* che accompagnano l'operaio sia nel suo lavoro, sia nel suo anonimo inserirsi nella massa.

Come si è già detto, e come l'esperienza di Mons. Cardjin sta a dimostrare, la Chiesa tocca un tasto sensibilissimo quando parla all'operaio di *dignità della persona umana* e agisce di conseguenza: vi è qui una frustrazione continua, che

---

114 Cfr. Fr. VINCENT AYEL, *Mentalité technique et enseignement religieux,* in « Lumen Vitae », 1951, pp. 674 segg.; *Catéchèse et Monde Technique,* in « Catéchistes », 1956, pp. 25 seg.; GEORGE DELCUVE, *Conclusions,* in « Lumen Vitae », 1951, pp. 712 segg.; PÈRE ETIENNE, *Une expérience de catéchèse dans le Technique public,* in « Catéchistes », 1956, pp. 117 segg.

la catechesi e la pastorale debbono curare; così si dica della fatica, spesso persino odiata, del lavoro e del tempo libero, spesso deformato da esasperati bisogni di evasione e compensazione: una teologia della domenica e dei giorni feriali può incontrare pienamente l'esigenza dei lavoratori in questo campo.[115]

III. Indicazioni metodologiche

1. *Maggiore*[116] *prossimità alla vita concreta.* Da quanto si è detto appare chiaro come la linea della catechesi ai lavoratori è in modo speciale quella della soluzione dei problemi della vita, linea, nella quale è sempre possibile, come si è spiegato, sboccare ad un certo punto nella parte dottrinale propriamente detta. È dunque particolarmente indicata la linea dei centri d'interesse della Durand: la persona umana; la vita sacramentale; la famiglia; il lavoro; la società.

Altri hanno trovato temi ancor più precisi: in un tema trimestrale unico (la vita con Cristo) si studiano questi aspetti: fraternità, servizio, preghiera, legge, purezza, denaro, libertà, ecc.

Altri hanno pazientemente riannodato ad un articolo del Credo un aspetto particolare del mondo del lavoro: la preoccupazione sarà così doppia e cioè in che cosa crediamo e che cosa significa la fede nella vita concreta. Così la dottrina su Dio creatore implicherà questa considerazione: il mio lavoro pone in atto in parte le ricchezze della creazione. L'articolo su Gesù Cristo terminerà nella considerazione che tutta l'opera della redenzione è ordinata alla mia elevazione. La mia vita deve essere imitazione della vita del Redentore. La dottrina sullo Spirito Santo farà vedere che egli opera nella vita del prossimo: tutta l'attività sociale-professionale deve essere inserita nella sua azione, manifestantesi nella Chiesa. Così pure la fuga del male può apparire come una collaborazione all'opera dello Spirito Santo.

P. Larere presenta una catechesi basata sul tema fondamentale del lavoro.[117]

---

115 Cfr. T. Suavet, *Spiritualité de l'engagement,* Parigi, ed. Ouvrières, 1959; su Mons. Cardijn e il metodo della Joc cfr. *Fiches de pastorale jociste, op. cit.,* V. Wildschutte, *Die Erziehungsgrundlagen der CAI,* in « Katechetische Blätter », 1954, 182-187; Guerre-Zinty, *Des prêtres pour la jeunesse ouvrière,* Parigi, ed. ouvrières, 1957.

116 Qui per « maggiore » intendiamo un'intensità maggiore in riferimento alla catechesi per la scuola classica, di cui si è parlato prima.

117 Père Larere, *Une expérience de catéchèse dans le « Supérieur Technique »,* in «Catéchistes », 1957, pp. 83 segg. Cfr. Père Etienne, *Une expérience de catéchèse dans le Technique Public,* in « Catéchistes», 1956, pp. 177-181. Una sintesi storico-liturgica suggeriscono A. Laquetin *op. cit.* et M. Vinatier, *Vivre sa vie, une mystique chrétienne pour le monde rural.* La S. Messa e la dottrina sulla Chiesa costituiscono il programma della prima; la Creazione del mondo e della famiglia umana con tutta la storia della redenzione e i problemi del lavoro della seconda. Il terzo anno è dedicato invece all'esposizione della dottrina sullo Spirito Santo, della sua attività incessante nella Chiesa, nella storia dell'umanità e in ciascuna anima. Una sintesi dottrinale in funzione della formazione della coscienza è suggerita da Marie Christiane Schouwenaars nella catechesi delle Scuole Techniche femminili (*La formation religieuse des jeunes filles du milieu professionnel,* in « Lumen Vitae», 1951, pp. 687-696).

2. *Maggiore aderenza alla dottrina della creazione.* Dato che i lavoratori sono continuamente in contatto con il mondo materiale del creato, il P. Loew trovò che il partire continuamente da osservazioni, scoperte, analisi delle bellezze del creato era il punto d'incontro con i suoi lavoratori, dopo del quale era possibile far strada insieme.

Momenti adatti alla riflessione catechistica nello studio delle scienze naturali sono frequentissimi ed hanno una efficacia formativa e vitale superiore, psicologicamente, ad una allusione distaccata e lontana, fatta a scuola di catechismo. Qui l'ammirazione e quasi la riverenza si anima vivamente, per quanto poco le si dia diritto di cittadinanza, e si orienta di per sè al Creatore, per quanto poco la si aiuti. Questa contemplazione cultuale della natura va presa con senso di responsabilità, da noi educatori, poichè la finalità religiosa della conoscenza del creato è nella natura delle cose molto di più che la finalità scientifica e professionale. Non possiamo falsare la prospettiva delle cose, laicizzandola: un insegnante non può tranquillamente ignorare che esiste nella Bibbia il c. 13, vv. 1-9 del Libro della Sapienza.[118]

3. Maggiore uso della tecnica della *ricerca collettiva.* Per quanto può il catechista faccia agire e lavorare gli alunni nella ricerca delle opinioni correnti su un dato punto, oppure dei passi evangelici o liturgici su un dato aspetto del mistero cristiano. Imitando il lavoro di fabbrica, si lavori con il metodo dei piccoli gruppi di ricerca, che debbono poi presentare un risultato collettivo, sul quale poi si aprirà una discussione generale e la sintesi e chiarificazione del professore; l'inadattamento alla discorsività avrà il vantaggio di rendere brevi e concrete queste ricerche a gruppi.[119]

4. Maggiore uso del *dialogo.* La discussione è un riconoscimento della dignità personale al quale il giovane lavoratore è particolarmente sensibile: se tutta l'esposizione procedesse col metodo del dialogo socratico, sarebbe del tutto indicato, poichè il senso di solidarietà fa sì che il gruppo presti attenzione al singolo come espressione del proprio pensiero. Thome sostiene l'importanza di appoggiare queste ricerche e discussioni su concreti *documenti di vita,* come pure mostra di pensare lo Schlachter. Partire dai risultati di piccole inchieste precedentemente fatte tra gli alunni sembra, secondo il Rauschka, pure molto indicativo, perchè risponde alla tendenza alla collettivizzazione dei giovani lavoratori.[120]

---

118 Vedi sopra a pag. 226. Cfr. anche il numero unico su Dio Creatore in Catéchistes 40 (1959).

119 Il metodo è stato concepito e adottato da un gruppo di catechisti in Scuole Tecniche francesi. Cfr. *Enseignement technique et vie chrétienne,* in « Catéchistes », 1957, pp. 69-81. Un simile metodo con poche variazioni è suggerito anche da Fr. HOHENTINGER, *Das Wesen der Ehe,* in « Katechetische Blätter », 1953, pp. 18 segg. e da Fr. A. A., *Schémas pour leçons de démarrage,* in « Catéchistes », 1954, pp. 297 segg.

120 Si confrontino gli ottimi testi di catechismo di H. SLACHTER, *Der Standpunkt,* il vo-

5. Maggiore attenzione al *linguaggio*. Drinkwater diceva: « predicare e catechizzare diventa soprattutto un lavoro di traduzione » e Rauschka trovò ad esempio che l'insegnamento sul paradiso aveva un deciso miglioramento, quando si usavano le espressioni, raccolte tra gli alunni, con un'inchiesta sull'« ora più felice della tua vita », che appariva legata ad un incontro (madre, fratelli, ragazza), alla ricompensa dopo una fatica, alla vittoria su una difficoltà.[121]

6. Maggiore attenzione ai *rapporti amichevoli* con gli alunni. Sempre a causa della sensibilità per ogni riconoscimento della propria dignità personale, gli alunni sono particolarmente sensibili ad un serio rapporto amicale, stabilito con essi dal professore e vi reagiscono con una nuova disponibilità al dialogo e all'apprendimento.

In conclusione occorre nutrire un grande ottimismo per la scuola di religione in un ambiente di lavoro, poichè, come ha dimostrato l'esperienza del Kerschensteiner,[122] la concretezza delle cose vive ed operative porta ad una maggiore esigenza di precisione dottrinale e di vitalità.

---

lume: *Berufsschulkatechese* con le guide: *Berufserziehung und Glaubensbildung*, Friburgo, Herder, 1960, dove sono studiati gli addentellati catechistici di 74 diverse professioni; testi più sistematici e dottrinali sono quelli di J. PEMPSEL, *Unser Heil* (con quattro volumi di guide), Regensburg, Pustet, 7 ed., 1960; E. RAUSCHKA, *Himmel und Hölle in der Katechese der Berufschule*, in « Katechetische Blätter », (1954), 11-16; cfr. gli studi di E. PIN, *op. cit.*, in H. CARRIER, *op. cit.*, p. 147.

121 Cfr. H. DRINKWATER, *op. cit.*, RAUSCHKA, *op. cit.*, cfr. H. CARRIER, *op. cit.*, p. 147 sulla differenza tra linguaggio borghese e operaio.

122 G. KERSCHENSTEINER, *Il concetto della scuola del lavoro*, Firenze, Bemporad, 935; cfr. anche il capitolo sulla scuola di lavoro in L. ROMANINI, *Il movimento pedagogico all'estero*, Brescia, La scuola, 3ª ed., 1954, vol. II. In questa linea è la revisione di vita del metodo JOC, che ha come « materia prima » i casi di vita; cfr. M. ZINTY, *Noi vogliamo vedere Cristo*, Milano, Ancora 1961 oltre quanto si è già detto a proposito della Revisione di vita in G. NEGRI, *La « révision de vie »*, *op. cit.* Altri catechismi degni di nota sono: P. W. SCHELE, *Licht-Leben-Liebe*, Paderborn, F. Schöningh, 1955; JOSEF DECKING, *Katechesen für reifende Jugend*, Freiburg, Herder, 1949; GEORG ALFES, *Glaubensverkündingung an die weibliche Jugend*, Freiburg, Herder, 1950-51; *Deutscher Katechetenverein, Relgionsunterricht an Berufsschulen*, München, 1957; LOUIS MENDIGAL, *Découvert de Christ; Découvert de Dieu; Découvert de l'Église*, Paris, Ed. de l'Epi, 1955; VERDIER, *Le plus grand personnage de l'histoire; L'Église catholique et ses bienfaits*, Paris, L'Ecole, 1954; Y. DANIEL, *Ta vie commence aujourd'hui*, Parigi, ed. Ouvrières, 1958; P. LELOTTE, *La solution du problème de la vie. Synthèse du Catholicisme*, Bruxelles; SŒURS DE VORSELAAR, *La route blanche*. I-II, Louvain, Bibliotheca Alfoniana, 1949; A. LETOUSEL-J. LOBIGNE, *Connaissance de Jésus-Christ*. I-II, Paris, Lethielleux, 1953; SILVIO RIVA-VINCENZO MONTI, *Cristo è luce. Libro di religione per le scuole a indirizzo tecnico. I-II-III*, Firenze, Ed. Giuntine, 1956.

NOTA BIBLIOGRAFICA

— Aspetti generali:

R. FAUREAU-A. GOUTAGNY, *Communautés naturelles et Evangélisation,* Parigi, Ed. Ouvrières, 1959.

Volume di impostazione alla luce di documenti pontifici del problema della differenziazione culturale della catechesi. La problematica è vista piuttosto analiticamente e in profondità riguardo alle esigenze che le varie culture presentano al lavoro del catechista.

VARI, *Catholichisme, un et divers,* Parigi, Fayard, 1961.

Il problema delle differenze culturali, che vanno assunte e assimilate dalla catechesi, vengono qui affrontate nello specifico loro problema di conservazione effettiva dell'unità del credo come delle differenze nella sua espressione e comprensione. Tali messe a punto favoriscono vivamente la soluzione catechistica e metodologica di un punto così difficile dell'educazione religiosa.

E. BALDUCCI, *Cristianesimo e Cristianità,* Brescia, Morcelliana, 1963.

Viene presentata la problematica dell'accordo nell'unico cristianesimo di varie cristianità, intese come spiritualità ad un tempo fedeli al credo cattolico e fedeli alle realtà temporali dell'ambiente, dove sorgono.

Dal punto di vista del metodo si segue una linea genetica che ritrova il punto di incontro con il credo cattolico nello sviluppo degli aspetti positivi del valore umano in questione.

R. GUELLUY, *Vie de foi et Tâches terrestres,* Tournai, Casterman, 1960.

Con una buona analisi metodologica viene studiata la possibilità di adattamento della vita di fede alle diverse situazioni culturali, determinatesi nel soggetto. La linea seguita è quella di ritrovare l'incontro tra fede e valori umani nella dinamica del « compito », che tali valori, come la professione, impongono all'individuo.

— Aspetti culturali specifici:

G. NEGRI, *Scuola cattolica e laicismo,* in *Don Bosco educatore, oggi,* Zurigo, PAS Vg., 1963.

Viene affrontata in modo abbastanza completo tutta la problematica catechistica, riguardante le correlazioni culturali, soprattutto in riferimento alla cultura classica.

P. DUMAS, *Humanités chrétiennes,* Parigi, Centre d'Etudes pédagogiques, 1952.

Uno dei rari volumi, che affrontano analiticamente il problema ed i metodi di

raffronto e sintesi tra materie letterarie e catechesi. La linea rimane un poco esteriore, poichè manca l'esame analitico del confronto tra un determinato valore letterario e i valori evangelici. Tuttavia molte buone e precise indicazioni rendono consigliabile il volume.

VARI, *Christian Humanism in Letters,* Connecticut, McAuley Lectures, 1954.

Quest'opera protestante è però di grande utilità per l'impostazione di tutto l'insieme delle correlazioni tra religione e cultura classica.

La linea seguita è piuttosto quella formale e ideologica senza un preciso collegamento con la psicologia dei valori, vi è però abbondanza di esemplificazioni indicative.

C. MOELLER, *Umanesimo e Santità,* Brescia, Morcelliana, 1950; *Sagesse grecque et paradoxe chrétien,* Tournai, Casterman, 1948; *Litterature du XX^e siècle et christianisme,* vv. 5, Tournai, Casterman, 1956-1959 (trad. it.).

Tutta l'opera del Moeller è indirizzata ad approfondire e sviluppare la tematica dell'incontro tra culture umanistiche e cristianesimo in vista di una educazione del credente, che gli permetta di assumere nella sua fede i valori umani. La linea seguita è quella di un incontro interiore tra logica umanistica e logica cristiana e preferenzialmente è messa in luce la continuità invece del contrasto.

F. LALOUP, *Bibbia e classicismo,* Torino, Borla, 1961.

Su una metodologia, ispirata piuttosto al contrasto e alle differenze, si confrontano i valori ed i costumi classici con quelli evangelici e biblici.

Il metodo dei contrasti va limitato al momento della chiarificazione, per il quale è indubbiamente preferibile, ma non al momento della educazione, per il quale è indispensabile trovare una integrazione tra le due coppie di valori.

M. GARRONE, *Fede e Pedagogia,* Roma, Ed. Paoline, 1962.

Vengono affrontate le varie materie di scuola per cogliere le correlazioni con l'insegnamento religioso. La linea è piuttosto formale nel senso che sono soprattutto indicate le materie profane come costitutive di una « precatechesi », sulla quale si inserisce più adeguatamente la catechesi.

O. A. RABUT, *Valeur spirituelle du prophane,* Parigi, Ed. du Cerf, 1962.

Opera molto importante per cogliere le continuità evidenziabili tra esperienza « modana » dell'alunno e esperienza catechistica. La linea seguita è soprattutto sociale e deontologica, dove l'incontro con la religione è scoperto nei doveri, che le realtà profane determinano di uno sviluppo e di un progresso, il quale solo con la religione può essere definitivamente stabilito.

G. ROTUREAU, *Conscience religieuse et mentalité technique,* Parigi, Desclée de Br., 1962.

Con una buona linea metodologica si considerano le varianti possibili della presentazione del cristianesimo in vista della nuova situazione umanistica, determinata dal crescente fenomeno della tecnica. Sono precisate le novità che vengono ad essere necessarie nella catechesi, se si vuole giungere alla formazione di una coscienza che divenga cristiana senza cessare di essere influenzata dalla civiltà tecnica.

L. Csonka, *L'insegnamento religioso nelle scuole tecniche,* in « Orientamenti pedagogici » V (1960).

Uno degli apporti migliori in Italia per chiarire e delineare le linee di una catechesi, riguardante la gioventù del mondo professionale e tecnico. Oltre ad una vasta documentazione lo studio ha il pregio di procedere nella linea di una rispondenza e adeguazione della catechesi alle problematiche ed alle caratteristiche, determinate nell'animo giovanile dalla civiltà tecnica.

V. Ayel, vari articoli in « Documentation catéchistique » (1956); « Lumen vitae » (1951), « Vérité et Vie » (1954); « Catéchistes » (1956).

L'esperienza di V. Ayel nelle scuole professionali lo indica come uno dei più competenti in materia. La linea seguita è piuttosto psicologica e individuale come rieducazione del modo di pensare e della logica dell'umanesimo tecnico.

Vari, *Mentalité technique et enseignement religieux,* numero speciale di « Lumen Vitae », XIII (1958).

Tutta la gamma dei problemi, implicati in una considerazione metodologica della catechesi in ambienti tecnici è qui affrontata: componente teologica, componente psicosociologica, componenti metodologiche e didattiche. La linea rimane un poco discontinua a causa delle diverse mentalità degli autori, ma le indicazioni date raggiungono un livello notevole di praticità.

A Thome, *Berufsschulkatechese als personale Glaubens- und Gewissensbildung,* Düsseldorf, Patmos, 1960.

Con acuta analisi vengono prospettate le linee maestre della catechesi nel mondo professionale. Il metodo è imperniato sulla riscoperta della persona e delle sue responsabilità. Attorno a questo punto vengono raccolte tutte le componenti solite della catechesi, ciascuna delle quali appare qui nella prospettiva particolare dell'ambiente del lavoro.

H. Schlachter, *Handbuch des Religionsunterricht an Berufsschulen. Eine Berufsschulkatechetik,* Friburgo, Herder, 1962.

Ultimo dei numerosi libri di Schlachter, destinati alla catechesi nelle scuole professionali, questo libro presenta con chiarezza la teoria dell'autore imperniata soprattutto sullo sviluppo religioso, dottrinale e morale, dei temi che a causa dell'ambiente di lavoro maggiormente appartengono alla vita personale dei giovani lavoratori. Il metodo fondamentale è quello dell'accostamento di risposte cristiane ai problemi, suscitati dal mondo professionale.

R. Guerre, *Pastorale et jeunesse travailleuse,* Parigi, Ed. Ouvrières, 1963.

Viene qui esposto l'essenziale del metodo della J.O.C., il cui intento formativo sfocia in una precisa preoccupazione dottrinale e catechistica. L'educazione attraverso l'azione è qui mostrata come garante di una autentica istruzione dottrinale, attraverso il procedimento della Révision de Vie e tutti gli apporti educativi, dati dal metodo stesso, come la dinamica dei piccoli gruppi, l'inserimento missionaria nella massa, il partire dai valori umani autentici.

Indici

INDICE ANALITICO

I numeri in *corsivo* indicano una trattazione più estesa; quelli in parentesi si riferiscono alle note.

ABITUDINI: 330; fede: 241, 263, 273; religiose: 256.
ACCENTUAZIONI e programma: 236, 271.
ACCETTAZIONE: 349.
ADATTAMENTO e catechesi: 169, 246, 256, 277, 340, 350, 355, 393, 406; culturale: 158; metodo: 101, 126, 151, 480; psicologico: 158, 389.
ADEMPIMENTO: 380.
ADESIONE alla fede: 45, 241; a Gesù Cristo: 224.
ADOLESCENTI: 435, 438; e catechesi: *396-461*.
ADORAZIONE: 316, 343, 362.
ADULTI: 164, 166, 316, 398, 479; e catechesi: 85, 88, *462-484*; e fede: 262, 263; e logica: 478.
ADUNANZE: 137, 422; procedimento: 374.
AFFERMAZIONE: 242, 243.
AFFETTIVA, vita: 294; relazione: 330.
AFFETTO: 252, 264, 300; e comportamento: 329, 398.
AGGANCIO: 360.
AGGIORNAMENTO: 170, 196.
AGIOGRAFIA: 403.
ALUNNI: 257, 271, 410, 427.
AMBIENTALE, apostolato: 412; catechesi: 169, 178, 489-519; contesto: 244.
AMBIENTE e catechesi: 91, 103, 137, 215, 243, 265, 280, 294-298, 489, 505; cittadino: 403, 510; non cristiano: 518; educativo: 508; familiare: 382; di lavoro: 551; pastorale: 483; religioso: 297-298, 299, 349; scolastico: 509; sociale: 160.
AMBIENTAZIONE: 271, 272, 280-284.
AMICIZIA: 246, 367, 371, 374, 379, 399; Gesù Cristo (di): 373, 374, 379, 381.
AMMINISTRAZIONE dei Sacramenti: 368-385.
AMMIRAZIONE: 226, 306, 362.
AMORE: 50, 131, 170, 224, 408, 411; Dio (di): 23, 26, 33, 108, 134, 154, 228, 259, 299, 304, 306, 404, 407, 494; filiale: 316; personale: 29, 50-51; prossimo (del): 108, 134; e sacramenti: 51; soprannaturale: 163.
AMOREVOLEZZA: 151, 156.
ANALISI: 137, 266, 421; dottrinale: 275; testo (del): 149, 417.
ANALOGIE: 261, 265, 382, 429.
ANGELO CUSTODE: 317.
ANIMISMO: 295, 331, 332.
ANIMA, disposizione: 215, 273.
ANNO liturgico: 229, 299, 311, 313, 317, 356, 504; scolastico: 428.
ANNUALE, Comunione: 368; programma: 337.
ANNUNCIO: 61, 380; Regno (del): 416.
ANTICA, catechesi: *61-89*, 188.
ANTIPROTESTANTICA, controversia: 141.
ANTROPOCENTRISMO: 545, 546.
ANTROPOMORFICA, religiosità: 296, 330.
ANTROPOMORFISMO: 295, 325, 400.
APPARTENENZA, alla Chiesa: 467-475; a Dio: 383; religiosa: 466.
APOLOGETICA: (71), 142, 255, 275, 437, 443, 449, 518; culturale: 479; razionale: 480; segni: 218; sistematica: 410.
APOSTOLI, dottrina: 61-63.
APOSTOLICA, catechesi: *61-66*; spiritualità: 162.
APOSTOLATO: 51, 284, 477, 516; ambientale: 412; comunitario: 284; forme: 505; pastorale: 335.
APPELLO: 349.
APPLICAZIONE: 267, 268, 271, 353, 354, 355, 360, 361, 417, 419, 424, 456.
APPREZZAMENTO: 345.

APPROFONDIMENTI: 215, 403.
APPROVAZIONE: 182, 304.
ARCICONFRATERNITA, Dottrina Cristiana: 115, 130, 136, 164.
ARGOMENTI, centrali: 221, 224; occasionali: 511; periferici: 224.
ARTES PRAEDICANDI: 97, 98.
ASCETICA: 153, 154, 246, 367.
ASPIRAZIONI: 53, 272, 443, 459.
ASSENSO: 45, 242; di fede: 241, 248, 255.
ASSIMILAZIONE: 36, 38, 41, 45, 46, 211, 214, 263, 266, 269, 277, 356, 360, 406, 421, 425.
ASSOCIAZIONI: 49, 185, 197, 283-284, 472, 489; culturali: 519; giovanili: *515*; oratoriane: *518*; religiose: *518*; sportive: 519.
ASSOLUTISMO: 135, 138, 437.
ASTRAZIONE: 397; linguaggio: 178.
ATEISMO: 440, 469.
ATMOSFERA religiosa: 324, 377, 388.
ATTEGGIAMENTI: 215, 247, 300, 357, 371, 457, 501, 536; cristiani: 44, 153, 302; critici: 458; esteriori: 302; di fede: 355; interiori: 313, 314; morali: 332, 496, 545; religiosi: 295, 296, 306, 308, 311, 313, 319, 321, 325, 330, 365, 372, 374, 388, 389, 392, 439, 443.
ATTENZIONE: 262, 263.
ATTI, di carità: 305; di culto: 293; di fede: 201, 205, 208, 217, 222, 252, 345; di dolore: 378; liturgici: 357; morali: 408; del penitente: 377.
ATTIVISMO: 161, 174, 177, *255-256*, 268, 278, 319, 322, 339, 351, *355*, 406, 534.
ATTIVITÀ: 272, 278, 309, 312, 323, 351, 358, 360, 375, 391, 417, 423, 430; catechistiche: 255, 355, 388, 492, 493, 494, 503, 506, 511, 518; didattiche: 162.
ATTIVO, metodo: 173, 360, 418, 420, 455; principio: 405; quaderno: 375.
AUDITUS FIDEI: 219, 253.
AUSTRIA: *173-175*, 339, 342; catechismo: 174.
AUTONOMIA: 332, 399, 438, 441.
AUTORITÀ: *163-173*, 182, 241, 242, 349, 399, 406, 438, 444, 516, 518.
AVVENIMENTI: 296, 307, 404; familiari: 495; storici: 302.
AVVIAMENTO della lezione: 355.
AZIONE CATTOLICA: 265, 447, 482, 515; liturgica: 302, 481.

BAMBINI: 109, 161; e battesimo: 84-85, 87; case (dei): 310; e catechesi: 84-85, 93, 120, *293-328*; e psicologia: 161.
BANCHETTO eucaristico: 374, 380.
BATTESIMALE, catechesi: 64-65; impegno: 384.
BATTESIMO: 51, 66, 72-73, 75, 83, 107, 207, 303, 310, 376, 379, 383, 385, 501; bambini: 84-85, 87.
BEATITUDINI: 40.
BIBBIA: 175, 221, 231-233, 276, 318, 353, 358, 372, 452; e catechista: 262; intronizzazione: 273; e liturgia: 222; Pauperum: 101; scuole: 147.
BIBLICA, catechesi: 68, 77, *104-108*, 126, *146-149*, 177, 313, 372; catechismo: 106; fatti: 233, 393; insegnamento: 353; lezione: 354; linguaggio: 415; messaggio: 356; narrazione: 306; personaggi: 232, 233, 296, 313, 372, 377, 387, 388, 539; quadri: 233; racconti: 311, 319, 324, 337, 364, 371; scene: 313, 314; segni: 218, 223; spiritualità: 231; temi: 232; testo: 174, 345, 354, 414, 415; umanesimo: 232, 542.
BISOGNI: 18, 24, 162, 294, 312, 329, 493; psichici: 29, 39, 227, 381, 435; religiosi: 30, 274, 358.
BONTÀ: 50, 418; di Dio: 376.
BUONA NOVELLA: 158, 343.

CAMPO percettivo: 18, 19-20, 56.
CANTI: 131, 298, 308, (313), 319, 322, 334, 352, 391, 512; liturgici: 391; mimati: 323; religiosi: 312, 323, 340, 374, 391; salmodici: 414.
CAPACITÀ: 32; psichiche: 47, 352, 405; e fede: 23.
CARATTERE: 243, 403.
CARITÀ: 47, 48, 51, 152, 316, 346, 347, 350, 377, 379, 390, 412, 484, 496, 510, 516; atti (di): 305; chiamata: 510; fraterna: 505; verso Dio: 344; e comunità: 371.
CARTELLONI murali: 388, 389.
CASE dei bambini: 310.
CASTIGO: 304.
CATECHESI: (62), 207, 256; adattamento: 53, 169, 443; adulti: 85, 88, 462-484; ambiente: 91, 103, 169, 178, 265, 280, 280-284, 294-298, *489-519*; antica: *61-*

89; e apostolato: 284, 477; apostolica: 61-66; e associazioni: 185, 197, 283-284, 472, *515-519*; e atteggiamenti: 44; e attivismo: 255-256; e attività: 255, 351; e autorità ecclesiastiche: 163-173, 182, 507; e Austria: *173-175*; e Azione Cattolica: 265; battesimo: 73; biblica: 68, 77, 104-108, 126, *146-149*, 177, 313, 372; collegi: 115; condizioni: 492, 508, 516; confessione: 95; contemporanea: *157-190*; contenuto: 63, 76, 80, 82-83, 88, 92, 93, 94, 96-97, 101, 122, 128, 155, 158, 159, 168, 174, 175, 186, 349; culturale: 536; e didattica: 168, 176, 177, 416-418; differenziale: 445, *487-551*; dimensioni: 238; dottrinale: 70-72; ecclesiale: 474, 498; e educazione: 35, 173, 240-257; elementare: 359; e Encicliche: 183; e esperienza: 256, 264, 266; evolutiva: 169, *291-484*; e famiglia: 92, 197, *281-283*, 293, 306, 333, 447, (490), *490-498*, 524; e fanciulli: 94, 177, *328-395*; fattori: 489; fede: 70; festiva: 114, 474; e filosofia: 142; e formule: 337; e Francia: *175-179*; e genitori: 84, 95, 141, 180, 293, 317; e Germania: *173-175*; e giovani: 247, *435-459*; individualizzazione: 523-551; individuale: 54, 56, 57, 266; induttiva: 147; e infanzia: 93, 179, *293-327*; d'insieme: 264; ispezione: 119; e istruzione: 252; Italia: *180-186*; e Kerygma: 174, 453, 483; legislazione: 88, *163-173*, 298, 401-403; lezioni: 131; linguaggio: 118, 123, 187; e Liturgia: 146, 172, 356, 371, 385, 414, 481; e « lontani »: 468; medievale: *90-102*; meta: 113, 148, 168, 203-212, *298-305*, *448-451*; metodo: 85-86, 98, *101-102*; *131-132*, 137, 149-151, 175, 289-551, 305-318, 348-361, (413), 489; mezzi: 319-325, 386-393; missionaria: 177, 473; mistagogica: 83, 84, 383; moderna: *135-156*, 159; morale: 84, 107, 128, 142; e neoscolastica: 142; Novecento: *157-190*; occasionale: 197, 262-265, 307, 362, 473, 493, 504; e oratori: 137; organizzazione: 66, 113, 136-141, 164, 166, 174, 176, 332-335, 499, 504; e parrocchia: 93, 120, 136-138, 165, 168, 176, 179, 183, 185, 197, 280, 333, 369, 498; e pastorale: 117, 126, 168, 175, 178; e pedagogia: 150, 161, 168, 176; periodica: 447, 471, 472; postapostolica: 67-73; pratica: 171; preadolescenti: *396-432*; e preghiera: 306; primato (della): 163-164, 168; programma: 66, 89, 94, 96, 129, 141-142, 172, 175, 185, 186, 281, 302, 313, (335), 336, 372, 391, 401, 407, 511; e psicologia: *17-34*, 56, 267, 396-401, 436; quaresimale: 82, 97-98, 505; Riforma: 111-135; 116-118 (protestante); rinnovamento: 161, 163, 176; e Sacramenti: 337, 371, 375, 447; e scuole: 119, 138-141, 169, 183, 185, 197, *281-283*, 328, 334, *345-348*, 447, 506, 510, 511; sistematica: 69, 143-144, 145, 197, 265-280, 335; e sesso: 54, 530, 533; e simboli: 301; e soggetto: 214; specializzata: 533; storica: 109, 146, 148, 416; e sussidi: 251, 258, 430; e sviluppo umano: 37, 177; e tecniche: 250, 319-325, *386-393*, 430; e tendenze: 249; e Teologia: 142, *157-159*, *207-209*, 235; testo: 258; e trasformazione: 244; e valori: 20, 23, 40; e vocazione: 532, 548; e università, 447.

CATECHETICA: 148, 166, 168, 174, 509.

CATECHISMI: 100, 123-130, 141-146, 148, 169, 173, 339, 353, 358, 423, 426; attivi: 255; austriaco: 174; biblico: 106; Casati (di): 143; cattolico: 146, 186; Erasmo (di): *105-108*; forma: 130; collettivo: 144; festivo: 114-115, 164, 166, 505; imperiale: (139); lezione: 178; missionario: 502; nazionali: 164, 172, 178, 186-187; parrocchiale: 166, 498, 502; Pio X (di): 337; preparazione: 251; Romano: 109, 124, 235; S. Roberto Bellarmino (di): 127; sistematico: 505; tedesco, 174; testo (di): 114.

CATECHISTI: 79-80, 88, 89, 92, 93, 113, 150, 183, 185, 199, 208, 258-262, 271, 272, 281, 283, 333, 356, 360, 385, 386, 397, 413, 420, 481, 491, 540; e Bibbia: 262; collaborazione: 178; comportamento: 260; coscienza: 262; formazione: 166, *261-262*; lezione: 260; e genitori: 94, 95, 167; laici militanti: 167, 503; linguaggio: 275; maestri: 167; e metodo: 260; parola: 374; preparazione: 165, 172, 175; professori di religione: 139-140, 169, 509; religiosi: 115-116, 167; sacerdoti, 166; scuole: 333.

CATECHISTICA, attenzione: 263; attività: 388, 492, 493, 494, 505, 506, 511, 518; cele-

brazione: 351, 392; congressi: 173, 179, 183, 499, 490; formule: 148, 341, 343, 345, 352, 358, 359, 364, 431; istituti: 179, 184, 500; legislazione: 92-94, 118-120; missione: 328; organizzazione: 197, 198, 446-448; pastorale: 503; rinnovamento: 157-163, 170, 328; tradizioni: 376, 409, 506; uffici: 166, 168, 183; riviste: 184.
CATECUMENATO: 72-73, *74-89*, 204, 283, 396, 474; organizzazione: *74-78*, 483; riti: 83, 86, 87; scrutini: 75.
CATECUMENI: 69, 75, 77, 79.
CATTOLICA, azione: 515; catechismo: 186; mentalità: 517; Restaurazione: 135; Riforma: 128, 142; scuole: 165, 518.
CELEBRAZIONI: 308, 371, 375, 418; catechistiche: 351, 392; familiari: 370, 496; liturgiche: 172, 323, 386, 495, 505; paraliturgiche: 310, 317; 321.
CENTRI: 172; d'interesse: 307; nazionali: 179.
CERTEZZA: 30, 212, 243, 260, 450.
CHIAMATA divina: 302, 314, 373, 375, 377, 381, 410, 412, 499, 510.
CHIERICI: 165.
CHIESA: 8, 44, 46, 47, 48, 69, 106, 122, 126, 128, 129, 142, 144, 159, 214, 237, 242, 244, 248, 260, 272, 274, 301, 311, 321, 340, 374, 385, 405, 410, 414, 417, 436, 438, 442, 451, 453, 465, 474, 479, 484, 501, 507, 508, 514; appartenenza: 467, 469, 475; docente: 107, 159, 221, 404; società: 467; storia: 228, 502; vita: 356, 380.
CICLO, didattico: 239, 336, 446; liturgico: 338.
CICLICO, metodo: 239, 337; principio: 339, 340; programma: 238-239.
CLASSICA, cultura: 452; umanesimo: 535.
CLIMA del sacro: 371.
CODICE di Diritto Canonico: 165.
COETANEI: 329, 398; gruppo: 399, 441.
COLLABORAZIONE: 46, 171, 175, 179, 333, 366, 369, 381, 385, 402, 405, 420, 489, 497, 506, 510, 549; e catechisti: 178, 493; e famiglia: 370; e fanciulli: 431; alla Grazia: 199.
COLLEGAMENTO: 245; didattico: 246.
COLLEGI: 115-116, 450.
COLLETTIVO, catechismo: 144; insegnamento: 73; interrogazione: 359; lezione: 406.
COLLOQUIO: 362.
COLORITURA: 322, 324.
COLPA, senso (di): 400.
COMANDAMENTI: 108, 122, 129, 142, 145, 224, 339, 340, 367, 408, 412.
COMPAGNIA Dottrina Cristiana: 150.
COMPENDIO della Dottrina Cristiana: 100, 143, 145, 164.
COMPETENTES: 77, 80, 81-83, 88.
COMPLEMENTARIETÀ: 185, 341.
COMPLETEZZA: 144, 438.
COMPONENTI del credere: 241; della lezione: 226.
COMPORTAMENTO: 21, 24-25, 31; affettivo: 329, 398; catechista (del): 260; cristiano: 410; intenzionale: 330; morale: 399; e motivi: 448; e tendenze: 329, 398; umano: 27.
COMPRENSIONE: 56-57, 263.
COMUNICAZIONE: 261, 263, 338.
COMUNIONE: 347, 368, 371, 373, 379, 381; preparazione: 165, 496; prima: 338, 341, 368, (376), 380; dei Santi: 228; solenne: 179.
COMUNITÀ: 233, 283, 505; carità: 371; cristiana: 52, 178, 371, 499, 500; ecclesiale: 229; e fedeli: 369, 380, 384; liturgica: 502; membro (della): 411; parrocchiale: 329, 333, 357, 502.
COMUNITARIA, esperienza: 484; espressione: 352; pastorale: 52; preghiera: 108, 375, 391; vita: 302, 347, 399, 411, 451, 497.
CONCENTRAZIONE: 221, 265, 538; principio: 404.
CONCENTRICO, insegnamento: 337, 453; principio: 337; struttura: 235, 403.
CONCETTO di sè: 18, 21, 22, 41.
CONCEZIONE cristiana del mondo: 282; religiosa: 491; utilitaristica: 545.
CONCILIO, S. Congregazione: *335*, 336, 401, 499; di Trento: 333; Vaticano I: 130, 146, 186; Vaticano II: 172.
CONCORDATO: 182, 334, (335), 401.
CONCRETEZZA: 353, 354; 358, 546; linguaggio: 173, 343, 512; logica: 329; termini: 403; e vita: 316, 373.
CONDIZIONI della catechesi: 38, 492, 502, 508, 516; del credere: 211.
CONDOTTA: 131, 356; cristiana: 25, 367, 409; morale: 75, 76, 79, 84, 107, 117, 153, 330, 366, 397, 496, 412; virtuosa: 152.

CONFERENZE episcopali: 172.
CONFESSIONE: 95, 107, 347, 367, 373, 374, 376, 401; e mete: 376; e paura: 378; e precetto: 368; preparazione: 164, 165; prima: 368, 378.
CONFIDENZA: 374, 378.
CONFLITTO: 31, 40, 47; cristiano (del): 33; generazioni (delle): 438; e Grazia: 33-34; e perfezione: 34; religioso: 441; e sopranatura: 32-34.
CONFORMAZIONE: 152, 155, 209, 224, 240, 264, 269, 276, 450; a Gesù Cristo: 366, 407, 495.
CONFRONTI: *276-277*, 279, 424, 429, 452, 457, 476.
CONGREGAZIONE, Dottrina Cristiana: 164.
CONGRESSI: 173, 179, 183, 490, (499).
COMMISSIONI: 173; nazionali: 179.
CONNESSIONE: 225, 238, 254, 268, 271, 405, 427, (528).
CONOSCENZA, prima: 329; della dottrina: 340; religiose: 301, 345, 379.
CONOSCITIVO, sviluppo: 329, 397; vita: 294.
CONSECRATIO mundi: 171.
CONSIGLIO scolastico: 141, 181.
CONTEMPLAZIONE: 219, 226, 233, 254, 255, 271, 275, 308, (528), 550.
CONTENUTO: 63, 76, 80, 82-83, 88, 92, 94, 96-97, 101, 122, 128, 143, 155, 158, 159, 168, 174, 175, 186, 199, 200, 209, 211, *213-239*, 249, 252, 265, 268; Cristocentrico: 63-64; dottrinale 345, 354; esperienziale: 253; integrale: 143; kerigmatico: 67; libri di religione (dei): *99-100*; e messaggio: 349; minimo di fede: 301; e predicazione apostolica: *63-66*; sostanziale: 215, 471.
CONTESTO ambientale: 244, 280.
CONTRIZIONE: 365, 377.
CONTROLLO: 526.
CONTROVERSIA: 127, 135, 141-146; giuridiche: 141; protestante: 128, 141.
CONVERSAZIONE: 352, 354, 360, 411, 417, 519; familiare: 308; libera: 414.
CONVERSIONE: 64, 88-89, 204, 256, 257, 272, 276, 349, 376, 435, 524.
CONVINZIONE: 346, 392, 400; personale: 259; religiosa: 391, 410, 496, 508.
CORPO, compostezza: 304; Mistico: 28, 159, 228, 297, 347, 387, 493, 502, 516, 548; umano e redenzione: 28.
CORRELAZIONI: 118, 119, 261, 272, 282, 540, 541; dottrinali: 484; Fede e vita: 206; scuola e Fede: 447.
COSCIENZA: 159, 201, 515; catechista: 262; e educazione: 377; e esame: 377; morale: 169, 332, 344, 348, 358, 367, 412, 507; psicologica: 383; sociale: 484.
COSTRUZIONI: 387.
CREATO: 306; mondo: 513.
CREATORE: 227, 548.
CREATURE: 227, 296, 307; segni: 226.
CREAZIONE: 226, 550.
CREDENTE: 205, 210; alunno: 410; comunità: 371; mentalità: 207, 270, 338; persona: 204, 509.
CREDERE: 36, 241, 268, 537; componenti: 241; condizioni: 211; persuasione: 247-252; proporre: 268, 269.
CREDENTITÀ: 268; giudizio: 248, 250.
CREDIBILITÀ: 268; giudizio: 248, 249.
CREDO: 145, 148, 237, 339.
CREDULITÀ: 354.
CRESIMA: 51, 107, 368, 373; amministrazione: 385; e mete: 383; preparazione: 164, 383; responsabilità: 50.
CRISI religiose: 435.
CRISTIANESIMO: 400, 452; e cultura: 536; e esperienza: 219; e novità: 484; e storia: 452.
CRISTIANA, amicizia: 374; atteggiamento: 153, 302; carità: 316, 347, 516; comportamento: 410; comunità: 52, 178, 499; condotta: 367, 409; credere: 537; cultura: 536; dignità: 383, 400, 445; educatore: 369; educazione: 144, 493; esperienza: 228; famiglia: 297, 370; fraternità: 501; giudizio: 451; impegno: 547; itinerario: 270; maturità: 203-204; mentalità: 162, 300, 426, 516; messaggio: 348, 493, 495, 504, 510; mistero: 225, 349, 484; morale: 340; ottimismo: 156; perfezione: 152, 154; personalismo: 479, 548; personalità: 17-34, 491; realismo: 404; responsabilità: 360; santità: 163, 366; simbolismo: 301; spiritualità: 132, 152, 162; umanesimo: 151; valori: 538; verità: 506; virtù: 152, 344, 366; vita: 137, 148, 373, 409, 493; vocazione: 404, 409, 411.
CRISTOCENTRISMO: 20, 63-64, 125, 158, 159, 168, 171, 186, 236, 539.
CULTURA: 53, 196, 208, 215, 245, 442, 448, 451, 535; classica: 452; e comunità: 284;

cristiana: 53, 536; e religione: 243, 448, 463.
CULTURALE: 454, 550; adattamento: 158; associazioni: 519; catechesi: 536; integrazione: 243-245; valori: 518.

DEDUZIONE: 358; metodo: 145, 451; procedimento: 150.
DEFINIZIONI: 137, 145.
DEPOSITUM fidei: 196, 235.
DEVOZIONE mariana: 153, 348.
DIALOGO: 170, 355, 404, 408, 409, 458, 550; religioso: 232, 323, 524; socratico: 550.
DIDÁGKEIN: 61.
DIDACHÉ: 61-62, 69-71.
DIDATTICA: 168, 174, 176, *416-418*; attivistica: 162; ciclo: 336; concentrazione: 538; itinerario: 269-277; norme: 357; procedimento: 151, 267, 269-277, 277-279, 306, 308, 311, 313, 318, 354, 393, 418, (456); programmi: 339; rapporto: 483; unità: 239.
DIFFERENZIALE, catechesi: *487-551*.
DIFFERENZIAZIONI: 54, 398, 445, 463, 480, 525; gruppi: 525; metodo: 126; principi: 341; sesso: 397, 530.
DIMENSIONI: 238, 407.
DIMOSTRAZIONE: 450.
DINAMICA, personalità: 257, 435, 536.
DIO: 366; amore: 108, 154, 299, 304, 404, 407; appartenenza: 383; approvazione: 304; bontà: 376; carità: 344; chiamata: 302; conoscenza: 345; dialogo: 323; doveri: 411; figlio (di): 294, 342, 343, 414, 493, 517; intimità: 384; messaggio: 361, 419; misericordia: 376; parola: 349, 354, 385; problema: 227; regno, 402, 408, 417; relazione personale: 492; ricerca: 226; scoperta: 296; senso: 299, 305, 370, 383, 492, 494; sguardo: 304; timore: 494; unione: 301; volontà: 367.
DIPENDENZA: 257, 399.
DIREZIONE spirituale: 133, 524.
DIRITTO CANONICO, Codice: 165.
DISCIPLINA: 133, 308, 517; ascetica: 153; esteriore: 367; interiore: 302, 349.
DISCUSSIONE: 414, 417, 418, 458, 550.
DISEGNO: 321, 360, 375, 387, 388; libero: 387; simbolico: 389.
DISPOSIZIONE d'animo: 273; e fede: 38; materia (della): *451-454*; legislativa: 335, 328; soggettiva: 251.
DISPUTA: 131.
DIVINO amore: 134, 494; chiamata: 314, 375, 377, 410, 412; figliolanza: 312, 347, 367, 371, 383, 492; persona: 222, 249, 383, 404, 407; vita: 407.
DOCENTE, Chiesa: 107.
DOCILITÀ: 314, 345, 354.
DOCUMENTAZIONE: 388, 415, 420, 431; metodo: 418, 419; e testo: 430; e vita: 550.
DOGMI: 160, 340, 438; e morale: 223.
DOGMATICO, contenuto: 354.
DOLORE, atto: 378.
DOMANDE: 130; catechismo (del): 178; libere: 149; e risposta: *101-102*, 151, 187, 354.
DOMENICALE, catechesi: 471; catechismo: 505; Messa: 302, 329, 371, 481.
DONI dello Spirito Santo: 384.
DOTTRINA Cristiana: 221, 400, 422, 445; Arciconfraternita: 130; Compagnia: 150; compendio: 100, 143, 145, 164; congregazione: 164; conoscenza: 340; rilevata: 343; sacramentale: 332; scuole: 112-116, 136; sistematica: 352, 401; Sodalizio: 166, 499; unitaria: 108.
DOTTRINALE, analisi: 275; catechesi: 70-72, 451, connessioni: (528); contenuto: 345; correlazioni: 484; formule: 426, 456; sintesi: 173, 234-237, 342, 400, 409, 418, 450, 495; tesi: 455; uniformità: 527.
DOVERE: 145; verso Dio: 411; verso il prossimo: 412.
DRAMMATIZZAZIONE: 311, 313, 314, (319-320), 321, 324, 354, 358, *390-392*.
DUBBIO: 276.

ECCLESIALE, catechesi: 474, 498; comunità: 229; principio: 341; segni: 218, 227, 248, 260.
ECCLESIASTICA, autorità: 438; magistero: *163-173*; ministero: 170.
ECCLESIOCENTRISMO: 69, 168, 174.
ECONOMIA della Salvezza: 147.
EDONISMO: 546.
EDUCATIVO, ambiente: 508; catechesi: 173; metodo; 52; principio: 338, 403.
EDUCATORI cristiani: 369.
EDUCAZIONE: 252, 253, 255; e coscienza:

377; cristiana: 36, 53, 144, 493; e gioventù: 105; e infanzia: 293-325; liturgica: 155, 413; metodo: 132-134, 151-156; morale: 366; positiva: 366; e preghiera: 343, 361-365; e psicoterapia: 57; religiosa: 8, 94, 105, 131, 149, 154, 165, 253, 297-298, 309, 311, 319-325, 339, 360, 371, 506; sacramentale: 155; sociale: 156; e virtù: 366-367.

EGOCENTRISMO: 297, 332; e religiosità: 296.

ELEMENTARE: catechesi: 180, 359; maestri: 328; scuole: 139, 148, 167, 181, 348, 372, 373; sintesi: 331, 409.

ELETTI: 75, 81, 86, 153.

ÉLITES: 458, 466, 472, 474, 477.

EMANCIPAZIONE: 398; femminile: 534.

EMOZIONE: 392, 398.

ENCICLICA: 180, 183, 196, 297, 322, 334, 357.

ENCICLOPEDISMO: 137, 142.

EROISMO: 412.

ESAME di coscienza: 95, 133, 367, 377; di religione: 298.

ESCATOLOGIA: 68, 155, 174, 228, 246; e personalità: 43, 46; prospettiva: 246.

ESEGESI verbale: 145.

ESEMPIO: *150-151*, 346, 366.

ESERCIZI: 422, 423; fisici: 308, 309; pietà: 152; silenzio: 309; schede: 423; tipi (di): 423, 429; e virtù: 366.

ESISTENZIALISMO: 160, 545.

ESORCISMO: 75, 76.

ESORTAZIONI MORALI: 149, 359.

ESPLICITAZIONE: 209, 212, 340, 360; della fede: 36, 251, 345, 495; livelli: 213.

ESPERIENZA: 159, 195, 352; e cristianesimo: 219, 228, 256, 264; comunitaria: 484; contenuto: 253; filiale: 530; liturgica: 358; naturale: 350; pastorale: (413); quotidiana: 427; religiosa: 296, 324, 350, 360, 387, 389, 391, 416, 423, 424; e segni: 219; e vita: 266.

ESPERIMENTALE, metodo: 295, 330, 399, 427; vita: 405.

ESPOSITIVO testo: (146), 187.

ESPOSIZIONE: 131, 254, 360, 421.

ESPRESSIONE: 361, 419, 424; comunitaria: 352; libera: 322, 356, 392, 418; mimata: 382; religiosa: 351, 494; verbale: 322.

ESTERIORI, atteggiamenti: 302; disciplina: 367; raccoglimento: 309.

ETÀ, discrezione (della): 368; scolastica: 329; evolutiva: 55, *291-486*, 494.

ETERONOMIA morale: 399.

ETICA, naturale: 142.

EUCARESTIA: 28, 51, 107, 142, 318, 373, 378, 380, 382, 384.

EUCARISTICO, banchetto: 374; metodo: 150; pietà: 163.

EVANGELICO, metodo: 177; scena: 376; testo: 386.

EVANGELIZZAZIONE: 61-64, 67-68, 89.

EVOLUTIVA, catechesi: 169, *291-484*, (494).

EVOLUZIONE, morale: 399; religiosa: 399.

EXPLICATIO fidei: 207, 209, 226, 265.

FAMIGLIA: 92, 160, 281-283, 293, 294, 297, 306, 329, 333, 370, 378, 382, 385, 398, 489, 490, 497, 502, 510, 518; ambiente: 382; catechista: *490-498*; collaborazione: 370; rivista: 370.

FAMILIARI, avvenimenti: 495; catechesi: 197, 333, 447, 490, 524; celebrazioni: 370, 496; conversazioni: 308, 382; pietà: 498; tradizioni: 468.

FANCIULLI: 94, 165, 177, *328-395*, 374, 508; collaborazione: 431; psicologia: 177; vita religiosa: 330.

FANTASIA: 296, 358.

FATTI BIBLICI: 233, 393; storici: 331, 350, 404.

FEDE: 36, 43, 70, 89, 106, 117, 122, 125, 129, 205, 211, 218, 248, 257, 273, 319, 390, 400, 402, 406, 450, 476, 537; adulto: 263; atteggiamenti: 257, 355; atti: 208, 345; e capacità psicologiche: 23; e comunità: 28; e concentrazione: 221; contenuto: 301; disposizioni: 38; esplicitazione: 200-202, 207, 345, 495; ex auditu: 333; e interessi: 24-31; itinerario: 247; mentalità: 410, 437, 494; ossequiosa: 241, 269; e personalità cristiana: 26, *35-37*; e professione: 450; programma: 406; regola: 71; e sacramenti: 7, 8; testimonianza: 228, 384, 493, 505, 508; e vita: 8, 37, 109, 206, 346, 350, 403, 416.

FEDELI, adulti: 384; comunità: 369, 380; militanti: 262.

FEMMINILE, attivismo: 534; catechesi: 533; emancipazione: 534; psicologia: 530.

FESTE liturgiche: 91: e catechesi: 114, 164.

FIDUCIA: 45, 243, 272, 299, 301, 344, 376, 517.
FIGLI: 321; di Dio: 294, 299, 342, 343, 414, 493, 517; e libertà: 496.
FIGLIOLANZA: 51; divina: 312, 343, 347, 367, 371, 383, 492.
FILIALE, amore: 316; rispetto: 302; risposta: 367; sentimenti: 346, 530.
FILMINE: *389*.
FINE: 199, 203, *219*, 268; della catechesi: 342 (v. anche METE); dell'uomo: 143, 145.
FISICI: 308, 309; attività: 309.
FONTI di ricerca: 422, 425.
FORMA: 209, 211; dell'apostolato: 505; catechismi (dei): 130; insegnamento (di): 200, 265; domanda-risposta: 101-102; litanica: 364; mentis: 207, 514; unificatrice: 210.
FORMALI, gradi: 150, 151; logica: 398.
FORMAZIONE: 268; e catechesi: 35, *240-257*; catechisti (dei): 166, 261-262; musicale: 323; religiosa: 129, 362; spirituale: 261.
FORMULE: 72, 102, 118, 145, 220, 225, 272, 337, 426, 455, (528); catechistiche: 70-71, 148, 341, 343, 345, 352, 358, 359, 364, 431; e mistero: 217; e preghiera: 303, 316, 332, 363; presentazione: 359; spiegazione: 220.
FORMULAZIONE dottrinale: 456.
FRANCIA: 152, *175-179*, 332, 338, 341, 373, 386, (415), 420.
FRATELLI della Scuola Cristiana: 138.
FRATERNITÀ Cristiana: 501, 505.
FREQUENZA dei Sacramenti: 139-140, 153, 401, 411.
FUNZIONI, liturgiche: 324, 332, 333, *385-386*, 387, 391, 412, 414, 481; logiche: 398; paraliturgiche: 318, 382.

GARE: 131, 150.
GENEROSITÀ: 344, 517.
GENITORI: 84, 87, 93, 94, 95, 141, 167, 180, 297, 299, 305, 307, 317, 362, 365, 398, 491, 492, 502, 506; e catechisti: 369; serate: 370.
GERARCHIA: 510.
GERMANIA: 173-175, 332, 339, 342, 370, 373, (415).
GESTI: 314, 316, 318, *319-321*, 323, 371, 501; liturgici: 309, 318, 358, 383; e preghiera: 364; sacramentali: 371; simbolici: 310, 392.
GESÙ CRISTO: 20, 23, 27, 46, 106, 153, 222, 225, 312, 330, 337, 366, 373, 379, 381, 416, 453, 501; amicizia: 373, 374, 379; azioni: 372; conformazione: 366, 495; detti: 426; imitazione: 366, 516; intenzione: 372; e personalità cristiana: 23, 51; e sacerdote: 371; unione: 163, 367; vita: 298, 344, 355, 366.
GIANSENISMO: 135, 153, 368, 496.
GIOIA: 301, 307, 376.
GIORNATE catechistiche: 166, 183; Prima Comunione: 382; scolastica: 361.
GIOVANI: 448, 508, 516, 517; associazioni: 515; catechesi: 247; *435-461*; gruppi: 442; movimenti: 162; organizzazioni: 412, (515); precatechesi: 456; psicologia: 174; religiosità: 446.
GIUDIZIO: 424, 451; di credentità: 248, 250; di credibilità: 248, 249; morali: 348, 399.
GLOBALISMO: 307, 339, 343.
GLORIA: 246; e Grazia: 409.
GRADI formali: 150, 151, 187.
GRAZIA: 17, 26, 153, 228, 230, 294, 402, 404, 407; collaborazione: 199; conflitto: 33-34; e gloria: 409; santificante: 25; e tendenze: 32-34.
GRUPPI: 355, 399, 418, 441, 442; differenziazione: 525; giovanili: 442; religioso: 466, 467; ricerche: 422, 431.
GUIDE: 149, 336, 339, 359; catechistiche: 95, 97.

IDEALE: 24, 398, 440, 453.
IGNORANZA religiosa: 103, 167, 471.
ILLUMINANDI: 81.
ILLUMINISMO: 142, 150.
ILLUSTRAZIONI: 324, 325, 360, 388.
IMITAZIONE: 49, 263, 296, 305, 311, 313, 366; di Cristo: 516.
IMMAGINAZIONE: 325, 330, 388, 398.
IMPEGNO: 269, 359, 450; battesimale: 384; cristiano: 547.
INCARICO: 259, 507, 508.
INCARNAZIONE: 246, 538.
INCHIESTE catechistiche: (240).
INCORPORAZIONE, chiesa: 469; mistica: 410.

INDIFFERENTISMO religioso: 509.
INDISCIPLINA: 350.
INDIVIDUALIZZATA, catechesi: 54, 523-551.
INDIVIDUALIZZAZIONE: 56, 161, 208, 214, 329, 374, 398, 400, 418, 422, 424, 428, 482, 489, 523, 524, 525, 526.
INDUTTIVO: 147; metodo: 148, 176, 173, 355, 359, 416, 418, 419, 452; procedimento: 150, 174.
INDUZIONE: 358, 360.
INFANZIA: 177, 179, *293-325*; giardini: 298; linguaggio: (312); prima: 293.
INFUSA, virtù: 208.
INIZIATIVE: 161, 351, 483, 516, 517.
INIZIAZIONE: 303, 323, 383, (494), 496; liturgica: 176, 357, 374; meditazione: (365); preghiera: 303, 316, 338, 494; primi sacramenti: 368-386; sacramentale: 83, 303, 342, 447, 369, 375, 496; S. Messa: 318, 496.
INSEGNAMENTO: 253, 254, 259, 339, 506, 511; biblico: 353; concentrico: 453; forme: 200; metodo: 173, 183, 353-361; professionale: 201; programma: 148, 182, *336-342*, 369, 401-408; scolastico: 168; sistematico: 139, 398.
INSEGNANTE, laico: 138; religione (di): 139-140.
INTEGRATIVE, lezioni: 182, 334, 393.
INTEGRAZIONE: 30, 42, (42), 44, 201-202, 439, 464, 476, 537, 542; culturale: 243-245; sociale: 244.
INTELLECTUS fidei: 205.
INTELLETTUALISMO: 211, 335.
INTERESSI: 177, 273, 283, 332, 398, 428, 439, 472, 517, 545; centri: 307; fede: 24-31; religiosi: (444), 463.
INTERIORITÀ: 302, 313, 314, 316, 349, 362, 397, 411.
INTERIORIZZAZIONE: 315, 350, 356, 389, 398, 399, 400, 411, 416, 437, 438, 439, 442, 457.
INTERPRETAZIONE: 220, 264, 357, 417.
INTERROGAZIONE: 356, 359, 360, 414.
INTRODUZIONE: 271, 416.
INTUITIVO, metodo: 312; sussidi: (313).
INTUIZIONE: 301, 308.
INVOCAZIONI: 306.
ISPETTORI di religione: 335.
ISPEZIONE: 119, 167, 182, 335.
ISTITUTI catechistici: 179, 184.
ISTITUTO Superiore di Pedagogia: 184.
ISTITUZIONE dei sacramenti: 372.
ISTRUZIONE: 211, 253, 254, 257, 329; e catechesi: 252; elementare: 180; morale: 344; pubblica: 403; tecnica: 543.
ITALIA, catechesi: 180-186, 332, 386; legge: 396; scuole: 139, 167, 334; testo: 144.
ITINERARIO: 269-280; fede: 247; ricapitolazione: 234.

KERYGMA: *61-64*, 67-68, 80, 82, 158, 237, 415; arte: 261; catechesi: 174, 453, 483; meditazione: 261; mentalità: 261; metodo: 453.

LAICI: 92, 96, 164, 165, 167, 171, 176, 179, 281, 333, 477; catechisti: 503; insegnanti: 138.
LAICISMO: 140, 160, 396, 478, 539.
LAVAGNA: 390.
LAVORO: 324, 431; a gruppi: 550; ambiente: 551; individuale: 526; liturgia: 529; umanesimo: 546.
LEGGE: 328, 335, 336, 402; italiana: 396; morale: 348.
LEGISLAZIONE: *163-173*, 401-403; catechistica: 88, 92-94, 118-120; 332, 338, 341 (Francia); 332, 339, 342 (Germania); 332, 339, 342 (Austria); ecclesiastica: 333-334, 368-369; 298 (Italia); scuole materne: 298; scolastica: 180-182.
LETTURE: 353, 355, 417, 513; bibliche: 415; segni: 219.
LEZIONI: 131, 137, 178, 259, 392, 421, 430, 449, 455, 456, 498, 511; avviamento: 355; biblica: 354; catechista: 260; collettiva: 406; componenti: 226; integrative: 182, 334, 393; preparazione: 265; ripetizione: 389; scopo: 355.
LIBERA: 149, 322, 356, 392, 414, 418; attività: 312; disegno: 387; discussione: 419; iniziativa: 517.
LIBERTÀ: 42-43, 172, 181, 367, 384, 388, 408, 420, 431, 496.
LIBRI: 99-100, 353, 365, 386, 423; sacri: 104.
LINGUAGGIO: 118, 123, 173, 187, 238, 259, 262, 272, 275, 343, 352, 354, 391, 512, 551; astratto: 178; biblico: 415; infantile: (312); tecnico: 141-142, 145, 227.
LITANICA, preghiera: 364, 414.

LITURGIA: 65, 215, 221, 222, 229-231, 338, 341, 357, 358, 405, (413), 426, 455; e Bibbia: 222; e catechesi: 146, 172, 356, 371, 385, 414, 481; e lavoro: 529; romana: 79, 339, 340.
LITURGICO, anno: 299, 313, 317, 356, 504; azione: 302, 481; canti: 391; celebrazione: 172, 323, 495, 505; ciclo: 338; comunità: 502; educazione: 155, 413; funzioni: 324, 333, 387, 391, 412, 414, 481; gesti: 309, 318, 358, 383; iniziazione: 65, 176, 357, 374; metodo: 230, 231; partecipazione: 501, 504; pietà: 162; preghiere: 310, 363, 504; procedimento: 357; programma: 342; rinnovamento: 174; riti: 357; segni: 218, 223, 229; testi: 319, 413; vita: 302, 341, 350, 407, 501.
LONTANI: 482; catechesi: 468.
LUCIDARI: 99.

MADRI: 293, (300), 377; catechista: 297.
MADRINE: 92.
MAESTRI: 167, 181, 182, 185, 313, 334, 335, 369, 391; elementari: 328; preparazione: 335.
MAGICA: mentalità: 331; pietà: 295.
MAGISMO: 331, 332, 362.
MAGISTERO della Chiesa: 8, 91-92, 159, *163-173*, 171, 214, 215, 404.
MAGISTRALE, scuola: 140, 298, 335.
MANDATO: 507.
MANUALE: 319; attività: 323.
MARIANA, devozione: 153, 163, 317, 348.
MATERIE, letterarie: 513; obbligatorie: 334; presentazione: 206; scolastiche: (118), (119), 512, 540; sistemazione: 215-239, 451-454.
MATERIALE, raccolta: 360.
MATERNE, scuole: 298, 314, 359.
MATRIMONIO: 51, 492; preparazione: 496.
MATURITÀ: 43, 47, 48, 203, 204; psicologica: 55; religiosa: 462, 467.
MEDIE, scuole: 181, 398, 401, 408, 415, 427.
MEDIEVALE, catechesi: *90-102*.
MEDITAZIONE: 132, 133, 261, (365).
MEMBRO della comunità: 411, 502.
MEMORIA: 322, 329, 341, 356, 415.
MEMORIZZAZIONE: 102, 131, 145, 150, 277, 359, 360, 375, 389, 424.
MENSA eucaristica: 384.
MENTALITÀ: 36, 53, 209, 235, 257, 272, 276, 447, 450, 455, 517; cristiana: 162, 300, 426, 516; di fede: 206, 207, 208, 241, 243, 270, 338, 410, 437, 494; kerigmatica: 261, 331; magica: 331; tecnica: 543, 544.
MESSA S.: 137, 303, 310, 347, 356, 382, 426, 504; celebrazione: 386; domenicale: 302, 329, 371, 481; iniziazione: 318, 496; partecipazione: 318, 380.
MESSAGGERO: 259.
MESSAGGIO: 39, 41, 233, 261, 262, 348, 353, 355, 356, 361; cristiano: 493, 495, 504, 510; di Dio: 419; di Gesù: 416; trasmissione: 498, 499.
MESSALINO: 414, 423; uso: 426.
METANOIA: 18, 42, 64, 204.
METE: 43, 45, 52, 168, 203-212, *298-305*, 342-348, 360, 375, 408-413, 448-451, 509, 515, 532, 536; e comunione: 379; e confessione: 376; e cresima: 383.
METODO: 98, 121, 173, 175, 199, 210, 258-274, 333, *353-361*, 359, 451, *477-481*, 534, 549; attivo: 173, 360, 418, 420, 455; ascetico: 154; e catechistico: 85-86, *101-102*, *131-132*, 137, 149-151, 305-318, *348-361*, 374, 376, 413-429; ciclico: 337; culturale: 454; deduttivo: 145, 451; differenziazione: 126; documentatazione: 418, 419; dottrinale: 451; educativo: 52, 132-134, 151-156; euristico: 150; evangelico: 177; globale: 307; individualizzato: 126; induttivo: 148, 173, 176, 355, 359, 416, 418, 419, 452, 312; kerigmatico: 453; liturgico: 230, 231; occasionale: 307; pastorale: 52; positivo: 158; psicologico: 452; razionale: 454; e schede: 421; speculativo: 158, 160; storico: 158, 451; St. - Sulpice: 176; teologico: 160.
METODOLOGIA: 183, 195, 489, 511; generale: 193-287; norme: (490); principi: 358; problemi: 381, 390; rinnovamento: 183; speciale *289-551*.
MEZZI: 319-325, 386-393.
MILITANTI, fedeli: 262.
MIMICA: 319-321, 392; e canti: 323; e espressione: 382.
MINISTERO ecclesiastico: 170, 171.
MINORENNI: 262, 263, 264.
MISSIO canonica: 259.

Missionaria: 89, 162, 177, 457, 473, 502, 503.
Missioni: 412; catechistica: 328; parrocchiali: 474.
Mistagogica, catechesi: 83, 84, 383.
Mistero: 223, 225, 230, 231, 241, 245, 260, 275, 276, 349, 454, 478, 484; di Cristo: 246, 527; formule: 217; oscurità; 249, 272, 276; pasquale: 380; scoperta: 454; segni: 217, 219, 263, 271; senso: 243.
Mistica, incorporazione: 410.
Modellaggio: 387.
Moderna, catechesi: *135-156*, 189-190; mondo: 170; pedagogia: (308), 319, 431, 515; vita: 158.
Mondo, concezione cristiana: 282; consecratio: 171; creato: 513; moderno: 170; religioso: 293, 300, 337; scoperta: 177, 517; soprannaturale: 293, 299, 325, 337.
Morale: 223, 225, 242, 405, 408, 437, 448, 453; applicazione: 456; atteggiamento: 332; atto: 408; autonomia: 399; catechesi: 64, 65-66, 84, 107, 128; condotta: 75, 79, 107, 153, 330, 366, 397, 399, 412, 496; coscienza: 169, 332, 344, 348, 358, 367, 412, 507; cristiana: 340; e dogma: 223; educazione: 129, (366); esortazione: 149, 359; eteronomia: 399; evoluzione: 399; giudizio: 348, 399; insegnamento: 68-70, 344; legge: 348; ordine: 304; precetto: 224; preoccupazione: 400; prescrizione: 399; principio: 331; e programma: 408; sistema: 400; situazione: (448); sviluppo: 330; virtù: 344, 346; vita: 148, 332.
Mortificazione: 133, 246.
Motivazione: 25, 205, 330, 344, 367, 531, 533.
Motivi: 247, 276, 345, 366, 429, 448.
Movimenti: 309; catechistici: 502; giovanili: 162, 447.

Narrazione: 312; biblica: 306.
Naturale, apprendimento: 266; esperienze: 350; etica: 142; religiosità: 44, 251; scienze: 513.
Nazionale, catechismo: 172, 178, *186-187*; centro: 179; commissione: 179; uffici: 172.
Neofiti: *83-84*.
Neoscolastica: 142, (149).
Nozioni religiose: 331, 338, 352, 409 (sistemazione).
Novecento, catechesi: 157-190.
Novissimi: 340, 426.
Nozionismo: 335.

Obbedienza: 316.
Obiettivi della catechesi: V. mete.
Obbligo scolastico: 396, 507.
Obiezioni: 279, 437, 444, 457.
Occasionali, argomenti: 511; catechesi: 262-265, 473, 493, 504; metodo: 307; predicazione: 96; preghiere: 362.
Occasioni: 264, 307, 362; catechesi: 262; catechistiche: 263.
Omelie: 72, 77, 81, 85, 393, 470.
Opera catechistica: V. attività catechistica.
Orario: 183, 333.
Oratorio: 137; e associazioni: 518; francese: 152.
Ordinamento scolastico: 399.
Ordinari: 165, 499.
Ordine morale: 304; sacramenti: 51; scolastico: 510.
Organicità: 148, 159, 238, 449.
Organi legislativi: 336.
Organismo soprannaturale: 36.
Organizzazione: 66, 81, 113, *136-141*, 164, 166, 174, 176, 197-198, 332-335, *446-448*, 499, 504, 526; e catecumenato: *74-78*, 483; diocesana: 500; giovanile: 412, 515.
Orientamento kerygmatico: 415; materialistico: 544.
Ortodossia: 211.
Oscurità del mistero: 45, 249, 272, 276.
Osservazione: 308.

Padre Celeste: 316, 320, 321, 404, 491; amore: 306; chiamata: 499; Nostro: 82, 108, 145, 320, 339.
Padrinato: 92, 482.
Padrini: 87, 93, 96, 165, 385.
Pagani, misteri: 78; predicazione: 62-63.
Papa (V. sommo pontefice).
Parabole: 261, 325.
Paraliturgiche, celebrazioni: 310, 317; funzioni: 318, 321, 382.

PAROLA di Dio: 36, 45, 233, 241, 257, 259, 276, 349, 354, 385; assimilazione: 37-38, 44-45; rifiuto: 40.
PARROCCHIA: 114-115, 120, 164, 168, 280, 333, 347, 369, 370, 371, 465, 489, 498.
PARROCCHIALE: catechesi: 93, 136-138, 165, 176, 179, 183, 185, 197, 333, 369; *498-506*; catechismo: 166, 498, 502; comunità: 329, 333, 357, 502; teologia: (500).
PARROCI: 127, 136, 164, 165, 375, 499.
PARTECIPAZIONE: 172, 356, 414; culto: 468; liturgica: 413, 501, 504; riti: 347; S. Messa: 318, 380.
PASQUA: 64, 222, 404.
PASQUALE, mistero: 380.
PASSIONE di Cristo: 246.
PASTORALE: 52, 159-161, (413), 490, 505; adulti: 462; aggiornamento: 170; ambiente: 483; apostolato: 335; catechesi: 117, 126, 168, 175, 178, (503); comunitaria: 52; d'insieme: 477, 502; metodo: 52; psicologia: 523; turismo: 473.
PECCATO: 64, 153, 223, 367, 531; mortale: 367, (376); veniale: 367.
PEDAGOGIA: 150; e catechesi: 151, 161, 168, 176, 184, 196, 305, (308), 319, 386, 431, 515.
PENITENTE, atti: 377.
PENITENZA: 51, 153, 376.
PERFEZIONE e conflitto: 34; cristiana: 152, 154.
PERSEVERANZA, catechesi: 447.
PERSONA: 222, 509; divina: 125, 222, 249, 269, 300, 383, 404, 407.
PERSONAGGI biblici: 232, 233, 296, 313, 321, 372, 377, 387, 388, 539.
PERSONALE, amore: 50-51; assimilazione: 277; attività: 375; convinzioni: 259; impegno: 359; iniziativa: 351; preghiera: 374, 379; religione: (439); responsabilità 332; santificazione: 492.
PERSONALISMO cristiano: 479, 491, 548.
PERSONALITÀ: 15-34, 41, 54, 56, 240, 257, 266, 330, 358, 397, 403, 410, 435, 458, (509), 524, 536; e escatologia: 43, 46; esplicitazione della fede: 36; fede: 35-37; Gesù Cristo: 23, 51; senso sociale: 44; sviluppo: 38-44, 328; umiltà: 42.
PERSUASIONE: 209, 240, 256; fede: 247-252.
PIANO: Dalton (di): 418; redenzione: 126, 148, 233, 336, 343, 345, 364, 380, 402, 406, 415, 495, 533.
PIETÀ: 346; esercizi: 152; eucaristica: 163; famiglia: 498; formazione: 343, 360; liturgica: 162; magica: 295; mariana: 163; teologica: 162.
POPOLO di Dio: 228, 231, 233, 381.
POSITIVO, metodo: 158, 366, 412; teologia: 104, 158.
PRAGMATISMO: 455, 545.
PRATICANTE: 466.
PRATICHE religiose: 332, 400, 401, 468, 491.
PREADOLESCENTI: 397, 430; catechesi: *396-432*; religiosità: 397; vita religiosa: 399.
PRECATECHESI: 251, 259, 456, 474, 483, 538, 547.
PRECETTO morale: 224, 368.
PRECI litaniche: 364, 414.
PREDICAZIONE: 62, *84-86*, 88, 98; apostolica: 63; domenicale: 96; messe festive: 470; missionaria: 89; occasionale: 96; periodica: 471.
PREGHIERA: 155, 233, 295, 296, 306, 308, 311, 323, 336, 339, 340, 343, 346, 351, 355, 359, 360, 363, 370, 377, 411, 418, 419, 424; comunitaria: 108, 133, 375, 391; contenuto: 362; educazione: 361-365; formule: 303, 316, 332, 363; gesto: 364; iniziazione: 303, 316, 338, 494; liturgica: 310, 363, 504; occasionale: 362; personale: 374, 379; ringraziamento: 365; salmodica: 316, 418; e S. Scrittura: 363, 364; spontanea: 364.
PREPARAZIONE: 73, 184, 251, 252, 265, 271, 282, 311, 344, 355, 360, 370, 419, 497, 504; Battesimo: 66; catechisti; 165, 172, 175; Comunione: 165, 496; Confessione: 164, 165; Cresima: 164, 383; Matrimonio: 496; Prima Comunione: 378; Prima Confessione: 375; Sacramenti: 75-76, 99, 165, 368, 372; vita professionale: 137.
PRESENTAZIONE: 266, 267, 268, 270, 271, 419, 421; cartelloni: 389; formule: 359; materia: 206; testo: 417.
PRIMA COMUNIONE: 185, 338, 341, 368, (376), 378, (379), 382.
PRIMA Confessione: 368, 375, 378.
PRIMARIA, scuola: 332, 391; catechesi: 163-164, 168.
PRIMATO del Papa: 144. (V. SOMMO PONTEFICE).
PRIMI Sacramenti: 338, 344, 368-386.

PRINCIPIO dell'arcano: 341; attivo: 405; ciclico: 339, 340; concentrico: 337; liturgico: 338, 341, 405; metodologico: 337, 338, 340, 341, 358, 403, 404, 409; morale: 331.
PRIVATE, scuole: 176.
PROBLEMA apologetico: 247-252; metodologico: 381, 390, 456; psicologico: 454; religioso: 227, 264, 443.
PROCEDIMENTO: 150, 234, 254, 273, 275, 352, 374, 397, 413, 454-456, 477, (528); didattico: 151, 267, 269-277, 277-279, 306, 308, 311, 313, 318, 354, 393, 418, (456); induttivo: 150, 174; liturgico: 357; positivo-sperimentale: 544.
PROFESSIO fidei: 205, 260, 450.
PROFESSIONALE, insegnamento: 201, 497; scuola: 255.
PROFESSORE: 182, 427; di religione: 169, 184, 282, 509, 510.
PROGRAMMA: 66, 121-122, 174, 213-215, 215-239, 337-339, 340-342, 357, 358, *403-406*, 431, 498, 506, 537; annuale: 337; ciclico-progressivo: 238-239; criteri: 66, 89, 94, 96, 124, 125, 129, 143-144, 172, 175, 182, 185, 186, 214-215, 302, 313, (335), 336; 332, 338, 341 (Francia); 332, 339, 342 (Germania); 332, 339, 342 (Austria); 332, 336-37, 339-40 (Italia); 340, 336-342; 359 (scuola materna); 359 (scuola elementare); 369, 372, 401-408, 511; infanzia: 313; liturgico: 342; morale: 408; sacramenti: 407; scuole materne: 298, 313; scuole elementari: *336-337*; scuole medie: 401-403; secondo ciclo: 339-342; sistematico: 298; storico: 338, 342; storico-liturgico: 149; vitale: 179.
PROGRAMMAZIONE: 337, 372, 403, 405; principi: *403-406*.
PROGRESSIVO: 239, 340, 341; principio: 409.
PROPOSITI: 272, 424.
PROSELITISMO: 295, (446).
PROSSIMO: 29, 50; amore: 108; doveri: 412.
PROTESTANTESIMO: 132; controversia: 128.
PROTESTATIO fidei: 205, 303.
PROVVIDENZA: 39, 306, 316, 340, 400.
PSICHICI, bisogni: 227; funzioni: 251.
PSICOLOGIA: 17-34, 267, 396-401, 436, 452; adattamento: 158, 389; bambino: 161; coscienza: 383; clinica: 56; fanciulli: 177; femminile: 530; genetica: 267; giovanile: 174; indirizzi: 236; metodo: 452; pastorale: 523; problema: 454; religiosa: *293-297*, *328-332*, 396-401, 435-443, 462-469; e soprannatura: 22-23; sviluppo: 295.
PUBBLICHE, scuole: 138, 139, 180, 182.
PURIFICAZIONE: 133, 152, 155.

QUADERNI: (313), 375, 386.
QUADRI: 101, 233.
QUARESIMALE, catechesi: 82, 97-98, 505.
QUOTIDIANA, preghiera: 363; vita: 405, 427, 512.

RACCOGLIMENTO: 309, 312, 316, 362, 418.
RACCONTO: 151, 312, 322, 330, 331, 354, 374, 376, 387, 390; biblico: 311, 319, 324, 337, 364, 371.
RAZIONALE, apologetica: 480; argomentazione: 145; metodo: 454; presupposti: 142.
REALISMO cristiano: 382, 404, 407, 495, 502.
REDENZIONE: 20, 222, 246, 299, 317, 330, 343, 372, 404; corpo umano: 28; piano: 380, 415, 495; storia: 353; e valori: 529.
REGNO di Dio: 148, 230, 402, 404, 408, 416, 417.
RELIGIONE: 233, 293, 300, 324, 337, 355, 370, 403, 443, 498; e cultura: 243, 448, esame: 298; esperienza: 296, 324, 350-351, 389; espressione: 494; insegnamento: 511; interiorizzazione: 439; ispettori: 335; libri: 99-100, 365, 386; personale: (439); professore: 169, 184, 282, 509, 510; quaderno: 386; testi: 336, 430; vita: 170, 256, 328, 332, 396, 400, 401, 412, 443, 468, 491, 531.
RELIGIOSO, ambiente: 299, 349; appartenenza: 466; associazioni: 518; atmosfera: 324, 388; atteggiamenti: 295, 296, 306, 308, 311, 313, 319, 321, 325, 330, 365, 372, 374, 388, 389, 392, 439, 443; attività: 355; canto: 312, 323, 340, 374, 500; conoscenze: 301, 391, 410, 491, 508; educazione: 8, 94, 105, 131, 149, 154, 165, 253, 309, 311, 319-325, 339, 360, 362, 371, 506; esperienze: 360, 391, 416, 424; funzioni: 332; ignoranza: 103, 167, 471; indifferentismo: 509; insegnamento: 253, 339, 506; nozioni: 331, 338, 352; obiezioni: 444; oggetti: 324; psicologia: 293-297, 328-332, 396-401, 435-443, 462-469, 491, 496; senso: 269; sentimenti:

(312), 355, 463; sviluppo: 251, 294, 329, 397, 435, 445; valori: 357, 400, 403, 507.
Religiosità: 296, 316, 367, 411, 435, 462; adolescenziale: 443; antropomorfica: 296, 330; egocentrica: 296; giovanile: 443, 446; naturale: 44, 251; preadolescenziale: 397; ritualistica: 297; simbolica: 296.
Responsabilità: 332, 360, 370, 385, 397, 412, 438, 441, 494, 508, 514, 515, 518, 547; e catechesi: 50; e cresima: 50.
Revisione, vita: 178, 452, (454), 484, 519, 534.
Ricapitolazione: 238, 239, 271, 354, 449; in Cristo: 224, 247.
Ricerche: 355, 360, 418, 424, 429; di Dio: 226; fonti: 422, 425; gruppi: 422; schede: 423.
Riflessione: 309, 322, 324, 354, 374, 376, 385, 414, 512; e catechesi: 111-135, 116-118, 128-142.
Ringraziamento: 303, 314, 343, 362; preghiera: 365.
Rinnovamento: 196; catechistico: 157-163, 169, 170, 176, 328; liturgico: 174; metodologico: 183.
Ripetizione: 131, 340, 360, 418; lezioni: 389.
Risposta: 367, 393; a domande: 424.
Risveglio religioso: 399.
Riti: 357, 388; battesimali: 83; catecumeni: 75, 79, 83, 86, 87; liturgici: 229, 357; interpretazione: 357; partecipazione: 347; sacramentali: 76.
Ritualismo: 295, 297, 331.
Riunioni: 73, 372-374, 473.
Rivelazione e catechesi: 37, 231-233, 257, 343, 409, 452, (454).
Riviste catechistiche: 184.
Romana, catechismo: 109, liturgia: 339, 340.
Ruoli sociali: 48; e sacramenti: 46-48, 51.

Sacerdoti: 164, 165, 166, 186, 334, 369, 371, 382, 491; e Gesù Cristo: 371; preparazione: 168.
Sacramentale, catechesi: 337, 371, 375; dimensione: 407; educazione: 155; gesto: 371; iniziazione: 46-47, 51, 83, 303, 342, 369, 375, 447, 496; preparazione: 372; segni: 310, 331; sintesi: 342, 409; vita: 137, 163, 303, 333, 384, 496.
Sacramenti: 46, 106, 107, 122, 128, 129, 144, 145, 148, 155, 230, 231, 303, 329, 332, 338, 339, 340, 347, 356, (368), 373, 400, 407, 410, 414, 447, 504; e amore umano: 51; e fede: 7, 8; frequenza: 139-140, 153, 401, 411; istituzione: 372; preparazione: 165, 368; primi: 338, 344.
Sacra scrittura: 118, 126, 147, 172, 404, 415, 495; e preghiera: 363.
Sacro, luogo: 324; senso: 381; testo: 349, 355.
Salmi, canti: 414; preghiere: 316, 418.
Salvezza: 20, 39, 40, 249, 416, (456); bisogno: 274; storia: 299, 353, 404, 415.
Santi: 339; vita: 345.
Santificante, Grazia: 25.
Santità cristiana: 163, 366, 464, 492.
Sapienza: 205, 208.
Scelta: 242, 256; libera: 367.
Scene bibliche: 313, 314, 354, 388; drammatizzate: 390; evangeliche: 376.
Schede: 414, 420; funzione: 425; metodo: 421; tipi: 422, 423.
Schema di lezione: 270.
Scienza: 202, 205; naturali: 513; teologica: 128.
Scolastica, attività: 391; ambiente: 509; anno: 428; consigli: 141; età: 329; giornata: 361; insegnamento: 168, 329; materie: 512; obbligo: 396, 507; orario: 183; ordinamento: 399, 510; teologia: 147.
Scoperta di Dio: 296, 404; io (dell'): 306; mistero: 454; mondo: 177, 517; mondo soprannaturale: 299, 337.
Scopo, catechesi: (v. anche mete): 113, 148, 254; lezione: 355.
Scristianizzazione: 470, 518.
Scrutini: 87; e catecumenato: 75.
Scuola: 175, 197, 329, 489; attiva: (319); e Bibbia: 147; e catechesi: 112-116, 119, 138-141, 169, *180-182*, 183, 185, 281-283, 447, 506, 510, 511; catechismo (di): 255; catechisti (per): 179, *184-185*, 333; cattoliche: 165, 518; cristiana (fratelli): 138; domenicale: 166; dottrina cristiana: 112-116, 136; formativa: 403; elementari: 139, 140, 167, 181, 328, 332, 334, 348, 372, 391; italiane: 139, 167, 334; laica: 140; magistrale: 140, 298, 335; materne: 298, 314, 359; medie: 181, 398, 401, 408, 415, 427; Monaco (di): 419; pri-

vata: 176; professionale: 255; pubblica: 138, 139, 180, 182; Saint-Sulpice (di): (359); secondaria: 139, 396; statale: 160, 162.
SEGNI: 220, 225, 242, 254, 259, 268, 275, 357, 481; apologetici: 218; biblici: 218, 223, 231-233; creaturali: 226; ecclesiali: 218, 227, 248; ed esperienza: 219; liturgici: 218, 223, 229; misteriali: 217, 218, 219, 263, 271; e realtà: 407; sacramentali: 310, 331; sensibile: 382.
SENSO, autorità: 243; Chiesa: 476; colpa: 400; di Dio: 299, 305, 370, 383, 450, 492, 494; divino: 272; mistero: 243; religioso: 269; sacro: 227, 381; simbolico: 307; sociale e personalità cristiana: 44, 229, 484, 548.
SENTIMENTO: 150, 322, 392, 413; appartenenza: 48-49; filiali: 346; religioso: 312, 355, 463, 491.
SESSO e catechesi: 54, 530; differenziazione: 397, 530; valori cristiani: 54.
SETTENARI: 99.
« Sì » cristiano: 316, 370, 372, 377, 384, 408.
SICUREZZA: 469; bisogno: 381.
SIGNORE: 304; chiamata: 373, 381.
SILENZIO: 300, 349, 371; esercizio: 309; interiore: 349.
SIMBOLICO, disegno: 325, 389; gesto: 310, 392; religiosità: 296; senso: 307.
SIMBOLISMO: 107, 301, 325, 338, 371, 382, 435, 468, 541.
SIMBOLO Apostolico: 70-71, (71), 72, 82, 106, 110, 237, 273, 325.
SIMILITUDINI: 131, 261, 360, 273, 274, 457.
SINTESI: 265, 266, 420; dottrinale: 104, 144, 173, 342, 409, 418, 495; elementare: 331, 409; organica: 148, 159; pastorale: 515; principio: 403; sacramentale: 217-221, 342, 409; storica: 409; struttura: 224, 235; vitale: 409.
SISTEMA morale: 400; teologico: 261.
SISTEMATICA, apologetica: 410; catechesi: 69, *143-144*, 145, 265-280, 335; catechismo: 505; dottrina: 352, 401; insegnamento: 139, 398; programma: 298.
SISTEMAZIONE: 409; dottrinale: *234-237*, 352, 400, 450; pastorale: 159-161, 505.
SITUAZIONE, morale: 448; teologia: 448.
SOCIALE: 47, 405; ambiente: 160; classe: 398; coscienza: 484; educazione: 156; integrazione: 244; maturazione: 48; senso: 484; solidarietà: 443; sviluppo: 329, 398; tendenze: 28; virtù: 152; vita: 329.
SOCIALIZZAZIONE: 29, 162, 441, 437, 442.
SOCIETÀ: 91; gerarchica: 510.
SOCIOCENTRISMO: 545.
SODALIZIO della Dottrina: 166, 499.
SOLIDARIETÀ: 442, 443.
SOMMARIO: v. CATECHISMI.
SOMMO PONTEFICE: 136, *163-173*, 368; primato: 144.
SOPRANNATURALE: 22-23, 25, 32-34; amore: 163; carità: 152, 350; mondo: 325, 345; preoccupazione: 517; universo: 495; vita: 294.
SPECIALIZZATA, catechesi: 533.
SPECULATIVO, metodo: 158, 160.
SPERIMENTALE, catechesi: 170; ricerca: (421), 491.
SPERIMENTAZIONE: 160, 195.
SPIEGAZIONE: 267, 268, 270, 355, 360, 419; formula: 220; e metodo: 359; termini: 359; testo: (359).
SPIRITO SANTO: 320, 321, 404; doni: 384; familiarità: 384; interventi: 384.
SPIRITUALE, combattimento: 134; direttore: 139; direzione: 133, 524; facoltà: 321; formazione: 261; maturità: 43, 385; ritiro: 382.
SPIRITUALITÀ: 151, 235, 237, 525; apostolica: 162; biblica: 231, 232; cristiana: 132, 152, 162; ignaziana: 133; missionaria: 162, 503.
SPONSORES: 76.
SPONTANEITÀ: 321, 352; espressione: 322; preghiere: 364; religiosità: 296.
STAGIONALE, catechesi: 472.
STATO: 508; assolutismo: 138; e scuole: 162; sociale: 28.
STORIA: 223, 232, 350, 510, 514; Chiesa (della): 228; redenzione (della): 80, 109, 147, 149, 158, 174, 222, 236, 299, 338, 341, 342, 353, 404, 415; Sacra: 145, (146), (147), 231, 232, 342, 400, 404, 415, 417, 455, 495, 533, 539.
STORICO, avvenimento: 302, 331; catechesi: 146, 148, 416; cristianesimo: 404, 452; metodo: 158, 451; principio: 338, 404; programma: 149, 338, 342; racconto: 331, scena: 354, 388; sintesi: 409.
SUORE: 184.
SUPERSTIZIONE: 468.

Sussidi: 101, 183, 199, 251, 258, 266, (313), 390, (390), 414, 430.
Sviluppo: 24, 26, 55, 491; conoscitivo: 329, 397; morale: 330; personale: 27, 38-44, 328; psicologico: 32, 37, 295; religioso: 251, 294, 329, 397, 435, 445; schede: 423; sociale: 48, 329, 398; spirituale: 23; tappe: 295, (399); tendenziale: 294.

Tecnica: 263; istruzione: 543; lezione (della): 272-277; linguaggio: 141-142, 145, 227; mentalità: 543, 544.
Tecniche catechistiche: 144, 250, 258-284, 319-325, 333, 386-393, 430, 481-484, 525.
Tendenza: 50, 249, 293, 398; e comportamento: 329, 398; e Grazia: 24-35; oggettivazione: 440; sociale: 78; sviluppo: 294; virtù: 344.
Teologia: 128, 142, *157-159*, 173, 207-209, 235; e educazione: 9; metodo: 160; note: 261; parrocchia: 500; pastorale: 147; pietà: 162; positiva: 104, 158; sistema: 261; situazione: (448); vita: 160.
Termini tecnici: 144, 307, 359, 403.
Testi: 114, 258, 336, 349, 355, 359, 430, 446; analisi: 149, 417; biblici: 174, 231, 345, 354, 364, 414, 415; espositivi: (146), 187; evangelici: 386; liturgici: 319, 413; presentazione: 417; spiegazione: (359).
Testimonianza: 259, 260, 263, 274, 281, 349, 474, 477, 492, 495; di fede: 228, 384, 493, 505, 508.
Tipo, di religiosità: 55, 491; di scheda: 261, 422, 489.
Tradizioni catechistiche: (376), 409, 506; familiari: (468); preghiere: 364.
Trascendenza: 233, 241, 272, 439, 476.
Trasformazione in Cristo: 56, 160, 244.
Trasmissione del messaggio: 498, 499, 510.
Turismo, pastorale: 473.

Uffici catechistici: 168, 183; diocesani: 183; nazionali: 172, 183.
Umani, valori: 496; virtù: 152, 518.
Umanesimo: *103-110*, 132, 151, 153, 162, 232, 452, 538; biblico: 232, 542; classico: 535; lavoro: 546; tecnico: 543.
Unico, catechismo: 164.
Unificazione concentrica: 210, 403.
Unione con Dio: 152; 163, 301, 365, 367, 379, 407.
Unità didattiche: 239; di tempo: 265.
Università e catechesi: 447.
Uso del catechismo: 426; messalino: 426; Vangelo: 426.

Valori: 20, 23, 29, 40, 50-51, 54, 244, 245, 249, 255, 276, 308, 398, 452, 464, 476, 528, 534, 538; culturali: 518; interiorizzazione: 438; para-religiosi: 440; e redenzione: 529; relatività: 464; religiosi: 357, 400, 403, 507; transizionalità: (440); umani: 245, 496.
Valorizzazione: 256, 531.
Valutazione: 360, 420.
Vangelo S.: 149, 339, 340, 355, 365, 423, 426.
Verbale, esegesi: 145; espressione: 322.
Verbalismo: 297, 332.
Verbalistica, concezione: 217; meccanismo: 362.
Verbo Incarnato: 153.
Verità: 501; cristiane: 506.
Vescovi: 169, 214, 386, 500.
Virtù cristiane: 152, 344, 366; educazione: 366-367; esercizio: 366; fede: 207; infusa: 208; morali: 69, 344, 346; sociali: 152; e vita: 412; teologali: 344; umane: 152, 518.
Visione cristiana: 162, 403, 449, 453, 510.
Vita: affettiva: 294, 398; caritativa: 412; Chiesa: 356, 380; cristiana: 107, 137, 148, 158, 171, 373, 405, 407, 409, 412, 443, 512, 531; di Cristo: 298, 344, 355, 366; comunitaria: 302, 347, 399, 411, 451, 497; conoscitiva: 294; divina: 407; documenti: 550; esperienza: 387; fede: 8, 109, 346, 350, 403, 416; infanzia: 293-297, 330; liturgica: 229, 302, 341, 350, 407, 413, 501; morale: 148, 332, 412; pietà: 411; preadolescenti: 399; professionale: 137; religiosa: 122, 159, 170, 187, 316, 328, 355, 373, 396, 405, 493; revisione: 519; sacramentale: 49, 137, 163, 303, 333, 384, 453, 496; Santi (dei): 345; sociale: 329; soprannaturale: 294; teologica: 160.
Vitale, contesto: 280; programma: 179; sintesi: 409.
Vocazione: 23, 404, 409, 411, 526, 532, 548.
Volontà: 45, 176, 242, 256, 332, 384; di Dio: 367.

INDICE DEGLI AUTORI

I numeri in *corsivo* indicano una trattazione più estesa, quelli in parentesi indicano le note.

ACHILLI G.: 113 (180).
ADAM A.: 368 (132), 383 (146).
ADAM K.: 23 (29).
AGAZZI R. e A.: 322, 323 e (45), 324 (47).
AGNARD A. M.: 300 (13), 309 (28), 319 (41), *327*.
AGOSTINO A. (S.): 33, *80*, 81, 82, 83 (67), *85*, 86, 88, 105 (165), 146, 177, 201, 204 (13), 214, 217, 222 (50), 223 (53), 224 (54), 231 (65), 233 (69), 234 (70), 245 (86), 273 e (122), 323, 411, 484, 526, 527.
AGOSTINO di Canterbury: 88, 244.
AGRICOLA J.: 116.
AIBANER R. B.: 509 (44).
AIASSA M.: *520*.
AJASSE J.: 379 (142).
ALBERT F. R.: 90 (95).
ALBERT M.: 305 (21), 311 (31), 312 (33), 316 (36), 317 (38), 319 (41), *326*, 490 (2).
ALCUINO (ALHWIN): 99.
ALFES G.: 551 (122).
ALLERS R.: 17 (2).
ALLEVI L.: 74 (36).
ALLGEIER A.: 109 e (172).
ALLPORT G. W.: 202 (10), 208 e (31), 293 e (2), 397 (159), 439 e (214), 440, 441 (220, 221), 442, 462 e (254), 463, 527 (66), 535 e (88), 536 e (90).
ALSZEGHY Z.: 90 (95), 97 e (128, 132), 98 e (136), 215 (42), 470 (273).
ALTANER B.: 67 (12), 71 (28).
ALTER J.: 132 (216).
ALZIN J.: 155 (260).
AMBROGIO (S.): 80 e (51), 82, 84, e (68), 85, 204 (13).
ANTONINO (S.): 100.
ANDRÉ M. L.: 319 (41).
ANDRÉ R.: 319 (41).
ANDREAE F.: 413 (182), *433*.
ANDRIANOPOLI L.: 124 (205).
ANGRISANI G.: 490 (2).
ANTHONY E.: 544 (107, 109).
ARNAULD A.: 153.
ARNIBALDO P. P.: 143 (232).
ARNOLD FR.: 68 (14), 111 (175), 136 (223), 141 (231), 144 (237), 157 (261), 174, *189*, 199 (4), 200 (6), 221, 469 (271), 479 (298), *521*.
ARRIGHI G.: 473 (282).
ARTAUD G.: 477 (295), 482 (306).
ASCH S.: 535 (88).
ASNAGHI A.: 159 (263).
ASTETE G.: 127 e (209).
ATANASIO (S.): 69 (18).
AUBERT R.: 209 (32), 240 (78).
AUDET J. P.: 61 (1), 62 (2), 63 (5), 65 (10), 69 (18).
AUDET Th. A.: 80 (50).
AUER A.: 132 (217).
AUGER E.: 127 e (207), 129.
AUSUBEL D. P.: 330 (54), 397 (160).
AYEL V. W.: *554*.

BABIN P.: 227 (59), 240 (77), 240 (78), 245 e (87), 251 (91), 266 (113), 273 (121), 440 (217), 444 (225), 451 (240), 453 (244), 454 (245), 455, 456 (248), *460*, *461*, 477 (294), 531 e (76, 78), 538.
BACHOFEN J.: 541 (103).
BACK K.: 468 (268).
BAGOT G.: 266 (113), 453 (244).
BAITIERI S.: *461*.
BALDUCCI E.: *552*.
BALOCCO A.: 140 (230), 157 (261), 163 (266), 167 (279), 180 (307), 186 (308), 335 (70), 401 (166), 430 (202), *433*, 511 (46).

Bandas R. G.: 173 (305), *287*, 413 (182), 419 (194).
Barbera M.: 116 (190), 180 (307).
Bardy G.: 65 (10), 67 (12), 74 (36), 77, 78 (44), 84 (70), *188*.
Bareille G.: 67 (12), 86 (78).
Barnaba (Lettera di): 69 e (19).
Barra G.: 480 (297).
Bartelt W.: 231 (65).
Barth A.: 375 (140), *434*.
Baruk H.: 32 (57).
Basilio magno: *85*.
Beaubien I.: 474 (284).
Beck H.: 86 (78), 87 (83), 88 (87).
Beda (Ven.): 92 (100).
Bellarati A.: 113.
Bellarmino R. (S.): 121, 127 e (208, 210), *127*, *130*, 143, 146.
Bendiscioli M.: 111 (175), 135 (222).
Benedetto XV: *165*, 186, 524 (56).
Benker L.: 379 (142).
Benoit P.: 539 (100).
Berger E. M.: 44 (87).
Bergson H.: 26 (40).
Bertetto D.: 166 (271).
Berthélémy F.: 537 (95).
Bertrand L.: 152 (255).
Betz F.: 316 (36), 375 (140).
Bianconi A.: 134 (221).
Bichlmair G.: 18 (5), 22 (25), 30 (53).
Bihlmeyer K.: 135 (222).
Bissonier H.: 57 (116), 161 (264).
Bitschin C.: 95 (121).
Bläck Fr.: 147 (245).
Blanchard P.: 240 (78).
Bless W.: 378 (142), 511 (46), 540 (101).
Blumenkranz B.: 98 (136).
Bohm W.: 535 (86).
Bohmer H.: 123.
Bonaventura (S.): 97 (128).
Bonicelli G.: 333 (59).
Bonifacio (S.): 88, 89, 92.
Bonomelli G.: 184.
Bonomini S.: 335 (68).
Bonsirven P.: 236.
Borella P.: 74 (36).
Borello L.: 180 e (307).
Bosco G. (S.): *137*, *138*, 155, 156, 471.
Bosio Boz P.: 105 (162).
Bosio G.: 70 (21).
Bossuet G. B.: 143 e (235), 146 e (239).
Botte B.: 75 (37).
Bouchet H.: 526 e (59).
Boulard F.: 465 (262).
Bournique J.: 539 (99).
Bouyer L.: 103 (159), 104 e (160), 105 (161), 257 (100).
Bovet P.: 295 (7), 531 (76).
Boyer A.: 157 (261), 176 (306), *177*, 178, *190*, 266, 305 (21), 308 (25), 311 (31), 313 (34), *327*, 328 (51), 338 (76), 342 e (78), 344 (86), 347 (93, 94), 368 (132), *394*, 419 (194), 420 (196), 453 (243), 491 (12).
Braden S.: 444 (225).
Braido P.: 138 (227), 208 (27), 490 (2).
Brammer L. M.: 21 (17).
Brand J.: 127 (207).
Braunsberger O.: 121 (202), 123 (204).
Brien A.: 444 (225), 469 (271).
Brigida (S.): 134.
Bro B.: 365 (125).
Brockmöller Kl.: 500 (30).
Browe P.: 95 (122), 98 (133).
Brück H.: 111 (175).
Bucciarelli C.: 207 (25), 453 (244).
Bugnini A.: 413 (183).
Bulckens J.: 469 (271), 473 (281).
Bullet G.: 208 (27).
Burgardsmeier A.: 328 (51), 343 (81), *433*.
Bürgel W.: 136 (223).
Burkhart J.: 103 e (158).
Bussi N.: 159 (263), 222 (51), 333 (59).
Butzer M.: 118.
Buys J.: 472 (278).
Buytendijk F.: 535 (84).

Caballero P. V.: 116 (190).
Cacciatore G.: 154 (259).
Caillois R.: 541 (103).
Calini M.: 124.
Calvino J.: 118.
Caminada C.: 159 (263).
Canal A.: 453 (244).
Candido Fr.: 379 (142).
Canisio P. (S.): 121 (202), *121*, *123*.
Cannel Fr.: 420 (196).
Cantini G.: 90 (95).
Capelle G. B.: 67 (12), 73 (35), 74 (36), 75 (37), 77, 78 e (44), 83 (65).
Caporello E.: 140 (230), 157 (261), 335 (70), 401 (166), *433*, 511 (46).

Cappelli T.: 140 (230), 157 (261), 335 (70), 401 (166), *433*, 511 (46).
Carbone C.: 447 (232).
Cardjin J. (Mons.): 548, 549 (115).
Carlo Borromeo (S.): *115*, 120, 124, 165.
Carlo Magno: *93*, 96 (124).
Carrington P.: 62 (2).
Carrier H.: 161 (264), 201, 202 (10), 208 (29), 209 (32), 240 (78), 244 e (82, 84), 245 e (85), 397 (159), 436 (207, 211), 438 (212, 213), 439 (214, 215), 440 (216, 217), 441 (220), 442 e (222), 443 (224), 444 (225), 445 (229), 446 (230), 462 e (254), 463 (257, 258), 465 e (262), 466 e (263, 264), 467 (266, 267), 468 (268, 269), 475 e (288), 476 (290, 291, 293), *485*, 535 (88), 536, 551 (120, 121).
Carrol H. A.: 48 (92, 93).
Carter G. E.: *286*.
Caruso I.: 30 (52).
Casati M. (Mons.): *143*, *144*, 164.
Casel O.: 357 (111).
Casotti M.: *520*.
Cassirer E.: 541 (103).
Castelli F.: 542 (105).
Castellino da Castello: 113, 114, 120, 131.
Castiello J.: 547 (113).
Castiglione B.: 104, 113 (180).
Caterina da Siena (S.): 134.
Cavagna A. M.: 166 (271).
Cavalletti S.: 309 e (28, 29), *310* e (30), 383 (146), *395*.
Centro Nazionale di Parigi: 421 (196).
Ceriani G.: 159 (263), *451*.
Cesare de Bus (Ven.): 115.
Cesario di Arles (S.): *88*.
Chanon M.: 300 (13), 301 (16), 308 (25), 309 (28), 319 (41), *327*.
Charland Th. M.: 90 (95), *189*.
Charles E. (Can.): 177, 311 (31).
Charlier P.: 232 (67), 539 (99).
Chatillon J.: 98 (136).
Chavasse P.: 87 (81), 251 (90).
Chesterton G. K.: 480.
Chiappetta L.: 229 (61).
Chicault L.: 455 (247).
Chicot A.: 479 (298).
Chistin J.: *461*.
Cipriano (S.): 84, 85 (77).
Cirillo di Gerusalemme (S.): 81, 82, 83 e (66).
Cistellini A.: 134 (221).
Clark W. H.: 328 (51), 330 (55), 397 (159, 160), 401 e (165), 435, 438 e (213), 439 (215), 440, 444 (225), 445 (227), 446 (230), 462 e (253), 463 (258).
Clemente (S.): 67, *69* e (20), 72, 77 e (40).
Clemente XIII: 215 (39).
Climacus G.: 101.
Clostermann G.: 444 (226), 530 e (75), 531 e (77), 532.
Cocaud A.: 532 (79), 535 (86).
Coderre G. M.: 163 (266).
Cohrs F.: 116 (191).
Colbert C. G.: 143 e (234).
Colomb J.: 176 (306), 178, 196 (3), 199 (4), 206 (21), 228 e (60), 229 e (61), 256, 259 (103), 266, *287*, 333 (59), 342, 361 (117), 409 e (176), 416 (189), 419 e (195), 420 (196), 431, 432, *433*, 455 (247), 529 e (70).
Colombano (S.): 88.
Colombo C.: 157 (262).
Colombo M.: 378 (142).
Combs A. W.: 19 (8), 19 (10), 21 (12), 21 (13), 21 (18), 22 (21), 27 (43), 39 (71), 39 (73), 40 (74).
Condren C.: 152.
Congar V.: 207 e (24).
Connolly R. H.: 75 (37).
Contarini G.: 104.
Conte S.: 154 (258).
Corallo G.: 140 (230), 180 (307), 418 (192), *433*, 511 (46).
Corderi G. A.: 143.
Corsano A.: 134 (221).
Corti P.: 483 (307).
Coudreau Fr.: 178, 230 (63), 239 (76), 392 (156), 469 e (271), 470 e (272), 481 (304), 483 (308).
Cripoldi T.: 120.
Croegaert M.: 229 (61), 413 (183).
Croteau A.: 223 (52), *286*.
Cruel R.: 90 (95).
Crutchfield R. S.: 440 (217), 445 (229), 476 e (292).
Csonka L.: 57 (116), 163 (266), 173 (305), 176 (306), 180 (307), 205 (19), 224 (55), 270 (117), 311 (31), 312 (34), *326*, 337 (73), 342 (78), 353 (104), 359 (113), 403 (168), 409 (174), 415 (185, 187),

418 (193), 421 (196, 197, 198), 428 (201), 430 (203), *433*, 526 (60), 543 (106), *554*.
Cullmann O.: 62 (2).
Curran A.: 41 (77), 43 (85).
Curris F.: 542 (104).
Cusano N.: 104.

Dacquino P.: 82 (57).
D'Ales A.: 74 (36).
Dalton (Piano di): 418.
Damez M.: 177.
Daniel J.: 199 e (5), 469 (271), 551 (122).
Daniélou J.: 65 (10), 67 (12), 68 (14, 15), 69 (18), 78 (44).
Daniel-Rops H.: 111 (175).
Danjat J.: 162 (265).
D'Arenzano B.: 74 (36), 81 (53), 83 (65), 85 (74).
David H. P.: 16 (1), 24 (34).
Davy M. M.: 90 (95).
Dawson C.: 452, 537 (95).
De Bérulle P.: 152, 153.
Debort R.: 379 (142).
De Bretagne G.: 196 (3), 204 (15), 238 (74), *285*, 359 (113), 413 (182).
De Broucker W.: 469 (271).
Decking J.: 551 (122).
De Clercq C.: 91 (96).
De Coninck L.: 159 (263), 261, 333 (59), 409 e (175), 469 (271), 544 (108).
De Feligonde J.: 472 (280).
Defossa J. e M. L.: 319 (41), *326*, 490 (2), 495 (17).
De Gaudillac M.: 81 (54).
De Ghellinck J.: 62 (2), 65 (8), *188*.
Deharb J.: 143, 144 (237), *145*.
De hovre Fr.: 161 (264), 537 e (94).
Delahaye Dr. K.: 159 (263).
Delaruelle E.: 91 (99).
De La Salle G. B. (S.): *138*, 154.
De La Serière J.: 128 (210), 128 (212).
Delattre O. P.: 155 (260).
Delcuve G.: 157 (261), 176 (306), 218 (45), 247 (88), 253 (93), 383 (146), 475 (289), 515 (50), 548 (114).
Delmaye Ph.: 90 (95).
De' Liguori A. (S.): *154*, *155*.
Delooz P.: 240 (78), 491.
De Lubac H.: 90 (95), 440 (218), 541 (103), 547 (113).
Deman Th.: 223 (53), 542.
Dentin P.: 453 (244), 537 (95).
De Puniet P.: 74 (36).
De Rosa P.: 540 (101).
Derkenne Fr.: 177, 229 (61), 309, 310, 323 (45), 361 (117), 392 (156), *395*.
Désirée E.: 515 (50).
De Smedt E. J. (Mons.): 503 (33).
Desqueyrat A.: 479 (298).
Dessaur F.: 544 (107).
Dévaud M. E.: 176.
Devolver N.: 467 (267).
Devrehesse R.: 81 (53, 56).
Deutsch M.: 468 (268), 476 e (291).
Dheily A.: 415 (187).
Diamond R.: 21 (20).
Di Fabio G.: 154 (259).
Dimmet J.: 454 (245).
Dimock H.: 436 (210), 438 (212).
Dingeon J. M.: 177, 308 (25), 309 (27), 311 (31), 318 (40), 361 (117), 363 (122), 482, 490 (2).
Dionigi d'alessandria: 84.
Dix C.: 75 (37).
Dodd C. H.: 61 (1), 62 (2), 63 (6), 65 (10), 66 e (11).
Dondeyne A.: 86 (78).
Donlan T. C.: 208 (30), 235 (72).
Dottrens R.: 176, 420.
Dourmap M.: 281 (128).
Dousselin G.: 363 (122), 365 (125).
Drinkwater F. H.: 275 (125), 431, 551 e (121).
Dubarle R. P.: 547 (113).
Ducasse R.: 422.
Dujarier M.: 74 (36), 80 (47), 86 (78).
Dumas P.: 511 (46), 542 (104), *552*.
Dupanloup F. A.: 136 (225), 346.
Duperray J.: 239 (76), 240 (78), 471 (276).
Dupont J.: 62 (2), 188, 218, 219 (46), 383 (146).
Durand S. M.: 453 e (244), 534 e (83), 549.
Durrwell X.: 224 (54), 539 (100).
Duval P.: 483.
Duvergier de Hauranne J.: 153.

Eckard G.: 99 (139).
Ecker J.: 415.
Edmondo di Canterbury: 99 (141).
Egbert di York: 101.

Eggersdorfer F. X.: 173 (305).
Einstein A.: 540, 547.
Elchinger A. L.: 176 (306), 178, 251 (90), 293 (1), 319 (41), 353 (105), 355 (108), 356 (109), 365 (125), 415 (187), 416 (189).
Eliade M.: 538, 541 (103).
Eligio (S.): 89.
Équipe Sacerdotale D'Alfortville: 231 (66).
Erasmo Da Rotterdam: *104*, *108*, 109, 110, 124, 126, 132 (217), 189.
Erbach J.: 544 (109).
Erikson E.: 439 (214).
Étienne Fr.: 240 (78), 548 (114), 549 (117).
Eusebio (S.): 69 (18), 69 (21), 81, 84 e (72).
Evdokimov P.: 535 (85).
Evely L.: 450 (239), 492 (12), 497 (21).
Exler A.: 378 (142), 469 (271).

Faber W. (Fr.): 155.
Fabro C.: 547 (113).
Fappani A.: 180 (307).
Fargues M.: 177, 199 e (5), 261 (106), 301 (17), 303 (19), 308 (24, 25), 309 e (28), 320 e (42), 322 (43), 342, 361 (117), 368 (132), 379 (142), 391 (154), 392, 415 (187), 420 (196).
Fassbinder H.: 316 (36), 379 (142).
Faureau R.: 523 (54), 524 (56), *552*.
Faustinus P.: 390 (152).
Fauvet J.: 283 (130).
Federico Borromeo (Card.): 137.
Felbiger J.: 147 (243).
Fénelon Fr.: 147 e (241), 150.
Ferrière A.: 176.
Ferrière C.: 379 (142), 416 (189).
Feuillet A.: 62 (2).
Fichter J.: 465 e (262), 535 (88).
Filippo Neri (S.): 114, 134.
Filthaut T.: 479 (298).
Fischer A.: 159 (263).
Fischer B.: 478 (297).
Fischer G.: 150 (251), 173 (305).
Fischer H.: 259 (104), 266 (113), *286*, 368 (132), 378 (142), 413 (182), 419 (194).
Fisher J.: 109.
Fleege U.: 435, 440 (216), 509 (44).
Fleury Cl.: 146 e (240).
Flick M.: 215 (42), 470 (273).
Flitner A.: 110 (174).
Folliet J.: 548.
Foreiro F.: 124.
Forstner D.: 541 (103).
Foscarari E. (O. P.): 124.
Fournier E.: 471 (277), 480 (300).
Fournier N.: 157 (261), 180 (307), *190*, 357 (111), 411 (179).
Francesco D'Assisi (S.): 134.
Francesco di Sales (S.): *151*, *152*, 153, 154, 156.
François H.: 503 (33).
Frankl V.: 30 (52).
Fransen P.: 23 (27), 33 (59), 33 (61).
Franza G.: 124 (205), 137 (226), *189*.
Franzelin: 158.
Fratelli delle Scuole Cristiane: 360 (115), 421 (196), 432.
French V.: 201, 202 (10), 439 (214).
Frenzel O.: 136 (223).
Freud A.: 531 (76).
Frickel M.: 478 (297).
Friedmann G.: 546 (111).
Fries H.: 479 (298).
Frisch F.: 444 (226).
Fulda (Conferenza di): 342.
Froidevaux L. M.: 68 (16).
Fromm E.: 54 (106), 435, 440, 462, 466.
Fror K.: 387 (149).
Frumento G. F.: 163 (266), 298 (8).
Frutaz A. P.: 111 (175).
Funk F. X.: 75 (37), 76 (38), 79 (45), 79 (47).

Gahéry M.: 177, 311 (31).
Gaillard P.: 205 (18), 221 (47).
Galantini I.: 115.
Gallego Yriarte E.: 138 (228).
Gallo (S.) (missionario di Costanza:) 88, 89.
Galot J.: 547 (113).
Galy J.: 152 (255).
Garail M.: 490 (2), *521*.
Garcia de Cisneros: 132.
Gardner G.: 208 (31), 476 (291), 535 (87).

Garin E.: 103 (157).
Garrone G.: 511 (46), 512 e (47), 513 (48), *521*, *553*.
Gasbarri C.: 134 (221).
Gasnier M.: 383 (146).
Gasparri P. (Card.): 186, 215 (39).
Gathelier G.: 419 e (195), 420 (196), 422, 431, *434*, 530 (74), 532, 534 e (82), 535 (86).
Gatterer M.: 149 (248), 174.
Gaudemet J.: 78 (44).
Gaudia Suor: 362 (121).
Gautier J.: 152 (255).
Gay Ch.: 156.
Gazier A.: 153 (256).
Geffcken J.: 101 (149).
Gelineau J.: 323 (45), 392 (155).
Gennaro (S.): 88.
Gerson G.: 100 e (144), 101 (152), 102 e (155), 112 e (176, 177).
Gheorgiu M.: 528 (69).
Giaccone G. M.: 143.
Gianola P.: 366 (128).
Giansenio C.: 153.
Giberti M.: 114 (184).
Gillespie J. M.: 293 (2).
Gillet M. S.: 236.
Giona di Orléans: 95 (121), 99.
Giovanni Crisostomo (S.): 80 (49), 81 (54), 82 e (61), *84*, 85.
Giovanni da S. Tommaso: 213 e (37), 221 (48), 224, 248, 253 (92).
Giovanni della Croce (S.): *133*.
Giovanni Diacono: 86 e (79), 87 (82).
Giovanni (S.): 64, 159, 162, 256 (99), 276, 278, 342, 349.
Giovanni XXIII: *168*, *169*, 195, 196 e (2), 205 (18), 209 (32), 227 (58), 289, 463 (256), 491 (10), 492 e (14), 503 (35), 506 e (37), 507 (39), 509 (45), 524 (56).
Girard (P.): 151.
Girault R.: 215 (42).
Girghenson K.: 55, 465 (262).
Girolamo Miani (S.): 113.
Giussani L.: 528 (68).
Giustino (S.): 65, 67, *70*, 71 (26), 72, *73* e (35), 74.
Glick C.: 440.
Gobbi G.: 309 (28-29), 310 (30), 383 (146), *395*.
Göbl P.: 90 (94), 91 (96), 94 (116, 117, 118), 95 (120), 95 (122), 96 (125), 98 (133), *188*.
Godin A.: 55 (109), 56 e (114), 264 (110), *295* e (7), 330 (54), 331 (57, 58), 446 (230), 482 (305), 531 (76).
Goffi T.: 140 (230), 180 (307), 418 (192), *433*, 509 (44), 511 (46).
Goldbrunner J.: 157 (261), 367 e (129), 375 (140), 383 (146).
Goldstein K.: 32 (57).
Gomez Rodeles C.: 116 (190).
Gordon G.: 318 (41).
Göttler J.: 161 (264), 174, 199 e (5), 203 (11).
Gottschick J.: 116 (193).
Götzel G.: 173 (305), 174.
Goutagny A.: 523 (54), 524 (56), *552*.
Gouyon P.: 240 (78).
Grabmann M.: 91 (97), 128 (211).
Graessmann F.: 511 (46).
Granderath T.: 146 (238).
Grassi T.: 113.
Grasso D.: 63 (7), 207 (25), 222 (51), 223, 470 e (273, 275), 500 (29).
Grasso P. G.: 25 (35), 25 (36), 27 (43), 55 (108), 55 (112), 330 (55), 397 (159), 436 (207), 440 (216, 217), 442 e (222), 443 e (223, 224), 444 (225), 445 (229), 462 (252), 463 (257, 258), 464 (260), 509 (44), 515 (50), 535 (87, 88), 536 (90), 538, 545 (110).
Green M.: 436 (207), 440, 465 (261).
Gregorio Magno (S.): 88 e (88), 101, 244.
Gregorio Nisseno (S.): 80 e (52).
Greulich V.: 319 (41).
Grignion de Montfort L. (S.): 154.
Groppo G.: 207 (26).
Gross K.: 354 (107).
Gruber A.: 80 (50), *148*, 149, 259 (102), 444 (226), 445 (229), 530 e (75).
Gruehn W.: 55, *295*, e (5), 397 (159), 444 (226), 465 (262), 531.
Grün St.: 162 (265).
Guano L. (Mons.): 447 (232).
Guelluy R.: *552*.
Guéranger P.: 155.
Gueret M.: 319 (41), *326*, 490 (2).
Guerre R.: 549 (115), *554*.
Guerrini P.: 131 (215).

Guiberto di Novigento: *98* e (135).
Guido de Monte Rocherii: 91 (97), *97*.
Guignebert G.: 539 (100).
Guittard L.: 55, 330 (55), 397 (159), 399, 436 e (209), *460*.
Guitton J.: 452.
Gusta F.: 136 (223).
Gutiérrez M.: 55 (111).
Guzzetti G. B.: 500 (29).

Haerten W.: 90 (94).
Hainz S.: 530 (75).
Halbwachs M.: 468.
Hall C. S.: 16 (1), 435.
Hamman A.: 85 (77).
Hanssens J. M.: 71 (30).
Hardouin J.: 88 (84), 89 (90), 93 (113), 94 (115).
Häring B.: 411 e (178), 500 (30), *520*.
Harms E.: *295* e (6), 436 e (207), 439, 440 (217), 531 (76).
Harnack A.: 69 (18), 78.
Hassevelt R.: 453 (243).
Hastenteufel P.: 157 (261).
Hatzfeld H.: 133 (219).
Hauser T.: 530 (74).
Havighurst R. J.: 47 (91), 49 e (95), 399 (161), 436 (209).
Hazard P.: 135 (222).
Hefele K.: 92 (102), 93 (110), 93 (111), 93 (112), 94 (115).
Heggelbacher O.: 78 (43).
Heimerl H.: 482 (306).
Helming H.: 379 (142).
Hemmer H.: 69 (20).
Henin L.: 345 (89).
Herbart G. F.: 150, 151, 419.
Herberg W.: 467 (265).
Hermann I.: 65 (8), 116 (190).
Hertzler J.: 475 e (288).
Hetzer H.: 444 (226), 467 (267).
Hézard M.: 74 (36), 81 (53), 90 (94), 98 (133), *188*.
Hiltner S.: 159 (263).
Hipler W.: 95 (121).
Hirscher J. B.: *147* e (245), *148* e (246, 247), 149, 217 (43), 236.
Hitz P.: 68 (14), 158 (262).
Hocedez H.: 155 (260).
Hoch T.: 375 (140).
Hoey A. F.: 535 (86).
Hofinger J.: 63 (7), 221 (48), 236, *286*, 409 (175).
Hohentinger Fr.: 550 (119).
Hollander H.: 345 (88), 348 (96), 350 (99), 352 (102), 360 (116), 362 (121), 365 (125), 376 (141), 389 (150), 392 (156), 393 (157), *394*, 494 (16).
Hopfenbeck G.: 375 (140).
Hosius S.: 109 e (171), 110, 124.
Hostie R.: 264 (110), 482 (305).
Houvelin H.: 156 (257).
Howells T. H.: 440 (216).
Huber J.: 379 (142), 383 (146).
Hubert K.: 329 (53).
Huby J.: 539 (100).
Hugedé N.: 219 (46).
Hünnermann G.: 383 (146).

Ignazio di Antiochia (S.): *70*, 114.
Ignazio di Loyola (S.): 132, *133*.
Ilario di Poitiers (S.): 82 e (63), 84.
Ildefonso (S.): 88 e (86).
Ippolito (S.): 71, 72, *75* e (37), 84.
Ireneo (S.): 67, *68* e (16), *70*, *71* e (28).
Isambert F.: 465 (262), 544 (107).
Isidoro di Siviglia (S.): 88 e (85).

Jacquin G.: 229 (61), 348 (96).
James W.: 21 (16), 462, 464, 465 (262).
Janet P.: 32 (57).
Jarry E.: 135 (222).
Javoux J.: 467 (267).
Jedin N.: 111 (175).
Jeffreys W.: 244 e (84).
Jersild A. T.: 435.
Joly R.: 70 (21).
Jonas J.: 116.
Jordan P.: 390 (152).
Jung C. G.: 55, 440, 468.
Jungmann J. A.: 158 (262), 173 (305), 174, 196 (3), 215, 217 (43), 218 (45), 221 e (48), 253 (94), 258, 259 (102), 262 e (108), *285*, 357 (111), 359 (113, 114), 376 (141), 409 e (175), 413 (182), 419 (194), 471, 479 (298), 480, 504 (36), 509 (44), *521*.
Jurgensmeier F.: 22 (23, 24), 23 (26, 28), 24 (30, 31, 32), 27 (41), 33 (62).

Kafka F.: 541.
Karrer O.: 541 (103).
Kelley H.: 469 e (270).
Kelly J. N. D.: 62 (2), 65 (8), 70 e (23), 71 (30), 72 e (32-34), 530 (73).
Kerschensteiner G.: 173, 551 e (122).
Kiene M.: 316 (36).
Kilger L.: 90 (94).
Kirchgassner A.: 541 (103).
Kittel G.: 63 (7).
Klein M.: 547 (113).
Klostermann F.: 482 (306).
Klubertanz G.: 208 (27).
Kluckhohn-Kröber C.: 535, 536.
Kohler W. D.: 390 (152).
Krebs L.: 157 (261).
Krech D.: 440 (217), 445 (229), 476 e (292).
Kretschmer E.: 55.
Kreutzwald H.: 145 (250).
Krieg C.: 203 (12), 204 e (14, 15), 210 e (34), 221, 240 (77).
Kriekemans A.: 54 (105), 208 (29), 236 (73), 254 (96), 343 (81), 459 e (251).
Krüger G.: 528 (68).
Künkel F.: 49 (96), 55.

Labourdette P.: 208 (27).
Lacordaire H. D.: 155.
Laforest J.: 247 (88).
Lagache D.: 475 e (287).
Laloup F.: 512 (47), 542 e (104), *553*.
Landrieux A. (Mons.): *177*.
Lanquetin A.: 178.
Lanzkranna S.: 95 (120).
Laquetin A.: 549 (117).
Larere P.: 549 e (117).
Latreille A.: 91 (99), 144 (236).
Laurent J. (S.): 100.
Lazzati G.: 128 (210).
Le Bachelet X. M.: 128 (212).
Le Bras G.: 465 (262), 500 (30).
Lebreton J.: 74 (36), 236.
Lebreton M. M.: 90 (95).
Lecina M.: 127 (209).
Leclercq J.: 98 (136), 151 (254).
Lecoy de la Marche A.: 90 (95).
Lefebvre G.: 178, 529 e (70).
Lefebvre X.: 178, 300 (12), 304 e (20), 305 (21), 312 (33), 313 e (35), 319 (41), 325 (50), *326*, 368 (132), 373 (137), 374 (139), 376 (141), 379 (142), *394*, 490 (2), 541 (102).
Lefèvre V.: 91 (97), 99 (140), *189*.
Leitheiser L.: 413 (182), 415 (186), 416 (188, 189, 190), *433*.
Lelotte P.: 447 (232), 551 (122).
Lemonyer M.: 236.
Lentner L.: 147 (242), 173 (305), 174, 176 (306), *190*, 342 (78), 359 (114), *395*, 511 (46).
Léonard A.: 162 (265).
Leone XIII: 508 e (42).
Leone di Maria (Fr.): 313 (34).
Leone (S.): 82, 86 (80).
Leoni A.: 465 (262).
Leopardi G.: 540.
Leplae P.: 491.
Lersch Ph.: 27 (42), 29 e (48, 49), 49 e (97), 50, 51, 528 (68).
Le Senne R.: 55.
Letourneau N.: 152 (255).
Letousel A.: 551 (122).
Levallois M.: 503 (33).
Libois J. G.: 173 (305), 319 (41), *326*, 490 (2).
Liégé A.: 37 (66), 46 (89), 48 (94), 55 (112), 159 (263), 435 e (204), *460*, 469 (271), 475 (289).
Linden J.: 145.
Lindsey G.: 16 (1), 208 (31), 476 (291), 535 (87).
Lippert P.: 483 (307).
Lippomano L.: 120.
Lobigne J.: 551 (122).
Lochet L.: 465 (262), 474 (283), 483 (308).
Loew P.: 226 (56), 457, 550.
Loisy A.: 160.
Lopez Stunica J.: 110 (174).
Lubienska H.: 177, 260, 300 (15), 308 (25), *309* e (28), 311 (31), 312 (33), 318 (40, 41), 323 (46), *327*, 361 (118), 363 (122), 364.
Lundberg P.: 83 (65).
Lupont L. P.: 156.
Lutte G.: 55 (112), 329 (52), 330 (55), 397 (159, 160), 400 e (164), 435 e (205, 206), 436 (208, 209), 438 (212), 440 (216), 444, 445 (228).
Luykx B.: 368 (132), 383 (146).

Maccari C.: 396 (158).
Mace R.: 265 (112), 475 (286), 482 (306).
Maddalena dei Pazzi (S.): 133 (220), 134.
Maertens Th.: 74 (36), 86 (78), 472 (480).
Maggiolini S.: 159 (263), *485*.
Magnino B.: 135 (222).
Maitre J.: 465 (262).
Majakoswski S.: 547.
Mandonnet P.: 105 (165).
Mandrini T.: 151 (254).
Manitius M.: 98 (135).
Mansi J. D.: 96 (126), 97 (127), 97 (129), 112 (178, 179), 118 (196), 136 (224).
Manuzio A.: 100 e (147).
Marchetti O.: 132 (218).
Marcione (Eretico): 70, 78.
Maréchal A.: 269 (115), 271 (118), 441 (219), 448 (236), 458 (250), 479 (298), 484 (309).
Margreth P.: 511 (46), *522*.
Marini L. (O. P.): 124.
Marmion C.: 236.
Maroni B. M.: 379 (142).
Marshall H.: 542 (105).
Marthe Sœur, 331 (58).
Martimort A. G.: 413 (183).
Martin Luther: 110 (174), *116*, *118*, 120, 121, 124.
Martino di Tours (S.): 79.
Marx C.: 540.
Marzot G.: 154 (258).
Massi P.: 233 (68), 413 (183).
Matray (ab.): 534 (82).
Matteucci B.: 153 (256).
Mauch A.: 149 (250).
Maydieu A. J.: 483 (307).
Mayer J.: 74 (36).
McDowell J. B.: 436 (210), 438 (212).
Meda F.: 113 (180).
Melitone di Sardi: 68, 72.
Meeus A.: 319 (41), *326*.
Meilhac L.: 447 (233), 475 (289), 531 e (78).
Melot M.: 375 (140).
Mendigal L.: 455 (247), 551 (122).
Mercier D. (Card.): 236.
Meriaux R.: 366 (128).
Mersch P.: 236.
Mey G.: *149* e (249).
Meyer J.: 116 (192).
Michaud-Quantin P.: 95 (122).
Michonneau M.: 472 (280).
Michotte A.: 19.
Minichthaler J.: 174.
Minucio F.: 77.
Misonne M.: 379 (142).
Modugno G.: 343 (81), 366 (128).
Moeller Ch. (Can.): 227 (58), 232 (67), *287*, 452 e (242), 457 (249), *485*, 512 (47), 542 e (104), *553*.
Moerman F.: 475 (289), 480 (300).
Mone R.: 91 (98).
Möhler J. A.: 155.
Mohrmann Chr.: 72 (33), 85 (75).
Molieu A.: 152 (255).
Mollet F.: 37.
Monachino V.: 81 (55).
Monchanin J.: 537 (94).
Mönnichs (P.): 146.
Montessori M.: 176, 309, 318 (40), 322.
Monti V.: 551 (122).
Moretta P.: 180 (307).
Morisson H.: 238 (74).
Mosshammer O.: 478 (297), 532 e (79), 533 e (80).
Motte F.: 281 (128), 470 (274), 474 (285), *486*.
Moufang Ch.: 111 (175), 123 (204).
Mouroux J.: 242, 479 (298).
Mousnier R.: 135 (222).
Munich M.: 421 (196), 422, 482, *520*.
Mura A.: 322 (43).
Murari A.: 472 (278), *486*.
Murray H.: 468.
Mussner Fr.: 354 (107).

Nardi B.: 91 (98).
Natalis E.: *522*.
Nausea Fr.: 109, 110.
Nebiolo G.: 451.
Negri G. C.: 44, 45 (88), 80 (50), 205 (19), 208 (31), 218 (44), 219 (46), 224 (55), 227 (58), 234 (70), 245 (87), 254 (96), 270 (117), 282 (129), 283 (130), 403 (168), 409 (174), 418 (193), 421 (197), 198), 428 (201), *433*, 443 (224), 445 (227, 229), 447 (233), 448 (236), 453 (244), 454 (245), 457 (249), 466 (264), 479 (297), 491 (16), 523 (52), 526 (60), 528 (67), 529 (72), 535 (89), 536 (93), 537 (94), 540 (101), 541 (102), 551 (122), *552*.
Neugarten B. L.: 47 (91), 49 (95).

Neumayr Fr.: 150, 151 (252).
Neuvet E.: 78 (43), 81 (55).
Newman J. H.: 155, 464, 537 e (94).
Nicolet (Suore di): 360 (115).
Niebuhr P.: 536 e (91).
Nordström J.: 103 (157).
Nosengo G.: 183, 343 (81), 366 (128), *433*, *434*, 451.
Nuttin J.: 17 (4), 18 (6), 19 (11), 21 (20), 24 (34), 25 (35, 37, 38), 27 e (43), 30 (51), 30 (52), 31 (54), 32 (56), 294 e (4).

Oediger Fr. W.: 97 (132).
Offele H. W.: 157 (261), *190*, 419 (194).
Olgiati Fr.: 113 (180).
Oger H.: 473 (281).
Olier J. J.: 152 e (255).
Olmsted L.: 283 (130).
Omero: 539.
Onorio di Autun: 99.
Oppenheim Ph.: 83 (65), 86 (78).
Oraison M.: 328 (51).
Orazio Q. F.: 539.
Origene: 76, 77 e (41), 84, 85.
Ortegat J.: 512 (47), 547 (113).
Overberg E.: 147 (243).
Owst G. R.: 90 (95).
Ozanam Fr.: 156.

Padberg R.: 103 (157, 159), 105 (164), 109 e (170), 110 (173), *189*.
Pagella M.: 140 (230), 180 (307), 418 (192), *433*, 511 (46).
Paggiaro L.: 159 (263).
Palanque J. R.: 91 (99).
Pancheri X. Fr.: 383 (146).
Paolino (S.): 92.
Paolo (S.): 24, 40, 61, 62, 63 e (3, 4), 64, 65, *66*, 68 e (17), 126, 159, 162, 210, 256 (99), 278, 387, 539 e (100), 541.
Paolo VI: *170*, *171*, 467 (267).
Parisella A.: 180 (307).
Paschini P.: 124 (205).
Pascucci F.: 115 (188), 136 (223), *189*.
Pasquale U.: 229 (61).
Pasteris E.: 140 (230).
Patrizio (S.): 88.
Paulin A.: 82 (57).
Pavanelli L.: 157 (261), 183.
Pavissich A.: 140 (230).
Pearson G. H.: 438.
Peck R. F.: 399 (161), 436 (209).
Pederzini N.: 37 (67).
Peil R.: 9 (3), 204 (15), 240 (77), 266 (114), 343 (81), 348 (96), 354 (107), 360 e (116), 376 (141), 416 (189), 532 e (79), 533.
Pellegrino U.: 159 (263).
Pempsel J.: 551 (120).
Peretti M.: 54 (107), *521*, 530 (75), 535 (84).
Perin L.: 178, 300 (12), 304 e (20), 305 (21), 313 (35), 319 (41), 325 (50), *326*, 368 (132), 373 (137), 374 (139), 376 (141), 379 (142), *394*, 490 (2).
Pesch C.: 354 (107), 389 (150), 413 (182), 415 (186), 416 (188, 189, 190), *433*.
Pestalozzi E.: 150.
Petit E.: 366 (128).
Petrocchi M.: 154 (257).
Peyton P.: 49.
Pfliegler J.: 144 (237), 157 (261), 173 (305), 174, 204 (13), 221, 241 (79), 242 (80), 256 (98), 266 (114), 419 (194).
Pflug J.: *109* e (169).
Phenix P. H.: 537 (95).
Philips G.: 469 (271), *486*.
Piaget J.: 331 (56), 398.
Pichler W.: 174, 337 (73), 338 (75).
Pidoux de la Madeure S.: *521*.
Pietro (S.): 63 e (3), 64, 68 e (17), 241 (79), 242, 256 (99), 276, 278.
Pignatiello L.: 383 (146).
Pihan J.: 515 (50).
Pin E.: 383 (146), 465 (262), 544 (107), 551 (120).
Pinna T.: 74 (36), 83 (65).
Pio V: 198.
Pio X (S.): *163*, *164*, 165, 180, 183, 186, 196, 201 (9), 204 (17), 215 (39), 333, 337, 344, 359, 368 e (133), 498.
Pio XI: *165*, *166*, 196, 198, 204 (16), 206 (20), 215 (41), 297, 369 (134), 489 (1), 490, 491 (9), 499 e (24), 507 (38 e 40), 508 (43).
Pio XII: *167*, *168*, 196, 201 (7), 205 (19), 207 (26), 210 (33), 216, 219, 227, 242 (80), 251, 261 (107), 274 (124), 294 (3), 297, 322, 357 (111), 412 e (181), 438,

490, 491 (5, 6, 7, 8), 495 (18), 500, 501, 503 (31, 34), 524 (56), 528 (69).
Plaquevent J.: 530 e (75), 531, 532.
Pogiani G.: 124.
Poppe A.: 277.
Porro A.: (B.): 113.
Porro I.: 113 (180).
Portaluppi A.: 152 (255), 154 (258).
Pouget A. (Fr.): 143.
Pouret P.: 155 (260).
Pourrat P.: 132 (216), 151 (254), 155 (260), 162 (265).
Prat F.: 236, 539 (100).
Preclin E.: 135 (222).
Preising R.: 346 (92), 511 (46).
Premoli O.: 134 (221).
Priero G.: 254 (97), *286*.
Probst F.: 86 (78), 90 (94).
Prümm K.: 224 (54).

Quasten J.: 67 (12), 68 (15, 17), 69 (19, 20), 70 (25), 71 (26, 28), 72 (34), 75 (37), 76 (38), 77 (39, 40), 85 (73, 77).
Quinet C.: *176*, 177, 178, 308 (25), 311 (31), 312 (34), 344 (85), 345 (89), 346, 359 (113, 114), 360 e (115), 544 (107).

Raab K.: 118 (195), 121 (202), 136 (223), 141 (231), 144 (237), 173 (305), *189*, 217 (43), 221 (49).
Rabano Mauro: 97 e (130), 101 (148), 102 e (156).
Rabut O. A.: 547 (113), *553*.
Rahner H.: 63 (5), 78 (44), 158 (262), 174, 500 (30), 504 (36).
Ramsauer M.: 63 (7).
Ramsey G. V.: 19 (8).
Rank O.: 32 (57).
Ranwez P.: 157 (261), 282 (129), 299 (11), 302 (18), 305 (21), 306 (22), 311 (31), 316 (36), 317 (37), 318 (39), 319 (41), 320, 325 (48), *326*, 333 (59), 490 (2), 491 (12), 493 (15), 495 (17), 515 (50), *520*, *522*.
Rauschka E.: 432, 550, 551 e (120, 121).
Rautenstrauch S.: 147.
Reed Newland M.: *520*.
Rees Edward D.: *522*.
Reginaldo T.: 120.
Rel-Herme P. A.: 159 (263).
Renard J. Cl.: 323 (45).
Renaudot E.: 103 (159).
Restrepo-Jaramillo J.: 77 (42).
Rétif A.: 63 (7), 503 (33).
Rétif L.: 178, 204 (15), *287*.
Riberu G.: 543 (106).
Ries J.: 470 (274).
Riesman D.: 466.
Rimaud G.: 328 (51).
Ritter G.: 116 (193).
Riva S. A.: 163 (266), 180 (307), 183, 313 (34), 365 (125), *394*, 551 (122).
Robben E.: 159 (263).
Robert A.: 62 (2), 435.
Rocchetti P. U.: 390 (152).
Roessel J.: 379 (142), 490 (2).
Rogers C.: 18 (6), 18 (7), 19 (10), 21 (19), 21 (20), 27 (43), 32 (57), 32 (58), 38, 39 e (71, 72, 73), 42 e (81), 56, 57 (115).
Roldán A.: 55 e (111).
Romanini L.: 551 (122).
Ronco A.: 19 (8), 21 (19).
Roques L.: 80 (47).
Rosalia M. (Sr.): *287*.
Röslein Fr.: 515 (50).
Rösseler H.: 103 (157), *452* e (241), 529.
Roth D.: 88 (88), 90 (94), 97 (132), 469 (271).
Rotureau G.: 553.
Rousseau J. J.: 142.
Rousselet M.: 375 (140).
Roxo E.: 547 (113).
Roy C. E.: 157 (261), 163 (266), 173 (305), 200 (6), 204 (17), 359 (114), 419 (194).
Rümke H. C.: 236 (73).
Russo F.: 544 (107).
Ryckmans A.: 333 (59).

Sailer J. M.: 147 e (244), *150*, *151*, 236.
Sainte-Beuve J.: 513 (48).
Salvestrelli I.: *460*.
Sauvage M.: 92 (101), 138 (228).
Sauvageot P.: 229 (61), 348 (96), 357 (111), 375 (140), 378 (142), 413 (183).
Scalabrini G. B. (Mons.): 183, 184.
Scaramelli G. B.: 154 e (258).
Schachter S.: 476 (291).
Schäffler H.: 379 (142).
Scheeben J.: 22 (24), 158, 218 (45).

Scheldon W. H.: 55.
Schele P. W.: 551 (122).
Scheyven D.: 368 (132), 383 (146).
Schield P.: 265 (111).
Schille G.: 69 (19).
Schilleebeckx E. H.: 223.
Schindler I.: 348 (96), 355 (108), *395*, 413 (182), 415 (184), 416 (189).
Schinelli A.: 323 (45).
Schio G.: 139 (229).
Schlachter H.: 419, 420 (195), 431, 455 (247), 550 e (120), *554*.
Schmidt I.: 150, 151 (252).
Schmitt J.: 62 (2), 136 (223), 442.
Schneider Th.: 116 (192).
Schneiders A.: 41 (77), 44 (87), 397 (159, 160), 400 (163), 435.
Schoelen E.: 90 (94), 91 (99)
Schouwenaars M. C.: 549 (117).
Schreibmayer Fr.: 173 (305), 174, 419 (194), *434*.
Schulte J. Fr.: 95 (122).
Schürmann H.: 62 (2).
Schurr V.: 52 (103), 159 (263), 479 (297), *485*, 500 (30).
Sciacca M. F.: 547 (113).
Seeberg A.: 62 (2), 188.
Segneri P.: 154.
Ségur L. G.: 156.
Sellmaier J.: 153 (256).
Selwyn E. G.: 62 (2), 65, 188.
Sertillanges P.: 104 (161), 547 (113).
Seumois A. V.: 74 (36), 80 (47).
Sharps K.: 265 (111).
Sheen F.: 483 (307).
Shermann N.: 439 (214).
Shonstron E. L.: 21 (17).
Skibniewski S. L.: 124 (205).
Siamolio G.: 390 (152).
Simoncelli M.: 161 (264).
Simoneaux H.: 55 e (110).
Simonitsch R. G.: 534 e (82).
Sironval A.: 346 (91), 348 (96), 349 (97), 351 (101), 354 (107), 356 (110), 359 (114), 362 (120), *394*.
Sloyan G. S.: 161 (264), 275 (125).
Smith L. P.: 547 (113).
Snigg D.: 19 (8, 10), 21 (12, 13, 18), 22 (21), 27 (43), 39 (71, 73), 40 (74).
Soiron Th.: 204 (15).
Solzbacher J.: 544 (107).
Sommervogel Ch.: 123 (204).
Soudreau M.: 474, 475 (286).
Spiazzi R.: 8 (2), 159 (263).
Spranger E.: 55.
Starbuck E. D.: 435, 444 (226).
Stella P.: 94 (117), 143 (232).
Stieglitz H.: 174.
Stonner A.: 147 (242).
Strabo W.: 101 (150).
Streicher Fr.: 123 (204).
Suavet Th.: 162 (265), 549 (115).
Suhard E. (Card.): 271 (118), 540 (101).
Sullerot L. (Mons.): 453 (243).
Swendeborg E.: 541 (103).

Tacchi-Venturi P.: 114 (183).
Tamborini A.: 113 (180), 137 (226), *189*.
Taveau C.: 152 (255).
Teilhard de Chardin P.: 547 (113).
Teodoro di Mopsuestia: 81.
Teresa d'Avila (S.): *133* e (219).
Terstenjak A.: 200 (6), *236* e (73), 237, 245, *285*.
Tertulliano: 71, 72 e (31), *76* e (38), 77.
Tesse H. J.: 379 (142).
Tejera M.: 55 (111).
Tettamanzi D.: 159 (263).
Thalhofer J. Fr.: 91 (98), 111 (175).
Thibault J.: 468 (268).
Thils G.: 128 (210).
Thivollier P.: 379 (142), 469 (271).
Thome A.: 544 (107), 550, *554*.
Thoresby (Card.): 100 (142).
Tilmann Kl.: 173 (305), 174, 259 e (104), 266 (113), 365 e (125, 126), 368 (132), 375 (140), 376 (141), 378 (142), 419 (194), *434*, 477 (295).
Titone R.: 256 (98), 523 (51), 525 (58).
Toffanin G.: 103 (159).
Tommaso d'Aquino (S.): 7 (1), 24 (30), 26 (39), 28 e (45), 96 (123), 97 (128), 100, 101, 105 (165), 200, 207 (23), 208 e (28, 29), 212 (35), 215 (40, 42), 222 (51), 226, 241, 254 (96), 257 (100), 338, 384, 480.
Tonolo Fr.: 183.
Toschka J.: 534 e (82).
Toth B.: 124 (205).
Tourneau R.: 81 (53), 81 (56).
Touton G.: 82 (57).
Tovini G.: 180.

Tremeau M.: 260 (105), 322 (43), *326*.
Tresmontant C.: 547 (113).
Trochu F.: 155 (260).
Trona G. B.: 143.
Truhlar C.: 154 (257).
Tuechle H.: 135 (222).
Turck A.: 62 (2), 65 (9), 67 (12, 13), 70 (24), 71 (28, 29), 72 (31), *188*.
Turmel J.: 128 (211).

Urbani G. (Card.): 503 (32).
Urbina F.: 133 (220).
Uriarte J. E.: 127 (209).

Vagaggini C.: 158 (262), 230 (62), 239 (75).
Valensin A.: 300 (15).
Van Acken B.: 469 (271).
Van Caster M.: 218 (45).
Van Den Eynde D.: 65 (10), 67 (12).
Van Den Meer F.: 83 (65).
Van Der Leeuw G.: 464 e (259), 467, 479 (297).
Van Eeckhout A.: 348 (96), 366 (128), *394*.
Van Ercr H.: 472 (280).
Van Hardemberg P.: 469 (271), 474 (284).
Van Roey B.: 331 (57).
Van Vugt T.: 479 (298).
Varion F.: 154 (257).
Veneziani C. M.: 157 (261), 167 (279), 183, 335 (68, 70), 401 (166), 499 (25, 26).
Ventura L.: 161 (264).
Vernheit P.: 157 (261), *286*.
Vernon P. E.: 439 (214).
Verdier G.: 300 (13), 301 (16), 308 (25), 309 (28), 319 (41), *327*, 551 (122).
Vetter G.: 436 (207), 440, 465 (261).
Vianney G. B. (S.): 155.
Vigna L.: 183.
Villette L.: 62 (2).
Vimort J.: 454 (245), 528, 538.
Vinatier M.: 549 (117).
Vincent Fr.: 251 (90), 544 (108), 548 (114).
Vinet P.: 541.
Viollet J.: *520*.
Vittore (S.): 99 (141).
Vittorino da Feltre: 104, 105.
Vittricio di Rouen: 79.
Volk E.: 472 (279).
Voltaire Fr.-M.: 513.
Von Amberg M.: 95 (122).
Von Balthasar H.: 76 (38), 235 (72).
Von Braken H.: 16 (1), 24 (34).
Von Hildebrand D.: 42 (82), 43 e (84).
Von Pastor L.: 103 e (158).
Vorselaar (Suore di): 229 (61), 551 (122).
Vospohl W.: 544 (107).
Vran F.: 155 (260).

Wack J.: 500 (30).
Wallenstein A.: 492 (12).
Ward J.: 323 e (45).
Weber G.: 158 (262), 161 (264), 173 (305), 174, 201 (8), 203 (11), 206 (20), 221, 223, *285*, 348 (96), 352 e (103), 353 (106), 355 (108), 357 (111), 358 (112), 359 (14), 360 e (116), 361 (119), 364 (123), 366 (126, 127, 128), 367 (131), 411 (177), 413 (182), 509 (44), 511 (46).
Wellek A.: 528 (68).
Wenger A.: 81 (53), 84 (69).
Wenner O.: 478 (297).
Wicelius: 124.
Wiedemann K. A.: 147 (243).
Wieman H.: 462.
Wifstrand A.: 63 (5).
Wildiers M.: 547 (113).
Wildschutte V.: 549 (115).
Wilkins G.: 101 (153).
William M.: 196 (3), 316 (36).
Willmann O.: 173, 262, 419, 537.
Willot P.: 512 (47), 547 (113).
Wilmart A.: 90 (94).
Witzel G.: *109* e (168).
Wolker L.: 515 (50).
Wood G.: 61 (1), 62 (2).
Woodruff A.: 201, 202, (10), 208 (29), 439, 524.
Wunderle G.: 242 (80).
Würth E.: 305 (21), 306 e (23), 312 e (33), 316 (36), 319 (41), 325 e (49), *327*.

Xiberta B. M.: 158 (262).

Yinger J. M.: 440.
Young J.: 293 (2).

Zadou-Nayski: 512 (47), 547 (113).
Zarncke L.: 376 (141).
Zavalloni R.: 19 (8, 9), 32 (57), 42 (79, 80), 48 (93), 56 (113), 57 (115).
Zeeden W.: 116 (193).
Ziegler J. G.: 94 (116).
Zieher W.: 379 (142).
Ziller T.: 151, 419.
Zinty M.: 549 (115), 551 (122).
Zulueta P.: 277 e (126).
Zunini G.: 528 (68).

INDICE DELLE MATERIE

PAG.

Presentazione 7
Piano del terzo volume 11

PARTE PRIMA

FONDAMENTI PSICOPEDAGOGICI DELLA CATECHESI
di Giovenale Dho

Cap. I. LA PERSONALITÀ DINAMICA DEL CRISTIANO 17

1. Percezione della realtà – Percezione di sè – Bisogni 18
a) Percezione della realtà – Il campo percettivo 19
b) Percezione e « concetto di sè » del cristiano 20
c) I Bisogni 24

I. – La nuova motivazione soprannaturale della condotta del cristiano . 25
II. – La trasformazione dei singoli bisogni umani 27

2. Conflitto interno e capacità di autodeterminazione nel cristiano 31

Cap. II. PRESUPPOSTI PER LA FORMAZIONE DELLA PERSONALITÀ CRISTIANA . . 35

1. Problema della formazione della personalità cristiana dal punto di vista psicopedagogico 37
a) Sviluppo e tratti della personalità in funzione dell'incontro con Dio . 38

I. – Assimilazione delle nuove esperienze e le sue condizioni fondamentali 38
II. – Altre condizioni dell'assimilazione 42

b) Tratti e condizioni per l'assimilazione dinamica della Parola di Dio . . 44
c) Tratti e condizioni per una abituale scelta e azione cristiana 45

PAG.

I. – Sviluppo dell'adattamento ai nuovi ruoli 47
II. – Maturazione del sentimento di appartenenza e di dedizione cristiana 48

2. Formazione della personalità cristiana dal punto di vista differenziale . . 52

a) Formazione cristiana e differenze culturali 53
b) Formazione cristiana e differenze individuali 53

I. – Differenziazione secondo il sesso 54
II. – Differenziazione secondo il tipo caratterologico 55
III. – Differenziazione secondo le fasi dell'età evolutiva 55
IV. – Differenziazione secondo le caratteristiche individuali 56

PARTE SECONDA

STORIA DELLA CATECHESI
di Ladislao Csonka

Cap. I. CATECHESI APOSTOLICA 61

Cap. II. CATECHESI DEL SECONDO SECOLO 67

1. Predicazione cherigmatica 67
2. Predicazione didattica 68
3. Inizi del catecumenato 72

Cap. III. PERIODO DEL CATECUMENATO 74

1. Prima organizzazione del catecumenato 74
2. Periodo aureo del catecumenato 78
Fattori storici e culturali 78
a) I Catecumeni e il primo periodo del catecumenato 79
b) I « competentes » e il secondo periodo del catecumenato 81
c) I « neofiti » e il terzo periodo del catecumenato 83
3. Predicazione ai cristiani 84
4. Decadenza del catecumenato 86

Cap. IV. CATECHESI DEL MEDIOEVO 90

1. Fattori della catechesi 91

a) Ambiente sociale 91
b) Magistero della Chiesa 91
c) Famiglia cristiana 92

PAG.

2. Legislazione catechistica 92
a) Primi sinodi 92
b) Rinascenza carolingia 93
c) Legislazioni ulteriori 94
3. Forme della catechesi 94
a) Catechesi ai fanciulli 94
b) Predicazione domenicale e occasionale 96
4. Libri di religione 99
5. Metodo della catechesi medioevale 101

Cap. V. CATECHESI DEL PERIODO UMANISTA 103

1. Principi ispiratori della catechesi di Erasmo 104
2. Catechismi di Erasmo 105
3. Influsso dei catechismi di Erasmo 109

Cap. VI. CATECHESI DEL PERIODO DELLA RIFORMA 111

1. Scuole della Dottrina Cristiana 112
2. Catechesi della riforma protestante 116
3. Legislazione catechistica 118
4. Primi Catechismi 120
a) Catechismi di S. Pietro Canisio 121
b) Catechismo Romano 124
c) Catechismi di S. Roberto Bellarmino 127
5. Metodo della catechesi 131
6. Metodo d'educazione religiosa 132

Cap. VII. CATECHESI DEI SECOLI XVII-XIX 135

1. Organizzazione della catechesi 136
a) Catechesi parrocchiale 136
b) Catechesi nelle scuole 138
2. Corrente controvertista-razionalista della Catechesi e i Catechismi nuovi 141
a) Fattori ambientali e culturali 141
b) I Nuovi Catechismi 143
3. Discussioni intorno alla catechesi biblica 146
a) Gli inizi 146
b) Scuola di Tubinga 147
c) Giovanni Battista Hirscher 147
d) Agostino Gruber 148
e) Gustavo Mey 149
4. Metodo della catechesi 149
5. Metodo dell'educazione religiosa 151
a) S. Francesco di Sales 151
b) Oratorio Francese 152
c) Giansenismo 153

PAG.

d) Quietismo 154
e) Scuola Italiana 154
f) Rinnovamento dell'Ottocento 155

Cap. VIII. Catechesi del novecento 157

1. Fattori promotori del rinnovamento catechistico 157
a) Studi teologici 157
b) Nuova situazione pastorale 159
c) Rinnovamento psico-pedagogico 161
d) Spiritualità cristiana 162
2. Disposizioni e direttive delle autorità ecclesiastiche 163
a) S. Pio X 163
b) Il Codice di Diritto Canonico 165
c) Pio XI 165
d) Pio XII 167
e) Giovanni XXIII 168
f) Paolo VI 170
g) Conferenze episcopali 172
3. Principali movimenti catechistici 173
a) Germania e Austria 173
b) Francia 175
c) Italia 180
4. Catechismi nazionali 186

Nota bibliografica 188

Parte Terza

PROBLEMI GENERALI DELLA CATECHESI
di Gian Carlo Negri

Introduzione 195

1. Motivi di urgenza 196
2. Sguardo d'insieme sulla organizzazione catechistica della Chiesa . . . 197
3. Aspetto pedagogico del problema catechistico 199
4. Prospettiva della fede 200

Cap. I. Obiettivi della catechesi 203

1. Problema pratico del fine 203
2. Istituto per la maturità cristiana 203
3. Obiettivi concreti della catechesi 205
a) Obiettivo remoto 205
b) Obiettivo prossimo 206
4. Validità pedagogica del fine proposto 210

PAG.

Cap. II. CONTENUTO DELLA CATECHESI 213

1. Limiti quantitativi del programma catechistico 213
a) Problema della quantità di materia da spiegare 213
b) Criteri per la limitazione della materia 214
2. Ordinamento catechistico della materia 215
a) Strutturazione interna della materia (parte sintetica) 216

I. – Accentuazione contenutistica: dalle formule al contenuto . . . 217
II. – Struttura sacramentale: dai segni al mistero 217
III. – Unificazione concentrica: dalle parti al tutto 221
IV. – Attualizzazione del contenuto: dalla conoscenza di Dio al riconoscimento di Dio 223
V. – Schema fondamentale della lezione 224

b) Struttura interna della materia (parte analitica) 225

I. – Contenuto nei segni creaturali 226
II. – Contenuto nei segni ecclesiali 227
III. – Contenuto nei segni liturgici 229
IV. – Contenuto nei segni biblici 231
V. – Contenuto nella sua sistemazione dottrinale 234

c) Programma di catechismo 237

I. – Attenzione allo spirito del programma 237
II. – Programma ciclico-progressivo 238

Cap. III. FORMAZIONE DEL SOGGETTO DELLA CATECHESI 240

1. Struttura psicologica del credere cristiano 241
2. Struttura culturale del credere cristiano 243
3. Persuasione al credere cristiano 247
a) L'itinerario della fede 247
b) Osservazioni tecniche 250
4. Proprietà caratteristiche della catechesi come istruzione ed educazione . 252
a) Catechesi come istruzione: « Auditus Fidei » 253
b) Catechesi come educazione: « Assensus Fidei » 255
c) Catechesi come educazione a vivere della Parola di Dio 257

Cap. IV. TECNICHE DIDATTICHE DELLA CATECHESI 258

1. Catechista 258
a) Funzione del catechista 259
b) Metodo concentrato sul catechista 260
c) Formazione del catechista 261
2. Metodo della catechesi occasionale 262
a) Necessità dell'adulto nella fede 263

PAG.

b) Tecnica della catechesi occasionale 263
3. Metodo della catechesi sistematica 265
a) Tre momenti fondamentali della lezione dal punto di vista didattico . 266
b) Tre momenti didattici fondamentali dal punto di vista catechistico . . 267
c) Punti successivi della lezione entro i tre momenti fondamentali . . . 269
d) Principali aspetti tecnici della lezione 272
e) Variazioni metodologiche dell'itinerario 277
4. Ambientazione organizzata della catechesi 280
a) Ambientazione parrocchiale dell'ora di religione 280
b) Ambientazione familiare e scolastica 281
c) Ambientazione catechistica dell'associazione 283

Nota bibliografica 285

PARTE QUARTA

METODOLOGIA DELLA CATECHESI

1.

CATECHESI EVOLUTIVA

di

Ladislao Csonka (Capp. I, II, III) e
Gian Carlo Negri (Capp. IV, V)

Cap. I. EDUCAZIONE RELIGIOSA DELLA PRIMA INFANZIA 293

1. Vita religiosa della prima infanzia 293
a) Fattori dello sviluppo religioso 294
b) Tappe dello sviluppo religioso 295
c) Caratteristiche della religiosità dei piccoli 296
2. Ambiente dell'educazione religiosa 297
3. Mète da raggiungere 298
4. Metodo della catechesi 305
a) Metodo della catechesi ai piccoli fino ai quattro anni 305
b) Metodo della catechesi ai piccoli dai quattro ai sette anni 307

I. – Via delle creature 307
II. – Via delle attività fisiche, dei movimenti e dei gesti liturgici . 309
III. – Via dei racconti biblici e della drammatizzazione degli atteggiamenti religiosi 311
IV. – Far vivere cristianamente la vita concreta dei piccoli 316

PAG.

5. Tecniche e mezzi nell'educazione religiosa dell'infanzia 319
a) Gesto e mimica 319
b) Disegno 321
c) Canto 322
d) Attività manuali 323
e) Lezioni di cose e illustrazioni 324

Nota bibliografica 326

Cap. II. CATECHESI AI FANCIULLI DELLE SCUOLE ELEMENTARI 328

1. Vita religiosa dei fanciulli 328
a) Fattori dello sviluppo religioso 329
b) Caratteristiche della vita religiosa dei fanciulli 330
2. Organizzazione della catechesi 332
a) Catechesi parrocchiale 333
b) Catechesi nella scuola primaria 334
3. Programma d'insegnamento religioso 336
a) Programma del primo ciclo 336

I. – Programma ufficiale 336
II. – Principi di programmazione 337
III. – Confronto dei vari programmi 338

b) Programma del secondo ciclo 339

I. – Programmi ufficiali 339
II. – Principi di programmazione 340
III. – Confronto dei vari programmi 341

4. Mete catechistiche 342
a) Nella catechesi delle prime due classi 343
b) Nella catechesi del secondo ciclo 345

5. Metodo della catechesi 348
a) Norme speciali per la catechesi nelle scuole elementari 348
b) Metodi d'insegnamento religioso 353

I. – Presentazione della Storia della Redenzione 353
II. – Metodo della catechesi liturgica 356
III. – Presentazione delle formule catechistiche 358

6. Educazione alla preghiera 361
a) Norme generali 361
b) Norme particolari 363
7. Educazione alle virtù 366
8. Iniziazione ai Primi Sacramenti 368
a) Organizzazione dell'iniziazione sacramentale 369

PAG.

b) Preparazione remota ai Sacramenti 370
c) Preparazione prossima ai Sacramenti 372

I. – Programma 372
II. – Procedimento delle adunanze 374
III. – Preparazione alla Prima Confessione 375
IV. – Preparazione alla Prima Comunione 378
V. – Preparazione alla Cresima 383

9. Mezzi e tecniche 386
a) Quaderno di religione 386
b) Costruzioni 387
c) Disegno 387
d) Cartelloni murali e illustrazioni 388
e) Filmine catechistiche 389
f) Scene drammatizzate sulla lavagna di panno 390
g) Canto 391
h) Celebrazione catechistica 392

Nota bibliografica 394

Cap. III. CATECHESI AI PREADOLESCENTI 396

1. Vita religiosa dei preadolescenti 396
a) Fattori dello sviluppo religioso 397
b) Caratteristiche della vita religiosa 399
2. Programma d'insegnamento religioso 401
a) Programma ufficiale 401
b) Principi di programmazione dettagliata 403

I. – Principi generali per il triennio 403
II. – Principi particolari per i singoli anni 406

3. Mete catechistiche 408
4. Metodo catechistico 413
a) Partecipazione attiva alla vita liturgica 413
b) Presentazione del piano della redenzione 415
c) Presentazione della sintesi dottrinale elementare 418

I. – Metodo induttivo 419
II. – Metodo della documentazione e della libera discussione 419
III. – Metodo attivo con il lavoro di schede 420

5. Tecniche e sussidi 430
a) Testo di religione 430
b) Lavoro di gruppo 431

Nota bibliografica 433

PAG.

Cap. IV. CATECHESI GIOVANILE 435

1. Aspetto psicologico 435
   a) Sviluppo della personalità e sviluppo religioso 435
   b) Fattori dello sviluppo religioso 436
   c) Caratteristiche della religiosità adolescenziale e giovanile 443
2. Aspetto organizzativo 446
   a) Scuola 446
   b) Movimenti giovanili 446
   c) Famiglia 447
3. Mete della catechesi giovanile 448
4. Metodo della catechesi giovanile 451
   a) Disposizione della materia 451
   b) Procedimento della lezione 454
   c) Tecniche e sussidi 456

Nota bibliografica 460

Cap V. CATECHESI AGLI ADULTI 462

1. Aspetto psicologico 462
   a) Maturità psicologica e maturità religiosa 462
   b) Categorie di maturità religiosa 465
2. Aspetto organizzativo 469
   a) Settore ordinario 470
   b) Settore speciale 472
   c) Settore missionario 473
3. Mete della catechesi agli adulti 475
4. Metodo della catechesi agli adulti 477
   a) Procedimento dell'azione catechistica 477
   b) Rispetto della logica adulta 478
   c) Polarizzare la catechesi attorno all'idea della « persona » 479
   d) Curare un'apologetica culturale e razionale 479
   e) Preferire una convergenza liturgica 480
5. Tecniche della catechesi agli adulti 481
   a) Investire di responsabilità educativa 481
   b) Sfruttare gli incontri obbligati tra sacerdoti e fedeli 482
   c) Ritorno all'istituzione del padrinato 482
   d) Curare le continuità tra kerygma e catechesi 483
   e) Sfruttare il senso di novità del cristianesimo 484
   f) Puntare sull'esperienza comunitaria 484

Nota bibliografica 485

2.

CATECHESI DIFFERENZIALE

di

Ladislao Csonka (cap. I) e
Gian Carlo Negri (cap. II)

PAG.

Cap. I. CATECHESI AMBIENTALE 489

1. La Famiglia 490
a) Importanza primordiale della famiglia 490
b) Condizioni per una fruttuosa opera catechistica 492
c) Modi dell'azione catechistica nella famiglia 493
d) Attività catechistiche specifiche della famiglia 494

I. – Iniziazione alla preghiera e al santo timore di Dio 494
II. – Formazione della mentalità di fede 494
III. – Presentazione dell'insieme del messaggio cristiano 495
IV. – Iniziazione alla S. Messa e alla vita sacramentale 496
V. – Iniziazione alla condotta morale autentica 496
VI. – Avviamento alla vita comunitaria 497
VII. – Collaborazione diretta e indiretta con la catechesi parrocchiale e scolastica 497

2. La Parrocchia 498
a) Importanza e limiti della catechesi parrocchiale 498
b) Compiti della catechesi parrocchiale 500
c) Condizioni di una catechesi efficace 502
d) Attività catechistiche 503

I. – Partecipazione liturgica 504
II. – Presentazione del messaggio cristiano 504
III. – Introduzione alla testimonianza della fede 505
IV. – Promozione diretta di tutte le attività catechistiche 506

3. La Scuola 506
a) Importanza e limiti della scuola 507
b) Condizioni dell'influsso catechistico nella scuola 508
c) Mete catechistiche 509
d) Attività catechistiche 511

I. – Insegnamento di Religione 511
II. – Materie scolastiche e catechesi 512

PAG.

4. Le Associazioni giovanili 515
a) Mete catechistiche 515
b) Condizioni indispensabili di una catechesi efficace 516

I. – Da parte dei dirigenti 516
II. – Da parte dei giovani 517

c) Attività catechistiche 518

I. – Attività specifiche secondo l'ambiente familiare 518
II. – Attività specifiche nelle varie associazioni 518

Nota bibliografica 520

Cap. II. CATECHESI INDIVIDUALIZZATA 523

1. Aspetti generali 523
a) Problema dell'individualizzazione 523
b) Aspetti tecnici dell'individualizzazione 525

2. Aspetti specifici della catechesi differenziale 529
a) Differenziazioni dei sessi riguardanti la catechesi 530

I. – Differenziazione nelle mete catechistiche 532
II. – Differenziazione riguardante i metodi 534

b) Umanesimo classico e la catechesi 535

I. – Cultura classica nelle mete catechistiche 536
II. – Indicazioni metodologiche 540

c) Umanesimo tecnico e la catechesi 543

I. – Mentalità tecnica 544
II. – Compiti della catechesi nelle scuole tecniche 546
III. – Indicazioni metodologiche 549

Nota bibliografica 552

Indice analitico 557

Indice degli autori 573

Indice delle materie 587