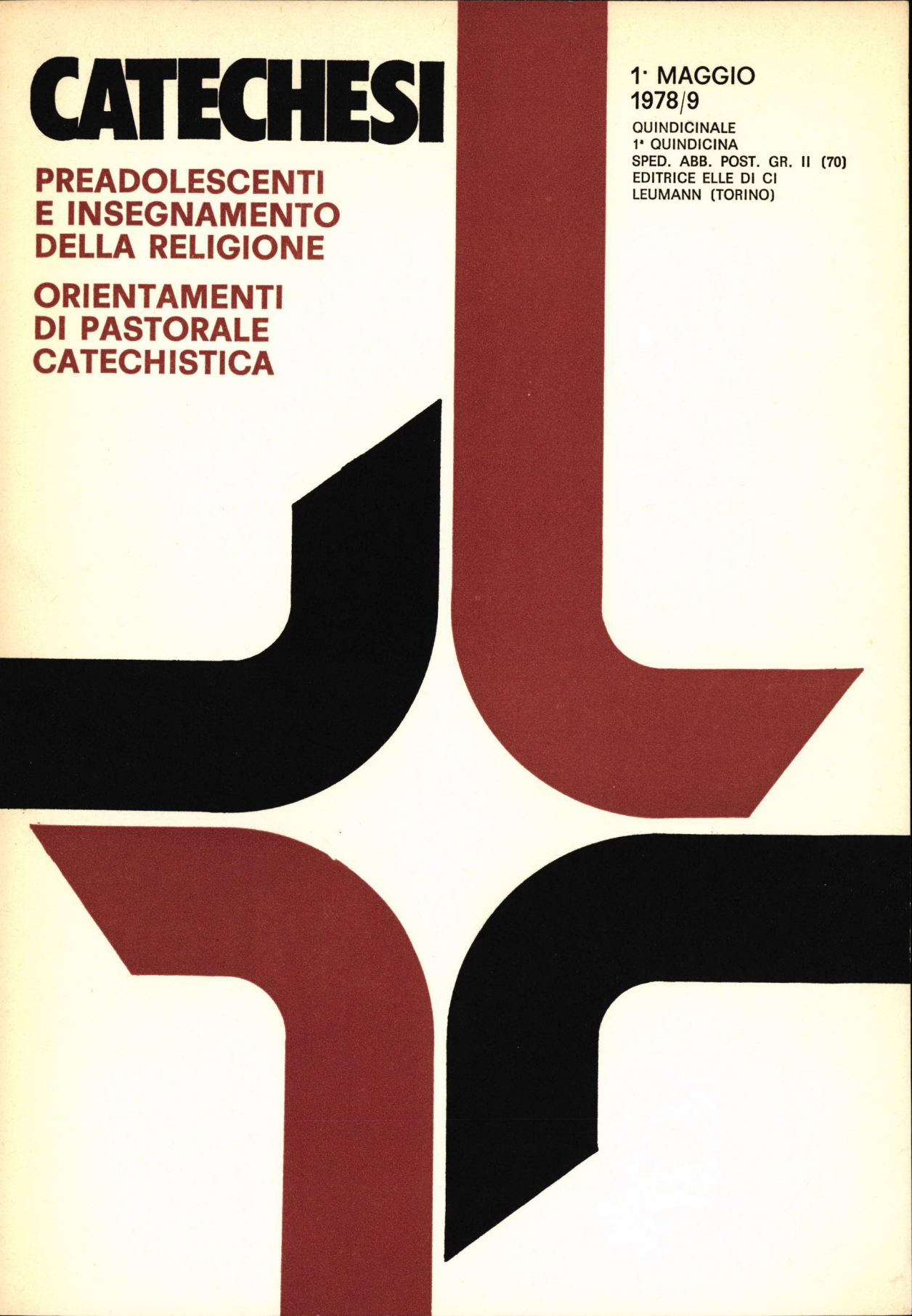
CATECHESI

1° MAGGIO
1978/9
QUINDICINALE
1ª QUINDICINA
SPED. ABB. POST. GR. II (70)
EDITRICE ELLE DI CI
LEUMANN (TORINO)

PREADOLESCENTI E INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE

ORIENTAMENTI DI PASTORALE CATECHISTICA



CATECHESI

RIVISTA DI PASTORALE CATECHISTICA
A CURA DEL CENTRO CATECHISTICO SALESIANO

ANNO 47°

GRUPPO DI REDAZIONE

Pietro Damu: Direttore

Franco Ardusso - Bartolino Bartolini - Mario Comoglio - Michi Costa - Mario Filippi - Mario Galizzi - Ubaldo Gianetto - Giacomo M. Medica - Valentino Meloni - Giuseppe Sobrero - Nicolò Suffi

COLLABORATORI PRINCIPALI

Emilio Alberich - Cesare Bissoli - Gottardo Blasich - Claudio Bucciarelli - Gianni Carrù - Giovanni Cravotta - Gianfranco Frumento - Gaetano Gatti - Giuseppe Gevaert - Roberto Giannatelli - Giorgio Gozzelino - Giacomo Grasso - Giuseppe Groppo - Franco Lever - Giuseppe Morante - Vittorio Morero - Flavio Pajer - Rodolfo Reviglio - Riccardo Tonelli - Zelindo Trenti - Francesca Veronese - Giulio Villani - Giovanni Villata

CONDIZIONI DI ABBONAMENTO

■ Abbonamento ai 10 numeri di
« Catechesi-Studi ed Esperienze »:
per l'Italia L. 5.000; per l'Estero L. 6.000;
un numero L. 500; arretrato o fuori abbonamento L. 900.

■ Abbonamento agli 8 numeri di
« Catechesi-Fotoproblemi »:
per l'Italia L. 5.500; per l'Estero L. 6.400;
un numero L. 650; arretrato o fuori abbonamento L. 1.300.

■ Abbonamento agli 8 fascicoli di
« Catechesi-Dossier Giovani »:
(Supplemento trimestrale,
con spedizione in cartellina di due fascicoli per volta)
per l'Italia L. 2.300; per l'Estero L. 3.100;
un numero (2 « Dossier ») L. 600; ciascun fascicolo arretrato L. 300.

Per il cambio di indirizzo inviare la targhetta con il vecchio indirizzo insieme a L. 300 in francobolli

AMMINISTRAZIONE

Editrice ELLE DI CI, 10096 Leumann (Torino)
ccp 2/27196; tel. (011) 95.80.555

ASSOCIATO ALL'USPI
UNIONE STAMPA
PERIODICA ITALIANA

Responsabile: U. Bastasi
Registr. Trib. di Torino (14-11-1949) n. 390
Quindicinale
1° Maggio 1978, n. 9, 1ª quindicina
Spedizione in abbonamento postale Gr. II (70)
Stampa: S.G.S. Torino

SOMMARIO

CATECHESI

RIVISTA DI PASTORALE CATECHISTICA
A CURA DEL CENTRO CATECHISTICO SALESIANO

MAGGIO 1978/9

EDITORIALE — In questo numero — 2

PREADOLESCENTI E INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE

PROSPETTIVE — *Luigi Calonghi*
Valutazione e insegnamento della religione
(Orientamenti operativi) — 3-7

STUDI — *Roberto Giannatelli*
Obiettivi dell'insegnamento della religione
e valutazione nella scuola media — 8-24

ESPERIENZE — Valutazione nella scuola di religione — 25-30

Carmen M. Sersale
L'insegnamento della religione
nel contesto interdisciplinare
(Esperienze in una scuola media inferiore) — 31-42

SUSSIDI — Per l'insegnamento della religione nella scuola — 43-48

ORIENTAMENTI DI PASTORALE CATECHISTICA

ORIENTAMENTI — *Renzo Giacomelli*
Sinodo '77: i « luoghi » della catechesi
(Una sintesi degli interventi sinodali) — 49-60

PROSPETTIVE — *Gaetano Gatti*
La « Chiesa domestica »
(La famiglia, prima comunità
in cui si diventa cristiani) — 61-70

INIZIATIVE — *Mario Galizzi*
Una traduzione del NT per l'uso catechistico — 71-77

EDITORIALE

IN QUESTO NUMERO

Anche a prescindere dalle innovazioni giuridiche, che sembrano ormai prossime, il tema dell'insegnamento della religione nella scuola resta sempre di viva attualità, a motivo delle istanze metodologiche che di volta in volta emergono nella scuola ed esigono un rinnovato intervento.
In questo numero della Rivista si prende l'avvio dal problema della valutazione, reso attualissimo dalle recenti disposizioni in materia, per allargare poi il discorso ad altre istanze poste dall'insegnamento della religione nella scuola.
Specificamente sulla valutazione abbiamo un articolo di *L. Calonghi* che introduce il tema nella sua globalità e offre alcuni orientamenti operativi anche per l'insegnamento della religione.
L'articolo di *R. Giannatelli* propone una più dettagliata riflessione sull'insegnamento della religione nelle medie inferiori, raccordandone gli obiettivi con quelli della valutazione scolastica.
In appendice vengono riportati: un documento tedesco sul « campo di obiettivi » per l'insegnamento della religione (« Zielfelderplan »); una griglia per lo svolgimento didattico di un tema di insegnamento religioso; un questionario per gli insegnanti di religione sulla valutazione. Segue la relazione di due esperienze di applicazione all'insegnamento della religione della nuova prassi di valutazione scolastica.

Altro tema interessante in questo settore è l'interdisciplinarità. La prima parte dell'articolo di *C. M. Sersale* è di indole introduttiva: presenta le esigenze poste dall'elaborazione di una proposta pedagogica interdisciplinare nella scuola media inferiore e illustra le linee essenziali di un progetto; la seconda parte (che verrà pubblicata nel prossimo numero) è dedicata allo sviluppo del progetto in questione, con l'illustrazione dell'iter metodologico-didattico ipotizzato.

Conclude questa sezione la presentazione di alcuni sussidi per l'insegnamento della religione nella scuola.

La PARTE NON MONOGRAFICA della Rivista comprende:
– un articolo di *R. Giacomelli* che sintetizza i più interessanti interventi sinodali sul tema « luoghi della catechesi »;
– un articolo di *G. Gatti* sulla famiglia come prima comunità in cui si diventa cristiani.

A conclusione del numero viene proposta un'iniziativa a tutti gli operatori pastorali: contribuire con le loro osservazioni e i loro suggerimenti a una nuova edizione di *La parola del Signore. Traduzione interconfessionale del Nuovo Testamento in lingua corrente,* perché diventi uno strumento sempre più adeguato per la catechesi.

PROSPETTIVE

Valutazione e insegnamento della religione

Orientamenti operativi

LUIGI CALONGHI

Una legge recente ha portato di nuovo alla ribalta un vecchio problema: la valutazione scolastica. Cercheremo di riconsiderarlo rapidamente nella prospettiva offerta all'insegnamento della religione (IR) dalle nuove disposizioni di legge.

VALUTAZIONE E PROCESSO EDUCATIVO

La valutazione, nel suo nucleo concettuale di base, è un confronto: da un lato gli obiettivi che ci si era prefissi di far raggiungere agli alunni, dall'altro i risultati che gli alunni hanno di fatto raggiunto.

La valutazione, in questa accezione, implica l'esistenza di un progetto educativo esplicitato almeno nelle sue linee essenziali, costruito per conseguire obiettivi operativamente precisi (cioè che, pur rispondendo a finalità generali, tengano anche conto delle situazioni concrete in cui si opera e che siano espressi in termini concretamente osservabili), servendosi di mezzi e procedimenti preordinati (almeno come ipotesi) al raggiungimento di tali obiettivi.

È necessario controllare periodicamente, mediante la valutazione, l'azione dei vari fattori che intervengono nel processo educativo-didattico, per riequilibrarne l'azione e per verificare le ipotesi su cui il progetto si basa.

Una valutazione così concepita non può realizzarsi soltanto in giudizi sul « rendimento » degli alunni, e neanche in giudizi sulla « capacità » e la « volontà » di singoli ragazzi e di scolaresche. Se vuole svolgere pienamente il suo ruolo nell'ambito del processo educativo, deve pronunciarsi su tutti i fattori che hanno un influsso rilevante sui risultati: quindi, la personalità dell'alunno nella sua totalità e complessità, i contenuti educativi che sono stati proposti dall'istituzione scolastica, i procedimenti e gli strumenti con cui si è cercato di trasmettere quei contenuti, i docenti, le famiglie, le strutture scolastiche, socio-economico-politiche locali o generali... Interventi e

strutture dovrebbero essere oggetto di valutazione quanto le persone che intervengono nel processo educativo e quanto gli alunni che ne sono i soggetti ed i portatori dei risultati.

In questo processo, che coinvolge la totalità della vita scolastica anche nei suoi aspetti più tipicamente « educativi », l'insegnante di religione deve trovare il suo ruolo, la sua funzione ottimale.

VOTI E GIUDIZI

Il processo di valutazione si conclude quando il giudizio, formulato mentalmente, viene « espresso » in modo da poter essere conservato nel tempo e comunicato ad altri. Nella scuola italiana la forma di espressione più tipica dei documenti ufficiali è stata finora il voto (in decimi, in trentesimi, in centodecimi...) o la qualifica mediante aggettivi o avverbi « standardizzati », mentre nel corso dell'anno scolastico, quando la valutazione viene espressa prevalentemente in funzione didattico-educativa, ai voti si alternano i « giudizi », più o meno particolareggiati.
Voti e qualifiche sono stati oggetto di studio durante tutto questo secolo in tutti i paesi di cultura occidentale. Le conclusioni principali della « docimologia », la « scienza delle valutazioni », sono ormai saldamente stabilite e largamente divulgate. Ne possiamo riassumere qui alcuni punti essenziali.

I voti (e tanto più le qualifiche) non sono un mezzo d'espressione preciso

Essi infatti hanno significato diverso a seconda dell'insegnante, della materia, della classe, del trimestre:
– un « sufficiente » in religione solitamente colloca un ragazzo ai livelli più bassi della classe e quindi non può essere considerato l'equivalente, ad esempio, di un 6 in matematica o in lingua straniera, che in certe classi viene assegnato soltanto ai migliori;
– un « molto » dato ad un bambino di seconda elementare non ha lo stesso significato del « molto » attribuito ad un ragazzo di terza liceo;
– un'insufficienza al primo trimestre, quando cioè una proporzione consistente degli alunni vengono qualificati « insufficienti » anche se sono vicini alla sufficienza ma non l'hanno pienamente raggiunta, non ha lo stesso significato di una sufficienza ricevuta agli scrutini finali o agli esami;
– un « moltissimo » in una classe in cui l'insegnante dia a tutti gli alunni questa qualifica per incoraggiamento o per una qualche ragione « di principio » non ha lo stesso significato che il termine assume in una classe in cui l'insegnante usa tutte le qualifiche di cui può disporre ed assegna il « moltissimo » solo ad uno o due ragazzi che hanno fatto un lavoro eccezionalmente buono rispetto ai compagni.

Sia i voti sia le qualifiche sono unilineari

Essi cioè non analizzano dimensioni del profitto che sarebbe invece opportuno distinguere sotto l'aspetto educativo.
Ad esempio, un « molto » potrebbe qualificare sia il profitto di un alunno che, dotato di capacità non comuni di espressione grafica, ha costruito un meraviglioso cartellone su un particolare « centro d'interesse » e non ha fatto poi nient'altro, sia ad un ragazzo che ha studiato via via tutti gli argomenti affrontati in classe, ha fatto le letture ed i compiti assegnati con interesse e dili-

genza, ma senza mai approfondire un argomento in particolare e senza mai presentare una sua « ricerca » personale.
L'unilinearità di voti e qualifiche è un intralcio soprattutto se s'intende la valutazione come momento essenziale del processo educativo, in un quadro d'insieme come quello delineato all'inizio.
Un « sufficiente » o un « molto » non consentono certo di conoscere nei dettagli qual era il progetto educativo che si voleva realizzare, sotto quali aspetti si è riusciti a realizzarlo e sotto quali no, quali sono stati presumibilmente gli ostacoli maggiori alla realizzazione, se e come potrebbero essere rimossi per ottenere risultati migliori. In altri termini, l'unilinearità impedisce di per se stessa un'espressione della valutazione in funzione dinamica, costruttiva, che favorisca la collaborazione al processo educativo da parte di tutte le componenti interessate.

I giudizi

Rispetto al voto o alla qualifica, il giudizio presenta il vantaggio di non essere unilineare. Mediante il giudizio si possono esprimere gli obiettivi a cui si mirava, le realizzazioni conseguite rispetto a ciascun obiettivo, i fattori coadiuvanti o perturbanti il processo di raggiungimento dell'obiettivo e di realizzazione del progetto educativo. Abbiamo detto *si possono,* perché di fatto non tutti i giudizi rispondono alle esigenze poste da una valutazione funzionale alla realizzazione del piano educativo.
In ricerche da noi compiute su migliaia di giudizi (riguardanti anche l'IR) abbiamo di fatto rilevato carenze quali:

– *disparità tra criteri di valutazione* (ad esempio: alcuni tengono conto della quantità d'informazione e della sua esattezza, altri si preoccupano anche della forma, ecc.): tali disparità probabilmente influiscono anche nell'assegnazione di voti e qualifiche, e quindi i giudizi presenterebbero almeno il vantaggio di evidenziarle;

– *disparità tra numero e differenziazione dei livelli di profitto*: alcuni fanno riferimento a livelli ben distanziati, altri utilizzano molte « sfumature » (disparità analoghe a quelle osservate nell'assegnazione di voti);

– *disparità nella qualità e quantità di fatti rilevati*: chi si accorge, menziona esplicitamente, certi fatti (p. es.: la quantità d'informazione), poi in qualche modo ne tien conto; abbiamo visto però che non tutti gli insegnanti colgono, e colgono con sistematicità, certi tipi di fatti; il giudizio, rispetto al voto, consente al lettore di rendersi conto di quali sono i dati di fatto su cui il giudizio si basa, e quindi di comprenderne meglio le ragioni e la portata;

– *disparità nel porre i fatti rilevati in rapporto con i criteri di valutazione e nel desumere un giudizio* da tale rapporto: alcuni insegnanti, pur avendo rilevato gli stessi fatti ed avendo denunciato gli stessi obiettivi, pervengono a conclusioni diverse (questo fenomeno è però abbastanza raro rispetto ai precedenti); anche qui il giudizio consente, nella maggior parte dei casi, di evidenziare il fenomeno, che invece nei voti e nelle qualifiche rimane « coperto »;

– *disparità nel modo di esprimersi,* nell'uso che viene fatto delle parole: un aggettivo come « qualche » si rivela davvero « indefinito » quando si riferisce al numero degli errori rilevati (da due a una decina); aggettivi come « originale » o « intelligente » lo possono essere ancor di più.
Il giudizio insomma, rispetto al voto o alla qualifica, ha delle « potenzialità » in più, potenzialità che possono realizzarsi soltanto se l'insegnante osserva certe cautele, s'impone certe regole metodologiche.

Fin qui abbiamo confrontato la capacità espressiva dei voti con quella dei giudizi, va però aggiunto che il giudizio può riflettere bene un concetto di valutazione interamente rinnovato (inteso appunto come verifica della programmazione in tutti i suoi fattori) mentre il voto resta un simbolo generico.

LA NUOVA LEGGE E LA « SCHEDA PERSONALE »

La legge 517 del 4 agosto 1977 ha abolito i voti e gli esami di riparazione ed ha proposto, per ogni alunno, una scheda personale che riporti, a discrezione dei docenti, notizie sulle possibilità e sui condizionamenti dell'alunno in ordine alla programmazione scolastica, che verifichi con osservazioni sistematiche i risultati della programmazione, che tiri trimestralmente le somme mediante giudizi analitici per materia e consuntivi sull'apprendimento e il livello globale di maturazione. Informazioni che, insieme al piano di ricupero-sviluppo richiesto dalla situazione, vanno comunicate anche alle famiglie. Si prevede inoltre che l'alunno venga seguito individualmente e che ci siano attività di sostegno commisurate a ciascuno. Per rendere effettiva questa elasticità, si stabilisce la possibilità di realizzare « classi aperte », di sostituire il libro di testo con altri sussidi, di curare l'integrazione degli handicappati nelle classi ordinarie.

La « scheda personale » costituisce lo strumento per la programmazione, in quanto raccoglie « notizie sull'alunno » che consentono a chi la consulta di rendersi conto delle possibilità e dei condizionamenti di ognuno e, quindi, delle condizioni della programmazione. Le « osservazioni sistematiche » sono la raccolta degli effetti che la programmazione produce sugli allievi e quindi della sua funzionalità o meno rispetto agli obiettivi prefissati. I giudizi sono invece dei consuntivi di questa azione, una sintesi dinamica di quel che è avvenuto nel processo educativo: comportano per ogni singolo alunno una specificazione del progresso compiuto e, per l'insieme degli alunni di una classe, una verifica della programmazione iniziale.

La « scheda personale » e l'insegnante di religione

Per l'IR, nella scheda, sono previsti spazi specificamente riservati nell'ambito delle « Osservazioni sistematiche sui processi di apprendimento e sui livelli di maturazione raggiunti » (sia nella scheda per la scuola elementare sia in quella per la scuola media) e, per la sola scuola media, nell'ambito dei « Giudizi analitici motivati per ciascuna disciplina ». Nella scheda per la scuola media si chiarisce che le « osservazioni sistematiche » riguardanti le singole discipline (IR compreso) potranno tener conto di: situazione di partenza; interesse; perseveranza negli impegni; capacità di acquisizione dei procedimenti metodologici propri di ogni disciplina; progresso in relazione agli obiettivi, anche interdisciplinari, programmati dal Consiglio di classe; capacità di assunzione di responsabilità e di socializzazione; osservazioni particolari per eventuali iniziative di sostegno e interventi individualizzati. Si tratta solo di suggerimenti, che il Consiglio di classe può accettare o no, sostituendoli con altri tipi di analisi (cf Circolare 319 del 29.11.77). Alcune voci ci sembrano però particolarmente interessanti per l'insegnante di religione nella sua veste di educatore: perseveranza negli impegni, capacità di assunzione di responsabilità e di socializzazione, sono dimensioni indubbiamente importanti nella formazione della personalità dell'uomo-cristiano.

L'insegnante di religione, inoltre, soprattutto nella scuola media, è chiamato a dare il suo contributo anche in un ambito più generale. Può infatti pronunciarsi, come i suoi colleghi, sui rapporti che ogni alunno ha con i docenti, con i compagni e con gli altri operatori scolastici, sulla partecipazione alle attività di gruppo ed alle eventuali attività integrative; sul numero e le cause prevalen-

ti delle assenze. Può inoltre dare il suo contributo nel formulare la « valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione ».
La legge istitutiva della Scuola Media Unica del 31.12.62 dice che la scuola media è essenzialmente formativa: « concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino » (art. 1). Nelle premesse ai programmi questo concetto viene ripreso più volte e sviluppato. Anche la legge 517, art. 2, dice che la scuola media si deve proporre lo sviluppo della personalità del ragazzo. Uno sviluppo completo della personalità, una formazione umana e civile autentica, interessano certamente anche la dimensione religiosa in quanto componente della personalità umana matura (si veda la discussione psicologica di questo concetto in G. W. Allport), ed in quanto non ci può essere formazione completa se non si bada a tutte le dimensioni della maturità; richiedono anche la scoperta o la riscoperta di valori, in una visione articolata ma anche gerarchica e unitaria. L'insegnante di religione ha certo un suo contributo da dare alla costruzione di questo sistema di valori. Conseguentemente, potrà dare il suo contributo sia nella progettazione, sia nella realizzazione, sia nella valutazione per ciò che riguarda componenti della maturità umana come quelle ora accennate.

« Possibilità » di valutazione « formativa »

Tornando allo strumento-scheda, si può dire che, in pratica, se un Consiglio di classe riuscisse a formulare abbastanza chiaramente e concretamente un progetto educativo ed a realizzare un tipo di valutazione funzionale alla realizzazione dinamica del progetto, troverebbe nella scheda uno strumento che, a differenza della vecchia pagella, *può* essere utilizzato in questa prospettiva.
Abbiamo parlato, fin qui, soltanto di « possibilità »: sia per l'insegnante di religione, sia per il Consiglio di classe. Di per sé infatti sia la nuova legge sia il nuovo modo di esprimere la valutazione non offrono nient'altro che delle « possibilità »: possibilità per il Consiglio di classe di realizzare una valutazione veramente « formativa » e di registrarla in modo che tutti possano rendersi conto di quel che sta avvenendo; possibilità per l'insegnante di religione di inserirsi attivamente in questo processo, anche nella dimensione interdisciplinare.
Le « possibilità » si realizzano però solo a certe condizioni.
Alcune riguardano il funzionamento dei Consigli di classe e la possibilità concreta di realizzare un vero e proprio piano di lavoro comune. Altre riguardano le condizioni in cui devono operare alcuni insegnanti, fra cui proprio l'insegnante di religione: chi ha soltanto un'ora settimanale in ogni classe non può materialmente riuscire a raccogliere molte « osservazioni » su ciascun alunno; anche se per quel che riguarda alcuni obiettivi si potrà servire di informazioni raccolte mediante prove collettive, resta vero che avrà molte difficoltà a pronunciarsi su tanti aspetti che pure sarebbero importanti ai fini dell'educazione degli alunni. In questi casi è ovvio (e previsto) che si pronuncerà soltanto su quel che sa, su quel che ha raccolto, anche se la sua informazione è lacunosa, insoddisfacente. Non era meno lacunosa e insoddisfacente quando veniva riassunta in una qualifica. In compenso potrà ora avvalersi delle osservazioni e informazioni dei colleghi, per centrare meglio i suoi interventi ed occuparsi degli alunni che hanno problemi di personalità o difficoltà che lui può aiutare a risolvere.
Invece di accentuare le difficoltà, ci sembra più costruttivo prospettarsi i possibili vantaggi dell'innovazione, soprattutto sul piano educativo e sotto l'aspetto della collaborazione degli educatori (famiglie incluse) nella formazione della personalità dei ragazzi. Su questa linea, si potrà approfittare di quel che la legge offre (o addirittura suggerisce) per realizzare forme di valutazione che superino definitivamente la qualifica-etichetta e, tenendo sotto controllo i difetti metodologici prima accennati, si pongano come un vero e proprio strumento educativo.

STUDI

Obiettivi dell'insegnamento della religione e valutazione nella scuola media

ROBERTO GIANNATELLI

La scheda di valutazione, occasione per un migliore inserimento

La scheda di valutazione « mette in crisi » gli insegnanti soprattutto perché li interroga sullo « specifico » della propria disciplina: quali obiettivi ti proponi? perché trasmetti questi contenuti? quali capacità sviluppa il metodo che hai adottato con gli alunni?, ecc.

Mette in crisi anche la scuola intera. A che cosa sono finalizzate le varie discipline e gli interventi educativi che la scuola promuove? verso quale uomo? per quale società? è possibile individuare obiettivi comuni perseguibili « insieme », pur percorrendo strade diverse (le discipline)? come stiamo realizzando il dettato della L. 1859 (31.12.1962), istitutiva della scuola media unica, e i successivi programmi (24.4.1963)?, ecc.

Anche l'insegnante di religione non può eludere queste domande. Se deve esprimere con un giudizio l'apprendimento di ciascun ragazzo, se deve abbandonare le generiche menzioni tradizionali (moltissimo, molto, sufficiente, scarso), è obbligato a ripensare in modo meno indistinto, più analitico, più adeguato, gli obiettivi del proprio insegnamento. La valutazione riguarda infatti gli obiettivi dell'insegnamento, il grado e la qualità della loro acquisizione.

L'insegnante di religione è chiamato inoltre a formulare, insieme con gli altri colleghi del consiglio di classe, « giudizi globali » su ciascun alunno. Questo fatto gli permette di riaffermare il suo ruolo di educatore all'interno della scuola, di mettere in luce le sue capacità di intuito e senso pedagogico, ma lo coinvolge ancora di più nella scuola e nella professionalità, lo impegna a considerare la sua presenza « come un tutto » solidale con la comunità scolastica e non come una parentesi che si chiama « ora di religione ».

La scheda di valutazione offre in conclusione un'occasione favorevole per un più grande inserimento dell'insegnamento della religione (IR) nella scuola, ma obbliga anche ad un'opera di approfondimento circa gli obiettivi, i contenuti, il posto che occupa nella scuola, in interazione con le altre discipline.

Le riflessioni che seguono vorrebbero essere « risposte » a quattro interrogativi che riguardano e analizzano il discorso fatto sopra:

1. l'IR possiede obiettivi specifici? quali?
2. gli obiettivi dell'IR sono tali da poter dare alla scuola un contributo nel conseguimento delle proprie finalità?
3. come determinare gli obiettivi didattici dell'IR nella scuola media?
4. come formulare giudizi di valutazione in riferimento agli obiettivi specifici dell'IR?

1. GLI OBIETTIVI EDUCATIVI DELL'IR

Insieme con il Sinodo tedesco, distinguiamo IR della scuola e catechesi della comunità, e riteniamo l'uno e l'altra indispensabili (trad. ital.: *Scuola e insegnamento della religione,* LDC, Leumann [To] 1977, p. 15). L'IR nella scuola ha un compito educativo? quale?

La nostra risposta è affermativa. L'IR conduce il giovane a comprendere e ad assumere responsabilmente una dimensione rilevante dell'esperienza umana, quella « religiosa ».

Il termine « religioso » viene qui preso in senso ampio: come « spiegazione ultima del mondo », come « attribuzione di un significato al mondo, mediante una sua messa in relazione con una realtà trascendente », con un radicalmente Altro (ib., p. 18).

Ora, l'esperienza religiosa si presenta a noi con due facce:

– una *esteriore,* costituita dalle obiettivazioni religiose, come sono: le tradizioni religiose e ciò che esse hanno prodotto di comportamento, di mentalità, di riflessione scientifica (teologia), di istituzioni, di feste, di usi popolari, nell'arte e nella letteratura, ecc. L'IR conduce l'alunno a familiarizzare con questo « mondo religioso », a possedere « chiavi di lettura » per una sua comprensione corretta, a scoprire un ambiente e a dominare un linguaggio, ecc. (su questo punto si veda lo studio di P. GIANOLA in: *Insegnare religione oggi,* vol. 1°, LDC, Leumann [To] 1977);

– una *interiore,* che dà ragione delle motivazioni autentiche dell'esperienza religiosa, e trova nella religione la risposta a domande autenticamente umane, la soluzione di problemi reali e di aspirazioni profondamente radicate nell'uomo.

Situazioni ed esperienze che provocano interrogativi sul significato ultimo delle cose, sono ad esempio:

– a *livello personale*: la procreazione, la nascita, la morte, la speranza, l'amore, l'amicizia, l'angoscia, la felicità, la colpa, il perdono, il dolore, il caso, la fiducia, la responsabilità, la preoccupazione, il fallimento, il gioco, l'estasi, l'ebbrezza, la festa, il servizio religioso, la preghiera, ecc.;

– a *livello sociale*: la condizione di inferiorità sociale, la povertà, la fame, la guerra, la pace, la giustizia, il progresso, l'avvenire, lo sviluppo della società, ecc. (cf *Sinodo tedesco,* cit., p. 19).

La religione è una risposta sul significato ultimo di queste realtà, sul « tutto » della vicenda umana.

« Capire » la religione è percepire il nesso che unisce l'essere profondo dell'uomo alle risposte religiose. Obiettivo dell'IR è anche questo sapersi porre *interrogativi esistenziali,* lasciarsi mettere in questione dal problema del *perché* e sul *senso* della vita e del mondo. In questa linea, l'IR apre nuovi spazi nella scuola, vi introduce una dimensione originale (simbolico-esistenziale), chiede diritto di cittadinanza per le istanze del gratuito, del contemplativo, della festa, del « religioso » in definitiva (cf l'intervento di R. CALZECCHI-ONESTI al Convegno ecclesiale del nov. 1976: *Evangelizzazione e promozione umana,* AVE, Roma 1977, p. 227). Pone nella scuola un'istanza che demitizza e contesta le assolutizzazioni indebite, le ideologie totalizzanti, l'illimitata fede nella scienza e nella tecnologia; pone nei giovani un'inquietudine e un'esigenza di ricerca.

L'IR, che forma negli alunni un atteggiamento di pensiero e un comportamento

« responsabili » di fronte alla religione, in definitiva li rende consapevoli e li responsabilizza di fronte alla loro stessa vita.

Il Sinodo tedesco (op. cit., p. 28) ha formulato gli *obiettivi generali* dell'IR nella scuola in questi termini:
– « risveglia e ripropone gli interrogativi su Dio, sull'interpretazione del mondo, sul significato e sul valore della vita, e sulle norme dell'agire umano, e rende possibile una risposta che derivi dalla Rivelazione e dalla fede nella Chiesa;
– familiarizza con la realtà della fede e dell'annuncio che è alla sua base, e aiuta ad accettare in modo responsabile, nella riflessione, la fede stessa;
– rende capaci di prendere una decisione personale in materia religiosa proprio attraverso il dibattito con le diverse confessioni e religioni, con le diverse concezioni del mondo e dell'uomo e con le diverse ideologie, e favorisce la comprensione e la tolleranza nei confronti delle scelte altrui;
– favorisce le motivazioni per una vita religiosa e per un'azione responsabile in seno alla Chiesa e alla società ».
In più, lo stesso Sinodo ha formulato *obiettivi minimi* che sono da proporsi a tutti, anche a quegli alunni che non condividono la fede, e si trovano in atteggiamento di ricerca o di indifferenza. Anche con loro l'IR avrà raggiunto i propri obiettivi:

1. « quando gli alunni, nel momento in cui abbandonano la scuola, per lo meno non considerano la religione e la fede come entità superflue o addirittura senza senso; quando le concepiscono anzi come un qualche cosa che può arricchire l'uomo, come una energia che può favorire lo sviluppo della sua personalità, come incentivi capaci di spingere verso la realizzazione della libertà;

2. quando gli alunni hanno imparato il rispetto delle convinzioni altrui;

3. quando essi sono stati messi in grado, nell'attuale situazione di diaspora della fede cristiana, di confrontarsi, sulla base di motivazioni valide e responsabilmente, con il pluralismo delle concezioni della vita, e di affrontare il problema della verità;

4. quando la loro capacità e la loro volontà di decisione sono state così rafforzate da metterli in condizione di verificare, di approfondire oppure anche di rivedere il proprio atteggiamento religioso, e di giungere in tal modo a una decisione di fede secondo coscienza;

5. quando gli alunni, ciascuno secondo le sue possibilità, stimolati da questo insegnamento, sono disposti e pronti a un incontro impegnato con la realtà della fede (ivi inclusa la Chiesa nella sua concretezza) ».
Gli obiettivi sopra elencati rappresentano indubbie acquisizioni educative: capire il significato che la religione ha per i propri simili (se non proprio per sé!...), saper rispettare le convinzioni altrui, saper confrontarsi e convivere da uomini maturi, ecc., tutto questo rappresenta una mèta significativa per una scuola che vuole costruirsi come comunità (cf L. 477, art. 5 e DPR 417, art. 1).

Tali mète acquistano poi i caratteri della concretezza proprio a partire dalla preadolescenza, quando il ragazzo supera l'egocentrismo infantile e si apre alla socialità nella ricerca di una propria autonomia e progetto di vita.

INSEGNARE RELIGIONE OGGI
Vol. 1°: **Nella scuola primaria - pp. 224 - L. 3.400**
Vol. 2°: **Nella scuola media - pp. 272 - L. 4.000**
Questi due volumi vogliono offrire agli insegnanti un quadro di riferimento che, in un momento di incertezza o quanto meno problematico, permetta di definire i termini del problema e le questioni nodali e avvii allo stesso tempo una proposta concreta di insegnamento religioso. Essi presentano anche dei princìpi operativi per insegnare religione secondo la logica della scuola.
EDITRICE ELLE DI CI - 10096 LEUMANN (TORINO)

2. L'IR, CONTRIBUTO ALLA SCUOLA MEDIA PER IL CONSEGUIMENTO DEI PROPRI OBIETTIVI EDUCATIVI

La presenza dell'IR nella « scuola di tutti » non può essere difesa solo a base di Concordato. Si potrà giustificare l'IR a condizione che si possa dimostrare che le sue motivazioni e finalità sono pienamente educative. L'IR deve poter dimostrare « come esso sia parte delle funzioni attribuite alla scuola pubblica, e come contribuisca a motivare le finalità della scuola, a promuoverle, a concretizzarle, a integrarle, ed eventualmente a criticarle dall'interno » (*Sinodo tedesco,* cit., p. 15).

Nel nostro caso dobbiamo chiederci se e come l'IR giova a far sì che la Scuola Media (SM) sia quella voluta dalla sua legge istitutiva e dai programmi che ne hanno fatto seguito; se perciò si pone in linea con quelle finalità di *formazione-educazione, recupero, orientamento* che vogliono caratterizzare la Scuola Media italiana.

La risposta a questi interrogativi è (o può essere) affermativa. Infatti:

– un IR che apre l'alunno alla dimensione religiosa dell'esperienza umana, nel senso descritto nel paragrafo precedente, è eminentemente *formativo, educativo.* Si tratta di un IR che assume come « criterio irrinunciabile » per la scelta delle sue finalità e contenuti, l'alunno stesso, la sua situazione, la sua esperienza. Si tratta di un momento profondamente umano, di autentica « promozione umana », prima di essere confronto con le obiettivazioni religiose e studio di esse;

– un IR che critica le forme inadeguate della religiosità, che informa e chiarisce, opera un *recupero* dai condizionamenti negativi che raramente sono così pesanti come nel caso della religione (cf G. W. ALLPORT, *L'individuo e la sua religione,* La Scuola, Brescia 1972, p. 105);

– un IR, che dà consapevolezza e promuove assunzione di responsabilità, è infine *orientante* verso le scelte definitive che il giovane opererà nella sua età matura anche nei confronti della religione.

La L. 477 e i Decreti Delegati offrono nuove possibilità e nuove ragioni per la presenza dell'IR nella scuola di tutti. Si vuole una scuola che si costruisce come *comunità* (L. 477, art. 5), che trasmette ed *elabora cultura* (art. 2), in un contesto di *pluralismo* dove si attua perciò un « confronto aperto di posizioni culturali » (DPR 417, art. 1). L'IR trova in queste espressioni programmatiche conferme e stimolazioni per il suo modo di porsi nella scuola:

– sarà promotore non solo di « teste ben fatte », ma dell'« uomo relazionale », capace di interagire, comunicare, rispettare, dialogare, costruire « insieme »;

– sarà vivace e coraggioso nel proporre la propria identità e anche la propria posizione critica, ma « dall'interno » della scuola, perché essa non sia prigioniera della monocultura ideologizzante;

– adotterà come metodo privilegiato quello della ricerca e sperimentazione (cf DPR 419), non l'impostazione dommatica o la logica illuministico-deduttiva.

La scuola media intende attuare il « dettato costituzionale » per tutti i cittadini. L'IR dovrebbe aiutare la scuola a fare della costituzione una lettura « in chiave provocatoria e alternativa, osservando come la realtà italiana è una realtà largamente, se non totalmente, in contraddizione con i princìpi fondamentali espressi dalla costituzione » (PIETRO GIANOLA, in: *Insegnare religione oggi,* vol. 1°, LDC, Leumann [To] 1977, p. 199).

In definitiva l'IR offre contributi e pone interrogativi alla scuola nel suo attuarsi come scuola che è promotrice di umanizzazione, di cultura, di convivenza democratica per una pace e giustizia più grande (circa l'apporto dell'IR nella formulazione di uno « statuto educativo » della scuola, si veda P. GIANOLA, *L'insegnamento della religione nella realtà educativa della scuola media,* in « Catechesi », n. 3, febbr. 1977, pp. 44-53).

3. È POSSIBILE DETERMINARE OBIETTIVI DIDATTICI PER L'IR NELLA SCUOLA MEDIA?

La domanda non è nuova per l'IR.
La nazione che più ha approfondito questo problema è la Germania dove, a partire dal 1967, sull'ondata delle idee anglosassoni si è cominciato a sostituire i *piani di studio,* focalizzati sui contenuti o argomenti da svolgere, con i *curricoli* nei quali la questione centrale è quella degli obiettivi (cf G. STACHEL, *Teoria curricolare e IR in Germania,* in « Orientamenti pedagogici », 1974, pp. 1156-1169).
Alla domanda: Che cosa bisogna far studiare?, ne subentra un'altra: Quali obiettivi dobbiamo conseguire attraverso l'apprendimento?
Nella problematica relativa ai curricoli, ha avuto un grande influsso il pensiero behavioristico che delimita l'ambito della ricerca scientifica a ciò che è osservabile, descrivibile, misurabile.
Col termine « *obiettivi didattici* » si sono voluti indicare i « cambiamenti osservabili del comportamento che devono essersi realizzati al termine del processo didattico » (G. STACHEL, *art. cit.,* p. 1157; cf anche il mio articolo *L'IR nella scuola media,* in: « Catechesi », n. 17, dic. 1977, pp. 50-63).
Per chi insegna religione questa definizione potrà apparire non adatta a descrivere i mutamenti attesi, di tipo più « spirituale », interiore. Tuttavia anche l'insegnante di religione non deve dimenticare l'ammonimento di Gesù: « Dai frutti li riconoscerete ». Un IR che non venga messo in condizioni di osservare i « frutti » e quindi di essere valutato, lascia forti dubbi circa la serietà della sua impostazione.

In Germania la teoria curricolare ha stimolato un'attivissima ricerca didattica attorno all'IR, ha provocato l'elaborazione e sperimentazione di innumerevoli « modelli » di IR secondo la medesima teoria curricolare, e ha condotto alla formulazione (sul piano nazionale) di un interessante « campo di obiettivi » (*Zielfelderplan* = ZFP) per le classi 5-10 (10-16 anni), proposto dal DKV di Monaco.
Del ZFP riportiamo in appendice la traduzione italiana, ad opera di J. Gevaert, del « foglio panoramico » annesso al volume.
Notiamo i vari elementi di cui è composto.
Sulla linea orizzontale in alto sono indicati *4 settori di esperienza:*

I. vita personale
II. vivere con gli altri
III. religione e religioni
IV. Chiesa

L'insegnamento curricolare intende occuparsi della « vita » e porsi « al servizio della vita ». Con altre parole: aiutare l'alunno a capire e a gestire la propria esperienza. Perciò il suo primo compito sarà quello di *identificare le situazioni* nelle quali vive il giovane e di stabilire le « qualificazioni » o le *capacità* che gli sono necessarie per inserirsi nella vita e per « dominarla ».
Questa identificazione di situazioni-capacità non è indipendente dai presupposti « ideolo-

gici » con cui si muove l'educatore, dal concetto di uomo e di società, da una « visione del mondo ».
Nel nostro caso, e in riferimento a una disciplina specifica della scuola (l'IR), sono state scelte le 4 aree di esperienza menzionate sopra.

In vista di queste esperienze, vengono determinate le *qualificazioni* che l'educatore dovrà stimolare nell'alunno. Le troviamo indicate in seconda posizione nel « foglio panoramico ». Esse sono le capacità di:

1.1. comprendere se stesso
1.2. realizzare la propria vita
2.1. vivere insieme con gli altri
2.2. impegnarsi nella vita civile
3.1. osservare le forme diverse di religione
3.2. valutare le esigenze delle religioni e delle visioni del mondo
4.1. comprendere la Bibbia come libro della Chiesa
4.2. comprendere le forme in cui si manifesta la vita ecclesiale
4.3. formulare e interpretare le principali verità della fede cattolica
4.4. decidersi all'impegno nella Chiesa.

Sotto questa seconda linea sono elencati una lunga serie di *obiettivi* corrispondenti alle « qualificazioni » e più concreti nella loro formulazione. Sono chiamati « obiettivi di orientamento », nel senso che non si tratta ancora di « obiettivi operazionali » che l'insegnante dovrà formulare per la sua classe, « ora e qui », ma costituiscono « criteri » già ravvicinati alle situazioni esistenziali del preadolescente in vista della scelta e formulazione degli obiettivi del proprio IR.

Nelle colonne sottostanti e corrispondenti ad ogni serie di obiettivi, vengono riportati i campi *tematici,* cioè gli argomenti che esprimono le situazioni ed esperienze messe in atto dall'insegnante nel processo educativo. (Le classi 6ª, 7ª, 8ª corrispondono alla nostra 1ª, 2ª e 3ª media).

Infine, ogni singolo tema richiede di essere elaborato secondo una *griglia didattica* che rappresenta un piccolo ZFP per ogni argomento che sarà affrontato nell'IR.

La griglia didattica *tiene conto delle 4 aree dell'esperienza,* rispetto alle quali il tema ha connessioni più o meno profonde. Infatti è ragionevole pensare che le 4 aree non siano compartimenti stagni, ma che si trovino una all'interno dell'altra, sia pure con intensità diverse, a seconda del tema trattato.
La griglia didattica (cf appendice n. 2) tiene conto ancora dei *gradi di apprendimento* che vengono rappresentati da questi tre momenti:

1. *informazione-comunicazione*: percepire, imparare, conoscere, presentare;

2. *spiegazione-interpretazione*: fare esperienza, comprendere, distinguere;

3. *presa di posizione impegnata*: esaminare, valutare, cambiare modo di comportamento e presa di posizione.

Come si può notare, i gradi di apprendimento si riferiscono sia all'*apprendimento conoscitivo* sia a quello *affettivo.* L'IR non può limitarsi a obiettivi conoscitivi, soprattutto con ragazzi di 12-15 anni, fortemente interessati a quelle forme di apprendimento che servono a risolvere i problemi concreti della vita.
Apprendimento conoscitivo e apprendimento affettivo sono intimamente correlati: l'apprendimento conoscitivo non si mette in moto senza corrispondenti processi di apprendimento affettivo. Perciò il processo di apprendimento « deve incominciare dalla trasmissione di *conoscenze* concrete su fatti e concetti, e dalla *sensibilizzazione* dell'alunno per il loro lato affettivo » (G. STACHEL, *art. cit.,* p. 1162).
Il piano proposto dal ZFP non concepisce l'IR come qualcosa che può essere dedotto da discipline teologiche o dall'ordinamento liturgico della Chiesa. Piuttosto assume una serie di tematiche, di esperienze umane, rispondenti alle esperienze fondamentali dei ragazzi il cui significato è stato scoperto all'interno di una esperienza religiosa che si

pone come « senso » per la vita dell'uomo e « speranza » per il futuro del mondo.
I *due poli ermeneutici* di questa concezione dell'IR sono: il mondo esperienziale dell'alunno che deve essere localizzato, tematizzato, spiegato, interpretato e finalmente introdotto nella prospettiva religiosa attraverso il confronto con la vita della Chiesa e l'insegnamento biblico-ecclesiale. Chi ha familiarità con « Progetto uomo » ritroverà qui la formulazione della sua intuizione fondamentale.

Concludendo, il ZFP potrà apparire criticabile in alcune sue accentuazioni (ad es., in una rigida e collaterale divisione di aree di esperienza) e un po' troppo rigido (troppo... tedesco!) per una sua applicazione alla scuola italiana. Ma contiene certo uno stimolo per uscire dal « pressapochismo » e per obbligare gli insegnanti ad essere un poco più « tecnologi » e perciò « efficienti » nella loro opera educativa.

4. COME FORMULARE GIUDIZI DI VALUTAZIONE PER L'IR

La « scheda di valutazione » mette sul tappeto il problema degli obiettivi nel quadro di un « progetto educativo » che scuola e insegnanti devono perseguire, ma alla fine... bisogna pur « valutare »!
Diamo per acquisito un concetto di valutazione (intesa non come confronto tra ragazzo e ragazzo e cioè di tipo competitivo, ma valutazione che esprime « in che misura il ragazzo si approssima alla mèta ultima o quando raggiunge le tappe intermedie ») e ci fermiamo sul *come* realizzare la valutazione.
Più che offrire soluzioni o formulazioni prefabbricate dei « giudizi » relativi all'IR, ci fermeremo su alcuni *criteri* che riguardano la sua attuazione, nella speranza che chi li metterà in pratica vorrà farci partecipi della sua esperienza (cf appendice n. 3).

4.1. Per valutare occorre aver chiara la situazione di partenza

D'altronde pure la scheda lo esige. Sovente l'insegnante di religione si trova in situazione privilegiata rispetto agli altri insegnanti, perché conosce profondamente i ragazzi nel contesto extrascolastico e conosce le loro famiglie. Potrà fornire dati generali più realistici al Consiglio di classe e tenere per sé quelli che riguardano specificamente l'IR: religiosità e pratica religiosa della famiglia, partecipazione del ragazzo alla vita della comunità, interessi religiosi, ecc.

4.2. Rilevazione dei dati e strumenti per la rilevazione

La « scheda di valutazione » chiede « osservazioni sistematiche » sul processo di apprendimento e sul livello di maturazione. Esse esigono che si attui un rilevamento continuo. Rimandiamo al n. 4.3 il problema dei *segni comportamentali* che dovranno essere oggetto di rilevamento, e ci fermiamo ora sugli *strumenti* che possono venire impiegati a questo scopo:
– l'*interrogazione orale* non viene molto considerata dai docimologi come strumento adeguato di valutazione, se usata... in modo selvaggio e spontaneistico. Ha la sua validità quando viene impiegata in modo che il ragazzo esponga il metodo usato nel proprio lavoro scritto e nella ricerca, per approfondire certe sue affermazioni, per scoprire i meccanismi di errore, ecc. In una parola:

come integrativa delle prove scritte (cf L. CALONGHI, *Valutazione,* La Scuola, Brescia 1976², p. 85 ss.);
– simile all'interrogazione orale è la *riflessione parlata*: si assegna all'alunno un compito e lo si invita a eseguirlo dicendo a voce alta tutto quello che pensa nel portarlo avanti: i ragionamenti che fa, le difficoltà che incontra, ecc. (ib., p. 87);
– le *prove oggettive* e i questionari, che in modo strutturato pongono una serie di domande alle stesse persone e nel medesimo tempo, con i vantaggi della brevità del tempo da impiegare, di criteri ben definiti di valutazione, di coprire una vasta area della materia in questione, ecc.
Il questionario a sua volta può trasformarsi in « griglia » per l'intervista orale (ib., pp. 90-91);
– *i saggi e le interrogazioni scritte* che valutano aspetti più qualitativi della produzione culturale e delle capacità espressive: organizzazione delle idee, creatività, senso critico, ecc. (ib., pp. 89-90);
– gli stessi *prodotti degli alunni* (pensiamo in concreto alle schede di « Progetto uomo », alle ricerche, ai cartelloni, ai diamontaggi, ecc.) permettono di cogliere il grado di apprendimento, di rielaborazione, di creatività verificatesi attorno ad un certo argomento.

4.3. I « segni comportamentali » che indicano il raggiungimento di un obiettivo

L'insegnante dovrà stabilire quando, a quali condizioni, ecc. un obiettivo potrà considerarsi raggiunto. Si parla a questo riguardo di « operazionalizzazione degli obiettivi », operazione che richiede la determinazione:
– delle *attività e prestazioni* che devono essere svolte dall'alunno;
– dei *comportamenti terminali* richiesti per considerare raggiunto l'obiettivo didattico;
– dei *criteri di valutazione*: quello che l'allievo deve fare in una prova di controllo, in quali condizioni, con quali strumenti, con quale grado di perfezione.

4.4. Formulazione del giudizio

L'espressione della valutazione ha impegnato non poco i cultori di docimologia. Con la « scheda di valutazione » si attua il passaggio da un metodo antiquato e inadeguato (il voto o l'aggettivo) a uno più moderno e rispondente alle finalità educative (il giudizio).
Nel giudizio si fa riferimento a due termini:
– gli obiettivi-criteri di valutazione applicati;
– il livello di profitto conseguito rispetto a ciascun criterio o nell'insieme.
Quali giudizi sono stati usati dagli insegnanti di religione nella scheda di valutazione? Sarebbe interessante e istruttivo fare un rilevamento presso le scuole medie italiane! Non anticipiamo qui ciò che sarà oggetto di ricerca (cf appendice n. 3). Per un approfondimento rinviamo ancora a L. CALONGHI (*op. cit.,* p. 190-198).

Concludendo vorremmo sottolineare che la valutazione non può ridursi a fatto burocratico, né deve interrompere quella fiducia reciproca tra insegnante-alunno che caratterizza il rapporto educativo. Essa deve essere, ed anche « apparire » all'alunno, come *stimolo e guida al suo miglioramento;* dovrà incarnare quella fondamentale fiducia che l'educatore ha nell'educando, il « sì » incondizionato ed empatico alla sua crescita in senso totale.

APPENDICE N. 1

« Campo di obiettivi » per l'insegnamento della religione

(Da: *Zielfelderplan für den katholischer Religionsunterricht*, DKV 1973)
NB. Le mete sono divise secondo le classi 6ª, 7ª, 8ª corrispondenti alle nostre 1ª, 2ª, 3ª media

I ESPERIENZA: VITA PERSONALE

1. Capacità di comprendere se stesso

Comprendere che la vita umana deve avere un senso; osservare e valutare le condizioni che favoriscono o impediscono lo sviluppo della vita; conoscere e valutare le interpretazioni cristiane e non cristiane delle esperienze fondamentali della vita, nonché le soluzioni che vengono presentate per le situazioni limite; riconoscere la dimensione religiosa della vita; conoscere e paragonare tra loro le diverse risposte al problema del senso della vita e valutarle alla luce della fede cristiana.

2. Capacità di realizzare la propria vita

Prendere consapevolezza che la propria vita deve essere realizzata; riconoscere tratti negativi e positivi della propria personalità; riconoscere che l'orientamento della propria vita è fortemente dipendente dal posto che ognuno ha nel gruppo; giudicare e accettare se stesso; percepire il messaggio cristiano come possibile orientamento per la propria vita; essere in grado di agire responsabilmente secondo la propria coscienza.

I_1

6ª. *Ognuno deve recitare diversi ruoli*

1. Descrizione dei ruoli
2. Il ruolo come possibilità di sviluppo
3. Il ruolo come cliché
4. I conflitti causati dai ruoli

7ª. *Divi - Idoli - Modelli*

1. Diversi tipi di modelli
2. Perché si cercano i modelli
3. Smascherare gli idoli
4. I santi possono essere modelli?

I_2

Coraggio - valore civile

1. Coraggio: dove incomincia?
2. Adattamento oppure valore civile
3. Necessità sociale del coraggio
4. Martirio

Coscienza e scoperta di se stesso

1. Come si manifesta la coscienza?
2. Norme e formazione della coscienza
3. Decisione della coscienza e comandamenti divini
4. La coscienza come aiuto per scoprire se stesso

8ª. *L'uomo sperimenta i propri limiti*

1. Talenti molto diversi
2. Fuga davanti a se stesso
3. Gli altri non mi vogliono
4. Accettare se stesso

Tolleranza - verità - impegno

1. Tolleranza e impegno
2. Tolleranza e verità

Sentimento - fantasia - creatività

1. Sentimento come parte della persona
2. Sentimento e atteggiamento religioso
3. Sentimento vero e sentimento falso

II ESPERIENZA: VIVERE CON ALTRI

1. Capacità di vivere insieme con gli altri

Comprendere la dimensione sociale della vita umana; riconoscere gli influssi reciproci tra gruppi e individui; accettare la struttura sessuale dell'uomo ed integrarla nella vita; riconoscere l'importanza dell'amore per i rapporti intersoggettivi; comprendere la necessità di regole e norme per la convivenza umana; conoscere i criteri per valutare le norme e conoscere l'interpretazione cristiana delle norme; prendere un atteggiamento comprensivo e tollerante di fronte agli altri.

2. Capacità di impegnarsi nella vita civile

Riconoscere il significato del singolo per la società e la vita civile; conoscere le condizioni per l'agire politico; indicare i diversi motivi per l'impegno nella vita civile; mostrare il significato delle convinzioni cristiane per l'agire politico; essere disposto ad impegnarsi responsabilmente nella Chiesa e nella società.

II_1

6ª. *Uomini che hanno bisogno del nostro aiuto*

1. Collegialità - solidarietà - aiutare i vicini
2. Persone estranee nei dintorni
3. Vivere con gli handicappati
4. Persone discriminate e fallite

Amare - essere amati - famiglia

1. Il bimbo coccolato
2. La famiglia
3. Amare ed essere amati

Norme e regole

1. Dobbiamo aver riguardo degli altri
2. Comandamenti e leggi
3. Autorità che promulgano le norme
4. Il comandamento centrale del cristianesimo

7ª. *Emarginati*

1. Persone anziane nella famiglia e nella società

II_2

Fame - malattia - bisogno

1. Uomini disperati
2. Cerchio mortale della povertà
3. Paesi sottosviluppati-nazioni industrializzate
4. Forme di aiuto

2. Operai stranieri
3. Persone punite dalla giustizia

Sessualità e commercio

1. I persuasori occulti
2. Sviluppo e maturazione
3. Sessualità e amore

Colpa e perdono

1. Chi di noi è senza colpa?
2. Nessuno pecca solo per se stesso
3. Possiamo perdonare e fare l'esperienza del perdono

8ª. *Obbedienza e autonomia nella famiglia*

1. Conflitti tra genitori e figli
2. Come vorremmo che fossero papà e mamma
3. Modelli di vita familiare
4. Noi figli e figlie in cammino verso un « mondo » proprio
5. Il quarto comandamento

Amicizia e amore

1. Amicizia tra ragazzi e ragazze
2. Amicizia e amore
3. « Ti amo »: modi di rappresentarsi la coppia

La coscienza come norma individuale

1. Coscienza, eredità scomoda
2. Formazione della coscienza
3. Coscienza sbagliata
4. La coscienza come istanza normativa

Responsabilità nella vita pubblica

1. Responsabilità nei singoli ambiti della vita
2. Capacità critica
3. Senza di me!
4. Il cristiano e la politica

III ESPERIENZA: RELIGIONE E RELIGIONI

1. Capacità di osservare le forme della religione

Diventare attenti ai fenomeni religiosi; riconoscere la religiosità come atteggiamento umano fondamentale, descriverla e valutarla nelle diverse forme in cui si esprime; imparare a comprendere come nel corso della storia il problema del senso è stato formulato e risolto; rendersi consapevoli degli interrogativi religiosi che sono presenti nella propria vita.

2. Capacità di valutare le esigenze delle religioni e visioni del mondo

Comprendere le diverse forme ed esigenze delle religioni e delle visioni del mondo a partire dai loro presupposti storici e culturali; confrontarsi con diversi tentativi di interpretazione della vita presenti in singole religioni e visioni del mondo; giungere a prendere coscienza della differenza tra religione, visione del mondo e ideologia; riconoscere lo specifico delle religioni rivelate e saper indicare le differenze che esistono tra loro; essere disposto a vivere nella comprensione e nella tolleranza verso gli uomini di altre convinzioni.

III₁

6ª. *Usanze religiose*

1. Forme espressive religiose e profane
2. Usanze degli antichi romani e greci
3. Feste ebraiche ed usanze nel corso dell'anno
4. Usanze cattoliche

7ª. *Santi - carismatici*

1. Riempiti dalla Parola di Dio
2. Lavorare per il regno di Dio
3. Essere accesi dal fuoco divino
4. Contemplare le vie di Dio

8ª. *Immagini di Dio*

1. Immagini primitive di Dio
2. L'immagine di Dio nella vecchia cosmologia
3. L'immagine di Dio nel bramanesimo e nelle religioni orientali
4. Immagini bibliche di Dio

III₂

Islam

1. Cristianesimo e religioni mondiali
2. L'islam come religione
3. « Guerra santa » tra l'islam e il cristianesimo
4. L'islam e il cristianesimo oggi

Ebraismo - cristianesimo

1. Come vivono gli ebrei
2. Fondamenti della fede ebraica
3. Ebraismo e cristianesimo

Grandi religioni orientali

1. Le grandi religioni mondiali
2. L'induismo
3. Il buddhismo

IV ESPERIENZA: CHIESA

1. Capacità di comprendere la Bibbia come libro della Chiesa

Comprendere la Bibbia come libro della Chiesa e testimonianza della fede; sapere interpretare e spiegare le forme linguistiche e i generi letterari dei testi biblici; indicare il significato della Bibbia per la storia di Israele, la storia della Chiesa e la storia dell'umanità; aprirsi all'appello dei testi biblici.

IV₁

6ª. *Tradizione dell'Esodo*

1. Israele sta bene
2. Storia di Mosè
3. Salvezza nel Mar Rosso
4. La guida di Dio attraverso il deserto
5. Il decalogo

7ª. *La sorte dei profeti - Geremia*

1. Amos, Isaia, Geremia come punti focali della storia d'Israele
2. Il richiamo alla conversione

IV₁

Parabole

1. Parabole immaginifiche - parole misteriose - narrazione di esempi
2. Come comprendere le parabole - come sono state trasmesse
3. Parabole-credere-agire da cristiano

Miracoli e narrazioni di miracoli

1. Forma letteraria dei racconti di miracoli
2. Il significato dei miracoli: segni potenti e segni della signoria di Dio

3. Il fallimento dei profeti, una sfortuna per gli uomini
4. Il fallimento dei profeti, anche fallimento di Dio?

8ª. *Racconti delle origini*

1. Immagine scientifica e immagine biblica del mondo
2. Interpretazione alla luce della situazione in cui sono sorti
3. Comprendere le forme del linguaggio religioso
4. Immagini di peccato e di salvezza

3. Interpretazione kerigmatica e fatto storico
4. Diverse interpretazioni di una medesima narrazione di miracolo

Racconto della passione di Gesù

1. La passione come problema storico e come problema teologico
2. La narrazione della passione sullo sfondo dell'AT e della esperienza della comunità cristiana
3. Aspetto cristologico
4. Il messaggio della croce e della risurrezione ed il suo significato per la vita dei cristiani

2. Capacità di comprendere le forme in cui si manifesta la vita ecclesiale

Conoscere e comprendere le principali espressioni del cristianesimo e della vita ecclesiale; saper mettere in rapporto con la storia il significato attuale del cristianesimo e della chiesa; imparare a vedere dietro le forme mutevoli ciò che è essenziale; acquisire motivazioni per vivere con la Chiesa.

3. Capacità di formulare e di interpretare le principali verità della fede cattolica

Imparare a conoscere le verità di fede della Chiesa; indicare il significato rispettivo delle verità di fede; conoscere e spiegare il credo apostolico; imparare a conoscere l'origine storica delle diverse formulazioni della fede; accettare che le formulazioni della fede siano bisognose di interpretazione.

IV_2

6ª. *San Paolo*

1. Paolo, chiamato da Gesù Cristo
2. Paolo, l'apostolo
3. Opzione per Cristo
4. Missionario e redattore di lettere

La Chiesa in Europa

1. Storia della Chiesa in Europa
2. Storia delle missioni attraverso i secoli
3. I più grandi papi

7ª. *Monasteri e conventi*

1. Fuga dal mondo - in mezzo al mondo
2. Collettivo sacro: vivere secondo i consigli evangelici
3. Pionieri

IV_3

L'azione dello Spirito

1. Uomini entusiasti
2. Animati dallo Spirito Santo
3. Lo Spirito soffia dove vuole
4. Rinnovamento nello Spirito
5. Gloria al Padre per mezzo del Figlio nello Spirito Santo

Conversione e penitenza

1. Chi è senza colpa?
2. Che cosa fanno gli uomini con la loro colpa
3. Colpa e fede
4. Appello alla conversione
5. Sequela - essere discepolo
6. Far esperienza del perdono: il sacramento della penitenza

Carità organizzata

1. Possibilità e limite delle previdenze sociali da parte dello stato
2. L'appello evangelico all'impegno disinteressato
3. Il prossimo - L'uomo bisognoso
4. Istituzioni e azione della carità cristiana

8ª. *Ministeri nella Chiesa*

1. Carisma, servizio, ministero
2. Sacerdozio
3. Struttura gerarchica della Chiesa
4. Successione apostolica
5. Corresponsabilità della Chiesa

Chiesa cattolica e chiese riformate

1. Catari (eretici): la chiesa pura
2. Indulgenze, reliquie e parola di Dio
3. Lutero e la chiesa romana
4. Chiesa rinnovata o chiesa nuova?

La Chiesa come popolo di Dio

1. L'antico e il nuovo Israele
2. Il popolo di Dio e il popolo della terra
3. Maria, modello e madre della Chiesa
4. Maria nell'opera salvifica di Cristo
5. Il culto mariano oggi

Il Dio vivente

1. Vie verso Dio
2. Conoscenza di Dio, esperienza di Dio
3. Dio: creatore e signore
4. Il Padre nostro

4. Capacità di decidersi all'impegno nella Chiesa

Comprendere che cosa vuol dire che la Chiesa si considera popolo di Dio; riconoscere la comunione dei fedeli anche come entità sociale; comprendere le manifestazioni della vita della Chiesa; giudicare le attività della Chiesa secondo le norme del NT; diventare capaci di prendere una posizione personale riguardo all'impegno nella Chiesa.

6ª. *Iniziazione alle feste cristiane*

1. Perdita e riscoperta di esperienze elementari
2. Esteriorità e fretta
3. Rapporto tra festa e vita
4. Feste come panorama del mistero di Cristo

7ª. *Eucaristia - comunità*

1. Mangiare insieme - vivere insieme
2. La cena d'addio di Gesù
3. Senso e struttura della celebrazione eucaristica
4. Partecipazione attiva

Esigenze della comunità

1. Viviamo in comunità
2. Compiti della comunità
3. Necessità di una struttura della comunità
4. L'ordine è al servizio dell'uomo
5. Conseguenze per i membri della comunità

Preghiera

1. Ha senso pregare?
2. Uomini in preghiera
3. Pregare e agire
4. Pregare: chi?
5. Pregare nella Chiesa

8ª. *Missione come funzione fondamentale della Chiesa*

1. Compito di annunciare
2. Storia della diffusione
3. Problema della missione

L'unica Chiesa e le molte chiese

1. Diverse confessioni nella nostra città
2. I grandi gruppi della cristianità
3. Movimenti ecumenici nel mondo
4. Che tutti siano uniti!

APPENDICE N. 2

Griglia per lo svolgimento didattico dei temi

Esempio: I CATTOLICI E LA QUESTIONE SOCIALE
Trad. da: « Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen », 8 (1976) 2, suppl. n. 5, p. 4.

	Obiettivi di questa tematica in vista di			
Il ragazzo incontra il problema	I. A livello individuale	II. Nell'incontro con gli altri	III. Scoprendone il significato	IV. Alla luce della fede cristiana
1. Informazione comunicativa: osservare conoscere presentare	Imparare a conoscere che la sicurezza sociale è il risultato di un lungo processo di confronti e di lotte	Conoscere gli effetti sociali della sicurezza sociale	Conoscere alcuni sistemi sociali fondamentali, i loro principi etici ed ideologici	Imparare a conoscere gli impegni dei cristiani e della Chiesa per risolvere i problemi sociali
2. Approccio interpretativo: esperienza comprendere distinguere	Comprendere che eventuali miglioramenti sociali possono ulteriormente incidere sullo sviluppo libero della propria esistenza	Distinguere tra tentativi legittimi per cambiare la società e tentativi rivoluzionari	Conoscere le differenze tra il modello di società neo-marxista e quello cristiano	Distinguere, a partire dalla missione della Chiesa, i compiti sociali e i compiti caritativi
3. Impegno personale quanto a posizioni, comportamenti, atteggiamenti: esaminare valutare cambiare	Vedere i problemi sociali non ancora risolti come un appello al proprio impegno	Il fatto di essere inseriti nella società ha delle ripercussioni sulla vita comune: valutarle	Valutare la differenza tra una visione cristiana dell'uomo e quella materialista	Valutare gli impegni attuali dei cristiani e della Chiesa per la soluzione dei problemi sociali

APPENDICE N. 3

La valutazione dell'insegnamento della religione

QUESTIONARIO PER GLI INSEGNANTI DI RELIGIONE DELLA SCUOLA MEDIA

Cognome e Nome .....

Scuola ..... Insegno nelle classi .....

Indirizzo .....

1. Come ho formulato gli *obiettivi specifici* del mio insegnamento:

.....

.....

.....

2. Il contributo da me dato nel rilevamento della *situazione di partenza* degli alunni. In generale il mio intervento riguardava queste situazioni:

.....

.....

.....

3. Come ho rilevato la « situazione di partenza » quanto a « *religione* ». In generale ho espresso il mio rilevamento con queste espressioni:

.....

.....

.....

4. Le « *osservazioni sistematiche* » sul processo di apprendimento in « religione », le ho espresse prevalentemente con questi termini:

.....

.....

.....

5. I miei *giudizi analitici* più frequenti:

6. Circa la valutazione sul *livello globale* di maturazione, il mio contributo è stato:

7. *Difficoltà* incontrate dal Consiglio di classe nel compilare le schede di valutazione (e da me personalmente):

8. Proposte di miglioramento della scheda di valutazione (mie, del Consiglio di classe, della scuola: precisare)

Staccare questo foglio e inviarlo compilato a:
Istituto di Catechetica - Piazza Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA

Grazie!

ESPERIENZE

Valutazione nella scuola di religione

1. Valutazione dell'insegnamento della religione nella scuola media « Petrocchi » di Roma

Con la modifica delle norme sulla valutazione degli alunni, apportata dalla legge n. 517, tutte le scuole medie hanno affrontato l'innovazione, sebbene con modalità e tempi diversi. Le dodici pagine ministeriali della scheda sono state variamente interpretate dalla stampa: sono state viste come appartenenti a una « scheda psico-burocratica » o ad un « verbale giudiziario »... Sta di fatto che tra le polemiche e le considerazioni tendenti a far emergere ora gli aspetti positivi ora quelli negativi, i docenti si sono trovati a operare alcune scelte (e le hanno certamente operate quei docenti che si sentono in ricerca, qualunque sia il grado di professionalità da loro raggiunto).

La scelta forse più significativa non è tanto quella di voler privilegiare alcune parti della scheda rispetto ad altre (numerose sono state le riserve sulla struttura stessa delle schede, sull'uso delle sue parti o anche delle sue voci), quanto quella di considerare la valutazione come « problema » che coinvolge contemporaneamente l'operato dell'alunno e dell'insegnante.

In particolare è rilevante che la valutazione non sia unicamente in rapporto con la fine di un trimestre o di un quadrimestre, ma con l'intera azione del docente, sotto diversi aspetti:

a) nell'iniziale momento della programmazione, con la formulazione di obiettivi educativi e didattici, congiunti ai contenuti e ai metodi scelti;

b) nel rapporto interdisciplinare o almeno intereducativo con i colleghi;

c) nel suo rapporto dialogico con l'alunno, che nella continuità del lavoro deve avere la possibilità di verificare personalmente i risultati raggiunti o raggiungibili e sapere quindi cò che l'insegnante si aspetta da lui;

d) nel suo rapporto con i genitori degli alunni per recepire, confrontare, proporre linee educative.

È auspicabile che l'insegnante di religione si lasci coinvolgere da questa dinamica, superando ogni forma di isolamento, che rischierebbe di rendere meno qualificato il servizio che presta nella scuola e anche meno credibile e vivo il Messaggio per cui egli si trova in essa.

Scuola media, educazione religiosa, obiettivi

Se la valutazione quadrimestrale è riferita al lavoro effettuato tanto dall'insegnante che dall'alunno, l'IR non può essere considerato a se stante, ma deve essere inserito nel contesto della scuola media e deve essere visto in rapporto con gli obiettivi che la scuola intende perseguire.

La scuola media si afferma essenzialmente come « unica » e « formativa », bandendo la selezione e la professionalità: devono perciò essere presenti in essa i seguenti obiettivi di fondo (che sono precisamente le sue finalità istituzionali):

a) promozione-educazione dell'alunno come persona e come membro di comunità;

b) recupero (ovvero considerazione dei livelli di partenza e di maturazione raggiunti, come anche la messa a punto di tentativi, rivolti a superare i limiti derivanti da possibili condizionamenti);

c) orientamento, non come sbocco finale (scolastico-professionale), ma come attività da perseguire all'interno dei tre anni, per potenziare attitudini, capacità, ecc.

Tali obiettivi di fondo non possono essere trascurati o dati per impliciti: essi dovranno essere assunti anche dall'insegnante di religione. Egli, pur avendoli in comune con tutti gli altri colleghi, li recepirà attraverso una sua ottica e di conseguenza li riesprimerà nel contesto della propria attività scolastica.
Essi possono essere così esplicitati:

a) Promozione umana e religiosa dell'alunno come persona e come protagonista nelle sue molteplici relazioni con i genitori, con la società, con gli insegnanti, con i compagni... con Dio.

b) Promozione umana e religiosa degli alunni protagonisti come comunità. È bene allora che l'insegnante si domandi quale posto occupi l'educazione religiosa nella scuola, non in generale, ma nella sua scuola particolare: quali obiettivi si propone in rapporto alle esigenze di una classe, in rapporto ai problemi del suo quartiere, ai limiti e agli impegni della comunità dei cristiani che vive in esso?

c) Recupero, ovvero considerazione del processo di maturazione personale, umano e religioso dell'alunno, rimozione dei possibili condizionamenti, individuali o di gruppo, che impediscono o limitano la comprensione o la disponibilità al fatto e all'esperienza religiosa.

d) Orientamento, ovvero potenziamento della capacità di scelta del ragazzo, perché si renda gradualmente consapevole delle sue opzioni e attraverso esse dell'opzione fondamentale e personale di uomo e di cristiano.

In questa panoramica di obiettivi, per quanti hanno adottato « Progetto Uomo » (ed. LDC) sono da inserire le mete specifiche dell'educazione religiosa realizzata attraverso questo strumento (in riferimento a ciascuna classe e al numero di schede effettivamente svolte nel primo quadrimestre).

La scheda personale dell'alunno: un'esperienza di valutazione quadrimestrale

Tutto quanto è stato detto fin qui è il quadro in cui si sono inserite le osservazioni sul lavoro di ciascun alunno, per la formulazione del giudizio analitico.
È bene chiarire che la parola giudizio non è da intendersi come incapsulamento dell'alunno in « categorie », che sono difficili da scrollarsi di dosso e che non stimolano alcun miglioramento o potenziamento delle attività.
Il giudizio analitico non è servito a qualificare l'intelligenza, la personalità, le risposte positive o negative di fede, ma a mettere in rapporto ciò che si è osservato nei diversi momenti dell'attività scolastica con gli obiettivi della programmazione iniziale: esso si è riferito quindi all'insieme dei fattori che hanno favorito o svantaggiato sia l'inserimento personale dell'alunno, sia l'adeguazione della programmazione all'alunno stesso.
Tenendo fermo il rapporto tra osservazioni e obiettivi, chiariamo come siano state condotte le osservazioni o meglio come siano state espresse.
La nuova legge sulla valutazione richiede osservazioni sistematiche sul « processo di apprendimento » e i « livelli di maturazione ».
È sembrato opportuno pertanto tenere presenti due aree, la cognitiva e l'affettiva, per poter meglio individuare quei comportamenti che permettono di riferirci all'apprendimento e alla maturazione.
A questo proposito si è seguito un metodo di analisi e di classificazione delle condotte richieste per il raggiungimento di finalità, obiettivi educativi e didattici; precisamente la classificazione di Bloom e dei suoi collaboratori.
Siamo consapevoli dei limiti e delle critiche sollevate alle tassonomie bloomiane, ma pensiamo che esse possano aiutare gli insegnanti ad orientarsi nella definizione di obiettivi e a verificare il raggiungimento degli stessi, purché non si lascino irretire dal tecnicismo della classificazione e dall'apriorismo della sua formulazione.
Di tale classificazione riportiamo per intero

i settori definiti per l'area cognitiva e affettiva; ma per ciascun settore diamo solo alcuni esempi di condotte, con i relativi oggetti su cui esse si esplicano. Le diverse tassonomie vanno naturalmente differenziate tra la prima, seconda, terza classe; possono inoltre essere distinte nella programmazione del primo e del secondo quadrimestre.

AREA COGNITIVA

Conoscenza

1.11 - Conoscenza della terminologia	Distinguere i termini, identificare i significati, richiamare alla mente definizioni, elementi
1.12 - Conoscenza di fatti specifici	Richiamare fatti, riconoscere, acquisire informazioni (fonti, nomi, persone, luoghi)
1.22 - Conoscenza delle tendenze e delle sequenze	Riconoscere processi, identificare sviluppi, richiamare sequenze
1.31 - Conoscenza dei principi e delle leggi	Richiamare principi, riconoscere fondamenti, elementi principali, generalizzazioni

Comprensione

2.10 - Traduzione	Tradurre, rendere con proprie parole significati, riformulare frasi, illustrare definizioni, cambiare parole
2.20 - Interpretazione	Riordinare rapporti, distinguere nuovi punti di vista, spiegare conclusioni

Applicazione

3.00 - Applicazione	Applicare principi, scegliere conclusioni, organizzare situazioni

Analisi

4.10 - Ricerca degli elementi	Distinguere elementi, identificare affermazioni, riconoscere particolari
4.20 - Ricerca dei rapporti	Analizzare rapporti, paragonare temi, distinguere causa-effetto
4.30 - Ricerca dei principi organizzativi	Analizzare modelli, dedurre scopi, distinguere pregiudizi

Sintesi

5.10 - Produzione di un'opera personale	Originare comunicazioni, scrivere piani, presentare modelli
5.20 - Elaborazione di un piano d'azione	Proporre obiettivi, programmare piani, presentare soluzioni

Valutazione

6.10 - Giudizi in termini di evidenza interna	Giudicare errori, convalidare attendibilità
6.20 - Giudizi in termini di criteri esterni	Giudicare fini, mezzi, valutare modi d'agire, considerare alternative

AREA AFFETTIVA

Recettività

1.1 - Consapevolezza	Differenziare vedute, condividere progetti
1.2 - Disponibilità a ricevere	Accettare modelli, esempi, scegliere forme

Risposta

2.1 - Acquiescenza nella risposta	Conformarsi a indicazioni, seguire direzioni, approvare linee di condotta
2.2 - Disponibilità a rispondere	Offrirsi volontariamente, discutere strumenti
3.1 - Accettazione di un valore	Aumentare il numero di amicizie personali, specificare l'appartenenza ad un gruppo
3.2 - Preferenza per un valore	Sostenere punti di vista, argomenti, progetti
3.3 - Impegno	Negare, protestare, dibattere, argomentare

Organizzazione

4.1 - Concettualizzazione di un valore	Discutere parametri, teorizzare su codici, paragonare standard, astrarre fini
4.2 - Organizzazione di un sistema di valori	Formulare criteri, definire limiti, organizzare sistemi

Caratterizzazione mediante un valore

5.1 - Gruppo generalizzato	Cambiare comportamento, rivedere programmi

Sul discorso fatto potrebbero sorgere due obiezioni di fondo:
a) vi sono diversi risultati dell'attività educativa che sfuggono a qualsiasi osservazione;
b) l'educazione religiosa, per le sue caratteristiche intrinseche, ha molti risultati inosservabili, e attraverso quelli osservabili è arduo esprimere giudizi sulla religiosità degli alunni.

A nessun insegnante può sfuggire la fondatezza della prima affermazione, ma bisogna anche aggiungere che essa non considera con completezza il rapporto educativo, che si avvale di esperienze osservabili attraverso cui è possibile collegarsi ad esperienze interne.
Per quanto riguarda la seconda obiezione, è necessario che si chiarisca il rapporto tra l'IR

e l'istituzione scolastica; se esso si risolverà nel senso che l'IR fa propri i contenuti, i metodi, le finalità della scuola, pur con gli obiettivi specifici che gli sono propri, si dovrà concludere che anche l'insegnante di religione è chiamato a valutare il lavoro che gli alunni svolgono nelle sue ore e a portare un suo contributo rilevante, anche a livello collegiale.

ROSANNA FINAMORE TESTA

2. Valutazione nella scuola media « M. L. King » di Roma

Nel corso G-L della scuola media sperimentale « M. L. King » si conduce da due anni un tipo di sperimentazione basato su una strutturazione interdisciplinare dell'insegnamento. Obiettivo comune per tutti gli insegnanti, e quindi per le varie discipline, è l'« uomo », la promozione dell'umano, la ricerca delle condizioni che permettono all'uomo di vivere in modo degno del proprio ambiente e di trasformare, migliorandolo, l'ambiente stesso. In base alla nuova legge di valutazione n. 517 e la compilazione della scheda personale dell'alunno, il Consiglio di classe ha ritenuto opportuno adottare per la valutazione il giudizio globale, che è sembrato più rispondente al piano di sperimentazione scelto: esso infatti prevede obiettivi e metodi comuni per le varie discipline, che non appaiono più separate come compartimenti stagni, ma unite come realmente sono, pur con le varie caratteristiche, in quanto tese ad una reale crescita umana.

È sembrato, quindi, opportuno che insegnanti abituati a decidere in comune il proprio piano di lavoro con i vari obiettivi, al momento della valutazione — momento di verifica degli obiettivi educativi e delle metodologie adottate — siano uniti per una valutazione globale e per stilare un profilo unitario e collegiale degli alunni.

Si è perciò proceduto ad una valutazione quadrimestrale fondata sugli obiettivi educativi unitariamente programmati e coerente alle metodologie affrontate.

Ogni insegnante ha così contribuito alla formulazione del giudizio globale, senza che si potessero verificare fratture fra materie « più o meno importanti ».

Si è partiti prima dall'analisi del quadro generale delle singole classi con i relativi problemi di ambientamento o crescita, si sono esaminati i livelli di partenza e gli eventuali progressi compiuti, si sono evidenziati per ogni classe gli interventi didattici opportuni; poi si è proceduto alla stesura vera e propria dei giudizi globali. Pur con delle differenze tra le varie classi (puntualizzando quegli aspetti che possono nel corso del triennio essere propedeutici alle varie fasi del discorso: ad esempio, per la classe 1ª è stato evidenziato in modo particolare il livello di socializzazione raggiunto o da raggiungere, perché estremamente importante per il discorso educativo), *i criteri seguiti per la valutazione* sono stati:

1) Personalità dell'alunno, livello di socializzazione raggiunto e conseguente inserimento nella dinamica scolastica.

2) Patrimonio linguistico-culturale di base, soprattutto nei casi di presenza di lacune e carenze piuttosto gravi.

3) Capacità espressive e ricettive.

4) Utilizzazione di dette capacità e acquisizione di processi mentali relativi, dall'analisi alla sintesi personale: livello esplorativo (analisi), logico-combinatorio (sintesi), espressivo, sintesi formale, tipo di comunicazione.

5) Comportamento di base all'apprendimento e, soprattutto per la classe 3ª, adesione ed interiorizzazione degli obiettivi educativi come modelli di vita.

6) Iniziative, consigli didattici, assenze qualora numerose e influenti sul rendimento.

Si è inteso porre in rilievo la acquisita capacità di accostarsi con metodo alle problematiche analizzate e di orientarsi tra le stesse e registrare il processo di crescita della personalità dell'alunna considerata nella sua unitarietà armonica: psicologica, intellettiva, creativa, sociale, etico-religiosa.
Laddove si sono verificate delle spaccature tra i giudizi analitici delle varie discipline (che, pur non comparendo, sono alla base del giudizio globale, che li comprende tutti), si è preferito evidenziare le attitudini che gli alunni hanno mostrato in particolari discipline, ad esempio nelle materie tecnico-pratiche, per stimolare gli alunni stessi ad estendere tali capacità in modo uniforme anche alle altre discipline.

ANNA LONGO

SCUOLA E RELIGIONE

A cura dell'Istituto di Catechetica dell'Università Salesiana

Vol. 1°: **Una ricerca internazionale. Situazioni, problemi, prospettive - pp. 512 - L. 4.500**

L'insegnamento religioso nella scuola, in particolare in quella secondaria superiore, costituisce un problema vivamente dibattuto in molte nazioni dal punto di vista delle motivazioni, della situazione giuridica, delle formalità, dei metodi. Esperti di dodici fra le più importanti nazioni d'Europa, e anche d'America, presentano in questo volume, d'interesse unico e attualissimo, una panoramica precisa per le informazioni sulla scuola in genere, sulla scuola cattolica e sulla catechesi. Per ogni paese è data pure una vasta documentazione bibliografica.

Vol 2°: **Situazioni e prospettive in Italia - pp. 368 - L. 3.500**

Questo secondo volume ferma l'attenzione sulle situazioni e prospettive dell'insegnamento della religione in Italia, con riferimento alla scuola secondaria superiore statale. Le situazioni vengono esaminate con una sufficiente completezza, secondo l'angolazione sociologica, storica e giuridica.

NOVITÀ

SCUOLA CATTOLICA E CATECHESI

Situazioni, problemi, orientamenti - pp. 88 - L. 1.900

In occasione del Sinodo dei Vescovi dell'ottobre 1977 tutta la Chiesa è stata impegnata nella riflessione sulla catechesi nel nostro tempo. In questo settore un'importanza notevole può avere ed ha la scuola cattolica.
Nel loro incontro annuale i Superiori Maggiori delle congregazioni religiose, impegnate nella scuola cattolica, hanno constatato che c'è una certa discordanza di valutazioni e di orientamenti sia sulla scuola in generale, sia sul senso e sull'attualità della stessa scuola cattolica. Perciò hanno organizzato un convegno per analizzare con cura la problematica relativa alla catechesi nella scuola, dando rilievo soprattutto alla scuola cattolica e alle sue prospettive di evangelizzazione nel mondo d'oggi.
In particolare nel convegno sono stati considerati i diversi atteggiamenti nei confronti della catechesi, le critiche e gli apprezzamenti dati, e le proposte giunte dai giovani e dagli educatori.
Questo volume raccoglie le relazioni degli esperti e dei diversi gruppi di lavoro. Ne risulta un'interessante panoramica, a livello mondiale, di situazioni, problemi ed orientamenti.

EDITRICE ELLE DI CI - 10096 LEUMANN (TORINO)

ESPERIENZE

L'insegnamento della religione nel contesto interdisciplinare

Esperienze in una scuola media inferiore

CARMEN M. SERSALE

PRESENTAZIONE

L'inserimento dell'insegnamento della religione (IR) nel progetto formativo-educativo della scuola presuppone che la scuola abbia un suo progetto educativo nel quale iscrivere il discorso religioso.

Nell'esperienza qui presentata, è occorso esplicitare tale progetto, e non è stata impresa facile. La scuola, spesso non si propone valori e fini educativi ben precisi. Per questo molti insegnanti di religione considerano il loro insegnamento come supplenza a quello che la scuola non sempre fa per rendere l'apprendimento un vero processo di umanizzazione degli alunni. Da parte mia, credo di aver reagito a una tale impostazione dell'IR, e di aver cercato dei punti di raccordo con tutto il discorso scolastico. Penso che il risultato di tale tentativo sia stata una reale convergenza di motivi positivi da parte di tutti gli insegnanti, intorno alle strutture di fondo di un vero e proprio « PROGETTO UOMO ».

Siamo partiti da una piattaforma comune (« IL DOCUMENTO-BASE ») da cui è iniziato il discorso specifico delle varie discipline, considerate come approcci a un'unica realtà umana. I problemi umani hanno provocato il discorso interdisciplinare, all'interno del quale l'IR ha provato la sua precisa collocazione. Infatti, gli obiettivi educativi che sono stati proposti agli alunni, hanno avuto bisogno di una riflessione integralmente umana, e, di conseguenza, portata fino al livello religioso, perché gli alunni potessero rispondere con atteggiamenti di vita alle varie tematiche che erano stati chiamati ad affrontare. I valori religiosi, per tale motivo, sono risultati fondamentali nel processo di umanizzazione degli alunni, e quelli cristiani, in particolare, hanno costituito il fermento innovativo delle varie proposte di soluzione formulate in riferimento ai problemi stessi.

L'IR, trattato a livello interdisciplinare, richiede da parte dell'insegnante una vasta competenza professionale e un coinvolgimento totale. Le varie materie, infatti, pur avendo un « proprio » specifico — l'interdisciplinarità è un dialogo tra linguaggi diversi —, per il fatto che partono da un unico progetto educativo-didattico non sono poste le une accanto alle altre, ma si integrano in modo organico. In tal modo, l'IR, pur mantenendo la propria inconfondibile specificità, viene ad assumere i metodi tipici dell'istituzione scolastica, con tutte le esigenze e le applicazioni che comporta l'insegnamento.

La proposta pedagogica che segue [1] ha richiesto fatiche non lievi. Non è certo esente da difetti e lacune: in fondo, vuol essere soprattutto un concreto atto di fiducia che qualcosa nella scuola può e deve cambiare. In questo, ce lo auguriamo, potrà essere di stimolo anche ad altri insegnanti.

[1] La proposta qui presentata è stata oggetto di sperimentazione dettagliata per la prima media durante l'anno scolastico 1976/1977. È ora in corso la sperimentazione nella seconda, con l'intenzione di estenderla alla terza nell'anno venturo. La rivista « Ricerche didattiche », che ha pubblicato (nel n. 211, genn. 1978) il « Progetto » nella sua fase iniziale, ne completerà la presentazione in fascicoli successivi.

PRIMA PARTE

ELABORAZIONE DELLA PROPOSTA PEDAGOGICA

Per una metodologia dell'équipe di ricerca

Ogni sperimentazione richiede, alla base, un'ipotesi concreta di lavoro che si giustifichi pienamente sia dal punto di vista pedagogico che da quello metodologico-didattico. Ecco perché si ritiene opportuno far precedere all'esposizione dei vari « curricoli » disciplinari, nei quali si articola la proposta di sperimentazione, l'opportuna esplicitazione dei motivi di fondo che costituiscono il punto di partenza di un tentativo di umanizzazione della scuola e della società, volto a favorire lo sviluppo personale e sociale degli alunni, secondo le teorie e le metodologie pedagogiche più aggiornate.

Definire la natura, la direzione, gli scopi dell'educazione è stato, quindi, ritenuto impegno fondamentale da parte dei docenti, i quali, per i cambiamenti che hanno investito il mondo della scuola, hanno avvertito sempre più l'esigenza di assumere il ruolo di veri operatori culturali a contatto con la società. Di conseguenza, la scelta delle finalità educative che essi hanno dovuto operare, attraverso la formulazione di obiettivi educativi e didattici ben precisi, ha richiesto, di volta in volta, un'analisi attenta non solo della specifica situazione socio-culturale in cui viene concretamente ad operare la scuola, ma anche e soprattutto, delle scelte che si pongono alla base della pratica educativa stessa.

1. La scuola

LA SCUOLA MEDIA STATALE « MARTIN LUTHER KING » DI ROMA è una scuola *sperimentale integrata, a tempo pieno.* Ciò significa che, tenendo conto di tutte le componenti socio-culturali presenti nell'ambiente (non limitato evidentemente alla borgata in cui sorge la scuola), essa cerca di attuare un valido rapporto di interazione e di complementarità fra docenti, alunni, genitori e comunità sociale. Tale volontà di partecipazione si concretizza, da parte della scuola, nello sforzo, non solo di trasmettere cultura, ma di elaborarla, nello spirito della Legge-Delega 477, art. 2, proprio attraverso quel movimento circolare che, abbattendo il muro di separazione tra la scuola e la società, riesce a coinvolgere responsabilmente tutta la comunità che è interessata alla scuola. Scuola, in questo caso, che non è solo « per tutti », dato che non è più scuola di selezione, ma è scuola « di tutti », perché aperta al contributo degli interventi più qualificati, che consentono di portare avanti quei metodi innovativi ritenuti validi per lo sviluppo ed il progresso della stessa scuola e della società.

La scuola, quindi, non si considera dipendente dalla cultura ambientale nel senso che debba essere ripetitiva di essa; ma, proprio perché ne tiene debito conto, cerca di interpretare il vissuto locale in funzione di un suo superamento. La funzione critica e creativa della scuola, intesa come « invenzione sociale », richiede, quindi, che l'appartenenza del sistema scolastico al più ampio sistema sociale, non sia vista in rapporto di stretta dipendenza, ma di reciproca interazione. Se è vero che la società può rifiutare il « prodotto » che il sistema scolastico « riversa » in essa dopo il processo educativo, è pur vero che la stessa società può essere da esso trasformata. Ciò che occorre sono dei modelli operativi validi, perché il cambiamento non sia abbandonato all'intuizione, ma costituisca una vera forza innovativa a servizio dell'uomo e della società.

1.1 L'ambiente socio-culturale

Data l'intima connessione che esiste tra cultura e uomo, per cui l'ambiente socio-culturale,

positivamente o negativamente, viene a condizionare quello sviluppo integrale dell'alunno che la scuola si propone, questa è molto attenta al contesto in cui si svolge la pratica educativa. La descrizione e l'analisi dell'ambiente — condotte in modo sistematico — precedono, quindi, la formulazione di qualsiasi curricolo, proprio perché i docenti devono innanzitutto acquistare la consapevolezza, per un vero intento di promozione e di educazione umana, della necessità di rompere spesso dall'interno quegli schemi culturali degli alunni, caratterizzati da ambiguità e da notevoli lacune, dovute prevalentemente alla povertà di stimolazioni ambientali.
In breve, l'ambiente nel quale opera la scuola « M. L. King » è quello tipico delle borgate romane, dove le tensioni socio-politiche, la delinquenza giovanile, alimentata dal preoccupante fenomeno dei ragazzi « sbandati », il divario sempre crescente tra generazioni, fanno avvertire l'esigenza assoluta di progetti educativi validi e rispondenti, perciò, alle esigenze specifiche degli alunni.
Come elemento unificatore del discorso educativo è stato scelto IL LINGUAGGIO, proprio per offrire ad un ambiente estremamente depauperato la possibilità di un recupero e di uno sviluppo, volti al conseguimento di mete educative umanamente qualificate. Il linguaggio, di conseguenza, è stato visto in una prospettiva dinamica, « generativa » delle più ampie possibilità, personali e sociali, degli alunni. L'alunno, in tale visione, non è considerato come un oggetto, come un recipiente, in un rapporto educativo verticale, a senso unico, in cui c'è « chi parla » e « chi è parlato ». Quello che si cerca di realizzare è, invece, la pedagogia umanizzante e liberante del DIALOGO, in una concezione personalistica, ma, nello stesso tempo, bipolare dell'uomo, che tenga cioè conto di tutte le componenti personali e sociali che connotano lo stesso.

1.2 L'équipe dei docenti delle sezioni che attuano l'ipotesi

I cambiamenti di struttura, attuatisi nella scuola, soprattutto a partire dai Decreti Delegati, espressione di una volontà democratica e di decentramento, hanno comportato sostanziali cambiamenti nel ruolo dei docenti. Già da vari anni, infatti, i docenti dediti alla sperimentazione, hanno cercato di attuare un lavoro di aggiornamento della pratica didattica ed educativa. A partire dall'anno scolastico 1976/77, essi hanno effettuato, ove possibile, vere e proprie fusioni di Consigli di classe, accoppiati o gemellati, unificando gli orari tra le sezioni e disponendo il funzionamento di tutte le strutture scolastiche in vista, appunto, di un'opportuna attuazione di un « team » più vasto. Inoltre, l'équipe dei docenti si presenta del tutto integrata con quella degli animatori, in vista di una maggiore possibilità di scambi di abilità e di competenze educative.[2]
Il metodo è interdisciplinare, per favorire l'unità della cultura e dello sviluppo delle personalità, attraverso il processo con cui l'alunno viene ad appropriarsi dei contenuti culturali proposti, intesi come strutture fondamentali della realtà e del sapere, come si esporrà meglio in seguito. E siccome non c'è interdisciplinarità senza una precisa programmazione didattica, i docenti si sono trovati impegnati in un lavoro non indifferente di sperimentazione e di ricerca e, di conseguenza, in uno sforzo di continuo aggiornamento culturale. Essi, allo scopo, si sono avvalsi del contributo di interventi esterni, come, ad esempio, quello dello psicologo e di altri esperti. Tuttavia, il lavoro di esplicitazione del modello didattico, sperimentato durante l'anno 1976/77, e che forma l'oggetto della presente pubblicazione, è rimasto fondamentalmente affidato alla buona volontà e alla capacità dei docenti, i quali hanno espresso la loro disponibilità ad ulteriori verifiche e miglioramenti.

1.3 Gli alunni

L'ipotesi di partenza del progetto, dopo gli specifici rilievi relativi alla situazione culturale-ambientale, ha tenuto conto dei vari fattori riguardanti gli alunni, considerati nella totalità bio-psico-sociale della loro personalità, dinamicamente intesa.
I livelli di partenza sono stati così specificati:
– il livello culturale medio degli alunni: rilevato attraverso prove oggettive di valutazione all'inizio dell'anno scolastico, soprattutto per gli alunni della prima media;

[2] Cf *Modello di integrazione scolastica*, in « Ricerche didattiche », n. 168, sett.-ott. 1973, pp. 238-239.

– la maturazione complessiva della loro personalità: l'équipe psico-pedagogica ha studiato, con tecniche adeguate, la personalità degli alunni di prima media;
– lo sviluppo della loro socialità, e cioè la capacità di integrarsi pienamente nell'attività di gruppo e di vita associata: le osservazioni degli animatori che si occupano dell'interscuola sono state opportunamente integrate con quelle dei docenti;
– gli interessi prevalenti: le varie attività formative, soprattutto quelle artistiche e tecniche, hanno fornito criteri validi di scelte positive da parte degli alunni.

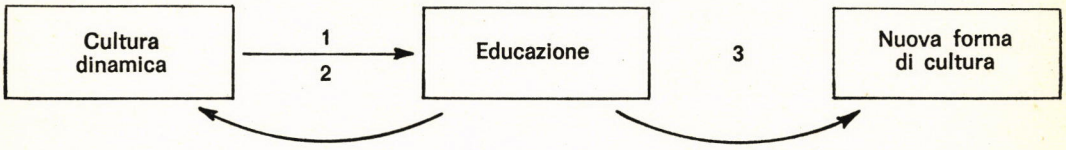
Il motivo di fondo che è emerso dalle costatazioni precedenti, è stata la necessità di impostare il processo di apprendimento degli alunni, in modo da favorire negli stessi l'opportuna maturazione di atteggiamenti di problematicità e di verifica continua.

1.4 Il processo di socializzazione e il processo educativo nel concreto contesto culturale della scuola

La considerazione del modo impositivo e manipolatorio con cui avviene il processo di socializzazione degli alunni (ed il relativo processo di inculturazione), ha messo a fuoco l'esigenza — come già si è accennato — della contropartita di una pedagogia umanizzante e liberante, al cui centro sia posto l'educando stesso, sempre, però, considerato in un rapporto dinamico e creativo con l'ambiente.

Il falso pluralismo che offre la società attuale, deve poter essere controbilanciato dall'acquisizione, da parte degli alunni, di un valido atteggiamento critico, volto alla scelta di valori e di progetti di vita autenticamente umani (che non escludono, quindi, la dimensione religiosa, da considerarsi, invece, fattore indispensabile di promozione umana), e, nella misura del possibile, ad alcune forme di impegno concreto nel processo di liberazione e di umanizzazione dell'ambiente in cui essi vivono ed agiscono.

L'educazione, perciò, non può essere considerata come l'espressione di una cultura nata dall'interazione dell'uomo con l'ambiente, e non può avere come unico fine l'integrazione degli alunni nella cultura attuale, ma deve poter sviluppare le potenzialità degli alunni stessi, in modo da preparare l'avvento di una cultura nuova. In una cultura dinamica, infatti, l'educazione, pur iniziando gli alunni alla cultura degli adulti per permettere loro di inserirsi attivamente nella società, fornisce, nello stesso tempo, i mezzi e la libertà di contestare la cultura esistente e di modificarla per rispondere meglio ai bisogni avvertiti dall'uomo a un dato momento della sua storia. Ecco lo schema:



1. La cultura crea l'educazione.
2. L'educazione inizia la giovane generazione alla cultura degli adulti (carattere conservatore, convergente).
3. La giovane generazione trasforma la cultura originaria in una cultura nuova (carattere progressista, divergente).[3]

Data la situazione ambientale in cui opera la scuola « M. L. King », evidentemente la scelta non poteva non essere che per un modello di cultura dinamica. Questo non vuol dire che si sia operata una rottura col passato; ciò sarebbe stato illusorio e deleterio. I valori della cultura passata sono stati, però, assunti criticamente, in modo da poter conservare tutta la carica innovativa insita nella tradizione dell'uomo, in quanto tale.

[3] Cf V. e G. De Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, Paris 1976², p. 31.

2. I fini

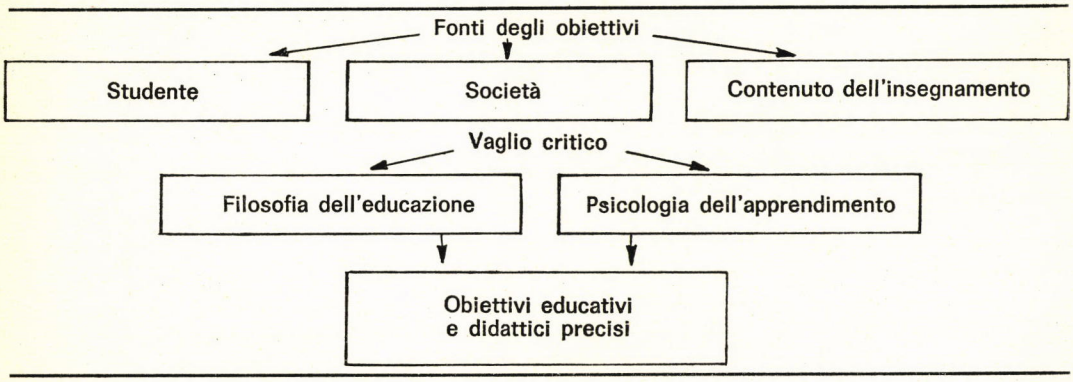
« Umanizzare » e personalizzare l'alunno, in un concreto rapporto di interdipendenza con la società, dandogli soprattutto la capacità critica nei confronti della cultura dominante attraverso scelte precise e responsabili per la sua liberazione: è questo, dunque, il punto focale del progetto, che vede la cultura come atto liberatorio, in un processo che non può dirsi mai esaurito.

La formulazione esplicita, però, degli obiettivi educativi e didattici all'interno dei vari curricoli ha richiesto una riflessione previa, atta a chiarificare sempre più il ruolo dei docenti nel processo educativo degli alunni e a rendere possibile la scelta di *un nucleo fondamentale di valori*, capace di sviluppi successivi, sia in chiave metodologica che educativo-didattica.

L'esplicitazione di alcune teorie dell'educazione e dell'apprendimento ha costituito, in tal modo, la premessa del lavoro interdisciplinare dei docenti, proprio per l'esigenza di motivare la scelta degli obiettivi educativi e didattici all'interno dei vari curricoli La funzione che esplicano le teorie filosofiche e psicologiche nella formulazione degli obiettivi è quella, appunto, di definire chiaramente secondo quale *axiologia* si pongono le scelte. La crisi del '68 ha messo in evidenza il fallimento dell'approccio economicistico all'educazione, ma non si è ancora riusciti a proporre alternative concretamente realizzabili. Compito di una scuola sperimentale sembra essere anche quello di costituire un elemento di tensione dialettica all'interno del sistema socio-culturale nel quale l'istituzione scolastica opera, allo scopo di migliorare non solo lo stesso sistema scolastico, ma anche quello sociale, per mezzo di proposte educative — come vuole essere il presente lavoro — umanamente qualificanti. A questo proposito sembra opportuno, ancora una volta, evidenziare che la scuola, intesa come comunità educante, non può non tenere in debito conto i valori religioso-cristiani che si mostrano tanto rilevanti in un vero processo di umanizzazione.

2.1 Il ruolo delle teorie filosofiche e psicologiche nell'iter metodologico dei docenti

Il modello di R. Tyler per la selezione degli obiettivi, che qui presentiamo, è stato in parte modificato, nel senso che è stato omesso il riferimento agli obiettivi provvisori che, nell'originale, sono posti dopo l'analisi delle fonti degli obiettivi stessi. Ciò perché si ritiene che la scelta axiologica debba precedere qualsiasi formulazione chiaramente definita di obiettivi. In altri termini, il discorso sugli obiettivi risulta incompleto, se non appare prima la ragione per cui gli stessi vengono posti. Da questo modello appare evidente il ruolo delle teorie filosofiche e psicologiche nell'iter metodologico compiuto dai docenti.[4]



[4] Cf V. e G. De Landsheere, *Définir les objectifs...*, cit., p. 37.

2.2 Alcune scelte filosofiche fondamentali dei docenti

Nel lavoro chiarificatore di idee e di concetti portanti dell'educazione degli alunni, i docenti non si sono posti come persone neutre.[5] Nessuno, infatti, è una « tabula rasa », dato che non si può prescindere dalle proprie credenze, aspettazioni, interessi. Quello che si è cercato di operare, perciò, è stato, innanzitutto, uno sforzo di socializzazione degli insegnanti, i quali, uscendo dal proprio isolamento professionale, hanno cercato alcuni punti importanti di convergenza, senza preclusioni aprioristiche, e in un clima di reciproco rispetto e di vero dialogo democratico che ha portato al superamento delle inevitabili tensioni insite nel lavoro stesso. I diversi orientamenti ideologici dei docenti, in tal modo, non sono stati di ostacolo alla ricerca di quegli elementi concreti sui quali è stato possibile convergere ed operare in modo unitario, in un confronto aperto di posizioni culturali (DPR 417, art. 1), com'è ovvio che avvenga in una società democratica di tipo pluralistico.

a) Ad esempio, un punto di « raccordo » fondamentale e, in quanto tale, suscettibile di notevoli sviluppi educativi, è stata « la dimensione della storia »: il passaggio, cioè, da un atteggiamento di tipo passivo, fatalistico, a un atteggiamento attivo, creativo, di fronte a un mondo non più considerato come natura impersonale, ma che viene capito e conosciuto soprattutto come storia da costruire con le nostre mani, mediante la libertà e la solidarietà tra gli uomini. « Dimensione della storia », quindi, e « senso del futuro » da cui non è esente la « forza della speranza » in un avvenire diverso e migliore.[6]

b) Altro punto di convergenza importante per la stessa motivazione di fondo è stata l'esclusione di quelle applicazioni dello strutturalismo e dell'idealismo che, sia pure sotto opposti punti di vista, finiscono per cancellare l'uomo come soggetto storico attivo.

Lo strutturalismo, infatti, dichiarando di poter conoscere l'uomo, ma solo nella misura in cui è un oggetto, implica che l'uomo debba ritenersi un oggetto tra gli oggetti. Ciò sfocia nella morte dell'uomo inteso come soggetto privilegiato. Lo strutturalismo ortodosso, dell'inventario chiuso, di Lévy-Strauss, in cui la storia non esiste più ed il soggetto viene cancellato, è superato dalla concezione genetica e storica della struttura quale, invece, si presenta in Piaget. Per lo psicologo svizzero, le strutture non hanno ucciso l'uomo né le attività del pensiero. Conoscere è un agire del soggetto sull'oggetto e non viceversa. Tale accezione della struttura si mostra portante di sviluppi pedagogico-didattici, come si verrà a dire in seguito.

Quanto all'idealismo, si ritengono definitivamente superate tutte quelle implicazioni immanentistiche legate alla « dicitura culturale idealistica » che ha dominato in Italia tra le due guerre e le cui conseguenze pesano tuttora sul mondo della scuola.

Infine si nota che, per una vera conoscenza della persona umana — dato che la società odierna ne sta perdendo letteralmente il senso —, la mediazione cristiana può risultare di valore primario e insostituibile, proprio perché connotata dal rispetto incondizionato dell'intima dignità dell'uomo.

2.3 La personalità nel quadro sociale

Una volta rifiutati gli sconfinamenti ideologici che avrebbero impedito una concezione aperta dell'uomo, la personalità è stata considerata nella sua essenziale bipolarità (personale e sociale); quindi, né isolata dalla società, né ad essa contrapposta. Lo sforzo di superare sia l'individualismo, sia il collettivismo è apparso ai docenti come valido e portante ai fini di una giusta posizione dell'uomo nel contesto della società odierna. L'esigenza, infatti, di una vera e propria costruzione dell'« uomo

[5] Cf *Il documento sulla scuola cattolica,* nn. 28 e 29, Roma 1977.

[6] Una concezione « aperta » della storia, che non è peraltro esente da una norma o da un ideale cui la stessa storia umana cerca di avvicinarsi, pur non essendoci mai adeguazione perfetta, porta, di conseguenza, ad un confronto altrettanto « aperto » di valori autentici. La nascita di un nuovo umanesimo, in cui « l'uomo si definisce anzitutto per la sua responsabilità verso i suoi fratelli e verso la storia », di cui parla il Vaticano II (*Chiesa e mondo contemporaneo,* nn. 54-55), trova qui il suo pieno diritto di valutazione e di confronto.

di comunità »[7] oggi si avverte in modo non di rado drammatico, nelle tensioni tra libertà e autorità che connotano la nostra vita di ogni giorno. Il concetto di « comunità » sembra poter operare quel contemperamento necessario tra le esigenze individuali e quelle comunitarie che deve essere alla base di una sana convivenza civile. La scuola, che i Decreti Delegati (Legge 477, art. 2) considerano come « comunità educativa », può costituire il luogo privilegiato in cui gli alunni siano posti in condizione di verificare concretamente la forza innovativa di proposte educative umanizzanti che vengono a coinvolgerli personalmente, proprio attraverso una critica costruttiva dei vari modelli socio-culturali con cui vengono a contatto. Per questo appare necessario che la scuola, come proposta di umanizzazione, poggi su teorie adeguate e porga modelli di comportamento tali da suscitare modi di vivere autentici, secondo la dignità e il valore dell'uomo, in un rapporto altrettanto positivo con gli altri uomini e coi gruppi sociali.

3. I modelli operativi

Allo scopo di usufruire di « modelli operativi » validi e significativi nella concreta opera educativa della scuola, l'équipe dei docenti ha operato alcune scelte, motivate dalla concezione di fondo dell'uomo come soggetto privilegiato, capace di porsi in un rapporto dinamico con l'ambiente e di sviluppare se stesso nella prospettiva di una libertà sempre più ampia e di una oblatività sempre più aperta ai più autentici rapporti sociali.

3.1 Critica del modello behavioristico

Il modello behavioristico è stato considerato come troppo riduttivo nei confronti dell'uomo. Questi, in esso, appare troppo determinato nelle sue reazioni, dalla realtà fisico-psichico-sociale in cui vive: è un soggetto in senso biopsicologico di tipo attivistico, un operatore tecnologico dotato di scienza, mentre la sua ragione viene esclusivamente ridotta ad esperienza. Il comportamentismo, limitandosi agli aspetti periferici del comportamento, e studiando i rapporti tra situazione e reazione, sembra considerare l'uomo troppo esclusivamente come organo di risposta agli stimoli che continuamente lo sollecitano all'azione. Invece l'armonia e l'equilibrio tra individuo e società hanno una fonte più complessa di quella offerta del modello « stimolo-risposta », nel senso che risponde ad una concezione più qualificata delle funzioni conoscitive dell'uomo che vive in un mondo col quale è chiamato ad integrarsi.

La conoscenza dell'uomo non è abbandonata all'esperienza, ma è basata su modelli costruiti della realtà che non sempre possono essere controllati dall'esperienza. L'attuale ricerca scientifica, filosofica e pedagogica, concorda con questa affermazione. Già la « Gestalttheorie » aveva messo in luce l'attività del sistema nervoso centrale e il suo influsso sia sulla percezione della situazione che sulla reazione del soggetto. Ciò che viene affermato è il carattere di completezza e di armonicità della percezione, mentre l'uomo è visto come totalità dinamica, dalla mente capace di attività essenzialmente organizzatrice e strutturante, non solo a livello dei processi percettivi, ma anche a livello dei processi dell'apprendimento e dell'intelligenza.

L'insufficienza della psicologia del comportamento è stata riconosciuta da vari studiosi, tra i quali, proprio un behaviorista, E. C. Tolman,[8] il quale introduce nello studio del comportamento le cosiddette variabili intermedie: cioè le caratteristiche della personalità del soggetto. La personalità si concepisce sempre più in forma dinamica: come *fonte di un dinamismo proprio che dirige e orienta il comportamento.*

[7] Tale è il titolo di un opuscolo del Prof. Cesare Catarinozzi, docente di lettere alla Scuola « M. L. King » e membro dell'équipe di sperimentazione del presente « Progetto » (Edizioni « Proposta 75 », Roma 1977).

[8] Cf E. C. TOLMAN, *Purposive Behavior in Animals and Men*, New York 1932.

3.2 Psicologia cognitiva

All'interno di una concezione non deterministica dell'uomo, per approfondire il processo dello sviluppo cognitivo, è stato scelto il modello della psicologia cognitiva dello psicologo-pedagogista americano J. S. Bruner. L'evoluzione umana, infatti, in tale modello, sotto l'influsso della teoria dell'informazione e della cibernetica, non è « fissata », ma risulta « aperta » al nuovo e al più complesso, dato che l'organismo viene considerato capace di usare diversi « piani » o « strategie », mentre il comportamento è guidato sì da regole, ma usate in modo flessibile e nuovo, secondo una concezione che richiama quella linguistico-generativa di N. Chomsky.[9]

Non è, quindi, con un criterio « morfologico » che Bruner studia il comportamento umano, criterio che potrebbe essere rappresentato con il modello di una catena « stimolo-risposta » corrispondente ad una concezione associazionista e comportamentistica. Bruner non si limita agli aspetti periferici del comportamento, considerati come risultato e non come processo; ma studia le strutture sottostanti al comportamento stesso, e cioè le elaborazioni che il cervello umano, l'unico che possa elaborare dei concetti, opera liberamente e non deterministicamente sugli stimoli prima di trasformarli in risposte. La capacità umana di generalizzare, di categorizzare e di astrarre, che si manifesta soprattutto nell'attività simbolica del LINGUAGGIO, apre la strada ad aspetti di libertà sempre più ampi e profondi, proprio perché tipicamente umani.

È chiaro che le implicanze educative e didattiche che emergono dal modello della psicologia cognitiva di Bruner vanno oltre l'elaborazione di tecniche metodologiche, ma investono tutta la vita come fatto educativo.[10]

3.3 Lo schema della struttura della personalità

Come conseguenza di quanto esposto sopra, e allo scopo di favorire la realizzazione dell'unità dinamica della personalità degli alunni, è stato elaborato uno schema illustrante la struttura della personalità, dal quale risultano le caratteristiche dei singoli livelli, la loro interazione e dinamismo, fino a quelle capacità più alte e più ampie che connotano l'essere umano in quanto tale.[11]

Lo schema presenta due assi di sviluppo:

a) *Asse verticale*: dalle infrastrutture organiche alla vita mentale.

Si mette in opportuno risalto la differenza tra il comportamento istintivo proprio degli animali, e i processi di apprendimento che sono tipici dell'uomo. Anche il passaggio dal pensiero empirico al pensiero astratto è sottolineato, mentre la capacità di astrazione, effetto dell'attività dello spirito umano, cresce con lo sviluppo dell'uomo e diventa il fondamento della creatività umana. Con l'attività di astrazione dello spirito, l'uomo diventa capace di ragionare con simboli astratti, di creare una scienza astratta e un sistema di valori morali, di avere una visione trascendente di Dio, di cercare la verità delle cose e delle persone al di là del semplice significato empirico che queste possono avere per lui.

b) *Asse orizzontale*: estensione dei rapporti psichici e mentali con la realtà esterna: dal narcisismo iniziale a Dio, attraverso la famiglia e la società in cui vive il soggetto.

Lo sviluppo normale della vita di relazione dovrebbe portare alla costruzione di un ideale di vita capace di dare schemi mentali di azione per le diverse situazioni della vita.

Questo schema ha costituito un punto di riferimento valido per affrontare quei problemi concreti degli alunni che richiedono risposte

[9] Cf J. S. BRUNER, *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*, Armando, Roma 1972.

[10] Cf J. S. BRUNER, *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma 1973.

[11] Cf G. W. ALLPORT, *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, Firenze 1968; ID., *Personality. A psychological interpretation*, H. Holt and Company, New York 1937; G. CRUCHON, *Introduzione alla psicodinamica*, La Scuola, Brescia 1965; J. NUTTIN, *Psicanalisi e personalità*, Ed. Paoline, Roma 1963; ID., *Le strutture della personalità*, Ed. Paoline, Roma 1967; A. RONCO, *Introduzione alla psicologia*, vol. I: *Psicologia dinamica;* vol. II: *Conoscenza e apprendimento*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 1977[2]; V. MARCOZZI, *Il caso e la finalità*, Massimo, Milano 1974; S. ARCIDIACONO, *Ordine e sincropia*, Studium Christi, Roma 1975.

alle scienze umane come la filosofia e la psicologia, risposte volte appunto a favorire una maggiore integrazione della personalità degli alunni stessi.
È stato molto importante il fatto che i docenti siano arrivati ad una convergenza di vedute intorno alla teoria della personalità, dato che al centro del « Progetto » è « l'uomo », e le discipline scolastiche sono considerate come approcci diversi della stessa realtà umana.
I problemi reali — personali e sociali — emergenti dagli alunni, costituiscono, infatti, il nucleo portante dei vari curricoli disciplinari, convergenti nel comune tentativo di apportare elementi di soluzione a quella ricerca umanizzante e liberatrice che si cerca di attuare nella scuola.

4. Le metodologie

Le metodologie che sono state applicate nella sperimentazione risultano intimamente connesse con le scelte teoriche fondamentali evidenziate nel « Progetto ». I punti-cardine dell'iter metodologico attuato nella sperimentazione possono essere indicati nella *interdisciplinarità* e nello *strutturalismo pedagogico-didattico*: essi hanno trovato la loro più opportuna esplicitazione nel *metodo della ricerca.*

4.1 L'interdisciplinarità

La tendenza unificatrice e universalizzatrice del sapere, che oggi investe la ricerca scientifica, mette in evidenza il concetto di transdisciplinarità che, abbattendo il muro di frontiera tra le singole discipline, le coinvolge nel tentativo di esplorare la realtà con un atteggiamento nuovo: quello appunto della conquista dell'unità della conoscenza dopo il momento settoriale delle varie discipline: di qui l'interdisciplinarità come metodo didattico verso la transdisciplinarità.

a) L'interdisciplinarità, quindi, è stata considerata soprattutto come « uno stile di procedere » per aiutare l'alunno a costruire una progressiva unità attorno a un nucleo fondamentale di valori, e non solo di conoscenze settoriali. Infatti, il Progetto proposto costituisce un nucleo che si allarga a raggera: al centro è l'uomo; le discipline scolastiche sono approcci della realtà umana, mentre i problemi di questa stessa realtà sono affrontati e risolti secondo i modi di pensiero propri di ogni specifico culturale: unità del sapere, dunque, in funzione dell'unità interiore della persona.

b) L'interdisciplinarità è stata considerata secondo i quattro punti di vista proposti da Titone: [12]
– *epistemologico*, nella considerazione dell'unità di fondo delle scienze e nel tentativo pratico di trovare punti di raccordo tra scienze diverse;
– *pedagogico*, nella formulazione di obiettivi educativi ben precisi per le tre classi della scuola media, comuni a tutte le discipline e costituenti, in quanto tali, finalità formative di ordine basilare;
– *didattico*, nella ricerca di opportune convergenze di metodo per rendere l'alunno « capace di apprendere »;
– *psicopedagogico*, nel tentativo di attuazione del « transfer » a beneficio di altre forme di attività umana degli alunni stessi. Soprattutto il concetto di trasferibilità dell'apprendimento da un settore di studio a tutta la vita, a tutta la personalità, si è mostrato portante di sviluppi educativi di notevolissimo interesse.

c) Si può dire che è stata realizzata una interdisciplinarità soprattutto a livello formale, in quanto le discipline sono state considerate secondo il modo analogo di pensare che le caratterizza. Sono stati messi in evidenza, cioè, gli atteggiamenti di fondo che le varie discipline assumono rispetto a determinati problemi. Infatti, *gli schemi interdisciplinari*, che sono stati adottati presumono una scuola di *problemi*, incentrati intorno all'obiettivo di fondo dell'impegno educativo: la promozione dell'uomo, che diventa il terreno comune fondamentale a cui le singole discipline vengono ricondotte. È un unico studio quello che viene condotto attorno ad alcuni nuclei fondamentali, per mezzo dell'apporto specifico delle discipline scolastiche, raggruppate secondo i processi mentali specifici di apprendimento che

[12] Cf R. TITONE, *L'interdisciplinarità*, in « Bollettino AVIO », 20 (1976), pp. 9-10.

le stesse discipline comportano (concetto di concentrazione del programma).

d) Anche l'interdisciplinarità contenutistico-materiale è stata presa in considerazione, sempre, però, con l'intento pedagogico di centrare tutto intorno al soggetto-uomo, ad ogni evento dell'uomo: naturale, storico, sociale, spirituale, religioso...

Non si tratta, quindi, di convergenza intorno a « centri d'interesse », ma della conquista sempre più completa e più profonda dell'unità della conoscenza, da parte degli alunni, i quali hanno realizzato l'importanza di tale metodo ai fini della loro crescita personale nel mondo. Essi si sono sentiti « attori » di questo processo ed hanno acquistato fiducia nelle loro possibilità logiche e creative, dominando il cumulo delle conoscenze per mezzo di una maggiore capacità d'inserire le stesse nelle strutture più significative della realtà. In tal modo le diverse discipline sono state armonicamente orientate verso la maturazione degli alunni.

4.2 Strutturalismo pedagogico-didattico

Il metodo interdisciplinare, avendo lo scopo di favorire, come si è accennato, l'unità della conoscenza ai fini di una crescita autenticamente umana degli alunni, ha bisogno di quadri coerenti e significativi in cui inserire i contenuti di apprendimento, ha bisogno di modelli interpretativi della realtà in modo unitario per poterla meglio dominare e comprendere, per dare, cioè, ad essa un significato. In altri termini, ha bisogno del reperimento delle strutture significative della realtà e, quindi, delle stesse discipline scolastiche considerate come approcci della realtà, organicamente e dinamicamente collegate tra loro. Infatti, ogni disciplina ed ogni struttura della realtà, può essere considerata un sistema che interagisce con sistemi più ampi o con sottosistemi. Il nuovo concetto di materia scolastica intende appunto significare l'interconnessione tra i vari campi del sapere, in quanto ogni disciplina fa parte di quel patrimonio culturale dell'umanità che ha un ruolo centrale nel graduale costituirsi del pensiero durante l'età evolutiva. In tal modo, i modelli socio-culturali, in cui la realtà umana viene rappresa, diventano oggetto di apprendimento specifico; di conseguenza le materie scolastiche sono viste come abilità e competenze, come padronanza di certi strumenti, come chiave d'interpretazione della realtà per dominarla e non esserne succubi, come metodologie di pensiero, applicabili a determinate categorie di fenomeni. Individuati i principi e gli atteggiamenti fondamentali di una determinata disciplina, si può offrire all'alunno la possibilità di dibattere e risolvere i problemi e di formulare congetture secondo i modi di pensiero propri della disciplina che apprende, secondo quanto afferma Bruner.[13] Ne consegue la necessità di rendere l'alunno cosciente delle strutture metodologiche che usa.

È evidente che strutturalismo e interdisciplinarità sono intimamente connessi: lo strutturalismo implica una connessione tra i vari campi del sapere, dato che le strutture della conoscenza non sono « argomenti » settoriali, ma strumenti dinamici volti all'analisi della realtà, e capacità del pensiero: esse sono costituite, come afferma Bruner, dalle grandi scoperte concettuali che portano ordine nelle osservazioni sconnesse, danno significato a ciò che possiamo imparare e rendono possibile il dischiudersi di nuovi regni dell'esperienza.[14] L'interdisciplinarità, dal canto suo, costituisce quel particolare « atteggiamento » di ricerca e di scoperta di quelle « strutture » che vengono acquisite dalle ricerche scientifiche più aggiornate, in tutti i campi del sapere: essa consente a discenti e a docenti di trovarsi, secondo i rispettivi gradienti di sviluppo, alle « frontiere della conoscenza », dove la « consapevolezza » dell'uomo acquista tutta la sua peculiare forza di interpretazione e di trasformazione della realtà. Le opere dei maggiori studiosi per ogni argomento trattato, opportunamente adattate, costituiscono dei punti di riferimento indispensabili nel lavoro di reperimento delle strutture. In tal modo, i modelli della conoscenza che vengono ad essere assunti, proprio perché criticamente vagliati, agiscono da regole generative utili per pensare intorno al mondo e a noi stessi.

[13] Cf J. S. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1972, pp. 233-235.

[14] Cf J. S. BRUNER, *Il conoscere*, Armando, Roma 1970, p. 160.

Siamo ben lontani, come si vede, da uno strutturalismo dell'inventario chiuso in cui la nozione di soggetto si viene a perdere assieme alla capacità di pensiero e di azione volontaria e libera. Il nuovo concetto di struttura dinamica, che Chomsky ha introdotto nella linguistica, si mostra ormai portante di notevoli sviluppi pedagogico-didattici in senso trasformativo-generazionale.
In questo senso le proposte metodologiche di Bruner costituiscono un campo tuttora aperto di ricerca e di sperimentazione che vale la pena di esplorare con criteri sempre più qualificati d'indagine scientifica.

4.3 Il metodo della ricerca

L'équipe di sperimentazione, per mettere in condizione gli alunni di affrontare i problemi della cultura e della vita che sono stati presi in considerazione mediante il metodo interdisciplinare a carattere strutturalista, ha ritenuto fondamentale iniziare gli alunni stessi al metodo della ricerca, e cioè al metodo delle ipotesi e dei tentativi, nella soluzione dei problemi intorno ai quali gli alunni devono continuamente agire e verificare. Lo schema che si presenta in appendice, intende esplicitare l'iter che l'alunno deve percorrere per raggiungere una determinata mèta educativa e didattica.
Il punto di partenza non è « il tema », ma « il problema » e cioè è la situazione concreta in cui si trova il singolo alunno con la sua storia personale, con il suo bagaglio di conoscenze, in una parola, con la sua « matrice cognitiva » ed affettiva, strutturata soprattutto a livello inconscio dall'ambiente socio-culturale in cui l'alunno si trova immerso.
Il punto finale è costituito, invece, dalle mete educative specifiche che s'intendono raggiungere attraverso l'iter della ricerca. Lo schema rientra, quindi, in un lavoro organizzato *per problemi* intorno a nuclei di contenuti, secondo il concetto di concentrazione del programma, come già si è accennato, parlando degli schemi interdisciplinari. Il risultato della ricerca dovrebbe costituire un apporto notevole di maturazione allo sviluppo della matrice cognitiva ed affettiva di ogni singolo alunno.[15]

5. Curricoli ed obiettivi

La scelta delle teorie filosofiche e psico-pedagogiche, l'esplicitazione dei metodi che si sono ritenuti più confacenti al processo educativo e didattico, sarebbero rimasti inoperanti e, quindi, insignificanti, senza il lavoro di « traduzione » di tali elementi in quadri operativi organizzati e cioè in *curricoli.*
Da quanto è stato esposto finora, risultano evidenti le finalità educativo-formative del « Progetto » di sperimentazione che pone al centro *l'uomo e le grandi forze di umanizzazione.*
È stato, quindi, necessario ordinare e finalizzare le operazioni da eseguire per giungere a tale risultato, saper programmare, cioè, i vari processi di apprendimento nei loro momenti fondamentali. Lo spazio da percorrere, rappresentato dal curricolo, si differenzia dal « programma » tradizionale, per il fatto che pone l'accento non tanto sui contenuti, quanto sugli obiettivi intesi come indicativi del comportamento terminale degli alunni e che sono, quindi, distinti dai fini che si propone l'insegnante. L'obiettivo si può pertanto definire come un complesso di capacità operative, di conoscenze organizzate, di atteggiamenti che, al termine del processo educativo-didattico, può essere rilevato con sufficiente chiarezza, come suo risultato.[16]
Nei vari curricoli, gli obiettivi educativi sono comuni a tutte le discipline. Vi sono, poi, obiettivi didattici comuni a gruppi di discipline (secondo i processi mentali di acquisizione che sottostanno a tali discipline) e obiettivi didattici specifici per ogni disciplina.
Nel presente « Progetto » praticamente si è tenuto conto delle varie specie di obiettivi; ma

[15] Cf M. PELLEREY, *Spunti per una metodologia della ricerca nella scuola media*, in *Insegnare religione oggi*, Vol. II, Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1977, pp. 203-216.

[16] Cf M. G. CAPUTO, *Gli obiettivi didattici: criteri di formulazione*, in « Scuola di base », 1975, nn. 2-3; R. MAGER, *Gli obiettivi didattici*, EIT, Teramo 1972.

Schema adottato per la formulazione dei curricoli

Obiettivi educativi	*Obiettivi didattici*	*Contenuti*	*Attività*	*Metodi*	*Materiale*	*Valutazioni*
da determinare collegialmente in vista del processo di maturazione della persona	quali prestazioni si debbono ottenere dagli alunni in termini di condotta finale: contributo che dà ogni insegnante per mezzo della sua disciplina alla maturazione dell'alunno	che cosa fare per avere tali prestazioni: strutture della realtà e delle varie discipline organicamente collegate	ciò che fa l'alunno per il raggiungimento degli obiettivi e per l'« appropriazione » dei contenuti	metodi indicati per portare avanti l'attività	sussidi per aiutare l'alunno a sapere dove deve andare	criteri e strumenti per valutare l'attività di condotta che l'alunno dovrebbe aver raggiunto o che non ha raggiunto

non si è arrivati, però, alla formulazione scientifica di alcuni di essi. All'inizio di ogni area di riferimento, sono stati perciò riportati gli obiettivi educativi comuni e quegli obiettivi didattici che potevano servire da punto di partenza per la formulazione di obiettivi più specifici, di cui ogni insegnante ha tenuto debito conto nella didattica della propria disciplina. Per l'EDUCAZIONE RELIGIOSA,[17] data la particolarità della materia, sono stati invece esplicitati gli obiettivi didattici per ogni area di riferimento. Ad ogni modo, sia a livello di obiettivi come di contenuti, tra tutte le discipline avviene — come già si è detto — una convergenza fondamentale intorno al grande *soggetto* che è « l'uomo ».

Lo sforzo dei docenti di programmare i vari processi di apprendimento nei loro momenti fondamentali, come sono stati presentati nel « Progetto », non può dirsi certamente esaurito e concluso. Le difficoltà incontrate durante l'anno scolastico 1976/77 costituiscono un punto di riferimento molto valido per un superamento più positivo delle stesse, nel cammino di sperimentazione didattica che prosegue con l'anno scolastico in corso. Occorrono ancora due anni di lavoro prima che questo « Progetto » possa dirsi veramente completo. E, anche allora, sarà evidentemente suscettibile di nuovi confronti e di nuove aperture. Quello che conta è credere in una scuola capace di cambiare non solo e non tanto le strutture, ma anche e soprattutto gli uomini.

[17] L'insegnamento della religione, nel contesto interdisciplinare, trova la sua collocazione specifica in un concetto di scuola come realtà educativa a servizio della formazione integrale dell'uomo. In pratica, si presume che gli alunni ricevano già un'informazione di fondo sulla fede cristiana nella comunità parrocchiale. È evidente che dove ciò non dovesse realizzarsi, sarebbe necessario procedere ad approfondimenti adeguati, perché i curricoli di educazione religiosa, corrispondenti alle varie unità didattiche, possano essere svolti secondo una esauriente continuità metodologica e didattica dello specifico religioso.

(*Continua nel prossimo numero:* Seconda parte: Iter metodologico-didattico triennale con particolare riferimento all'insegnamento della religione).

SUSSIDI

Per l'insegnamento della religione nella scuola

NOI DOMANI

Uno strumento di ricerca religiosa per la scuola media inferiore [1]

Questo testo, preceduto in fase sperimentale dai quaderni RAGAZZIPIÙ, si propone ora come « libro-quaderno » con un itinerario didattico completo per ciascuna delle tre classi della media inferiore.

È uno strumento tecnico di lavoro, che non intende ridurre il ragazzo a rassegnato consumatore di un discorso religioso preconfezionato; è uno strumento di ricerca che non intende solo stimolare il ragazzo nella sua sete di informazione e di confronto, ma che vuole anche e soprattutto « dargli la parola », metterlo cioè in condizione di crearsi un linguaggio espressivo e non solo ripetitivo. Di qui la continua e coordinata offerta di stimoli, di documenti, di attività, di immagini, che costituiscono apparentemente l'unico contenuto del testo, ma che in realtà sono la trama attraverso cui si rende possibile una scoperta progressiva ed organica del senso umano e cristiano del vivere.

I *contenuti* dei tre volumi si articolano in continuo riferimento ad alcuni poli prioritari nella vita del ragazzo:

– la sua *esperienza tipica* di preadolescente in situazione di continuità/rottura con l'ambiente circostante e con se stesso...;

– il suo stato di dipendenza/indipendenza dalle *istituzioni educative* che se lo accaparrano (famiglia, scuola, gruppo, quartiere, parrocchia...) e nelle quali il ragazzo assume di volta in volta il ruolo di figlio, di alunno, di compagno, di cittadino, di cristiano...;

– la presenza — ma quanto significativa per il ragazzo — nel nostro tempo e nel nostro spazio di *segni impliciti ed espliciti del Cristo*;

– Il contesto istituzionale in cui il ragazzo attua questa ricerca, cioè la *scuola*, con la specificità dei suoi obiettivi, col suo stile di lavoro, coi suoi contenuti culturali informativi e formativi.

In particolare, l'*itinerario di ricerca* segue sistematicamente queste tappe:

– l'*analisi dei fatti*: osservazione dell'ambiente e del comportamento, rilevamento della situazione, raccolta organica di esperienze, opinioni, documentazioni;

– la *ricerca del significato*: confronto critico delle situazioni e degli atteggiamenti, stimoli e interrogativi per un approfondimento dinamico del problema in chiave cristiana, spunti per l'assimilazione personale;

– la *scelta di un impegno*: orientamenti per l'esercizio responsabile dei valori scoperti, guida alle molteplici forme di espressione vitale e personalizzata del messaggio.

[1] L. Borello-G. Cionchi-F. Pajer, NOI DOMANI. *Strumento di ricerca religiosa per la scuola media.*
1. RICERCA, per la I media - pp. 146.
2. SCOPERTA, per la II media - pp. 152.
3. PROGETTO, per la III media - pp. 144.
Formato 21 x 29, stampa a colori, illustrazioni in bianco e nero.
GUIDA DIDATTICA ai tre volumi, in volume unico, pp. 368, formato 17 x 24.
Editrice Queriniana, via Piamarta 6 - 25100 Brescia.

1. Ricerca (per la I media)

1. Conoscersi per vivere insieme - 2. Vivere insieme per essere amici - 3. Vivere insieme il Natale - 4. Vivere insieme in famiglia - 5. Vivere insieme nel quartiere - 6. Scopriamo insieme la nostra parrocchia - 7. Vivere insieme nel nostro mondo - 8. Operazione vacanze - Appendice: antologia di materiale di lavoro.

2. Scoperta (per la II media)

1. Mi scopro unico al mondo - 2. Scopro in me la forza di crescere - 3. Una famiglia per crescere - 4. A scuola per crescere insieme - 5. Scopriamo insieme il volto di Dio - 6. Gesù di Nazaret: il volto umano di Dio - 7. Scopriamo i gesti dell'amore - 8. Cristiani oggi: progetti d'un popolo nuovo - Appendice: antologia di materiale di lavoro.

3. Progetto (per la III media)

Insieme oggi...

1. Vivere in gruppo - 2. Ragazzi e ragazze - 3. Gruppo aperto.

... per progettare un mondo diverso...

4. Quattordici anni: età della scelta? - 5. Lavoro: schiavitù o liberazione? - 6. L'uomo diviso.

... nell'attesa della sua venuta

7. Quale futuro per l'uomo? - 8. Perché la sofferenza e la morte? - 9. Che cosa ci attende dopo? - Appendice: antologia di materiale di lavoro.

Guida didattica per gli insegnanti

– Gli insegnanti più intraprendenti non amano essere continuamente « imbeccati ». Si sforzano di tentare vie inesplorate, non hanno paura del nuovo, vogliono creare non ripetere. Gli insegnanti con minor esperienza o minor fantasia si sentono invece più al sicuro se c'è qualcuno che li conduce per mano, che fa intravedere gli aspetti meno evidenti della realtà.

– Questa guida è pensata per gli uni e per gli altri: intende portare passo passo l'insegnante alla « lettura » e all'applicazione corretta del materiale didattico offerto dal testo dei ragazzi. Ma intende anche suggerire all'insegnante più disinvolto altre vie originali o alternative nel suo intervento didattico.

– La guida contiene una prima parte, dove viene prospettato tutto l'impianto dei tre volumi (giustificazioni psico-pedagogiche e teologiche, criteri di stesura e di sperimentazione, ecc.); una seconda parte, che rappresenta la vera e propria guida ai singoli volumi e alle singole unità (come preparare le varie ricerche, come far lavorare in classe, come utilizzare il materiale offerto, come procedere a una valutazione); una terza parte, in cui vengono presentati strumenti e tecniche particolari per la ricerca religiosa dei ragazzi (come creare e far funzionare i gruppi in classe, come impostare una ricerca d'ambiente, come utilizzare il giornale, le altre materie scolastiche, gli audiovisivi, ecc.).

RAGAZZIPIÙ

Quaderni di ricerca religiosa interdisciplinare per le medie inferiori [2]

PRIMA SERIE

a cura di Luciano Borello e Flavio Pajer.

Formato cm. 21 × 29, pp. 24.

– *La collana completa* comprende 7 quaderni per le ricerche dei ragazzi e le rispettive guide didattiche per gli insegnanti.

– *Ogni quaderno* presenta 24 schede di lavoro contenenti: la documentazione-base per la ricerca, stimoli e strumenti per l'attività didattica (tests, questionari, grafici, statistiche, illustrazioni), testi per la riflessione, per la preghiera e per la sintesi dottrinale, disegni e foto in bianco e nero.

– *Le guide didattiche* (una per ogni quaderno, formato cm. 15 × 21, pp. 120) presentano ab-

[2] Editrice Queriniana.

bondanti e dettagliate indicazioni per l'utilizzazione scolastica: l'impostazione pedagogica di ogni tema o centro d'interesse, l'obiettivo educativo che ci si propone, alcune puntualizzazioni dottrinali relative al tema in questione, l'itinerario didattico proposto, i consigli tecnici per l'applicazione delle singole schede. In appendice un abbondante materiale sussidiario e integrativo.
– *Sono disponibili* due quaderni per la I media, due quaderni per la II e tre per la III. Ogni quaderno è adottabile indipendentemente dagli altri, perché prevede un itinerario di ricerca completo in se stesso. Ma è possibile un'adozione abbinata sia con gli altri quaderni paralleli che col testo di religione eventualmente già in uso.
– L'intera collana RAGAZZIPIÙ (prima serie) è un sussidio didattico che si sta rivelando utilissimo anche nelle biblioteche di classe.
– Ecco l'elenco dei vari quaderni:

Per la Prima Media:

1. *Scoperta*: io e gli altri
Guida per l'insegnante

2. *Ricerca*: l'uomo e la sua religione
Guida per l'insegnante

Per la Seconda Media:

3. *Dialogo*: noi, Lui e gli altri
Guida per l'insegnante

4. *Presenza*: Cristo nella storia
Guida per l'insegnante

Per la Terza Media:

5. *Crescere*: noi e il mondo in progresso
Guida per l'insegnante

6. *Insieme*: noi e la fame nel mondo
Guida per l'insegnante

7. *Progetto*: noi e il mondo nuovo
Guida per l'insegnante

NUOVA SERIE
a cura di Giannantonio Bonato

– *La nuova serie* si propone di attualizzare per l'IR nella scuola il « Catechismo dei Fanciulli », terzo momento.

Essendo un libro per la comunità cristiana e non un testo o sussidio didattico, il Catechismo non può essere introdotto nella scuola. Necessita d'una mediazione che sia rispettosa dei fini, dei compiti e dello stile della ricerca scolastica interdisciplinare.
– *Ogni quaderno* presenta 34 schede di lavoro articolate in 3 sezioni: analisi dell'esperienza, approfondimento e giudizio alla luce della Parola di Dio, ritorno all'esperienza in atteggiamento di conversione.
Vi si trovano documenti per la ricerca, spunti di riflessione, brani biblici, testi per la preghiera e per le sintesi dottrinali, disegni e foto in bianco e nero.
– *Le guide didattiche* (una per ogni quaderno) offrono dettagliate indicazioni per l'utilizzazione scolastica. Una prima parte analizza il tema-centro di interesse nei suoi risvolti psicopedagogici, teologici e pastorali. La seconda parte propone concrete indicazioni di metodo per l'utilizzazione delle singole schede. Una guida generale introduttiva alla serie, illustra finalità, criteri e metodi che hanno suggerito ed ispirato questo lavoro.
– La nuova collana *comprende 6 quaderni.* Articolandoli in modo opportuno, si possono ottenere itinerari didattici diversi, favorendo così un certo adattamento ai destinatari ed alle situazioni.
La nuova serie RAGAZZIPIÙ si propone anche come valido strumento di lavoro per la *catechesi parrocchiale* in preparazione alla Cresima.

– Elenco dei vari quaderni:

8. *Proposta*: un progetto di vita per te
9. *Incontro*: un volto nuovo
10. *Missione*: servizio
11. *Riconciliazione*: un'amicizia che rinasce
12. *Impegno*: cieli nuovi e terra nuova
13. *È festa*: cantiamo la vita

Per ognuno dei quaderni è redatta una apposita guida per l'insegnante.

Nota. Gli insegnanti di religione che desiderano sperimentare questi sussidi (sia nella scuola, che nella parrocchia) possono chiedere consiglio ed assistenza scrivendo alla direzione della rivista *Religione e Scuola, Lungadige Attiraglio. 65 - 37100 Verona.*

RICERCHE E PROGETTI

Fascicoli monografici su temi che interessano gli adolescenti (biennio delle secondarie superiori) [3]
Formato cm 16 x 24, con illustrazioni in bianco e nero, pp. 32.

PRIMA SERIE

– *La prima serie* conta attualmente otto titoli. Le tematiche scelte non sono puramente occasionali o arbitrarie, ma obbediscono globalmente a un piano organico di ricerca antropologica e religiosa.
– *Ogni fascicolo* è monografico: può essere quindi adottato in modo autonomo, secondo le esigenze della classe e dei gruppi. Ha lo scopo di avviare e accompagnare i giovani nell'analisi di un problema specifico, aiutandoli a prospettarsi soluzioni a livello personale, sociale e strutturale. Contiene materiale vario (documenti, testimonianze, statistiche, foto...) coordinato in modo tale da facilitare l'interesse e la partecipazione dell'alunno al dialogo e al confronto in classe. Per questo sono predisposti anche questionari per l'approfondimento, piste per la discussione, suggerimenti di attività scolastiche ed extrascolastiche.
– L'insegnante può disporre, per ogni fascicolo, di un'apposita *guida* (formato 15 × 21, pp. 64-80 circa) che inquadra il tema nel contesto della problematica giovanile, spiega contenuto e struttura del dossier, propone materiale integrativo e indicazioni di libri, dischi, films da utilizzare nel dibattito.
– L'itinerario previsto per ogni fascicolo può richiedere un tempo da un minimo di 4-5 ore a un massimo di 10-12 ore (quindi da uno a tre mesi circa, in ragione di un'ora settimanale).

– *Elenco* dei fascicoli:

1. *Un progetto d'uomo per domani* (F. Pajer)
2. *Informazione o manipolazione?* (F. Pajer)
3. *Conosci te stesso?* (G. Giovanazzi-T. Mengon)
4. *Per chi vivere?* (Cristelli-Giovanazzi-Moroni)
5. *Persona, amore, e sesso* (G. Cionchi)
6. *Genitori e figli* (G. Giovanazzi)
7. *Vivere in gruppo* (L. Borello-G. Cionchi)
8. *Riuscire nella vita* (L. Borello)

SECONDA SERIE

Quaderni di ricerca religiosa interdisciplinare per le SMS (Biennio e Triennio)
a cura di: L. Borello, A. Bort, S. De Pieri, L. Maurizio, Z. Trenti.

– Questa *seconda serie* conta attualmente quattro titoli. Altri fascicoli escono all'inizio di ogni anno scolastico e possono essere ricevuti in abbonamento, con o senza la rivista « Religione e Scuola ».
– Come per la prima serie, ogni *fascicolo* è *monografico* in modo da essere adattato alle esigenze concrete delle varie scuole e classi.
– A differenza dei quaderni della prima serie, i fascicoli di questa nuova serie sono redatti *in chiave interdisciplinare.* Ogni argomento è, cioè, affrontato da diversi punti di vista complementari (storico, psicologico, sociologico, filosofico, religioso), con particolare riferimento alle discipline dei vari tipi di scuola.
– Per l'insegnante è prevista una guida a « gruppi di quaderni » (una guida ogni quattro quaderni), che inquadra i singoli temi nel contesto della problematica giovanile, spiega contenuto e struttura di ogni quaderno, propone materiale integrativo e indicazioni metodologiche per lo svolgimento.
– L'itinerario previsto per ogni fascicolo può richiedere da un minimo di 4-5 ore ad un massimo di 10-12 ore (quindi da uno a tre mesi circa, in ragione di un'ora settimanale).

– *Elenco* dei fascicoli:

11. *Progetto di vita* (S. De Pieri)
12. *Solidarietà e servizio* (A. Bort)
13. *Condizionamento e libertà* (L. Maurizio)
14. *Liberazione umana e proposta cristiana* (Z. Trenti)

[3] Editrice Queriniana.

PROBLEMI E DIBATTITI

Dossiers su problemi d'attualità adatti al clima di ricerca interdisciplinare delle scuole secondarie Formato cm 16 x 24, pp. 48 [4]

– La scuola media superiore presenta particolari difficoltà per la riflessione religiosa: eterogeneità dei vari tipi di scuola, pluralismo ideologico e culturale sia a livello di docenti che di alunni, allergia dei giovani ad un programma prefissato, oggettiva carenza di strumenti aggiornati e adeguati alla situazione odierna.
– Questa serie di dossiers vuol venir incontro a queste esigenze concrete e urgenti: con tematiche monografiche non troppo estese, con trattazioni adatte ai diversi livelli culturali, con proposte realistiche di soluzione, rispettose di scelte libere e responsabili.
– I singoli fascicoli possono essere adottati di volta in volta, secondo il mutare delle esigenze della classe. Anche soltanto alcune copie dei dossiers per ogni classe permettono ai giovani di avere a disposizione un utile sussidio di ricerca e di riflessione personale e a gruppi.
– Ogni dossier è strutturato in modo da offrire: a) una larga base informativa e documentaristica su un determinato problema; b) il quadro di riferimento per avviare un'analisi valutativa compatibile col livello critico dello studente; c) una o più ipotesi di soluzione.
– Già largamente diffusi, prima attraverso le pagine della rivista « Religione e Scuola », poi in fascicoli sfusi a titolo sperimentale, vengono ora proposti anche in un unico cofanetto, per entrare in dotazione nelle biblioteche di classe e di istituto.

– *Elenco* dei dossiers:

PRIMA SERIE

1. *La liberazione dell'uomo*
2. *Cristo liberatore*
3. *La morale: che cos'è*
4. *Amore e sesso*
5. *L'ateismo*
6. *L'impegno nel mondo*
7. *Dio*
8. *La morte di Dio*
9. *La droga: liberazione o alienazione?*
10. *Morte dell'uomo*
11. *Violenza e non violenza*
12. *La pornografia*
13. *L'obiezione di coscienza*
14. *Matrimonio e famiglia*
15. *Il problema dell'aborto*

NUOVA SERIE

16. *L'ora di religione: sì o no?*
17. *La Bibbia: parola di Dio?*
18. *Gesù di Nazaret*
19. *Religione e religioni*

PRONTUARIO DELL'INSEGNANTE DI RELIGIONE

A cura di E. Butturini, F. Pajer, G. Cionchi, J. Gevaert, L. Borello, L. Dani, T. Cappelli, pp. 423 [5]

Presenta piste didattiche e suggerimenti per la ricerca religiosa in ogni grado di scuola:
– Per l'insegnante di scuola media inferiore vengono tratteggiate le principali direzioni e aree di scoperta del preadolescente (scoperta di sé, rapporti con coetanei e adulti, apertura

[4] Editrice Queriniana.

[5] Editrice Queriniana.

all'altro sesso, revisione dell'atteggiamento religioso e della pratica sacramentale, prospettive sul mondo di domani, ricerche storiche sul Cristo e le religioni non cristiane...), in diretta sintonia con la problematica esistenziale vissuta dal ragazzo di scuola media.
– Per l'insegnante nelle classi del biennio di collegamento vengono date le premesse pedagogiche per trattare, occasionalmente o sistematicamente, i problemi del proprio io, della famiglia, della società, della religione, della morale.
– Infine, per l'insegnante nelle medie superiori, specie nel triennio, si prospettano le grandi linee (approccio storico, religioso, scolastico...) delle tematiche più urgenti sentite dai giovani d'oggi.
Una ricca appendice (stato giuridico dell'insegnante di religione, applicazione dei decreti delegati, strumenti di rilevazione e di valutazione, sussidi per la ricerca, ecc.) completa questo *vademecum* utile per ogni insegnante che voglia inserirsi efficacemente nella nuova realtà scolastica.

RELIGIONE E SCUOLA

Mensile diretto da L. Borello, in collaborazione con E. Butturini, T. Cappelli, G. Cionchi, R. Gibellini, G. Giovanazzi, F. Pajer, G. Palo, G. Straniero [6]

Tratta problemi della scuola in genere (gestione, riforme, sperimentazione, politica scolastica, questioni di pedagogia, attualità...) e della scuola di religione in specie (aggiornamento insegnanti, didattica religiosa, problematica teologica, questioni giuridiche, esperienza).
È al suo quinto anno di vita. Dall'ottobre 1976 la rivista esce *accompagnata* da due serie di *dossiers monografici periodici*, rispettivamente per le medie superiori e inferiori.

Condizioni d'abbonamento 1977-78 (annuo: da ottobre a settembre):

– Solo rivista (10 numeri): L. 6.000 (Estero: L. 7.500); ogni numero: L. 1.000
– Rivista + Dossiers SMI: L. 7.000 (Tre dossiers Ragazzipiù)
– Rivista + Dossiers BIENNIO: L. 7.500 (Quattro dossiers ReP)
– Rivista + Dossiers SMS: L. 7.500 (Quattro dossiers Pd)
– Rivista + Dossiers SMI + BIENNIO + SMS: L. 10.000
– Solo Dossiers SMI + BIENNIO + SMS: L. 6.000 (Estero: L. 7.000)
– Ogni singolo Dossier: L. 500.

[6] Editrice Queriniana.

ORIENTAMENTI

Sinodo '77: i «luoghi» della catechesi

Una sintesi degli interventi sinodali

RENZO GIACOMELLI

Il Sinodo si è dimostrato particolarmente impegnato nell'individuare i « luoghi » della catechesi. La ragione è evidente: se nella prospettiva del rinnovamento catechistico sono indispensabili, da un lato, la fermezza dell'integrità del messaggio da trasmettere e, dall'altro, l'apertura pedagogica e culturale alle istanze dei destinatari, non meno importante è indicare con chiarezza *dove* realizzare la trasmissione dell'insegnamento. Nel passato la catechesi avveniva prevalentemente nelle famiglie cristiane, nelle parrocchie e nella scuola. Questi « luoghi » continuano a svolgere un'importante funzione, ma se ne sono affiancati altri: di nuovi (piccole comunità, gruppi vari di rinnovamento spirituale) o di rinnovati (organizzazioni e movimenti cattolici). Soprattutto, va crescendo la coscienza che è la stessa comunità che dev'essere catechizzante e quindi autocatechizzante.
Vediamo come il dibattito sinodale ha registrato il nuovo che già esiste circa i « luoghi » della catechesi e quali impulsi ha dato per accelerare il rinnovamento.

COMUNITÀ ECCLESIALE E PICCOLE COMUNITÀ

LA COMUNITÀ ECCLESIALE

Nel *Messaggio al popolo di Dio* i padri sinodali hanno dichiarato che « il luogo o ambito naturale della catechesi è la comunità cristiana. La catechesi non è un compito puramente individuale, ma si realizza sempre nella dimensione della comunità cristiana ».
Quale sia la comunità cristiana cui il Sinodo ha inteso riferirsi è detto nell'elenco delle proposizioni consegnato al Papa. Si tratta anzitutto della Chiesa universale e della diocesi, con cui la catechesi, per essere autentica, deve restare in comunione. Gruppi e associazioni possono ugualmente essere definiti comunità cristiane, purché rispondano ad alcuni requisiti, che l'elenco delle proposizioni così enumera: coscienza chiara della propria unione con il Cristo e con il Padre nello Spirito Santo; accettazione della Parola di Dio che rivela il disegno divino per gli uomini; celebrazione della fede,

soprattutto nei Sacramenti; preghiera comunitaria e personale alla luce della Parola di Dio; fraternità nell'amore; consapevolezza della propria missione nel mondo; riconoscimento dei propri limiti e della necessità di completamento nel rapporto con le altre comunità.

Nel dibattito dell'assemblea generale e nelle discussioni dei « circoli minori » la riflessione sull'impegno di tutta la comunità cristiana per la catechesi è stata senza dubbio la più ricorrente. Si può anzi dire, di fronte a tanta insistenza, che il maggiore contributo del Sinodo al rinnovamento dell'attività catechistica sta proprio nella consapevolezza e nel proposito di dover « aprire » tale attività a tutti i cristiani.

Catechesi, opera della comunità

Nelle relazioni dei gruppi linguistici si sono udite affermazioni molto nette in questo senso: « La responsabilità per la catechesi compete a tutti i membri della comunità cristiana, qualunque ne sia la vastità » (*inglese « C »*); « Come tutta la comunità dev'essere catechizzata, così da parte di tutta la comunità si deve catechizzare » (*gruppo di lingua italiana*); « È l'intera comunità cristiana che realizza la catechesi. Essa conduce infatti i suoi membri a sviluppare la loro vita nella fede e a crescere incessantemente nella conoscenza delle ricchezze del mistero di Cristo » (*francese « A »*); « La catechesi non è soltanto una certa funzione della Chiesa, ma è un peculiare modo della stessa realizzazione della Chiesa » (*gruppo di lingua latina*): « I padri unanimemente credono che la comunità cristiana è responsabile della catechesi » (*spagnolo-portoghese « A »*); « Tutta la comunità dei fedeli deve applicarsi alla diffusione della divina rivelazione » (*tedesco*).

La comunità cristiana ha le sue principali espressioni nella Chiesa universale retta dai successori degli Apostoli in comunione con il Papa, nella Chiesa locale presieduta dal vescovo, nella parrocchia riunita attorno ad un presbitero inviato dal vescovo. Ma esistono altre comunità, già collaudate dal tempo o di recente formazione. Per individuarne l'indole genuinamente ecclesiale, il Sinodo (e lo abbiamo già visto a proposito dell'elenco delle proposizioni) ha indicato taluni criteri essenziali. Se ne sono occupati soprattutto i tre gruppi di lingua spagnola e portoghese e i due di espressione francese. Poiché le loro indicazioni sono del tutto convergenti, basterà accennare ai criteri indicati dal « *circolo minore* » *francese « B »*, che a questo argomento ha dedicato maggiore spazio.

Esso ha notato anzitutto che non vi può essere passaggio diretto, immediato, da una comunità umana ad una comunità ecclesiale. Il salto di qualità dalla prima alla seconda richiede: la conversione fondata sulla fede in Gesù Cristo e sulla disponibilità allo Spirito Santo, sempre presente ed operante nella Chiesa; l'unione con il vescovo e con il presbiterio che con lui collabora; l'apertura alle altre comunità ecclesiali; la sensibilità missionaria. Una comunità autenticamente ecclesiale, inoltre, dev'essere *viva,* e questo è testimoniato : dal ricorso costante alle fonti della fede (meditazione sulla Parola di Dio, preghiera comunitaria, celebrazione dei Sacramenti e, in primo luogo, dell'Eucaristia); dalla corresponsabilità, che spinge ogni membro della comunità a sentirsi veramente coinvolto nei confronti di coloro che vivono e vogliono vivere nella Chiesa; dall'apertura al mondo, il che significa una trasparente presenza della comunità (non la ghettizzazione) e la capacità di annunciare e testimoniare la fede nei diversi ambienti umani.

LE PICCOLE COMUNITÀ

I padri sinodali hanno ripetuto più volte che la comunità cristiana è insieme luogo e scopo della catechesi. Ciò vale sia per la grande comunità dei cristiani (Chiesa universale e Chiesa locale) sia per le varie espressioni comunitarie prodotte dall'esperienza cristiana. Il Sinodo ha parlato di queste ultime riferendosi tanto alle tradizionali

associazioni cattoliche — la cui utilissima funzione è stata ribadita — quanto, e soprattutto, alle nuove esperienze comunitarie: gruppi di approfondimento biblico, di rinnovamento ecclesiale, movimenti spirituali, familiari, carismatici, ecc. Queste e altre manifestazioni sono state esaminate dal Sinodo sotto la qualifica generale di « piccole comunità ». L'esame è stato prevalentemente improntato a fiducia nelle potenzialità di catechesi presenti in tali gruppi.

Loro legittimità e funzione

Il « *circolo minore* » *inglese* « *A* » ha rilevato che nella comunità ecclesiale, che riunisce tutti i cristiani, esistono molte piccole comunità. Tramite esse la Chiesa può produrre quel gigantesco sforzo di catechesi che le è richiesto dal mondo attuale. Le piccole comunità, ha affermato questo gruppo, non sono però da considerarsi dei semplici mezzi efficaci di catechesi: esse sono piuttosto delle cellule viventi della Chiesa, e sono « luogo e scopo della catechesi ». Ha quindi chiesto che si dia maggiore impulso alla formazione di queste comunità, fondate sui princìpi della corresponsabilità e sussidiarietà, per meglio rispondere al servizio catechistico.

Analogo l'apprezzamento espresso dal « *circolo minore* » *inglese* « *C* », il quale ha osservato che, per un cristiano, essere formato in una comunità è essenziale; nello stesso tempo, la creazione di comunità ecclesiali è uno dei più importanti obiettivi della catechesi: e il piccolo gruppo è uno strumento ideale per il raggiungimento di questo scopo. Le piccole comunità, ha raccomandato inoltre questo gruppo, vanno favorite, messe nelle condizioni di operare e considerate sempre come parti integrali della Chiesa locale.

Il « *circolo minore* » *spagnolo-portoghese* « *B* » ha sottolineato a sua volta che le comunità ecclesiali di base non solo rientrano in una rinnovata strategia pastorale, ma sono in se stesse un modo di vivere il mistero della Chiesa. Naturalmente, occorre che siano veramente comunità ecclesiali. Ai criteri di « autentificazione » già visti, questo gruppo ha aggiunto quello della « fecondità », la quale deve esprimersi nella capacità di questi gruppi ad esprimere i propri catechisti e a suscitare vocazioni al sacerdozio e alla vita religiosa.

Il riferimento alla Chiesa

Tra le ragioni che spiegano il fiorire delle piccole comunità, il *gruppo di lingua italiana* ha indicato la crisi delle strutture della catechesi e delle sue tradizionali espressioni comunitarie. È una crisi che non significa soltanto rifiuto, ma anche e soprattutto esigenza e spinta al rinnovamento. È quindi della massima importanza, anche secondo questo « circolo minore », prendere in considerazione le nuove esperienze comunitarie, come quelle catecumenali, carismatiche, le varie forme di volontariato e di impegno nel campo assistenziale e socio-politico. Ma occorre vigilare attentamente perché questi gruppi non perdano mai il riferimento alla Chiesa.

Il « *circolo minore* » *di lingua tedesca* ha insistito soprattutto su quest'ultimo aspetto. Ha ammesso che l'esperienza dei cristiani nei piccoli gruppi può essere utile, ma dev'essere inserita nella più vasta comunità ecclesiale, per non favorire esperienze soltanto soggettive. Il *gruppo di lingua latina* ha accennato in particolare alle esperienze dei carismatici e dei catecumenali, sottolineando che i valori positivi di cui sono portatori vanno valutati secondo le norme e i criteri espressi dalla Santa Sede. Ha inoltre ricordato che l'unione con il vescovo è essenziale all'ecclesialità di questi movimenti.

Il problema delle comunità cristiane di base che assumono posizioni critiche rispetto alla gerarchia della Chiesa è stato posto dal « *circolo minore* » *francese* « *B* », il quale ha formulato due domande. Prima: quali atteggiamenti pastorali assumere nei confronti di quei gruppi che si formano al di fuori delle comunità tradizionali (la parrocchia, in particolare), ma che mettono in co-

mune la loro esperienza umana, ascoltano la Parola di Dio e intendono dare a questa esperienza comunitaria una dimensione sacramentale (Eucaristia, Battesimo, ecc.)? Seconda: quella che sembra un'esperienza « marginale » non è invece per alcuni l'occasione di una riscoperta della Chiesa — parrocchiale e diocesana — nella misura in cui si stabilisce un rapporto di fiducia tra questi « marginali » e il vescovo o il suo rappresentante?

La voce dell'esperienza

Nella discussione generale il tema delle piccole comunità è apparso arricchito dalle esperienze delle Chiese locali. Nel Terzo Mondo queste comunità sono nate come « parrocchie senza parroco ». La scarsità di sacerdoti ha indotto i responsabili della pastorale o gli stessi cristiani a designare uno o più responsabili della comunità cristiana, con il compito di dirigere la preghiera, fare la catechesi, guidare la meditazione sulla Parola di Dio. Il « prestigio » dei responsabili, la loro preparazione e il fatto che essi condividono le stesse condizioni di vita degli altri membri della comunità favoriscono una catechesi che tiene conto di tutte le esigenze della comunità stessa, cioè una catechesi continuamente interpellata e verificata dalla vita concreta.
Nei loro interventi, i vescovi del Terzo Mondo hanno unanimemente mostrato soddisfazione per lo sviluppo delle piccole comunità, e hanno chiesto al Sinodo di incoraggiarle perché costituiscono la migliore forma di catechesi adattata e permanente. Il tema è sembrato di particolare importanza soprattutto ai presuli dell'Africa. Almeno 13 padri sinodali di questo continente lo hanno affrontato, e tutti hanno sottolineato che il sistema delle piccole comunità è assai rispondente alla mentalità africana. *Mons. Bayala* — che al Sinodo rappresentava l'Alto Volta e il Niger — è stato perentorio: in Africa non si ha alcuna vera iniziazione cristiana se non in comunità. E lo zairese *mons. M'Sanda* ha aggiunto che in questo continente l'ambiente educativo per eccellenza è la comunità di base che, « fondata sulla solidarietà africana », diventa luogo di condivisione dei beni materiali e spirituali, di incoraggiamento e di stimolo reciproco. Dagli interventi dei vescovi africani si è appreso che la formazione e lo sviluppo delle comunità cristiane di base costituiscono una scelta prioritaria nei piani pastorali di Etiopia, Kenya, Malawi, Nigeria, Sudan, Tanzania, Uganda, Zaire e Zambia.
Passando all'Asia apprendiamo che le comunità di base hanno trovato sviluppo soprattutto nelle Filippine, nel Bangladesh e nel Pakistan. Il filippino *mons. Mabutas y Lloren* ha chiesto la promozione delle comunità di base per ragioni di contingenza pastorale (necessità di sopperire alla scarsità di clero) e soprattutto per ragioni di pedagogia cristiana: l'esperienza comunitaria rafforza la fede. A questo proposito ha detto: « La catechesi va vissuta in una concreta comunità per evitare il pericolo che l'insegnamento cristiano rimanga un'astratta dottrina spirituale ».
Anche i rappresentanti dell'America Latina hanno esposto al Sinodo la necessità di incrementare le piccole comunità. I vescovi *mons. Roger-Emile Aubry* (Bolivia), *mons. Marcelo Gerin y Boulay* (Honduras), *mons. José Mario Ruiz Navas* (Ecuador) e *mons Salvator Schlaefer* (Nicaragua) hanno parlato della collaudata efficacia catechistica di queste comunità nei rispettivi paesi. *Mons. Gerin* ne ha sottolineato anche la capacità di diffusione, a patto che questi gruppi siano formati alla « mistica missionaria ».

Movimenti cristiani ed esperienza comunitaria

In America Latina si stanno rivelando assai utili per la formazione catechistica anche altri tipi di piccole comunità: quelle sorte nell'alveo di alcuni movimenti sviluppatisi negli ultimi anni, come i *cursillos de cristiandad* (piccoli corsi di cristianesimo), il movimento carismatico, quello familiare cristiano, ecc.

Sono generalmente espressioni di questi movimenti anche molte delle piccole comunità che si vanno estendendo nell'America del Nord e in Europa. Negli interventi svolti in assemblea generale da alcuni vescovi del mondo occidentale è stata molto sottolineata l'esigenza di formare il cristiano mediante l'esperienza comunitaria da vivere « in gruppi a misura umana », come ha detto il canadese *mons. Bernard Hubert.* Anche il belga *card. Suenens* e il tedesco *mons. Johannes Joachim Degenhardt* hanno messo in luce questo punto. In generale, però, l'esperienza comunitaria cui si sono riferiti i vescovi di questa parte del mondo è quella vissuta nelle famiglie, nelle parrocchie e nelle scuole cattoliche, oltre che nel più tradizionale associazionismo cattolico.

IL NEO-CATECUMENATO

Una delle esperienze di formazione cristiana comunitaria è rappresentata dai gruppi catecumenali, diffusi soprattutto in Francia, Belgio, Olanda e nell'America del Nord. L'ispirazione di fondo è data dal cammino dell'iniziazione cristiana del catecumenato vero e proprio, e l'obiettivo è quello di far riscoprire le realtà della fede a cristiani evangelizzati e catechizzati solo superficialmente.

La positiva esperienza di queste comunità ha fatto nascere la proposta del « neo-catecumenato », portata anche davanti al Sinodo. Se ne sono fatti interpreti soprattutto i « *circoli minori* » *inglese* « *A* », *francese* « *A* » *e francese* « *B* ». Quest'ultimo gruppo ha descritto il neo-catecumenato come un « tempo forte » capace di far riscoprire le profondità del Vangelo a cristiani battezzati ma poco convertiti allo spirito del messaggio evangelico.

« Catecumenato » e « catechesi permanente »

Alcuni gruppi linguistici hanno sottolineato la necessità di distinguere tra il catecumenato vero e proprio e questa nuova forma di approfondimento sistematico della fede. Il « *circolo minore* » *di lingua tedesca* ha rilevato che le iniziative di neo-catecumenato vanno valutate attentamente per non sminuire l'importanza fondamentale del catecumenato in senso stretto. Bisognerebbe stabilire, ha soggiunto, se il termine « catecumenato » non sia da adoperarsi esclusivamente per indicare il cammino dell'iniziazione degli adulti convertiti alla fede, il cui numero va aumentando. Anche il « *circolo minore* » *spagnolo-portoghese* « *A* » ha affermato che occorre distinguere il catecumenato come ingresso nella Chiesa dalle forme di catechesi permanente per gli adulti. Lo stesso rilievo è stato fatto dal *gruppo spagnolo-portoghese* « *C* ».

Tutti questi « circoli minori », tuttavia, hanno concordato sulla necessità di periodi di intensa catechesi per i giovani e gli adulti. Lo *spagnolo-portoghese* « *A* », ad esempio, ha rilevato che ragioni pastorali suggeriscono di ritardare l'età della Confermazione e di stabilire ufficialmente, per la preparazione a questo Sacramento, il processo di iniziazione cristiana. E il *gruppo spagnolo-portoghese* « *B* », dopo aver affermato che il processo catecumenale è necessario « come un noviziato o tirocinio di vita cristiana per i già battezzati », ha sostenuto che è importante stabilire il contenuto, gli orientamenti e la durata di tale esperienza. Ha affermato, in particolare, che è opportuno dare carattere obbligatorio a qualche periodo di catechesi sistematica per gli adulti.

Giudicando le esperienze attuali in questo campo, il « *circolo minore* » *spagnolo-portoghese* « *B* » ha rilevato elementi positivi (lento e coscienzioso processo di approfondimento, severa preparazione alla testimonianza cristiana), ma anche alcuni pericoli: élitismo, costruzione di comunità chiuse, non chiarezza sul ruolo del sacerdote, unilateralità nei campi di approfondimento (solo preghiera o sola riflessione biblica o, al contrario, esclusivo interesse per l'impegno nei settori sociali).

La catechesi degli adulti

Nella discussione in assemblea generale gli interventi specifici su questo tema non sono stati numerosi. Vi si possono ricondurre, però, tutti quelli (e in questo caso si tratta della grande maggioranza) che hanno rilevato l'urgenza di rivitalizzare la catechesi per gli adulti.
Un'autentica lezione sull'importanza dell'esperienza catecumenale è stata fatta dallo zairese *mons. Ngabu.* Dopo aver rilevato che la catechesi trasmessa nel catecumenato sembra sia stata l'unica forma di insegnamento sistematico per i cristiani dei primi secoli della Chiesa, il presule ha osservato che le missioni moderne hanno rimesso in valore questa antica istituzione, con risultati veramente encomiabili. Ha quindi ricordato che il decreto conciliare *Ad Gentes* (n. 14) e il Rituale dell'iniziazione cristiana degli adulti (promulgato il 6 gennaio 1972) attribuiscono grande importanza alla istituzione catecumenale e al tipo di catechesi — progressiva, integrale ed esigente — che in essa viene realizzata.
Il *card. Suenens,* arcivescovo di Malines-Bruxelles, ha ricordato che già nel Sinodo del 1974 era stato chiesto che si restaurasse nella Chiesa il *neo-catecumenato* per aiutare gli adulti ad assumersi, con piena responsabilità personale, gli impegni assunti con il Battesimo. A questo proposito il cardinale belga ha richiamato un discorso di Paolo VI del 12 gennaio 1977. Cogliendo l'occasione della presenza all'udienza generale di « un gruppo, notevole per numero e per dignità di partecipanti, di appartenenti alle "Comunità neo-catecumenali" », il Pontefice aveva rilevato che la rinascita del catecumenato « non vuole invalidare né sminuire l'importanza della disciplina battesimale vigente, ma la vuole applicare con un metodo di evangelizzazione graduale e intensivo, che ricorda e rinnova in certo modo il catecumenato d'altri tempi ».
Anche il *card. Benelli* ha molto insistito sulla necessità di dare una forma di itinerario catecumenale alla catechesi per gli adulti, prevedendo pure la maniera di rendere obbligatoria (un nuovo precetto della Chiesa potrebbe avere grande utilità psicologica) la frequenza a questo tipo di istruzione sistematica.

LA LITURGIA

La liturgia non è propriamente un « luogo » della catechesi. Essa è piuttosto fonte e insieme scopo dell'attività catechistica. Ed è, con la conoscenza della Parola di Dio e la confessione della fede nella vita concreta, uno dei tre elementi che caratterizzano l'autentica catechesi della Chiesa. Tuttavia, la liturgia ha anche un grande posto nella formazione cristiana. Senza dire, poi, che in particolari situazioni la liturgia resta la sola espressione di vita ecclesiale e, quindi, anche di formazione catechistica.
Nelle discussioni dei « circoli minori », questi concetti sono emersi con chiarezza. La

celebrazione liturgica, realizzata degnamente e sostenuta da vero spirito di preghiera — ha notato il *gruppo inglese* « *A* » — promuove in modo meraviglioso la catechesi permanente, perché aiuta il credente a vivere il mistero del Cristo. Il *francese* « *B* » ha affermato che nella liturgia i cristiani trovano riferimento e alimento per la loro fede. Espressioni simili si sono ascoltate nella lettura delle relazioni dei « *circoli minori* » *spagnolo-portoghese* « *A* », *tedesco* e *latino*.

Qualche gruppo linguistico ha sottolineato la necessità di opportuni cambiamenti, soprattutto nelle letture bibliche, per rendere la liturgia più chiaramente rispondente ai bisogni di formazione dei cristiani. Il cenno più esplicito è stato fatto, in questo senso, dal « *circolo minore* » *di lingua latina,* mentre il *gruppo spagnolo-portoghese* « *A* » ha chiesto anche che, fatti salvi gli elementi essenziali della liturgia, sia data maggiore libertà di inserire nelle celebrazioni segni e simboli più chiari e comprensibili, secondo lo spirito rinnovatore del Vaticano II. Ciò è domandato particolarmente per le celebrazioni in gruppi adeguatamente preparati e presso i popoli estranei alla mentalità e alle espressioni greco-romane e occidentali.

Liturgia e catechesi

Le situazioni dei paesi nei quali la liturgia è spesso l'unica espressione pubblica della fede cristiana e insieme la sola occasione di catechesi sono state ricordate al Sinodo dai « *circoli minori* » *tedesco* e *latino*. Lo stesso *gruppo di lingua latina* e l'*inglese* « *A* » hanno sottolineato inoltre l'importanza catechistica delle omelie tenute durante le celebrazioni liturgiche. Il gruppo inglese ha suggerito che si realizzino programmi intensivi e coordinati di predicazione omiletica. Nel dibattito generale questi stessi temi hanno trovato spazio in più d'un intervento. Il cinese *mons. Joseph Kuo* ha insistito soprattutto sul valore formativo insito nella comprensione dei riti e simboli della liturgia. Di qui la necessità di una adeguata preparazione dei cristiani, i quali devono essere anche formati al senso del mistero celebrato nelle loro assemblee. Uno dei padri sinodali che più ha insistito sul valore educativo della liturgia è stato il *patriarca Maximos V Hakim.* « Vorremmo — ha detto tra l'altro — nonostante tutte le tentazioni che ci vengono dall'Occidente, restare fedeli alla nostra liturgia come alla migliore catechesi per i nostri cristiani. E così ci rallegriamo nel vedere la Chiesa d'Occidente ritrovare anch'essa le sue ricchezze liturgiche e i monasteri diventare, con il loro esempio orante, i migliori catechisti della gioventù attuale ». Il patriarca ha poi affermato che, liturgicamente nutriti, i fedeli avranno anche le altre qualità per essere i difensori dei deboli e dei poveri, nonché i promotori della giustizia sociale.

Della necessità di cambiamenti ha parlato il rwandese *mons. Vincent Nsengiyumva.* Dopo aver rilevato che la catechesi non deve essere mai dissociata dalla liturgia, il presule ha detto che occorrono cambiamenti soprattutto nel ciclo delle letture bibliche, che ora gli sembrano troppo dense e, nello stesso tempo, poco unitarie. Ha suggerito che i canti liturgici siano maggiormente ispirati ai testi biblici letti durante la celebrazione, affinché la musica stessa aiuti la meditazione sulla Parola di Dio. Ha osservato infine che la ripetizione di acclamazioni durante la preghiera eucaristica può aumentare l'attenzione e la partecipazione attiva dei fedeli.

Dell'importanza delle omelie hanno parlato in particolare gli statunitensi *card. Jonh Carberry* e *mons. John Whealon.* Quest'ultimo ha detto che oggi non si richiede tanto un nuovo lezionario, quanto una programmazione delle omelie, così che anche tramite esse i fedeli ricevano una catechesi sistematica. Ha accennato poi ad un'indagine svolta negli Stati Uniti, dalla quale è risultato che solo il 2 per cento delle omelie domenicali presentava caratteri di catechesi. Ma *il cardinale James Robert Knox,* prefetto della Congregazione per i Sacramenti

e il Culto divino, ha tenuto a ricordare che il compito della liturgia non è quello di insegnare, quanto piuttosto quello di vivere il mistero della salvezza. Ha richiamato in proposito il *Direttorio Catechistico Generale,* nel quale si afferma che la catechesi deve orientare alla liturgia. Ha quindi affermato che la liturgia offre un valido tipo di catechesi purché ne sia rispettata la natura, senza indebite introduzioni di elementi estranei, i quali rischierebbero di mettere in pericolo tutta la riforma liturgica, che ha il suo centro nella celebrazione del mistero pasquale.

LA PARROCCHIA

Il luogo più tradizionale della liturgia e della catechesi è la parrocchia. Il Sinodo in verità non ne ha parlato molto, ma ad essa si possono applicare gli approfondimenti che l'assemblea ha condotto trattando della comunità ecclesiale locale come del più importante « luogo » dell'insegnamento catechistico. Dell'istituzione parrocchiale in quanto tale è stata messa in luce soprattutto la necessità di rinnovamento. Il *gruppo spagnolo-portoghese « A »* ha rilevato, ad esempio, che si tratta di un'istituzione che spesso non presenta le note caratteristiche della comunità cristiana ma, ha pure osservato, essa — come dimostra l'esperienza — può essere rinnovata mediante l'evangelizzazione e la catechesi unite intimamente con le celebrazioni liturgiche e, soprattutto, con l'Eucaristia, fonte e culmine di tutta la vita cristiana. Anche il *« circolo minore » spagnolo-portoghese « B »* ha affermato che la parrocchia continua ad essere un'istituzione valida, che va continuamente rinnovata per presentare vere forme comunitarie. In proposito ha ricordato che il *Direttorio Pastorale dei Vescovi* incoraggia a nuove forme comunitarie per la parrocchia. Lo stesso ha affermato il *gruppo di lingua italiana,* che ha sottolineato soprattutto la necessità di non mettere ulteriormente in crisi l'istituzione parrocchiale ma, al contrario, di offrirle le possibilità di rinnovarsi.

Il rinnovamento della parrocchia

Questi stessi « circoli minori » hanno rilevato che la parrocchia si rinnova e risponde alla sua funzione soprattutto se è capace di diventare il centro dinamico della catechesi e delle varie piccole comunità che sorgono nel suo ambito allo scopo di approfondire l'educazione cristiana. Lo hanno affermato i *gruppi spagnolo-portoghese « A »* e *« B »*. Quest'ultimo gruppo ha detto che la parrocchia deve essere il centro dell'attività catechistica e creare, animare e coordinare i vari movimenti della formazione cristiana. Quando, ha osservato, a causa del processo di secolarizzazione o a causa del rigido monopolio statale l'educazione si fa più laica, la catechesi parrocchiale diventa ancor più importante. I padri sinodali dei *gruppi di lingua latina* e *italiana* hanno dichiarato che nei loro paesi la parrocchia continua ad essere il centro di tutta l'educazione cattolica. Il *gruppo di lingua tedesca* ha invece sottolineato, in linea generale, l'importanza della parrocchia, asserendo che spetta ad essa la responsabilità e l'animazione della catechesi.

Nel dibattito generale il valore dell'istituzione parrocchiale come « luogo » della catechesi è stato affermato soprattutto dai rappresentanti dei paesi dell'Europa dell'Est e da quelli che hanno rilevato che la catechesi degli adulti molto spesso non va oltre

l'omelia ascoltata durante la partecipazione all'Eucaristia della domenica.
Va però segnalato che la Conferenza Episcopale dell'India — come ha riferito *mons. Leobard D'Souza* — stima la parrocchia, con la famiglia, il luogo primario della catechesi cattolica. Lo stesso avviene per lo Sri Lanka. Come ha detto *mons. Jacob Deogupillai,* per la Chiesa di questo Paese l'impegno primario è rivolto alla famiglia e alla parrocchia; a quest'ultima fanno capo tutti i gruppi di rinnovamento.

Si sa che presso le comunità di più antica tradizione cristiana la parrocchia continua ad essere il centro propulsore della comunità locale. Il suo rinnovamento promuove esperienze e movimenti nuovi e questi, a loro volta, contribuiscono a far sì che la parrocchia non decada a burocratico centro distributore del sacro. Cenni alla parrocchia così intesa si son potuti cogliere negli interventi di diversi padri dell'Europa occidentale, tra cui quelli dell'austriaco *mons. Franz Zak* e del belga *card. Suenens.*

LA FAMIGLIA

Nella comunità locale, la famiglia cristiana ha un importante compito catechistico. Essa non deve soltanto trasmettere la fede ai ragazzi e ai giovani, deve anche, e soprattutto, mostrare ad essi una vita cristianamente coerente. Questo, in sostanza, il pensiero del Sinodo sulla famiglia come « luogo » di catechesi.
Nelle discussioni dei « circoli minori » si sono occupati di questo tema l'*inglese* « *A* », *i tre gruppi di lingua spagnola-portoghese,* quello di *lingua latina,* il *tedesco* e l'*italiano.* Hanno espresso piena concordanza nell'indicare la famiglia come « normale » ambito della vita cristiana e anche dell'insegnamento catechistico, soprattutto nei primi anni di vita del fedele. Il *gruppo di lingua tedesca* ha pure dichiarato che i genitori non possono essere sostituiti o esonerati dal loro ruolo di catechisti, al quale vanno convenientemente preparati. A questo fine, ha rilevato il *gruppo di lingua italiana,* possono essere di grande utilità le riunioni tra famiglie, con la guida di coppie più esperte. Due dei *gruppi di lingua spagnola-portoghese* (« *A* » e « *B* ») hanno accennato, sia pur indirettamente, alla crisi di identità che oggi investe anche la famiglia. Il primo ha rilevato che occorre studiare in maniera approfondita i complessi problemi che riguardano la comunità familiare e ha suggerito che il Consiglio Vaticano per la famiglia promuova ricerche interdisciplinari su questa materia. L'altro gruppo ha ricordato che la famiglia « nucleare » non è in grado di coprire tutti gli spazi educativi; ma non è andato oltre questa constatazione.

Catechesi e famiglia

Qualche contributo in più è stato offerto dalla discussione svoltasi nell'assemblea generale. Non che gli interventi specifici su questo tema siano stati molto numerosi, ma i pochi padri che vi si sono dedicati lo hanno fatto con una visione piuttosto ampia del problema. Il rwandese *mons. Godefroy Mpwati,* ad esempio, ha collocato l'argomento all'interno della vastissima funzione che la famiglia ha nelle culture africane, mettendo in luce gli aspetti positivi (solidarietà, rispetto dell'autorità, senso religioso, culto degli antenati) che la concezione della famiglia in Africa può offrire ad una catechesi più « incarnata », ma rilevando anche i lati negativi (chiusura nell'orizzonte

del clan o dell'etnia, oggettivizzazione del male, superstizione) che l'autentica educazione cristiana dovrà superare.
Tra i padri sinodali dell'America Latina, quello che maggiormente si è occupato di questo tema è stato l'argentino *card. Raul F. Primatesta,* che ha dedicato l'intero suo intervento al rapporto catechesi-famiglia. Ha detto anzitutto che la famiglia deve più chiaramente e ampiamente essere *oggetto* dell'insegnamento catechistico. E affinché i catechisti siano messi nelle condizioni di poter illustrare tutti gli aspetti (teologici, spirituali, morali, psicologici) di una vita cristianamente condotta, il cardinale ha sottolineato la necessità che i teologi e altri esperti compiano seri studi in questo campo. La famiglia dev'essere poi *soggetto* di catechesi: trasmettendo ai figli le verità della fede e dando ad essi una concreta testimonianza di vita cristiana. L'esperienza pastorale, ha detto in proposito il cardinale argentino, ci dice che i ragazzi non progrediscono nell'educazione catechistica se non hanno una famiglia cristiana che li inciti e li aiuti a perseverare e, d'altra parte, là dove la famiglia ha più stima di qualche tradizione che non della vera vita cristiana, i giovani difficilmente superano la crisi derivante da una deficiente educazione religiosa. Infine, il cardinale ha sottolineato l'importanza della collaborazione tra famiglia, parrocchia e (dove c'è) scuola cattolica al fine di realizzare una vasta « comunità educativa » per i ragazzi e i giovani.
Un altro *cardinale,* l'indiano *Parecattil,* nel ricordare che il Concilio Vaticano II ha chiamato la famiglia « Chiesa domestica » e nell'affermare che essa è l'agente principale nella catechesi dei fanciulli, ha reclamato maggiori sforzi per la preparazione dei genitori al loro compito di educatori cristiani. Ha poi insistito sulla necessità di insegnare in particolare l'ascetica cristiana, incentrandola sul mistero della passione e morte del Signore.
Le idee e gli orientamenti finora ricordati erano presenti anche nell'intervento del *padre Joseph Pfab,* superiore generale dei Redentoristi. Egli ha posto l'accento soprattutto sul bisogno di modelli proprio dell'infanzia e dell'età giovanile. Ha quindi ricordato che i genitori sono spesso i primi modelli per i propri figli. Ha raccomandato poi che i costumi genuinamente cristiani siano radicati nei fanciulli fin dalla più tenera età, osservando però che i genitori devono essere preparati a distinguere nella vita cristiana quel che è norma perenne e quel che appartiene a consuetudini mutevoli.

LA SCUOLA

Famiglia, parrocchia e scuola cattolica devono costituire una completa e omogenea « comunità educativa ». Questa idea è ritornata con frequenza nel dibattito sinodale, soprattutto a proposito del terzo elemento della triade: la scuola. Diversi gruppi linguistici e molti padri hanno in effetti attribuito grande importanza alla scuola come « luogo » di catechesi. Ciò vale particolarmente per la scuola cattolica, della quale è stato detto: è uno « strumento efficace » dell'educazione cristiana (*gruppo inglese* « *A* »); svolge anzi un « ruolo insostituibile » (*inglese* « *C* »); offre una grandissima occasione ed anzi è « luogo privilegiato » per educare alla cattolicità (*spagnolo-portoghese* « *A* »).
Ma si è anche tenuto conto che le situazioni variano da paese a paese (lo hanno rilevato soprattutto i *gruppi inglese* « *A* » e « *C* »)

e che in alcune nazioni governi autoritari hanno eliminato la libertà religiosa nella scuola (*spagnolo « B »*).
Il *gruppo inglese « A »* e quello *spagnolo-portoghese « A »* hanno ricordato che l'educazione cristiana offerta dalla scuola cattolica deve tendere a formare delle personalità complete: dotate di spirito critico, aperte alla solidarietà e all'impegno sociale, abituate al dialogo. Il *« circolo minore » spagnolo-portoghese « A »*, in particolare, ha affermato che tutto nella scuola cattolica deve diventare catechesi, accompagnando l'insegnamento religioso sistematico con un clima cristiano, senza del quale è impensabile una vera formazione intesa secondo gli orientamenti della Chiesa.

Funzione e problemi della scuola cattolica

Anche la discussione in assemblea generale ha dato molto rilievo al compito catechistico della scuola e, soprattutto, di quella cattolica. Nello stesso tempo sono state sottolineate le difficoltà che questo « luogo » della catechesi incontra in varie parti del mondo. I vescovi africani che sono intervenuti in questo tema hanno messo in luce la situazione difficile in cui si son venute a trovare molte chiese locali del continente in seguito alla nazionalizzazione delle scuole cattoliche. Poiché da decenni la catechesi si svolgeva soprattutto in questi istituti, l'esserne private ha costretto queste comunità a cercare rapidamente strumenti alternativi. Ma non solo di questo si è trattato. Il nigeriano *mons. Francis Arinze* ha osservato che il cambiamento di situazione ha messo in più chiara luce altri difetti. Ad esempio, che soltanto una piccola parte dei fanciulli e dei giovani riceveva una catechesi approfondita e sistematica: appunto quella parte che frequentava le scuole cattoliche. Analoghi rilievi ha fatto *mons. Christophe Adimou* (Benin), il quale ha anche affermato che la catechesi trasmessa un tempo dalla scuola cattolica era eccessivamente nozionistica e tagliata fuori dall'ambiente culturale. Dai padri sinodali dell'America Latina sono venuti sia riconoscimenti sia avvertimenti sulla materia che stiamo trattando. Il messicano *mons. Obeso Rivera* ha affermato l'importanza della scuola cattolica (impostata secondo il recente documento della Congregazione per l'Educazione Cattolica) quale « mezzo di formazione integrale, come alternativa alla crisi culturale del nostro tempo, e anche come pubblica manifestazione della libertà personale ». Ma ha anche affermato che la scuola laica sollecita la catechesi al rinnovamento.
L'argentino *mons. Bozzoli* ha parlato di « insostituibile » funzione della scuola cattolica, dichiarando che la comunità cristiana deve sostenere le proprie scuole, nonostante ogni difficoltà, soprattutto di carattere finanziario. La formazione cristiana che queste scuole danno, ha soggiunto, non consiste tanto nelle ore di catechesi impartite, quanto nella complessiva azione di una comunità pienamente educativa in tutte le discipline insegnate e nella sua stessa organizzazione.

Scuola statale e catechesi

Pur ammettendo l'efficacia delle scuole cattoliche, il brasiliano *mons. Teixeira Gurgel* ha ricordato che è sempre più difficile, per ragioni svariatissime, aprire o sostenere queste istituzioni cattoliche: lo dice l'esperienza di molti paesi, compreso il Brasile. D'altronde, nelle stesse scuole cattoliche è difficile creare un'omogenea comunità educativa, a causa della pluralità culturale e ideologica che tocca sempre più profondamente anche gli alunni di tali scuole. Non bisogna dimenticare, ha detto poi il presule brasiliano, che anche nelle scuole pubbliche s'incontrano spesso comunità educative che promuovono l'educazione religiosa. Occorre però ricordare che si vive in una società pluralistica e secolarizzata, e quindi non è possibile impostare la catechesi nella scuola pubblica copiando quella delle parrocchie. Nella scuola bisogna soprattutto tener conto dei problemi e dubbi che sorgono nei ragazzi dallo studio delle altre discipline: l'istruzione religiosa dovrebbe illuminare il

progresso in ogni campo culturale con la luce del Vangelo. Se non si tenta di dare risposte agli interrogativi che sorgono negli studenti, la catechesi rimane incompleta e, quel che è peggio, appare estranea alla vita. Dell'importanza della catechesi nella scuola hanno parlato anche diversi padri sinodali dell'Europa: i tedeschi *card. Hoeffner* e *mons. Rolly,* l'inglese *mons. Worlock,* il belga *card. Suenens* e altri. L'idea maggiormente sottolineata in questi interventi: la necessità di stretta collaborazione tra genitori, insegnanti di religione e responsabili della comunità cristiana locale.

L'impegno della scuola cattolica

Anche presso le Chiese cattoliche di rito orientale la scuola occupa un posto privilegiato nella formazione dei cristiani. Ne hanno parlato soprattutto i patriarchi Ignace Antoine II Hayek (Antiochia dei Siri) e Antoine Pierre Khoraiche (Antiochia dei Maroniti).

Il *patriarca Khoraiche* ha detto che il motivo determinante, in base al quale la Chiesa deve avere proprie scuole, è il dovere di assicurare un'educazione cristiana ai bambini battezzati. « Se l'apertura di una scuola cattolica non libera la comunità ecclesiale e neppure la famiglia dal loro dovere in materia di catechesi, nondimeno rimane che, secondo il pensiero della Chiesa, l'organo appropriato per procurare tale catechesi è la scuola. Se la scuola cattolica fallisce in questo obiettivo, perde la sua ragione d'essere, perché essa assume l'insieme della cultura solo per assicurare un ambiente favorevole all'educazione cristiana ».

Il *patriarca Hayek* ha sottolineato, dal canto suo, che tutta la struttura della scuola cattolica dev'essere catechistica ed esprimere tutti i valori essenziali della fede cristiana. In questo modo essa formerà i giovani alla vera libertà evangelica e li preparerà ad affrontare i rischi e i pericoli della vita.

Un intervento particolarmente qualificato su questo tema ha svolto il *fratel José Pablo Basterrechea,* superiore generale dei Fratelli delle Scuole Cristiane, una congregazione impegnata a fondo nel servizio della scuola cattolica. Fratel Basterrechea ha osservato che durante il dibattito sinodale sono state espresse posizioni e opinioni diverse circa la scuola cattolica, corrispondenti alla varietà delle situazioni. Ha affermato poi che occorre evitare che ciò impedisca una visione chiara e convinta dell'utilità delle scuole cattoliche: la confusione in questo campo provoca scoraggiamento e, anzi, una sorta di « schizofrenia »: da una parte, crescente richiesta di nuove scuole cattoliche e, dall'altra, caduta della stima nei loro confronti. Dopo aver accennato alla crisi che ha investito molte delle persone impegnate direttamente in questo settore dell'educazione cattolica, il fratel Basterrechea ha sottolineato la necessità che gli istituti cattolici di istruzione compiano continui sforzi di rinnovamento in quanto scuola e in quanto espressione ecclesiale. In tal modo, e avendo cura di incoraggiare la collaborazione catechisti-studenti-genitori, l'educazione cristiana di queste scuole si dimostrerà sempre più efficace.

Questo intervento di R. Giacomelli compare anche nel volume: « Quale catechesi. Dossier Sinodo 1977 », LDC, Leumann (Torino), pp. 192, L. 2.600.

PROSPETTIVE

La «Chiesa domestica»

La famiglia, prima comunità in cui si diventa cristiani

GAETANO GATTI

UN'INVERSIONE DI PROSPETTIVA

Solitamente si identifica l'iniziazione cristiana con l'itinerario catechistico che i fanciulli percorrono per poter celebrare i misteri di Cristo nell'assemblea liturgica.

L'attenzione pertanto si rivolge, in modo prevalente, ad analizzare i *contenuti* di fede da garantire in tale circostanza, gli *obiettivi* da raggiungere e i *comportamenti* cristiani da trasmettere, perché ogni ragazzo possa partecipare responsabilmente alle celebrazioni sacramentali.

I fanciulli, lungo questo itinerario catechistico, ripropongono la urgenza del sostegno della comunità ecclesiale e l'importanza della testimonianza della famiglia, per assicurare una adeguata esperienza cristiana.

A nostro avviso è necessaria un'*inversione di prospettiva* che recupera il vero significato dell'iniziazione, riscopre i luoghi in cui si opera e gli autentici protagonisti.

Per iniziazione cristiana si intende prima di tutto la *chiamata* della Chiesa a divenire discepoli di Cristo mediante l'ascolto della Parola e la celebrazione dei sacramenti.[1] Si evidenzia in tal modo l'*iniziativa* di Dio, l'*itinerario* con cui la Chiesa, nelle diverse forme della sua presenza, introduce i fanciulli nel suo mistero per condurli alla loro crescita in Cristo mediante la risposta della fede cioè la conversione, cui è chiamato ogni discepolo.

L'asse della iniziazione si sposta quindi da un'eccessiva attenzione catechistica verso i fanciulli ai suoi veri protagonisti, che adempiono una funzione mediatoria nei confronti della proposta cristiana.

Si delinea così la funzione primaria della comunità nel suo molteplice incontro con i fanciulli, tra cui la famiglia, costituita dal matrimonio « quasi chiesa domestica »,[2] è senz'altro il luogo dove la Chiesa si rende presente con una *particolare efficacia.* L'azione pastorale quindi si rivolge prima di tutto a costituire la famiglia come « chiesa domestica », perché in essa i figli diventano cristiani e possono accedere alle assemblee liturgiche in modo graduale e responsabile.[3]

[1] M. Flick fa notare come nel linguaggio biblico non esista il termine « iniziazione », ma si usino altri vocaboli come: scelta, chiamata, elezione... M. FLICK, *L'iniziazione cristiana,* in « Presenza Pastorale », 1, 1972, pp. 15-25.

[2] LG, 11; AA, 11.

[3] Per un'analisi approfondita dei contenuti, delle mete e dei procedimenti dell'iniziazione cristiana, anche nella prospettiva teologica e storica, cf: AA. VV., *Iniziazione cristiana.* Problema della Chiesa oggi, EDB, Bologna 1976; L. BORELLO, L. BRANDOLINI, L. DELLA TORRE, F. FALSINI, C. OGGIONI, *Educazione alla fede e iniziazione cristiana,* O.R., Milano 1975; *L'iniziazione cristiana dei fanciulli,* numero monografico di « Presenza Pastorale », 1/2, 1973; *La comunità per l'iniziazione cristiana,* numero monografico di « Presenza Pastorale », 9/10, 1973. Si veda inoltre: U.C.N., *La iniziazione cristiana dei fanciulli.* Sussidi di pastorale catechistica, LDC, Leumann (To) 1977.

Tale versante ha una sua importanza per un'esigenza *teologica* e non soltanto per una necessità pastorale.
L'averlo scelto in questa analisi non significa disinteresse per i fanciulli o per la comunità cristiana, al contrario è uno stimolo per rendere più efficace ed evidente l'accoglienza e l'invito a divenire discepoli di Cristo.

L'INIZIAZIONE CRISTIANA INTRODUCE AL SACRAMENTO « CHIESA »

È la Chiesa, grande segno della presenza e dell'azione del Signore risorto, che introduce, fa crescere e porta a perfezione i discepoli di Cristo, trasmettendo loro il dono della fede (la « *traditio* ») e abilitandoli a viverla nell'esperienza e ad esprimerla in modo comunitario nelle assemblee liturgiche (cioè la « *redditio* »).[4]
« La Chiesa è in Cristo come un sacramento o segno e strumento dell'intima unione con Dio e della unità di tutto il genere umano ».[5]
Per fedeltà al suo Signore e al dono dello Spirito, che le è concesso, la Chiesa ha come prima vocazione quella di edificarsi e di costituirsi come Corpo di Cristo (*1 Cor* 12,12) nell'amore e nell'unità, attraverso l'annuncio della Parola e la celebrazione dei sacramenti.
Adempie questa missione mediante il *ministero dell'accoglienza,*[6] che ripropone e rende presente lo stesso modo di incontrarsi di Cristo con ogni persona, senza esclusione di nessuno, neppure dei fanciulli (*Mt* 18, 1-5).

[4] Cf *Instrumentum laboris*, del Sinodo V dei Vescovi, III, IV. in « Il Regno-Documenti », 21, 1977, pp. 507-509.
[5] LG, 1.
[6] Cf A. Caprioli, *Appunti per una lettura teologica globale dei sacramenti di iniziazione cristiana*, in Aa. Vv., *Iniziazione cristiana...*, op. cit., pp. 73-115.
[7] Forse esiste una concezione troppo giuridica della iniziazione cristiana che, attardandosi sulle condizioni richieste (comportamenti, conoscenze, età, ecc.), rischia di emarginarla da una lettura teologico-ecclesiale.

1. Iniziazione cristiana: ministero dell'accoglienza ecclesiale

L'iniziazione cristiana si identifica con il ministero dell'accoglienza che la Chiesa adempie nei confronti dei fanciulli con forme e modi di intervento differenti.
– La *chiamata battesimale*: è l'annuncio dell'amore gratuito di Dio Padre che, con la sua libera iniziativa, non si lascia condizionare dall'adesione umana, ma la precede. La celebrazione del battesimo nella Chiesa diventa prima di tutto una *risposta di fede* ai doni dello Spirito, che la edificano come un popolo sacerdotale, profetico e regale. Un'eccessiva accentuazione antropologica rischia di non lasciare trasparire a sufficienza la *gratuità* e la *grandezza* della iniziativa di Dio, che si ispira ad un amore infinito. La Chiesa è invitata a proclamare questo modo di agire del suo Signore.[7]
– La *conferma della vocazione battesimale*: è l'invio dello Spirito Santo che, con i suoi doni, affida nella confermazione ad ogni battezzato un ruolo responsabile nella comunità cristiana.
La Chiesa, invocando sul battezzato i doni dello Spirito, gli assicura la propria *solidarietà,* perché realizzi con fede e con coraggio la sua missione di testimone del Signore

risorto. Lo aiuta pertanto a scoprire la sua vocazione nella comunità stessa.

– L'*ammissione all'eucaristia*: costituisce il gesto più importante dell'accoglienza ecclesiale, che introduce il battezzato alla mensa del Corpo del Signore, perché partecipi in modo più intimo all'edificazione della Chiesa.

Tutto l'itinerario dell'iniziazione cristiana è da concepire come una *prolungata accoglienza* della Chiesa, che in tale modo rende i fanciulli discepoli di Cristo, attraverso la celebrazione del battesimo, della confermazione e dell'eucaristia. « Attraverso i sacramenti i credenti si uniscono in modo arcano e reale a Cristo sofferente e glorioso ».[8]

Si recupera così la natura *ecclesiale* dell'iniziazione cristiana, la sua dimensione *cristologica* e il suo procedimento *unitario*.

2. La conversione alla Chiesa

Il ministero dell'accoglienza ecclesiale si ripropone di introdurre i fanciulli nel *sacramento chiesa* cioè nel mistero del Signore, morto e risorto, presente nella Parola e nei gesti sacramentali. « Promuovere la maturità spirituale dei credenti significa introdurli sempre più pienamente nella vita della Chiesa, corpo mistico di Cristo, sacramento di unità e di salvezza per il mondo intero ».[9]

Tutto questo comporta la *conversione* dei fanciulli alla Chiesa, cioè l'assunzione dei comportamenti ecclesiali di base, che caratterizzano la vita dei discepoli di Cristo nella comunità.

Questa dimensione comunitaria, rischia, a volte, di essere sottovalutata, perché l'itinerario di iniziazione è colto a partire dal fanciullo che va incontro a Cristo e meno dalla Chiesa che si apre sul fanciullo e lo introduce in essa come membro a pieno diritto.[10]

La risposta di fede al sacramento « Chiesa » comporta la conversione ai seguenti *comportamenti fondamentali*:

– *filiale*: il battezzato scopre e approfondisce le sue relazioni filiali con Dio all'interno dell'esperienza della *maternità* della Chiesa, che lo accoglie e lo fa crescere come figlio del Padre. È proprio durante l'iniziazione dei fanciulli che la Chiesa può esprimere più che in altre circostanze la sua maternità. Da parte sua il fanciullo risponde nel credere ogni giorno alla rivelazione di Dio Padre quando recita la preghiera del « Padre nostro », che per S. Agostino è il « *baptisma cotidianus* ».

– *comunionale*: l'atteggiamento filiale del cristiano, per sua natura, converge nella comunione con gli altri, perché Dio è il Padre di tutti e in Gesù Cristo, morto e risorto per ogni uomo, il battezzato sa di non poter escludere nessuno dal proprio amore, ma di considerare tutti come fratelli.

– *corresponsabile*: la comunione ecclesiale si esprime nella solidarietà e nel servizio, che sono doni dello Spirito, concessi ad ogni cristiano perché nell'amore vicendevole edifichi la Chiesa e la renda sempre di più sacramento di Cristo per gli uomini.

Nella catechesi di iniziazione si rischia, a volte, di accordare una eccessiva attenzione ai singoli sacramenti, perdendo di vista *l'identità cristiana* nei suoi tratti essenziali. « I tre sacramenti dell'iniziazione cristiana sono così intimamente tra loro congiunti, che portano i fedeli a quella maturità cristiana, per cui possono compiere, nella Chiesa e nel mondo, la missione propria del popolo di Dio ».[11]

[8] LG, 7.

[9] RdC, 42.

[10] Esiste, a tale proposito, un linguaggio catechistico, che esige di essere rivisto, perché ha accenti troppo individualisti, intimisti, ecc. Cf, ad esempio, il titolo di un album per la Messa di prima Comunione: *Il mio primo incontro con il Signore*.

[11] *Rito del Battesimo dei bambini*. Introduzione generale, n. 2.

Più che parlare della preparazione alla penitenza, all'eucaristia e alla confermazione sarebbe meglio dire: iniziazione alla vita del battesimo, perché nel primo sacramento tutto converge come ad un punto di riferimento di base. Si maturerebbe così la coscienza della vocazione battesimale nei fanciulli.

LA FAMIGLIA: PRIMA CHIESA CHE ACCOGLIE I FANCIULLI NELLA COMUNITÀ CRISTIANA

Per *fedeltà teologica* alla sua missione, solo la Chiesa può iniziare i fanciulli alla vita della comunità, perché soltanto in essa è possibile trovare un ambito di sperimentazione dei comportamenti filiali, comunionali e partecipativi alla luce della fede.

Luogo privilegiato, in un certo senso, unico in cui si rende presente la Chiesa, è la *famiglia.*

La famiglia non appartiene alla Chiesa come un settore di attività, una succursale, un servizio diffusivo, ma ne è *parte integrante,* è « chiesa domestica ».

La famiglia è « comunità del popolo di Dio, con propri doni e caratteristiche, ministero e missione particolare... generata dalla Chiesa con un sacramento (matrimonio), ne partecipa la stessa missione e le è affidato un particolare ministero ».[12]

Nella famiglia i figli « fanno la prima esperienza di una sana società e della Chiesa ».[13]

Tale espressione è da interpretare non semplicemente in chiave psicologica o sociologica, ma *di fede,* per cui nella famiglia è presente una Chiesa dinamica, in azione, con funzioni essenziali e vitali, tra cui anche il *ministero dell'accoglienza ecclesiale.*

Tutto questo le deriva dal matrimonio, che è un dono, cioè un mistero della presenza di Cristo da proclamare e da condividere con i figli.

Per fedeltà al Signore che l'ha costituita *segno* della sua alleanza con la Chiesa (*Ef* 5,32), la famiglia esercita il ministero dell'accoglienza ecclesiale verso i figli, cioè li inizia alla vita cristiana. È un servizio che si caratterizza in modo originale.

– È la *coppia* che costituisce il segno di chiesa e a cui è affidato il compito di iniziare i figli a divenire discepoli di Cristo. L'assenza del padre o della madre, oppure la tacita delega di uno dei due non provoca soltanto uno squilibrio psicologico, ma anche uno *scompenso ecclesiale.*

– Nella chiesa domestica Dio non si sostituisce mai ai genitori nell'iniziare i figli, ma abilita alcuni loro comportamenti a divenire « *sacramento* », cioè luogo della presenza del Cristo. La paternità e la maternità richiamano ai figli la loro condizione filiale nei confronti del Padre, la vita di comunione familiare diventa espressione dell'eucaristia, l'opera di promozione della maturità umana si apre alla corresponsabilità ecclesiale, cui tende la cresima.

– Nella famiglia cristiana, per opera del matrimonio, si rende presente il *sacramento Chiesa,* cui i figli sono iniziati come un momento indispensabile che li introduce poi nel popolo di Dio.

Se la famiglia non riesce a presentarsi come Chiesa ai figli, difficilmente potrà essere sostituita dalla comunità cristiana anche perché questa, in quanto tale, si costruisce sulle famiglie e ne diventa un'espressione allargata.

[12] « Catechismo dei bambini », nn. 64-66, 57-58.

[13] GE, 3.

L'INIZIAZIONE CRISTIANA NELLA CHIESA DOMESTICA

La famiglia, che è chiesa domestica, ha una *propria competenza* nell'iniziare i figli al mistero cristiano, un *contributo originale* da offrire, che non le è delegato da nessuno, ma le deriva dal sacramento del matrimonio. Non riconoscerlo equivale a non credere nella Chiesa presente nella casa e a sostituirvi un'altra Chiesa, forse più evidente nell'apparato e nei segni esterni, ma meno significativa sul piano della incisività.

Se i genitori rinunciano a svolgere in famiglia il loro ruolo ecclesiale di iniziare i figli all'esperienza cristiana, tradiscono una loro precisa missione e compromettono seriamente l'amore verso i figli.[14] « Rendersi collaboratori di Dio, nell'itinerario di iniziazione dei figli, è vocazione e carisma proprio, primario e fondamentale dei genitori ».[15]

L'iniziazione cristiana in famiglia procede su un itinerario che conosce alcune fasi indispensabili, che ripropongono, a distanza e in tempi lunghi, la matrice sacramentale: i segni, la Parola, la celebrazione.

Ne consegue una ulteriore sottolineatura che la famiglia è « sacramento » della Chiesa.

1. I segni quotidiani

La vita di famiglia nelle sue espressioni più caratterizzanti è *implicitamente sacramentale,* cioè nei suoi valori, nei suoi atteggiamenti di base, è aperta alla celebrazione liturgica.

I genitori all'interno della loro casa sono invitati a garantire ai figli l'*esperienza profonda dell'umano,* perché lasci meglio trasparire il divino.

In tal modo il segno sacramentale diventa *leggibile* nei suoi significati immediati e più ovvii ed anche *credibile* nel senso che Dio, per il matrimonio, anticipa già la sua presenza e la sua azione nel vissuto familiare. Pertanto i figli hanno bisogno della verifica umana di situazioni, di realtà, di esperienze, che esprimano in famiglia l'*accoglienza* della Chiesa.

Tale missione deriva ai genitori come *dono* del loro matrimonio, la cui azione trasformante attraversa tutta l'esistenza familiare ed ha come destinatari immediati i figli per poi trasferirsi alla intera comunità cristiana.

2. La Parola evangelizzante

L'esperienza di famiglia è indispensabile, ma deve essere illuminata dalla Parola, perché solo dalla Parola deriva la fede (*Rm* 10,17). La famiglia, in quanto chiesa domestica, è lo *spazio naturale* del Vangelo, cioè di un annuncio che si caratterizza per la sua *immediatezza,* per l'*essenzialità,* per la

[14] Cf un nostro lavoro sul tema: G. GATTI, *Il ministero catechistico della famiglia nella Chiesa,* EDB, Bologna 1978.

[15] MONS. M. CÈ, *La pastorale dell'iniziazione cristiana,* in « Regno. Documenti », 13, 1973, p. 333.

forza motivante, per l'*evidenza significativa.*
I genitori devono dare la Parola di Dio alla quotidianità della esistenza familiare, per farne emergere ai figli la dimensione sacramentale e renderli « catecumeni », cioè ascoltatori della Parola. Tutto quello che si vive insieme in casa non può prescindere da un significato religioso, che ha bisogno di verbalizzarsi, diversamente corre il rischio di non rivelarsi.
Scrive P. Scabini: « La famiglia, attraverso l'esperienza quotidiana, è abilitata da Dio, mediante il sacramento del matrimonio, a intenderne la Parola nel suo riferimento all'oggi, nelle circostanze concrete; in questo modo tramanda la fede, si fa lieta annunciatrice delle meraviglie operate dal Signore e testimonia la sua fede con una vita vissuta nella pazienza, nella prudenza, nella gioia ».[16]
Al matrimonio è quindi connesso un ministero della Parola, che trova i contenuti immediati nella vita di famiglia da *raccontare* ai figli come una *storia di salvezza,* in cui Dio, interviene per la chiesa domestica.
È importante che in casa gli avvenimenti più significativi non siano privati della Parola, ma anche che ogni Parola non sia dissociata dall'esperienza.

3. La celebrazione del tempo del sacramento

I segni e la Parola, nel loro incontrarsi in famiglia in alcuni momenti significativi, costituiscono già il *tempo del sacramento,* che poi si celebra in modo completo nell'assemblea liturgica.
Con questo non si intende però sminuire il valore salvifico sotteso ad alcune esperienze familiari, in cui, tramite i genitori, Dio si incontra con i figli, manifesta il suo amore, accorda il suo perdono, li riabilita e li responsabilizza nella Chiesa, prima ancora di accoglierli nell'assemblea liturgica.
Esiste infatti una mentalità che purtroppo tende a restringere l'azione e l'efficacia del sacramento al rito e alla sua durata liturgica e pertanto promuove un'azione catechistica rivolta quasi esclusivamente a questo momento, emarginandolo dall'esistenza.
La celebrazione sacramentale non è semplicemente un flash sulla vita, che la rischiara per un istante, la ricarica di energie e poi l'abbandona fino al prossimo rifornimento.[17]
Esiste un tempo e un momento del sacramento.

– Il *tempo del sacramento* per i fanciulli concretamente coincide con il vissuto familiare, in cui Dio si rende presente in Gesù Cristo nelle situazioni più significative della convivenza domestica, propone i suoi appelli, offre i suoi doni, si manifesta nelle forme consuete dell'esistenza.

– Il *momento del sacramento* è costituito dalla celebrazione nelle assemblee liturgiche, che concretizzano e, tramite un'economia di segni, rendono visibile nella comunità la presenza e l'azione di Gesù Cristo risorto nella sua Chiesa.
È qui dove i figli associano gli atteggiamenti dei genitori ai gesti del sacerdote e ai segni sacramentali, ne colgono la continuità o la rottura, ma anche la *novità* che viene conferita dall'assemblea liturgica.
In tal modo la Chiesa si riconosce presente nella chiesa domestica e lo proclama ai fanciulli e ai genitori.
Infatti nell'assemblea l'iniziativa di Dio appare più evidente e diventa motivante per coloro che vi partecipano.
L'esperienza sacramentale è il momento, in cui si rivela e si proclama nella comunità la gratuità e il primato assoluto del dono di Dio in Gesù Cristo, che è offerto ai fan-

[16] P. Scabini, *La comunità familiare per l'iniziazione cristiana,* in « Presenza Pastorale », 1/2, 1975, p. 69.
[17] Cf A. Fermet, *Des sacrements pour les hommes,* in « Temps et Paroles », 13, 1977, pp. 11-20; F. Béguerie, *Sur le chemin des hommes, les sacrements,* Ed. du Cerf, Paris 1974.

ciulli nel ritmo quotidiano dell'esistenza familiare.

Pertanto i genitori sono nella famiglia i *ministri del tempo* del sacramento, cioè presiedono la liturgia della vita che celebrano insieme con i figli per poi partecipare all'assemblea della comunità.
Il padre e la madre quindi non preparano semplicemente i figli ai sacramenti, ma già *li introducono* in modo effettivo.

Infatti i genitori stessi operano in famiglia l'incontro tra la Parola e l'esperienza, che poi è destinato alla celebrazione liturgica. In tal modo si può parlare di un'autentica *liturgia familiare* che la chiesa domestica celebra con i gesti della vita di ogni giorno.[18]
La presenza della famiglia nell'iniziazione cristiana dei figli deriva da motivi ecclesiali, ma anche sacramentali, su cui deve costruirsi l'azione pastorale.

PASTORALE FAMILIARE DELL'INIZIAZIONE CRISTIANA

L'intervento pastorale per l'animazione della famiglia durante l'iniziazione cristiana dei figli, pur collocandosi all'interno di un piano di evangelizzazione del matrimonio, conosce una propria *specificità* in rapporto al momento tipico del cammino di fede dei fanciulli.
Necessita pertanto di un orientamento promozionale, che si sviluppa attorno ai temi che si ripropongono con particolare urgenza in questa fase del divenire cristiano. Esiste a volte il rischio di procedere lungo traiettorie molto generiche o eccessivamente specifiche che non sono adeguate alle situazioni cui si rivolgono. È importante quindi precisare il *settore* di intervento, gli *obiettivi* che si intendono raggiungere e i *momenti* che si vogliono evangelizzare all'interno del vissuto familiare.
A nostro avviso le vie che conducono i genitori ad assumere la loro funzione primaria nell'iniziazione dei figli sono due: una procede dalla famiglia all'assemblea liturgica (momento *evangelizzante*), l'altra procede dalla celebrazione sacramentale alla famiglia (momento *catechizzante*).
Si tratta di due fasi complementari, la cui integrazione è da operare negli incontri con i genitori.

1. I segni « sacramentali » della famiglia: momento evangelizzante

La famiglia, come chiesa domestica, ha i suoi segni sacramentali, che si iscrivono nella profondità del suo vissuto umano. È necessario che i genitori ne siano consapevoli, per non delegare ad altri quanto è di loro precisa competenza.
Ne elenchiamo alcuni, che possono essere *temi di conversazione* con le famiglie nelle diverse fasi del cammino di fede dei figli. Si caratterizzano tutti per la profonda implicazione con l'esperienza familiare, cui si appellano coinvolgendo il padre e la madre, per aiutarli a vivere pienamente questi momenti di fede. È importante però che lo sviluppo di tali argomenti, pur accogliendo la dimensione pedagogica e psicologica, che è loro propria, diventino un luogo di *evange-*

[18] Cf P. DUFRESNE, *Liturgia familiare*, EDB, Bologna 1977.

lizzazione e di apertura alla *celebrazione liturgica.*

a) Preparazione al battesimo

- È nata una nuova vita
- Chiamati per nome
- Essere padre e madre
- Venire a questo mondo
- Nessuno è solo
- Celebrare il battesimo... sì, ma perché?
- Si diventa cristiani ogni giorno [19]

b) Ammissione alla riconciliazione

- Un'autorità al servizio della fede
- Il perdono
- La riabilitazione
- L'educazione alla pace [20]

c) Iniziazione all'eucaristia

- Una casa aperta a tutti: l'ospitalità
- A tavola per crescere nella comunione vicendevole
- Domenica: giorno della comunione nel Signore risorto
- La famiglia: chiesa in ascolto della Parola di Dio
- In famiglia la Chiesa dà lode al suo Signore [21]

d) Preparazione alla cresima

- La Chiesa vivente nella casa
- Il primo modo di divenire cristiani è quello di essere se stessi
- Riuscire nella vita
- Il proprio posto nella comunità
- Chiamati a vivere la vocazione ecclesiale
- Operare per la Chiesa: l'apostolato [22]

I temi, qui elencati, presuppongono una scelta da parte degli animatori degli incontri in rapporto alle esigenze e alle richieste dei genitori.

2. I segni liturgici: momento catechizzante

Per il recupero della presenza attiva dei genitori esiste un altro itinerario, *il più percorso,* perché accessibile e meno impegnativo: procede dal « Catechismo dei fanciulli » e si orienta alla famiglia. È una scelta che ha il suo valore, ma esige di essere *complementare* al momento evangelizzante, diversamente si risolve in una semplice informazione catechistica ai genitori sulle verità religiose trasmesse ai figli.

I nuovi catechismi ufficiali offrono alcune pagine per la comunità, che, se non sono ben presentate, rischiano di dare adito ad una interpretazione riduttiva. Sono una proposta valida quando diventano *temi di discussione* negli incontri con i genitori e non si lasciano soltanto alla loro lettura.

In tal senso non necessitano di ulteriori sussidi, perché queste pagine sono l'oggetto delle conversazioni.

Per la sinteticità con cui si presentano è indispensabile:

- scegliere alcuni temi
- renderli interroganti
- discuterli con la collaborazione di tutti.

Esistono al contrario sussidi che cercano di mediare l'incontro tra i genitori e i nuovi catechismi, svolgendo a volte un ruolo di disturbo, che distanzia il padre e la madre da un unico cammino di fede con i figli, da scandire anche sul ritmo dello stesso testo.

[19] Questi temi sono ancora in fase di sperimentazione su alcune schede ciclostilate.

[20] Questi argomenti sono svolti in G. GATTI, *Genitori educatori alla fede nella Chiesa oggi,* LDC, Leumann (Torino) 1978.

[21] *Ibidem.*

[22] *Ibidem.*

METODOLOGIA DEGLI INCONTRI PER I GENITORI

Per la maggior parte dei genitori di oggi è impossibile iniziare un discorso cristiano al di fuori delle realtà familiari in cui sono inseriti con i problemi, le preoccupazioni, le incertezze che esse suscitano. Ma anche per la Parola di Dio non è possibile rivelarsi al di fuori della vita senza il rischio di emarginarsi da essa e quindi di ridursi ad una semplice voce che non ha più l'eco dell'esistenza. « Chiunque voglia fare all'uomo di oggi un discorso efficace su Dio, deve muovere dai problemi umani e tenerli sempre presenti nell'esporre il messaggio ».[23]
Tale esigenza nei confronti dei genitori è ancora maggiormente sentita, perché l'esperienza familiare con i suoi valori umani di sacrificio, di gioia, di fatica, di lavoro, di attesa, che in essa si vivono, a volte in modo inconsapevole, è già resa implicitamente una realtà *rivelativa e salvifica.*
Pertanto l'attenzione alla realtà umana impegna in un itinerario metodologico che giunge al recupero della novità cristiana del matrimonio e all'identità educativa dei genitori, passando attraverso la vita di ogni giorno secondo fasi progressive, che qui vengono elencate a titolo di esempio.

1. Fase ascendente

Il primo momento pedagogico dell'evangelizzazione consiste nell'*ascolto reciproco* dei genitori, che verbalizzano le loro esperienze di vita, le chiarificano, ne diventano coscienti e si sentono protagonisti.
Attraverso *schede interroganti,*[24] preparano il *luogo di risonanza* alla Parola di Dio, si rendono attenti alla quotidianità, che molte volte spegne in loro l'entusiasmo e soprattutto delimita l'orizzonte significativo.
È a questo punto che si inserisce la prospettiva del matrimonio come un ritorno ascendente al fatto:

– *fondante* la situazione familiare in cui i genitori oggi sono immersi;

– *motivante* le scelte, la vita che essi conducono, la loro missione educativa, ecc.

Si opera in tal modo un passaggio dall'*oggi,* carico e denso di problemi, all'*ieri,* che ne ha costituito l'avvio a partire dalla comunità cristiana, dove è stato celebrato il matrimonio.
In questo momento si accorda molto spazio alla parola dei genitori, in cui si cerca di intravedere i possibili innesti di fede.

2. Fase illuminante

Tale momento si caratterizza per il recupero della *dimensione* rivelativa del matrimonio all'interno dell'esperienza scelta come tema di approfondimento.
Largo spazio è concesso alla Parola di Dio. È da qui infatti che acquista *nuovo significato* la vita di oggi e si riscoprono aspetti inediti. Si opera così un *processo illuminante* dell'esperienza familiare all'interno della sacramentalità del matrimonio cristiano, che confluisce anche nell'impegno educativo.

3. Fase attualizzante

L'annuncio della Parola di Dio, iscritta nel matrimonio, pone in *discussione* la coppia

[23] RdC, 77.
[24] Si vedano le 15 schede riportate in appendice al volume: G. GATTI, *Genitori educatori alla fede...*, op. cit.

in quanto tale e le relazioni parentali. Dal confronto ne deriva un'esigenza di miglioramento, la sensibilizzazione al problema religioso, il risveglio ai richiami di fede, la scoperta di possibilità forse impreviste.
Si impone pertanto un *processo di attualizzazione* che coinvolge i genitori come *coniugi* e come *padre e madre* e li provoca di fronte al loro matrimonio.
È un momento di ricerca e di riflessione comune, di compartecipazione di tentativi, di risultati, di difficoltà, di esperienze che aprono a nuovi itinerari di fede.
Si evidenziano in tal modo le distanze, le incongruenze, le possibilità di un cammino di rinnovamento cristiano della famiglia.

4. Fase comunicativa

L'esperienza dell'originalità del matrimonio cristiano diventa per i genitori una *missione* da condividere in famiglia attraverso i segni e la parola.
È il tempo della comunicazione di fede ai figli in rapporto alle diverse scadenze del loro divenire cristiano.
A questo punto del cammino di scoperta non dovrebbe più esistere per un padre ed una madre la difficoltà di « che cosa dire » o di « che cosa fare » per educare i figli alla fede, poiché è sufficiente appellarsi alla propria vita, da cui, con l'aiuto dello Spirito, sanno trovare al momento opportuno la Parola di Dio che sa risvegliare il senso cristiano dell'esperienza.
L'oggi di fede dei genitori tende pertanto a prolungarsi nei figli, non imponendosi alle loro scelte, ma appellandosi alla loro libertà nel rispetto delle singole tappe evolutive.
Questa meta rappresenta il momento culminante dell'animazione pastorale della famiglia, perché cerca di *ricostruire l'essere cristiano* della coppia come dono alle nuove generazioni.

CONCLUSIONE

La pastorale dell'animazione familiare durante l'iniziazione cristiana dei fanciulli è troppo precipitosa. Necessita di tempi lunghi, indispensabili per ricostruire prima di tutto la famiglia come chiesa domestica, in cui sia effettivamente offerto ai figli la possibilità di divenire cristiani in modo responsabile e non per una semplice aggregazione ecclesiale.
Soprattutto le scadenze sacramentali non devono essere disgiunte da un intervento permanente di abilitazione della famiglia a svolgere il suo ruolo educativo primario nei confronti dei figli. Diversamente si rischia di delimitare il contributo dei genitori ad alcuni momenti e di dispensarli poi dall'adempiere la loro funzione a tempo pieno durante tutto l'arco evolutivo.

NOVITÀ LDC

GENITORI EDUCATORI ALLA FEDE NELLA CHIESA OGGI

Incontri per la promozione della catechesi familiare
Gaetano Gatti - pp. 188 - L. 2.700

Il risveglio ecclesiale, promosso dal Concilio, ridona ai genitori la loro dignità di « primi educatori dei figli alla fede ». Ma quello dell'educazione religiosa non è un problema che riguardi soltanto la famiglia; coinvolge l'intera comunità cristiana. È necessario pertanto un ripensamento che pone sacerdoti, catechisti e genitori alla ricerca della propria competenza educativa, dell'area del proprio intervento specifico, mediante un confronto, sereno e aperto, che matura soltanto nell'assunzione della propria responsabilità.
Il libro vuol essere come un sussidio gettato nel triangolo educativo della fede costituito dalla famiglia, dalla comunità cristiana, dai figli. Le domande poste all'inizio e alla fine di ogni tema sono un ottimo strumento di lavoro di gruppo; così pure le schede finali costituiscono un mezzo veramente utile per guidare il dialogo negli incontri con i genitori.

INIZIATIVE

Una traduzione del NT per l'uso catechistico

MARIO GALIZZI

È in atto, nelle diverse confessioni cristiane presenti in Italia, una consultazione della base ecclesiale sulla traduzione interconfessionale del Nuovo Testamento (Parola del Signore), *in vista di una seconda edizione che risponda ancora meglio alle esigenze del pubblico popolare a cui la traduzione è diretta.*
Un contributo determinante per questa revisione può venire dagli operatori pastorali che utilizzano Parola del Signore *per l'iniziazione biblica, la catechesi e la preghiera.*
Questo articolo informa criticamente su alcune istanze di revisione emerse nelle diverse recensioni che sono state già fatte all'opera e sollecita un ulteriore apporto di osservazioni e suggerimenti da parte di tutti, e in particolare dei catechisti.
L'utilità per la catechesi e la pastorale di uno strumento come Parola del Signore *giustifica pienamente la collaborazione di tutti, perché questa traduzione, che si qualifica come « popolare », sia veramente opera comune del popolo di Dio.*

Finalmente le recensioni si riferiscono ai princìpi usati nella traduzione

Sono già trascorsi diciotto mesi dalla pubblicazione di *Parola del Signore. Traduzione interconfessionale in lingua corrente del Nuovo Testamento* (LDC-ABU 1976). Enumerare tutte le presentazioni o recensioni o semplici segnalazioni fin qui fatte, sarebbe troppo lungo. In genere sono state favorevoli, molte addirittura entusiastiche, e chi vi ha lavorato non può che esserne riconoscente. Ma, tolta la prima (W. M. ABBOT-U. VANNI, *La traduzione del Nuovo Testamento in lingua corrente*, in « La Civiltà Cattolica », 1° gennaio 1977, pp. 49-55), i recensori solo di sfuggita hanno toccato i princìpi delle « equivalenze dinamiche » seguiti nella traduzione. Noi l'avevamo sollecitato (cf M. GALIZZI, *La Traduzione interconfessionale del NT è in vendita*, in « Parole di Vita », novembre-dicembre 1976, p. 478) e finalmente siamo stati accontentati da tre presentazioni o recensioni.
La prima è di S. CIPRIANI, *La traduzione interconfessionale del NT*, in « Asprenas », 24 (1977) 189-199.
La seconda è di G. RAVASI, *La traduzione in lingua corrente del NT*, in « Letture » 32 (1977), nn. 8-9, pp. 71-73, che in una breve ma densa sintesi fa un po' la storia del « problema » traduzione della Bibbia per poi concentrarsi sul NT in italiano corrente di cui indica le finalità e la metodologia.
La terza presentazione è di G. GHIBERTI, pubblicata su « Il nostro tempo » le domeniche 29 gennaio e 12 febbraio 1978 (rispettivamente: *In che lingua ci parla la « parola di Dio »*; *Un lavoro in lingua « corrente » per capire di più il mistero della Bibbia*). Nella sua presentazione egli mette in rilievo come le difficoltà non dipendono tanto, o soltanto, dall'oscurità del testo originale, quanto dal senso che si dà oggi alle parole. Di qui la scelta che il traduttore deve fare quando si mette all'opera: o mantenere lo stile e una

corrispondenza fra i termini, e non perdere certe espressioni tradizionali, rimandando tutto a una spiegazione comunitaria; oppure pensare che le traduzioni non si indirizzano solo a gente sostenuta da un'assistenza comunitaria, ma a tutti. In questo secondo caso bisogna cercare un nuovo metodo di traduzione: quello delle « equivalenze dinamiche ». Ghiberti lo presenta brevemente nella seconda puntata dell'articolo: si tratta, cioè, di avere chiaro in mente il senso che le parole avevano in origine e il senso che hanno oggi, e poi tradurre in modo da evitare ogni malinteso. Gli esempi da lui riportati sono consueti, ma molto significativi: *santificare, giustificare* non hanno oggi lo stesso significato del tempo in cui è stato scritto il libro del NT, così pure il *non ci indurre in tentazione* è una traduzione alla lettera dei termini del testo originale, senza che si sia appurato il senso dell'espressione.

La recensione di Cipriani

Essa merita una particolare attenzione per la vastità dei temi e per l'autorità che Cipriani ha tra gli studiosi del NT e in particolare di Paolo. È noto a tutti il suo libro *Le Lettere di Paolo* (Assisi 1963), ristampato più volte e ancora assai valido.
La sua recensione si suddivide in quattro parti.
Nella prima presenta il successo che ha avuto la traduzione interconfessionale in Italia e il suo valore ecumenico (e non manca di dire che egli stesso è stato uno dei consulenti, che non si lascerà però influenzare da questo fatto ed esprimerà un giudizio sereno ma anche critico sui risultati raggiunti).
Nella seconda parte l'A. si fa questa domanda: « A quali regole linguistiche e a quali prospettive ermeneutiche deve corrispondere una traduzione per rendere fedelmente il senso, la forza e anche la capacità di coinvolgimento dell'originale? ». E qui egli accenna e discute brevemente i problemi che è necessario affrontare per fare una traduzione della Bibbia che sia fedele all'originale, ma allo stesso tempo ai suoi naturali destinatari, cioè tutti gli uomini, perché è una parola di salvezza rivolta a tutti. Da ciò la necessità pastorale che essa sia fatta in un linguaggio accessibile alla maggioranza degli uomini.
Cipriani non poteva presentare meglio il problema « destinatari ». Oramai chi traduce deve chiedersi *per chi* traduce. E il biblista che non si sforza di tradurre il messaggio scritturistico in modo che sia accessibile a tutti non ha compiuto la missione che gli è stata affidata dalla Chiesa. La Bibbia non è la proprietà privata degli esegeti, ma è di tutti.
Nella terza parte Cipriani afferma che il lavoro è indubbiamente riuscito negli intenti che si prefiggeva e fa alcuni esempi di traduzione felice.
Nella quarta parte, infine, passa a delle osservazioni critiche. Su queste ci vogliamo soffermare un po' per avviare con i lettori, se possibile, un dialogo che li coinvolga in un ulteriore miglioramento dell'opera.
Nessun traduttore ha mai sognato, nel passato od oggi, di fare una traduzione perfetta e gli autori della traduzione in lingua corrente l'hanno sempre presentata come un punto di partenza. È il primo tentativo del genere che si fa in Italia. Lo stesso Cipriani riconosce che il metodo è alle sue prime esperienze e che perciò è difficile portarlo avanti con rigorosità. È però anche difficile, in molti casi evitarlo. Tutte le traduzioni lo usano almeno in qualche punto. Per esempio la Bibbia CEI invece del letterale « *cinte le reni della vostra mente* » di *1 Pt* 1,13 traduce: « *dopo aver preparato la vostra mente all'azione* ». Si deve anche ammettere che la traduzione interconfessionale italiana è stata giudicata la migliore, perché aveva alle spalle l'esperienza in lingua inglese, tedesca, francese, spagnola. Più si va avanti, più il metodo si affina e meglio riescono le traduzioni.

Discussione di alcuni punti della recensione Cipriani

Prima di discutere alcune esemplificazioni vorrei soffermarmi su quello che Cipriani dice all'inizio della quarta parte: « Non è avvenuto forse che per voler essere chiari (direi talora "troppo" chiari) per i lettori di oggi, non si è rispettato a sufficienza la *densità*

del messaggio originale, magari con tutti i frastagliamenti e le asprezze di espressione e di pensiero in esso presenti? In tal modo è facile che la traduzione diventi non solo una "*parafrasi*", che nella presentazione si dice di voler evitare, ma addirittura una discutibile "*scelta*" interpretativa: di conseguenza il lettore moderno non verrebbe sempre messo direttamente a contatto con la Parola di Dio, ma con una *mediazione esegetica*, che pur tuttavia si voleva di proposito evitare ».
Abbiamo messo in corsivo quello che crediamo discutibile.

Densità del messaggio originale

Sono ormai oltre vent'anni che faccio l'esegeta, ma quando sento parlare di densità di una parola del testo e ne ascolto o leggo la spiegazione, mi domando da dove viene questa densità. Mi ricordo di quando frequentavo l'Istituto Biblico e il professore spiegava il termine *giustizia* in Paolo. La prima volta esso ricorre in 1,17 della *Lettera ai Romani*, ma per spiegarlo il professore citò tutti i passi in cui esso è presente nella lettera. Dunque non è il termine ad avere in se stesso una particolare densità, ma il termine in quanto ripetuto in molti e diversi contesti. È dalla lettura totale dell'opera che appare la sua densità e può parlare di densità chi prima ha letto tutta l'opera e ha valutato il termine nei diversi contesti e nella varietà delle sue sfumature. Ma se si vuole rendere ciò per il lettore moderno, è necessario tradurre il termine diversamente nei diversi contesti, in modo che alla fine egli possegga totalmente il messaggio che Paolo vuole comunicare. È secondario che egli conosca il termine « *dikaiosune* » o il verbo greco corrispondente, che è inutile continuare a tradurre con « *giustizia* », « *giustificare* » e ancora peggio con « *giustificazione* », per poi dire nella nota che non ha il significato che gli diamo oggi.
D. F. Bedodi-D. A. Bianchi nella loro presentazione del NT (*Cattolici e Protestanti insieme hanno tradotto il Nuovo Testamento*, in « Il nostro tempo - Chiesa Modenese », 15 gennaio 1977) hanno avuto la pazienza di consultare tutti i passi dove ricorre il concetto « giustizia » e di elencare, in ordine logico, le diverse traduzioni. Essi mettono così in evidenza tutta la gamma delle sue sfumature e danno un'idea della densità del termine nella *Lettera ai Romani*. Appare così chiaro in che modo il lettore venga veramente messo a contatto con il messaggio. Ecco la loro esposizione:
« "Giustizia di Dio" è tradotta esprimendo l'azione con la quale Dio salva l'uomo, con un verbo diverso da giustificare: "*riabilita* davanti a sé". Ed è la traduzione del verbo "giustificare" che comanda questa traduzione. Tale verbo, infatti, quando ha per soggetto Dio è tradotto: "*mette nella giusta relazione con sé*" (3,30; 5,9); "*accoglie come suoi*" (3,26; 8,30); "*accoglie favorevolmente*" (4,5); "*dichiara che non sono più colpevoli*" (8,33).
Quando ha per soggetto l'uomo: "*sono giusti*" (2,13); "*siamo nella giusta relazione con Dio*" (3,24); "*Dio accoglie come suoi*" (3,28; 5,1); "*Dio ci ha messi nella giusta relazione con sé*" (5,9).
La versione "accogliere come suoi" deve essere dettata dal concetto espresso in 5,1ss; "abbiamo ottenuto di accedere". C'è una chiara tendenza a mettere in risalto il soggetto divino, anche quando nel testo originale il soggetto è l'uomo: 3,28; 5,1.9.
"*Giustificazione*" in 4,25: "Dio lo ha risuscitato per metterci in rapporto giusto con sé"; e 5,18: "Egli ci ha ristabiliti nella giusta relazione con Dio che è fonte di vita per tutti gli uomini".
Ora, "Giustizia di Dio" è resa: "Dio... riabilita (gli uomini) davanti a sé" (1,17; 3,21.22); "Dio è fedele" (3,5); "Dio mette egli stesso gli uomini nel giusto rapporto con sé" (10,3).
"Giustizia per la fede": "Dio lo aveva considerato giusto per la sua fede" (4,11.13); "riguardo la salvezza che viene dalla fede" (10,6).
"Giustizia": "Dio lo considerò giusto" 4,3.5.6. 9.22); "sono stati accolti da lui" (5,17.21); "Dio vi accoglie" (8,10); "Dio che vi conduce ad una vita giusta dinanzi a lui" (6,16); "non aveva fatto nulla per mettersi a posto con Dio; è stato messo da Dio stesso in quella giusta relazione con lui che viene dalla fede" (9,30); "è messo nella giusta relazione con Dio" (10,4).
Tendenzialmente il sostantivo "giustizia" viene reso col verbo corrispondente ed ha il vantaggio di esplicitare il soggetto agente che è sempre Dio.

Da tutti i passi citati appare questo concetto di "giustizia di Dio": è l'attività di Dio giusto (3,26) con la quale egli salva (aggiunto nella versione di 3,23 ove manca nell'originale), riabilita, liberandolo dalla schiavitù del peccato, l'uomo che a lui aderisce mediante la fede. Tale concetto è quanto esprime l'espressione paolina "giustizia di Dio".
Il criterio fondamentale di questa traduzione è, come si può constatare, non quello della fedeltà formale al testo greco, ma piuttosto al suo contenuto.
Non ci si preoccupa così di far corrispondere ad una parola greca una italiana che la traduca, ma piuttosto di usare una gamma di espressioni che ne traducano il concetto.
Non c'è traduzione identica della stessa parola in tutti i passi ove essa appare nel testo originale.
Si troverà forse a disagio il lettore delle traduzioni classiche ed abituato a sentire le inclusioni verbali. Per nulla a disagio, invece, il lettore potenziale di questa traduzione, che s'accosta per la prima volta al Nuovo Testamento ».

Parafrasi

Abbiamo forse fatto una parafrasi? Ma che cosa si intende per parafrasi? Vi è un tipo di parafrasi che può essere lecito anzi doveroso usare?
Ecco cosa dicono TABER-NIDA, *La Traduction: théorie et méthode,* Londra 1971, p. 150: « È possibile fare una cattiva traduzione conservando la forma a spese del contenuto. Ma è anche possibile fare una cattiva traduzione facendo una parafrasi troppo libera del testo, deformandone il contenuto, introducendovi elementi strani (culturali e soggettivi) e omettendo elementi essenziali o altro. È questa una parafrasi nel senso cattivo. Una buona traduzione mette invece l'accento sul contenuto e cerca di trasmetterlo senza deformazioni; procedendo in questo modo si può ricostruire la forma in modo radicale: si tratta di una parafrasi nel senso buono ».
Se perciò nell'introduzione (p. III) si dice che « la traduzione non per questo diventa una parafrasi », lo è perché « si propone rigorosamente di non aggiungere o togliere alcuna informazione rispetto ai testi originali ». È la parafrasi in senso deformante che si cerca di evitare, non quella in senso buono. Del resto, in quante lingue certe parole non possono essere rese in un'altra lingua con una parola sola, a meno che non ci si voglia far capire. Cito anche qui un esempio che mi sembra significativo: il termine « *gloria* » o l'espressione « *gloria di Dio* ». Gli unici significati del termine greco — il quale presuppone un concetto ebraico — che sono rimasti, sono quelli di *onore, fama, splendore* che certo non possono rendere il senso dell'espressione « *gloria di Dio* » di *Romani* 3,23 e 6,4. In 3,23 abbiamo tradotto l'espressione così: (*privi*) *della presenza di Dio che salva.* Cipriani nel suo commento (o. c., p. 417) dice: « La gloria di Dio è la manifestazione della sua potenza e del suo amore rigenerante, segno di una sua particolare presenza ». Se questo è il suo contenuto perché non renderlo? In 6,4 abbiamo tradotto: (*Cristo è risuscitato dai morti*) *mediante la potenza gloriosa del Padre.* Qui Cipriani (o. c., p. 432s) non spiega l'espressione e il suo « *per la gloria di Dio* », benché letterale, è molto ambiguo. Il concetto di *gloria* implica qui il concetto di *potenza* che Dio improvvisamente e in modo meraviglioso e splendente manifesta, risuscitando il Figlio (cf HUBY, *Epistola ai Romani,* Roma 1961, p. 183; F. J. LEENHARDT, *L'épitre de Saint Paul aux Romains,* Neuchâtel 1957, p. 51, nota 1). L'espressione da noi usata cerca solo di rendere questo senso e comunica ai moderni destinatari quelle informazioni che erano immediatamente percepibili dai primi destinatari. La pura traslitterazione « gloria di Dio » ha il vantaggio di far conoscere la forma originale, ma lo svantaggio di non comunicare il suo contenuto. Si discuta finché si voglia, ma fino a quando non si comunica con chiarezza il contenuto, non si può dire di avere tradotto il testo per l'uomo d'oggi.

Scelte esegetiche

È possibile tradurre senza fare scelte esegetiche? No! Gli esempi si potrebbero moltiplicare all'infinito. Limitiamoci ad alcuni casi. Nella preghiera insegnataci da Gesù, noi abbiamo tradotto: *liberaci dal maligno*; altri traducono: *dal male.* Il testo greco offre le due possibilità, si tratta di scegliere.
In *Matteo* 18,15 traduciamo: « Se un tuo

fratello *ti fa del male* ». G. Rosé, *Un Nuovo Testamento in linguaggio parlato*, in « Città Nuova », 10-25 maggio 1977, p. 58, commenta: « Siamo in presenza di un problema di critica testuale, e la grande maggioranza degli studiosi considerano il "*ti*" come un'aggiunta posteriore (in tale caso non si tratterebbe di offese personali) e la traduzione esatta sarebbe dunque: "Se un tuo fratello commette una colpa...". Ci troviamo di fronte a due possibilità da tener presenti; e la traduzione interconfessionale ha forse scelto la più improbabile ». Rosé probabilmente non sa che prima di iniziare nelle varie lingue una traduzione in lingua corrente c'è stato per anni uno studio interconfessionale di équipe sui codici e si è stabilito il testo greco da cui si doveva tradurre (si tratta del *The Greek New Testament*): esso contiene il « *ti* ». Comunque rimane vero che bisogna fare delle scelte.

Si tratta ancora di una scelta esegetica quando traduciamo nella narrazione del Battesimo di Gesù: *Io ti ho mandato* (*Marco* 1,11) o *Io ti ho scelto* (*Luca* 3,22). La traduzione sottolinea in questo caso l'investitura missionaria di Gesù, mentre il tradizionale: *in te mi sono compiaciuto*, che è pure una scelta, sottolinea l'aspetto affettivo tra il Padre e il Figlio, ma perde il senso del contesto.

Così vi è pure la scelta di significato tra la polivalenza che può avere un termine. Cipriani si manifesta soddisfatto che l'espressione letterale greca *secondo la carne* sia stata tradotta in *Romani* 8,4 con (*non viviamo più*) *nella nostra debolezza*, mentre si lamenta che in 8,5.6.7.8.9 sia sempre stata tradotta ricorrendo al termine *egoismo: guidare dal proprio egoismo; seguire l'egoismo; le inclinazioni dell'egoismo...* Nel suo commento (o. c., p. 445s) egli rimanda alla spiegazione di *Galati* 5,16-23, ove (ibidem, p. 385) spiega così il termine « carne »: « Esso rappresenta tutti gli istinti più bassi (lussuria, egoismo, ecc.) che trascinano l'uomo al male ». Da questa breve spiegazione risulta che il lettore non può immediatamente percepire il senso del termine e che perciò in una traduzione che vuole raggiungere il maggior numero di persone si deve trovare un'espressione che dica oggi il meglio possibile il messaggio. Anche noi nel tradurre abbiamo pensato a tutti i significati possibili del termine; non potevamo mettere tutta la lista delle sue possibili sfumature, ma non potevamo neppure lasciare il letterale « carne »; abbiamo scelto, e ci è sembrato che il termine « egoismo » fosse il più comprensivo. U. Vanni (a. c., p. 53) chiama questa sostituzione di « carne » con « egoismo » particolarmente « felice » e G. Ravasi (a. c., p. 72), citando il testo di *Galati*, la dice « illuminante ». Noi pensiamo di essere riusciti ad esprimere qualcosa della polivalenza del termine. Vorremmo, se possibile, esprimerla meglio, mantenendo la stringatezza della frase. Non potrebbe Cipriani suggerire, come chiediamo alla fine di questo articolo, un'espressione più esatta ma chiara per gli uomini di oggi?

Mediazione esegetica

Eccoci al quarto punto toccato da Cipriani. Dopo aver parlato delle scelte, dice: « di conseguenza il lettore moderno non verrebbe sempre messo direttamente a contatto con la Parola di Dio, ma con una mediazione esegetica, che pur tuttavia si voleva di proposito evitare ».

L'ambizione di ogni traduttore è di mettere il lettore a contatto diretto con la Parola di Dio, ma personalmente mi chiedo se tutte le traduzioni fin qui fatte nella storia siano riuscite in questo scopo. Già nel secondo secolo avanti Cristo il figlio di Sirac, autore del libro dell'Ecclesiastico, così diceva: « Io mi sono dato da fare per tradurre certe formulazioni. Se, nonostante ciò, non sono riuscito ad esprimere il pensiero con chiarezza, vi chiedo di scusarmi. Infatti le cose dette in ebraico non hanno più lo stesso significato quando sono tradotte in un'altra lingua. Questa diversità non vale solo per il testo tradotto da me. Anche la legge, i profeti e gli altri scritti presentano delle differenze considerevoli, se confrontati con il testo originale ». Egli era perciò convinto di fare opera di mediazione.

Ma veniamo a una traduzione più vicina a noi, quella del Diodati, uscita la prima volta nel 1607. Già allora si proponeva una fedeltà assoluta ai testi originali, ma in trecento anni di storia quante revisioni ha subito, e tutte aventi anche lo scopo di renderla più fedele (cf R. Coisson, *Giovanni Diodati, una vita per la Bibbia*, in « La Luce », 3 giugno 1977; B. Corsani, *La « Riveduta », un esempio di*

traduzione collegiale, in « La Luce », 10 giugno 1977).
È incalcolabile in questi ultimi anni il fiorire di traduzioni della Bibbia. Noi crediamo che ogni traduttore — e questo avviene assai di più quando si lavora in équipe — cerchi con sincerità, senza mai riuscirci totalmente, di mettere il lettore direttamente a contatto con la Parola di Dio. È la responsabilità che abbiamo di fronte alla comunità cristiana che ci spinge a questo.

Il problema sinottico

Cipriani, concludendo il suo articolo (p. 198), tocca il problema sinottico. È un'osservazione giunta da più parti, che può tornare molto utile agli addetti ai lavori. Benché resti la convinzione che tanti passi, cosiddetti paralleli, si trovino in contesti diversi e quindi debbano anche essere tradotti un po' diversamente, e benché la diversità di traduzione faccia capire la possibilità di rendere in modo diverso una stessa frase, non è meno vero che certe diversità restano inspiegabili. Citerò come esempio i due passi più frequentemente toccati dai critici: il primo è il testo di *Marco* 1,11: *Io ti ho mandato*, e quello parallelo di *Luca* 3,22: *Io ti ho scelto*; oppure il testo di *Matteo* 5,3: *... perché Dio offre a loro il suo regno*, che in *Luca* 6,20 diventa: *... perché Dio vi chiama ad essere il suo popolo*, traduzione questa di *Luca* che Rosé (a. c., p. 57) trova impossibile, mentre il Pastore P. Bensi, *Beati voi poveri, perché Dio vi chiama ad essere il suo popolo*, in « Parole di Vita », 22 (1977), pp. 439-458, la giudica possibile. Comunque è un problema quello sinottico che dovrà essere più attentamente vagliato dal gruppo di lavoro e le osservazioni ricevute possono essere di grande aiuto.

Nel Comitato di Edizione di LA PAROLA DEL SIGNORE si è deciso di procedere, in vista di un miglioramento, alla seconda edizione del testo. Per questo si è convenuto di fare un'ampia consultazione tra i membri delle varie denominazioni cristiane in Italia.
Don Mario Galizzi (LDC - 10096 Leumann [Torino]) è incaricato di raccogliere, entro il 31 dicembre 1978, le osservazioni da parte cattolica.
Il Comitato chiede che siano inoltrate, *senza commenti*, le *sole proposte alternative di traduzione* che si adeguano ai criteri prestabiliti:

1) i principi per la traduzione interconfessionale del NT (cf « La Civiltà Cattolica », 119, 1968, q. 2832, pp. 422-436);

2) la scelta del destinatario povero di cultura religiosa e biblico-esegetica: ciò comporta una dicitura facile nel testo italiano;

3) la scelta del metodo delle « equivalenze dinamiche », che si propone di trasmettere la stessa informazione originaria (non la stessa lettera, che tante volte tradisce; cf pagine precedenti), espressa secondo la congenialità della lingua familiare italiana.

A questo scopo il Comitato di edizione chiede che siano inviate su scelta degli stessi incaricati delle varie denominazioni cristiane *le sole letture alternative del testo:*

a) redatte secondo il linguaggio familiare di coloro che hanno una cultura media;

b) ristrutturate in modo da trasmettere la stessa informazione senza aggiungere o togliere nulla all'informazione originaria.

VERSO UNA SECONDA EDIZIONE

Le difficoltà sopra esposte dimostrano — come abbiamo detto — che non si tratta di una traduzione perfetta. Nessuna traduzione ha questo vanto. U. VANNI (a. c., p. 55) annota: « Gli autori l'hanno presentata come un punto di partenza, ma una sua lettura approfondita mostra che ci troviamo avanti nel cammino ». Trovarsi « avanti » non significa essere giunti alla perfezione. Ma vi è una cosa bella a cui ha dato origine questa traduzione, crediamo più di tutte le altre: essa è stata sentita dalla base della comunità cristiana come qualcosa di proprio. La comunità si è sentita coinvolta e responsabilizzata nella stessa traduzione. Chi scorre anche rapidamente la già copiosa bibliografia si accorgerà che tanti articoli o prese di posizione a favore o contro certe espressioni, sono state suscitate da un dibattito comunitario (cf per esempio: M. GALIZZI, *« Piena di grazia », una traduzione discutibile*, in « Parole di Vita », 21 (1976), pp. 308-311; AA. VV., *« ... e su di te come su una pietra »*, in « Parole di Vita », 22 (1977), pp. 244-247; B. CORSANI, *Il letteralismo non è fedeltà*, in « La Luce », 14 gennaio 1977, e *« Tu sei Pietro e su di te come su una pietra »*, in « La Luce », 18 febbraio 1977; R. BERTALOT, *Nella lingua corrente di oggi, il greco comune di allora*, in « La Luce », 14 gennaio 1977; ecc.). Tutto ciò fa sentire che la Parola del Signore può essere viva anche oggi nelle comunità e responsabilizzarle per una sempre maggior fedeltà nella sua trasmissione.

In un articolo dicevamo: « Traduttore è una comunità di cristiani appartenenti a diverse confessioni. Traduttore è una comunità perché il lavoro è stato fatto insieme... » (in « Parole di Vita », 21 [1976], p. 395). Ora ci auguriamo che il senso comunitario possa aumentare non soltanto nel tradurre, ma anche nel diffondere. Vuol essere una traduzione missionaria, ma lo può essere soltanto se tutti sentono che debbono farla giungere a chi ancora non ce l'ha.

PAROLA DEL SIGNORE

Traduzione interconfessionale dal testo greco in lingua corrente - pp. 576 - in brossura, L. 1.500 - rilegato, L. 3.000

Questa traduzione originale, la prima iniziativa del genere in Italia, è stata realizzata da un gruppo di biblisti, esegeti e linguisti cattolici e protestanti che hanno lavorato insieme per circa quattro anni. Il lavoro ha ottenuto la piena approvazione delle varie confessioni cristiane e dell'Alleanza Biblica Universale.
Oltre alla fedeltà del testo originale, i traduttori si sono ispirati ai più moderni metodi di traduzione, messi a punto dagli specialisti delle scienze del linguaggio, così da offrire ai lettori un testo di facile comprensione, come avveniva per i primi lettori del Nuovo Testamento. Si è cercato così: di mettere in evidenza il concatenamento logico delle idee e le relazioni tra le diverse affermazioni del testo; di usare un frasario più breve, rapido, conciso e perciò più gradito all'uomo moderno; di rendere espliciti certi elementi impliciti dell'originale, che i primi lettori del N.T. potevano cogliere con più facilità, mentre resterebbero difficili per i lettori d'oggi.

EDITRICE ELLE DI CI - 10096 LEUMANN (TORINO)

DIACONATO SEGNO DI SPERANZA

Atti del Convegno Internazionale sul Diaconato - Pianezza (Torino) 2-4 settembre 1977
A cura della « Comunità del Diaconato in Italia » - pp. 160 - L. 2.200

A dieci anni dalla restaurazione del diaconato permanente, appariva necessario approfondire, alla luce dell'esperienza, il significato di questa rinascita orientata al rinnovamento della Chiesa e all'incremento della sua opera di salvezza nel mondo.
Il Convegno Internazionale di Pianezza ha potuto constatare che, malgrado difficoltà, perplessità e tendenze involutive, il diaconato sta esercitando un influsso notevole come fermento rinnovatore nelle comunità ecclesiali e umane.
I convegnisti hanno cercato di determinare con precisione l'identità e il servizio diaconale rispetto agli altri ministeri e di indicare quale debba essere l'impostazione della vita ecclesiale e della pastorale per essere atta a valorizzare il ministero del diacono.
Durante i lavori sono emerse numerose esperienze positive e sono stati segnalati i possibili pericoli di involuzioni e deviazioni.
Dalla lettura di questo libro, che raccoglie gli Atti del Convegno, si ricava l'impressione globale per il diaconato è ancora un segno di speranza per la Chiesa.

SECOLARITÀ CONSACRATA OGGI

Gli Istituti Secolari come risposta vocazionale - Riflessioni teologico-pastorali - Pietro Schinetti - pp. 172 - L. 2.600

Il carisma della « vita consacrata » ha accompagnato la Chiesa lungo tutta la sua storia e si è relizzato nelle forme più diverse, a beneficio dell'intera comunità ecclesiale e del mondo. Una modalità relativamente recente di « vita consacrata » è quella degli Istituti Secolari; essi hanno avuto uno straordinario sviluppo e sono stati riconosciuti ufficialmente dalla Chiesa attraverso la Costituzione Apostolica « Provida Mater », di cui ricorre il trentesimo anniversario. Questa ricorrenza ha suscitato una larga messe di studi e di convegni che si sono impegnati ad approfondire, sul piano teologico, giuridico e pastorale, il tema della « secolarità consacrata ».
In tale contesto si pone anche il presente volume che, dell'amplissimo discorso, intende sviluppare soprattutto la dimensione pastorale.

EDUCAZIONE AL TURISMO
PASTORALE VORBEREITUNG AUF DEN TOURISMUS

Atti del Symposium Europeo - Città del Vaticano 22-25 settembre 1975 - A cura di Edmondo De Panfilis - Testo parallelo italiano-tedesco - pp. 256 - L. 4.000

Indice del volume:

Formazione cristiana al turismo (Emanuele Clarizio) - Turismo mezzo di educazione permanente (Giovanni Arrighi) - Turismo e tempo libero. Dalla ricreazione alla formazione (Antonio Grumelli) - La pastorale al servizio dei turisti in partenza (Charles Brand) - Realtà del turismo in Europa e collaborazione degli enti ed associazioni turistiche (Edoardo Refice) - Preparazione specifica dei giovani al turismo (Paul-Marie Meyer) - Collegialità e collaborazione fra la comunità ecclesiale che invia e quella che accoglie i turisti (Bruno Wittenauer) - Educazione al turismo e personale alberghiero (Andreas Marzohl) - Preparazione pastorale dei turisti diretti verso l'Europa orientale (Josip Mrkonjic) - Preparazione pastorale dei turisti diretti verso il terzo mondo (Bernardino Gantin).

LIBRI SULLA MADONNA

IL CULTO DELLA VERGINE MARIA

Esortazione apostolica di Paolo VI - pp. 64 - L. 350

L'autorevole parola del Papa presenta le linee programmatiche e pastorali per rinnovare il culto della Vergine nel solco della tradizione cristiana e nella linea del Concilio.

MARIA SPERANZA DEL MONDO

Gualtiero Vinotti - pp. 104 - L. 1.000

È un lavoro ricco di idee, agile nel linguaggio, scorrevole e popolare. Lo si potrebbe definire un piccolo trattato di mariologia. Traduce con spigliatezza l'Esortazione apostolica in chiave pastorale, tenendo presenti le situazioni concrete che vive oggi il credente.

MARIA VIVO ANNUNCIO DI CRISTO

Giacomo Medica - pp. 114 - L. 1.600

Queste « lezioni di spiritualità » offrono una meditazione suggestiva degli atteggiamenti e dei comportamenti di Maria nella storia di salvezza per la realizzazione del mistero di Cristo.

Una visione d'insieme sul ruolo di Maria nel piano di Dio, e la presentazione del cap. VIII della « Lumen Gentium », aprono la trattazione che presenta la mutua compenetrazione della vita di Cristo e della vita di Maria, e come Maria è modello vivente per tutta la Chiesa e in particolare per gli annunciatori di Cristo.

CHI SEI TU, MARIA?

Pierre Hamon - pp. 280 - L. 1.900

L'opera si divide in tre parti: — Ciò che la gente del nostro tempo pensa di Maria: testimonianze di uomini e donne di ogni ceto e condizione. — Ciò che la Chiesa pensa di Maria: documenti conciliari e del Magistero. — Interrogativi e risposte: vengono trattate le questioni più dibattute.

Lettura armoniosa e convincente per coltivare e diffondere la vera devozione verso la Madre di Dio.

MARIA E LA SUA MISSIONE MATERNA

Saggio di teologia mariana - Luigi Melotti - pp. 184 - L. 2.500

Trattazione teologica che ci aiuta a riscoprire il ruolo di Maria nell'economia della salvezza. Il volume, che è il risultato di molti anni di studio e di insegnamento, mira, sulla scorta del Vaticano II, a situare Maria in riferimento a Cristo e alla Chiesa, per capire il disegno di Dio e così riscoprire Maria nell'esperienza spirituale della nostra vita. L'A. presenta Maria e la sua missione nel disegno di salvezza: — Maria madre e cooperatrice di Cristo (Parte I). — La santità di Maria, la perfetta salvata dal Figlio (Parte II). — Maria e la Chiesa (Parte III).

CON MARIA NELL'OPERA DI EVANGELIZZAZIONE

Aldo Aluffi - pp. 136 - L. 1.100

L'A. sviluppa un suo commento all'esortazione di Paolo VI sul culto della Vergine Maria, articolandolo in quattro punti: Guida introduttiva per una ricerca sul culto della Vergine Maria - Segnalazioni pratiche per una ricerca personale sul culto della Vergine Maria - Indicazioni per il rinnovamento del culto della Vergine Maria - Filoni per lo sviluppo e la ripresa di una pietà mariana.

UNA DONNA, MARIA

Benvenuto Micardi - pp. 112 - L. 1.100

Presenta Maria come donna e come simbolo dell'umanità che tende a Dio ed è radicata sulla terra.

LA MADONNA A PONT MAIN

È la storia di una apparizione della Madonna in Bretagna, nel nord-est della Francia, avvenuta il 17 gennaio 1871, mentre le truppe prussiane stavano invadendo il paese. L'A. racconta con straordinaria efficacia, usando uno stile fresco che conquista e affascina il lettore.

EDITRICE ELLE DI CI - 10096 LEUMANN (TORINO)

AUDIOVISIVI ELLE DI CI SULLA MADONNA

IL ROSARIO

Serie Lc 1 - Lc 3 di 6 quadri a colori ciascuna - Ogni serie di filmine, L. 4.500 - Ogni serie di diapositive, L. 12.000

MISTERI GAUDIOSI: l'annuncio gioioso e l'inizio della salvezza. MISTERI DOLOROSI: la salvezza si realizza nell'amore che si dona. MISTERI GLORIOSI: Cristo risorto è la salvezza dell'uomo.
La fedeltà alla Bibbia è il principio ispiratore di queste filmine, completamente rinnovate nel testo e nelle immagini. Ogni mistero viene presentato in quadri a colori. La « guida » suggerisce i diversi modi di utilizzare queste filmine.

MARIA DI NAZARET, UNA DI NOI

Serie Bv 1 - 45 quadri - in filmina L. 3.600; in diapositive L. 9.500; disco di sonorizzazione, L. 1.600

Presenta la vita della Madonna nella sua realtà quotidiana di donna, sposa e madre.

MARIA IMMACOLATA

Serie Bv 2 - 45 quadri - in filmina, L. 3.600; in diapositive, L. 9.500; disco di sonorizzazione L. 1.600

Maria inserita nella storia della salvezza, come la rivelazione più piena dell'amore di Dio per noi.

MARIA IN CAMMINO CON NOI VERSO LA LIBERAZIONE

Serie C 52 - C. 54 - Tre serie di 9 diapositive. Ogni serie. L. 2.100; disco di sonorizzazione L. 1.700

Maria vive nella realtà della Chiesa e cammina con l'uomo per guidarlo a una liberazione totale. Il tema è accompagnato anche da 5 canti ritmici, inseriti in un « libretto-guida » di catechesi mariana.

SANTA MARIA DEL CAMMINO

Serie C 68 - Serie di nove diapositive, L. 2.100

Maria inserita nella nostra vita ci guida all'incontro con Cristo.

L'ADDOLORATA

Serie C 69 e C 70 - Due serie di nove diapositive; ogni serie L. 1.900

Canti commentati con diapositive per dare una risposta al grande problema del dolore.

NOVITÀ

SANTA MARIA MAGGIORE

Cd 7: Maria Madre di Dio - Cd 8: Maria nostra speranza
Filmina a colori (48 fotogrammi) con libretto-guida, ogni serie L. 4.500 - Diapositive in busta con libretto-guida, ogni serie L. 10.000 - Confezione diapositive serie Cd 7/8 L. 20.000 - Cassetta di sonorizzazione sincronizzata L. 3.500.

In molti modi la Chiesa annuncia il Vangelo di salvezza. Ancora oggi le pareti delle antiche basiliche e cattedrali sono, per chi sa leggerle, una parola viva dei nostri padri nella fede. I mosaici di Santa Maria Maggiore raccontano con la forza delle immagini tutta la storia della salvezza.
In questo audiovisivo, suddiviso, in due serie, presentiamo l'Arco di Efeso (sec. V), che celebra « Maria, Madre di Dio », e la « Coronatio Virginis » (mosaico del catino), in cui Maria appare « Nostra Speranza ». Mentre scorrono le immagini, il commento ne fa una lettura biblico-teologica. I due montaggi sono una contemplazione e una meditazione attualizzante del mistero di Maria. Sono adatti per la catechesi mariana a giovani e ad adulti, per parlare di Maria in ritiri ed esercizi spirituali e per celebrazioni della Parola.

LA CHIESA NON È UN MUSEO

Franco Fusetti - pp. 228 - L. 3000

La nostalgia del passato raggiunge spesso toni patologici e porta ad atteggiamenti esasperati di rifiuto di tutto ciò che è nuovo, quasi fosse un attentato ai valori più significativi per l'uomo.
Nel campo ecclesiale, il Concilio Vaticano II è frequentemente bersagliato dai nostalgici come la causa di ogni male.
Si tratta di una reazione emotiva di fronte a cambiamenti non compresi? di irritazione per certe precipitose e sconsiderate fughe in avanti? di pigrizia davanti ai sacrifici imposti necessariamente da ogni trasformazione?
Questi atteggiamenti, anche se possono essere comprensibili, non sono però giustificabili.
Lo sviluppo, il cammino, la crescita sono un segno e una regola di vita in ogni campo, compreso quindi quello ecclesiale.
La Chiesa è una realtà viva, animata dallo Spirito che è vita. Il « senso storico » esige che non assolutizziamo ciò che è relativo; il « senso dell'Incarnazione », che ci parla di un Eterno che si è assoggettato alle vicissitudini mutevoli dell'uomo, ci spinge ad accettare l'evoluzione della storia.
La Chiesa, che accetta il mondo in cui Dio la chiama a vivere, non è e non può essere un « museo », nel quale possiamo sentirci visitatori o guardiani o ciceroni.
Questo libro aiuta a guardare con serenità la complessa e vivace realtà della Chiesa postconciliare e soprattutto a dialogare con i numerosi interrogativi che il nostro tempo pone alla comunità ecclesiale.

PREGHERETE COSÌ

Paolo VI insegna a pregare
Spirito Rinaudo - pp. 360 - L. 4.200

In queste pagine, di un'attualità che aumenta col trascorrere degli anni, non ascoltiamo soltanto Paolo VI parlare sulla preghiera, ma sentiamo quanto egli stesso viva e respiri di preghiera.
L'immagine consueta che la gente si forma del papato è quella di un posto di comando, di autorità, di governo; e lo è per la direzione spirituale e dottrinale della Chiesa; ma non si pensa abbastanza che qui, più che altrove, è avvertito, è alimentato e sofferto il senso della pochezza umana, il senso di bisogno di aiuto divino, il senso umile della nostra radicale insufficienza, il tormento di molto desiderare, con il conforto di molto sperare; e non si vede che qui i desideri acquistano proporzioni immense, mondiali.
I temi trattati dal Papa nelle sue conversazioni rivelano nel loro insieme una strada che dalla sordità e dal mutismo del mondo moderno giunge fino alle vette della contemplazione del Volto di Dio.

Questo libro fa penetrare nell'animo del Papa e aiuta a conoscere la realtà dell'uomo di oggi, fa ampia e profonda catechesi sulla preghiera, insegna a pregare coloro che si chiamano fratelli: i cristiani tutti.

EDITRICE ELLE DI CI - 10096 LEUMANN (TORINO)

CATECHESI

GIUGNO-LUGLIO

STUDI
ED ESPERIENZE

Sussidi per la pastorale catechistica

Come d'uso, i numeri estivi della nostra Rivista vengono dedicati alla presentazione di materiale vario, comprendente in modo particolare sussidi ed esperienze.
Questo numero propone: un sussidio per la scoperta catechistica dell'edificio « chiesa », visto come casa di Dio e casa della comunità; una serie di schede attive per l'approfondimento e la celebrazione comunitaria del mistero eucaristico; un progetto di insegnamento della religione « interdisciplinare »; altri articoli vari (sull'insegnamento della religione nelle elementari; sulla catechesi degli handicappati; sulla formazione dei catechisti...).

CATECHESI

NUMERI USCITI

FOTOPROBLEMI

1. La condizione operaia - 2. Il bambino oggi - 3. La malattia, problema sociale e umano - 4. Essere donna oggi - 5. Il problema demografico - 6. Emigrazione amara - 7. La preghiera nel nostro tempo - 8. Crisi della civiltà dei consumi - 9. Questi nostri ragazzi - 10. Dalla parte degli anziani - 11. Gioia e festa come celebrazione della vita - 12. Espressione giovanile: creatività o conformismo? - 13. Il segno della violenza - 14. « Troppe armi finiscono per sparare » - 15. Quale sport? - 16. Di fronte alle calamità naturali - 17. Matrimonio - 18. Famiglia - 19. La morte - 20. Contro la malattia - 21. Uomini di speranza - 22. Il segno dell'oppressione - 23. Minaccia alla natura, minaccia all'uomo - 24. Una città per l'uomo - 25. Sofferenza antica - 26. Fame e sottosviluppo - 27. Educazione come liberazione - 28. L'educazione e la gioia - 29. La scienza e l'uomo - 30. Educazione integratrice - 31. La conquista dello spazio - 32. La fuga dalla vita - 33. I giovani e la droga - 34. I bambini e il gioco - 35. Nuovi miti a fumetti - 36. Pubblicità e persona - 37. L'uomo e la natura

CATECHESI

2° TRIMESTRE

DOSSIER
GIOVANI

19. Chi sei tu, o Cristo?

20. No alla Chiesa?

Dopo i dossiers 9 e 10, che trattano rispettivamente dell'incontro con Cristo degli uomini d'oggi e dell'accostamento ai Vangeli, un altro dossier (il n. 19) approfondisce il discorso, proponendo i tratti salienti della figura complessa e problematica di Cristo, che continua a sconcertare, con le sue parole e le sue opere, anche l'uomo del nostro tempo.
Cristo e la Chiesa « fanno problema » in modo diverso (n. 20): alla persona di Cristo ci si accosta, generalmente, con simpatia, anche se una piena adesione a lui resta per molti assai difficile; nei confronti della realtà ecclesiale, invece, esiste un atteggiamento normalmente critico o addirittura ostile.
Perché avviene questo fenomeno?
Si può separare Cristo dalla Chiesa?