CATECHESI

FORMAZIONE MORALE
CATECHESI AGLI HANDICAPPATI
INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE
ESPERIENZE PASTORALI E CATECHETICHE



1° MARZO
1983/5

QUINDICINALE
1ª QUINDICINA
SPED. IN ABB. POST. GR. II (70)
EDITRICE ELLE DI CI
10096 LEUMANN (TORINO)

STRUMENTO DI LAVORO
PER L'EVANGELIZZAZIONE E LA CATECHESI
E PER L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE
NELLA SCUOLA

A cura del Centro Catechistico Salesiano

ANNO 52°

GRUPPO DI REDAZIONE

Pietro Damu: Direttore

Pietro Ambrosio - Bartolino Bartolini - Enzo Bianco - Gaetano Brambilla - Agostino Corbanese - Egidio Ferasin - Mario Filippi - Mario Galizzi - Ubaldo Gianetto - Giacomo M. Medica - Manlio Sodi - Nicolò Suffi

COLLABORATORI

Emilio Alberich - Franco Ardusso - Cesare Bissoli - Gottardo Blasich - Gian Antonio Bonato - Gianni Carrù - Gianfranco Cavallon - Sergio Chistè - Mario Cimosa - Michi Costa - Giuseppe Costa - Giovanni Cravotta - Andrea Fontana - Gianfranco Frumento - Renato Gargini - Gaetano Gatti - Guido Gatti - Giuseppe Gevaert - Roberto Giannatelli - Giorgio Gozzelino - Giacomo Grasso - Giuseppe Groppo - Luigi Guglielmoni - Franco Lever - Valentino Meloni - Giuseppe Morante - Vito Orlando - Flavio Pajer - Rodolfo Reviglio - Gianni Sangalli - Riccardo Tonelli - Zelindo Trenti - Giulio Villani - Giovanni Villata

CONDIZIONI DI ABBONAMENTO

▪ Abbonamento ai 10 numeri di « **CATECHESI-STUDI ED ESPERIENZE** »: per l'Italia L. 9.500; per l'Estero L. 16.000; un numero L. 950; arretrato o fuori abbonamento L. 1.800.

▪ Abbonamento agli 8 numeri di « **Catechesi-Fotomontaggi** »: per l'Italia L. 9.000; per l'Estero L. 15.000; un numero L. 1.100; arretrato o fuori abbonamento L. 2.200.

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

▪ Abbonamento ai 6 numeri di « **Catechesi-Diagroup** »: per l'Italia L. 41.000; per l'Estero L. 60.000; un numero L. 6.800; arretrato o fuori abbonamento L. 10.000.

AMMINISTRAZIONE

Catechesi L.D.C., 10096 Leumann (Torino)
ccp 32691107; tel. (011) 95.91.091

ASSOCIATO ALL'USPI
UNIONE STAMPA
PERIODICA ITALIANA

Responsabile: A. Alessi
Registr. Trib. di Torino (14-2-1949) n. 390
Quindicinale
1° marzo 1983, n. 5 - 1ª quindicina
Spedizione in abbonamento postale Gr. II (70)
Stampa: S.G.S. Torino

SOMMARIO

**STRUMENTO DI LAVORO
PER L'EVANGELIZZAZIONE E LA CATECHESI
E PER L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE
NELLA SCUOLA**

A cura del Centro Catechistico Salesiano

MARZO 1983/5

EDITORIALE — *In questo numero* 2

FORMAZIONE MORALE

PROSPETTIVE

XAVIER THÉVENOT
Quale morale per il nostro tempo?
(Riflessioni sui mutamenti etici e sulle loro cause. Orientamenti per l'impostazione di una morale « nuova ») 3-21

CATECHESI AGLI HANDICAPPATI

ORIENTAMENTI

LUISA CODURI
Pastorale e catechesi degli handicappati
(Stimoli per la riflessione e indicazioni operative) 23-40

INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE

RELIGIONE NELLA SCUOLA

PIETRO DAMU
L'insegnamento della Religione nel progetto educativo della scuola cattolica
(Riflessioni contestuali e indicazioni per la prassi nella scuola media) 41-48

SERGIO CHISTÈ CESCHINI
La dimensione storica nell'insegnamento della Religione
(Impostazione globale del sistema e orientamenti operativi) 49-61

ESPERIENZE PASTORALI E CATECHISTICHE

OSSERVATORIO CATECHISTICO

ENZO BIANCO
Quali celebrazioni domenicali per i bambini
(Alcune esperienze realizzate in Francia) 63-67

ESPERIENZE

GIOVANNI MANZONE
Iniziazione dei fanciulli al sacramento della Penitenza
(Riflessioni e orientamenti operativi per i catechisti e i genitori) 69-72

Libri/Segnalazioni 73-74

Corsi e Convegni 75-78

Novità librarie e audiovisive Elle Di Ci 79-80

EDITORIALE

In questo numero

Catechesi e dimensione morale della personalità cristiana

Proponiamo un contributo ampio e articolato di *Xavier Thévenot* (Docente di Teologia Morale all'Istituto Cattolico di Parigi e affermato autore di saggi), che tocca un aspetto di grande rilevanza nella formazione della personalità cristiana, e per questo interessa profondamente anche la catechesi. Purtroppo il tema non è tra i più presenti nelle riviste e in altre pubblicazioni catechistiche (e ciò può essere un segno della sua difficoltà, e quindi dell'inconscia tendenza a « rimuoverlo »); in particolare sembra che manchi una riflessione attenta alle diverse età e alle relative istanze pedagogico-didattiche. L'articolo che proponiamo alla meditazione personale (e di gruppo) dei Lettori, offre osservazioni e orientamenti molto stimolanti, che riguardano in generale un'impostazione « nuova » del discorso morale cristiano, privilegiando tuttavia le problematiche e la sensibilità dell'età giovanile, in quanto sembra essere quella più critica e delicata. Ci auguriamo di poter in seguito ampliare, approfondire e concretizzare maggiormente la trattazione di questo tema, tenendo presenti in modo esplicito le diverse età.

Handicappati e catechesi

In questo numero diamo anche particolare rilevanza al tema della catechesi e, più ampiamente, della pastorale degli handicappati. La riflessione proposta da *Luisa Coduri* è esemplare: nasce da una lunga esperienza ed è espressa in termini di grande concretezza ed efficacia. Costituisce un'ottima base per un lavoro di revisione e di programmazione della pastorale e catechesi degli handicappati.

Orientamenti per la scuola di Religione

In linea con la scelta redazionale di offrire soprattutto contributi « fondanti » e di ordine metodologico sull'insegnamento della Religione, proproniamo in questo numero due trattazioni:
- un articolo di *Pietro Damu* che traccia rapidamente le linee di una corretta impostazione dell'insegnamento della Religione nella scuola cattolica (con particolare riferimento alla Scuola Media Inferiore);
- un ampio intervento di *Sergio Chistè Ceschini* sulla dimensione storica dell'insegnamento della Religione, soprattutto nella Scuola Media Inferiore.

A questi contributi ne seguiranno altri, con ritmo possibilmente mensile, nella convinzione di compiere un servizio di immediata utilità per gli insegnanti di Religione, ma insieme con la preoccupazione di favorire un'ampia sensibilizzazione ecclesiale alla problematica della scuola di Religione.

Osservatorio catechistico

L'ultima parte della Rivista contiene una rassegna di esperienze sulla formazione religiosa dei bambini (a cura di *Enzo Bianco*), una riflessione sulla iniziazione penitenziale dei fanciulli (*Giovanni Manzone*) e, infine, la segnalazione di corsi e convegni e la presentazione di sussidi. Questi interventi vari rientrano nella scelta della Rivista di raccogliere documentazione sulla prassi catechistico-pastorale, così da costituire una specie di « mostra » od « osservatorio ». È nei nostri propositi di rendere sempre più vivo ed efficace questo servizio, che sembra di notevole utilità. Perciò chiediamo anche la collaborazione preziosa dei Lettori, invitandoli a mandarci relazioni o segnalazioni di iniziative, esperienze, sussidi... che ritengono opportuno far conoscere ad altri operatori.

« CATECHESI » - APRILE 1983

Catechesi - Studi ed esperienze

Il numero è articolato in tre parti: 1. Formazione dei catechisti; 2. Insegnamento della Religione; 3. Pastorale dei preadolescenti.

Catechesi - Fotomontaggi/26

La ricerca di Dio, primo impegno dell'uomo. Immagini e parole richiamano atteggiamenti religiosi fondamentali.

Catechesi - Diagroup/Hc 20

Vivere è comunicare. Una riflessione umana e cristiana sulla comunicazione, da utilizzare soprattutto con i preadolescenti (in collegamento con il *Catechismo dei ragazzi/1* e con il testo di Religione *Progetto uomo*). 24 diapositive con libretto-guida.

PROSPETTIVE

Quale morale per il nostro tempo?

Riflessioni sui mutamenti etici e sulle loro cause

Orientamenti per l'impostazione di una morale « nuova »

1. LA MORALE DA CUI VENIAMO

Quale morale per il nostro tempo?
Già la parola « morale » evoca un'esperienza complessa: suggerisce se non atteggiamenti almeno criteri di comportamento, variamente trasmessi nell'educazione e ormai parte delle nostre abitudini mentali.
E tuttavia, per quanto salde, talune convinzioni sembrano incrinarsi, minate da provocazioni e constatazioni che affiorano ovunque, non solo fuori di noi.
Lentamente, ma anche chiaramente, si configura la domanda: in definitiva, quali sono i criteri che guidano la mia esperienza? E se mi risolvessi a sottoporli a una verifica esigente, terrebbero ancora?
*Abbiamo chiesto al prof. Xavier Thévenot, docente di Teologia Morale all'« Institut Catholique » di Parigi, di consentire ai Lettori di « Catechesi » un confronto con il suo punto di vista, espresso con esemplare lucidità al « Colloque de la FNAPEC (Fédération nationale des associations de parents chrétiens de l'enseignement public) ».**
L'apporto di Thévenot ci sembra particolarmente illuminante dove si sforza di rintracciare le matrici sotterranee

* Traduzione italiana di ERNESTO GIANOLI sul testo originale francese: *Aujourd'hui, quelle morale?*, pubblicato sul « Cahier n. 8 du Secrétariat National des Aumôneries de l'Enseignement Public », 7 rue Vauquelin 75005 Paris.

XAVIER THÉVENOT

sia dell'atteggiamento morale tradizionale sia delle spinte innovative che ci caratterizzano. Significativa risulta anche la valorizzazione della ricerca psicoanalitica per l'interpretazione di resistenze e connivenze complesse, talora paradossali, che affiorano nella nostra situazione morale.

PREMESSE

Qualche precisazione, che mi sembra importante premettere.
– Innanzitutto sulla portata di questo intervento: non si ha evidentemente la pretesa di proporre, mediante un semplice articolo, una sintesi sul tema in questione. È un richiamo all'umiltà. Siamo davanti a un soggetto che « straripa » da tutte le parti e ci situiamo nel contesto di una tradizione.
Non bisogna immaginare che sia possibile, e nemmeno desiderabile, reinventare tutto. Ci proponiamo piuttosto di formulare esattamente i nostri problemi, di situare correttamente le nostre domande e di muoverci verso una migliore comprensione di ciò che è la morale oggi, aiutandoci, attraverso una ricerca intellettuale, a oltrepassare le nostre reazioni « viscerali ». Lo scopo è quello di dare l'avvìo a una ricerca che può essere poi continuata personalmente.

– Siamo davanti, oggi, a un certo numero di domande e di atteggiamenti imbarazzati nei confronti della morale. Non so se è esistita un'epoca in cui la morale è stata « evidente »; so però che ai nostri giorni le evidenze sono cadute. Cercheremo di comprenderne il perché.
Una ragione tuttavia si presenta subito con particolare forza: la morale di riferimento di molti giovani è cambiata ed è entrata in conflitto con la nostra. Credo che l'esigenza di una riflessione sulla morale nasca in noi anzitutto da questo conflitto con i giovani.

Segnaliamo ora qualche settore in cui i mutamenti etici appaiono più accentuati.

1.1. Alcuni cambiamenti etici

1.1.1. Deciso rifiuto dell'autoritarismo

La maggior parte dei giovani non accetta più di sottomettersi a norme o divieti se non coglie il loro saldo fondamento razionale.
In passato era comune questo genere di dialogo tra genitori e figli: « Ti proibisco di farlo! » – « Perché? » – « Perché no! »; « Ti ordino di farlo! » – « Perché? » – « Perché sì! ».
Questo dialogo non è più possibile, perché rimanda all'arbitrio dei genitori o della Chiesa. Nel nostro mondo di razionalità l'arbitrio volontaristico è mal sopportato.
Siamo pure sollecitati ad approfondire il perché dei precetti, delle leggi, dei comandamenti: su che cosa si fondano? da dove derivano? a che servono?
Questo invito a riflettere è tanto più serio in quanto noi stessi, a proposito di certi tratti della nostra personalità, sovente invidiamo il senso di libertà dei giovani, che osano riesaminare l'origine delle norme alle quali pensano di doversi sottomettere.
Ecco pertanto un fatto al quale non bisogna smettere di pensare: il riflettere sull'atteggiamento dei giovani nei confronti della morale induce in noi un *effetto di analisi* della nostra propria morale. Se i nuovi comportamenti dei giovani producono in noi talvolta dei timori o della pietà, essi riattivano pure dei desideri non realizzati, che ci portavamo dentro e che sono ancora in noi. Quante volte, se si è sinceri con se stessi, si è portati a dire, davanti a certi comportamenti giovanili: « Che fortuna poter trasgredire quella norma morale senza provare poi un senso di colpa! Avessi potuto an-

ch'io fare così! ». Ciò vale soprattutto nella sfera sessuale ed affettiva.
In realtà c'è sempre in noi un fanciullo e un adolescente che sonnecchiano. Nel nostro parlare da adulti, questo fanciullo e questo adolescente trovano sempre il modo di esprimersi. Non dimentichiamolo, così da poter conservare il senso dell'*humour*, e da renderci conto che in questa riflessione sulla morale non si avranno soltanto delle sostituzioni di parole: si avranno delle trasformazioni anche sul piano dei desideri e delle esperienze umane profonde. È la nostra stessa liberazione morale che, in definitiva, viene qui messa in questione.

1.1.2. Nuova gerarchia di valori

È questo un altro cambiamento, visibile nella morale di molti giovani.
Senza pretendere di essere esauriente, invito a riflettere su qualche punto.
– Innanzitutto sulla preminenza dei valori di « autenticità » e « sincerità », almeno nelle intenzioni della maggior parte dei giovani. Per loro non si tratta tanto di essere conformi a dei modelli sociali, quanto di essere il più possibile autentici con se stessi.
– Facciamo anche attenzione al modo in cui, oggi, certi giovani impiegano il denaro e la proprietà: il senso della proprietà sembra meno individualistico. Il prestito, il mettere in comune le cose, sembrano molto frequenti. Spinto all'estremo, questo nuovo senso della proprietà può d'altronde sfociare nel furto senza rimorsi di coscienza, soprattutto nei grandi magazzini.
– Presso certi giovani si va anche delineando una nuova teoria delle felicità, secondo cui una buona riuscita sociale o la « carriera » è meno importante della buona riuscita nelle relazioni umane e del tempo speso per « vivere ». Il lavoro spesso non è più un valore primario. Neppure la politica sembra più un oggetto di interesse prioritario.
– Ma dove il *modello* etico sembra a noi adulti diverso in maniera abbastanza radicale dal nostro, è nel *dominio della sfera sessuale*. Si sono prodotti cambiamenti considerevoli rispetto a quanto avveniva vent'anni fa: promiscuità generalizzata, precocità delle prime esperienze sessuali, uso dei contraccettivi, rapporti sessuali prematrimoniali, coabitazione per lunghi anni prima del matrimonio, aborto, ecc. Tutto ciò è vissuto spesso con coscienza tranquilla, e anche con la certezza di essere nel vero. Quanti giovani si mostrano sorpresi perché noi non accettiamo facilmente i loro nuovi comportamenti. Quanti di loro pensano che la Chiesa, i cristiani, non arriveranno mai a liberarsi di tabù del tutto superati.
Su chi appoggiarsi, dunque, per arrivare a capire se è la morale dei documenti magisteriali o quella dei giovani a essere irreale e alienante?

1.1.3. Nuovo rapporto con il tempo

Lasciando volutamente da parte varie altre osservazioni possibili, sottolineerò ancora il *rapporto* apparentemente *nuovo* instaurato da molti giovani *con il tempo*. Rapporto che dovrebbe influenzare fortemente la loro percezione « puntuale » del tempo.
Esso invece di essere concepito come il « luogo » della fedeltà o della durata ripetitiva, è spesso percepito anzitutto come prova, come una realtà dove si producono la nascita della novità e le soluzioni di continuità. Un gran numero di giovani vive nell'immediato e sembra mancare del senso della durata o non voler interessarsi al problema del divenire. Ora la morale, lo si vedrà, è molto preoccupata delle ripercussioni *a lungo termine* dei comportamenti. E questa è molto spesso la preoccupazione presente anche nei nostri giudizi di adulti.

1.1.4. Nuovo rapporto con il senso di colpa

Per chiudere queste riflessioni segnaliamo il nuovo rapporto con il *senso di colpa*. Noi adulti, che siamo stati formati da una morale e da una teologia in cui la nozione di peccato era pregnante, siamo sbalorditi nel

constatare che questa nozione ha poca importanza, o non ne ha alcuna, per la maggior parte dei giovani. In più ci accorgiamo che degli adulti si uniscono ai giovani in questa nuova sensibilità. Di qui le domande: come la nozione di peccato entra nella morale? è possibile elaborare una « morale senza peccato »? come parlare del peccato oggi?

1.1.5. E allora: « In nome di che cosa? »

Così questi nuovi atteggiamenti dei giovani, contro i quali noi urtiamo, non possono non provocarci a porre il grande interrogativo dell'etica: *in nome di che cosa?*
In nome di che cosa questa gerarchia di valori è dichiarata migliore di quest'altra?
In nome di che cosa si proibisce e si ordina?
In nome di che cosa un certo comportamento viene designato come peccato?
In nome di che cosa la Chiesa interviene per imporre una morale?
In nome di che cosa io posso o non posso permettermi di inventare una morale?
Sono domande che oggi non si possono più evitare. E sono questi i problemi che tenteremo di esaminare.
Ma innanzitutto cerchiamo di fissare una prima definizione di morale. Dopo di che tenteremo di descrivere « il paese morale da cui veniamo » e perché questo paese sia divenuto « inabitabile ».

1.2. Una prima definizione della morale

1.2.1. Ciò che la morale si propone

Per cominciare avverto che userò in modo equivalente i due termini « etica » e « morale ».

La morale, si sa, evoca spontaneamente delle realtà per lo meno sgradevoli, che spingono alla malinconia. La morale sarebbe quell'insieme di regole, di prescrizioni che, inquadrando i comportamenti umani in una fitta rete di proibizioni, impediscono la « vera vita ». È questa una visione ristretta e anche falsa della morale.
In realtà, che cosa si propone la morale? Si propone, credo, di riflettere sulle condizioni e sulle vie che permettono a ogni uomo, chiunque sia, per quanto povero diavolo e disgraziato, di divenire, *in relazione con gli altri,* il più possibile uomo. In altri termini, l'obiettivo ultimo di una morale degna di questo nome è il realizzarsi di tutta la persona e di tutte le persone.
Il fine della morale è *la felicità. La morale è quel sapere che si sforza di munire di segnaletica la via che ciascun uomo e ciascuna società ricercano per diventare sempre più felici.*
I segnali che la morale pone sono di diversi tipi: esortazioni, valori, proibizioni, leggi, precetti, norme, ecc. Come si vede, tutto l'apparato etico ha lo scopo di evitare che gli individui e le società si smarriscano lungo le vie che conducono alla perdita di sé. « Se vuoi riuscire nella vita, ecco ciò che devi fare e ciò che devi evitare », dice la morale. Perché quello che essa persegue è, in definitiva, la vita dell'uomo.

1.2.2. Ciò che si propone la morale « cristiana »

Ma, si dirà, Dio si propone il medesimo scopo: la vita dell'uomo. In effetti, « Io sono venuto, dice Gesù, perché abbiate la vita e la vita in abbondanza » (*Gv* 10,10). È per questo che la morale cristiana consiste nella ricerca della vita dell'uomo attraverso la ricerca della volontà di Dio su di noi. « Sia fatta la tua volontà », è la divisa stessa del cristiano che cerca di costruirsi eticamente. E, al contrario di quanto a volte ci hanno fatto credere, questa formula (questo « sia fatta ») non deve essere pronunciata in maniera riduttiva e peggiorativa,

come se la volontà di Dio dovesse essere ogni volta una « tegola in testa ». Al contrario! Dire a Dio « sia fatta la tua volontà », è dire una preghiera gioiosa, perché è dire nel medesimo tempo « si compia la mia felicità! ». Il desiderio di Dio su di noi non è forse che, in lui e per lui, si realizzi la felicità nostra e di tutta l'umanità?

Dunque, la morale è (o dovrebbe essere) per ogni uomo un elemento della ricerca instancabile della pace e della gioia. E per il cristiano la morale si iscrive nella medesima ricerca, con in più la certezza nel cuore che la gioia scaturisce in definitiva dall'incontro con il desiderio che il Dio vivente, il Dio di Gesù Cristo, ha su noi. « Cerco la tua volontà, Signore — dice il cristiano — perché sei degno di essere amato per quello che sei; cerco la tua volontà, perché è questo tuo desiderio che mi guida, che mi rende autonomo, che mi fa amare ».

Così, a un primo approccio, potremmo definire la *riflessione morale cristiana* come *la concettualizzazione dei passaggi obbligati o consigliati da percorrere per umanizzarsi conformemente al desiderio di Dio,* e ciò nelle situazioni concrete della nostra esistenza.

Umanizzarsi in conformità al desiderio di Dio. E sia! Ma subito si pone una questione radicale: come conoscere questo desiderio, questa volontà di Dio? In nome di che cosa dichiaro: « Questa è la volontà di Dio »?

È a tale domanda che ogni sistema di morale cristiana si sforza di rispondere. E a tale domanda si sforzava di rispondere soprattutto quel « moralismo cristiano » che ha formato molti di noi. Perciò mi sembra importante fermare la nostra attenzione su questo moralismo, e su quanto lo rende oggi non più significativo per noi.

1.3. « Il paese da cui veniamo »: il moralismo cristiano

1.3.1. Due scogli da evitare

Sto per presentare il moralismo cristiano e la sua critica. In questa presentazione vorrei evitare due scogli.

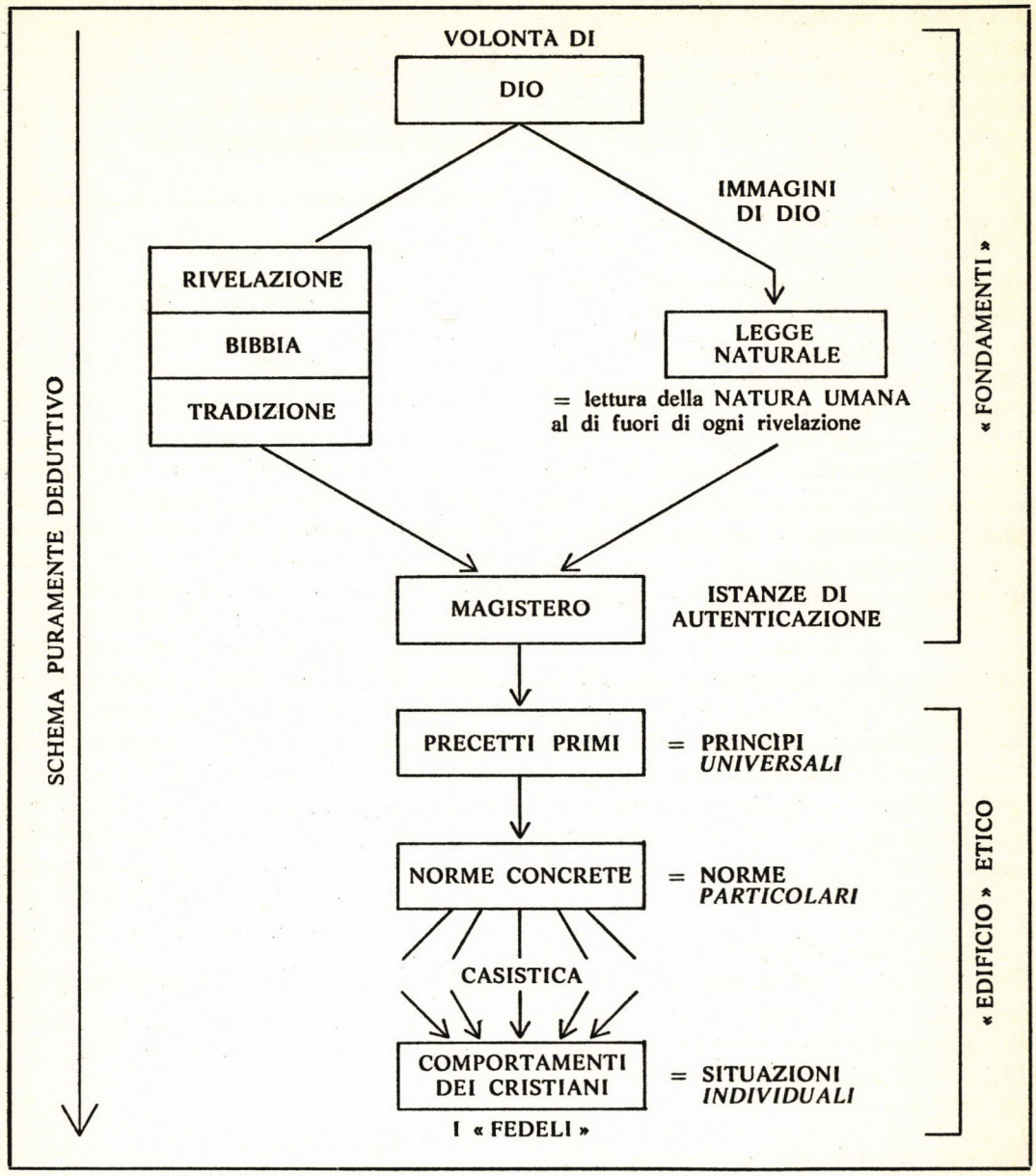
a) Il primo scoglio è lasciar credere che tutti i cristiani degli anni 1920-1960 sono stati stupidamente sottomessi a questo moralismo. Esso improntava parecchi manuali di teologia, di catechesi, e molte esortazioni di preti e genitori. Ma, grazie a Dio, tante persone, sorrette da un'eccellente intuizione evangelica, avevano saputo superare questo moralismo per vivere « nella libertà dei figli di Dio ». È necessario poi sfumare quanto dirò, dal momento che *farò una caricatura* dei tratti di questo moralismo cristiano per farli cogliere meglio.

b) Il secondo scoglio è lasciar credere che questo moralismo è ormai una realtà del passato. Di fatto, sia pure in gradi diversi nei vari settori della nostra vita, esso tormenta ancora più di uno tra noi, e me per primo. Non ci si sbarazza facilmente delle cattive abitudini etiche, perché esse trovano sempre una connivenza nel nostro inconscio e nelle forze sociali che ci circondano.

1.3.2. I tratti principali del « moralismo cristiano »

Com'era dunque strutturata la morale cristiana tradizionale (il moralismo) che ci ha impregnati?
Questa morale aveva lo scopo di aiutare i cristiani a camminare al seguito di Cristo, sotto la mozione dello Spirito (che era però

poco sottolineata), per realizzare pienamente la loro vocazione di uomini e di figli di Dio. Così la ricerca etica si sforzava di scoprire i precetti, le norme e leggi che esprimono la volontà di Dio, affinché il cristiano potesse santificarsi sottomettendovisi.



Ma *due grandi difetti* incrinavano questa morale.

– Da una parte si passava troppo sotto silenzio la *dinamica trinitaria* della vita morale. Conseguenza immediata: la morale cattolica era divenuta una vera e propria imposizione, un legalismo che inaridiva, perché staccato da ogni vita mistica. I Protestanti e gli Ortodossi non mancavano di rinfacciarcelo. « Agire moralmente è prima di tutto un atto di ringraziamento! », ci dicevano. « Cosa ne fate della gioia di essere spinti dallo Spirito di libertà, che vi conduce non a conformarvi a delle leggi, ma a

costruire a poco a poco l'amore? ». In altre parole, si aveva completamente separato ciò che doveva essere solo distinto, cioè la morale, la preghiera, la liturgia, la spiritualità e la riflessione teologica (la dogmatica). – D'altra parte, e soprattutto, il *metodo* adottato per esplicitare la volontà di Dio era viziato in più di un punto. Esaminiamo meglio tutto ciò, seguendo lo schema qui riportato.

ILLUSTRAZIONE DELLO SCHEMA

a) Punto di partenza di tutta la morale è la volontà di Dio. Questa si fa conoscere agli uomini attraverso due « canali », considerati complementari, ma quasi del tutto disgiunti. Da un lato la Rivelazione, che comprende il canone delle Scritture e la Tradizione. Dall'altro lato ciò che nella tradizione della Scolastica si chiama « la legge naturale », cioè la lettura, fatta al di fuori di ogni rivelazione, delle esigenze profonde della natura umana.
Ma l'interpretazione della volontà di Dio ricevuta attraverso questi due canali rischia sempre, di fatto, di essere sottomessa alle spinte dei desideri e degli interessi fallaci degli individui o dei gruppi. Così un'istanza di autenticazione viene a decidere ciò che, tra le posizioni dei diversi moralisti, è conforme alla visione cristiana del mondo. Questa istanza è il « magistero », composto dal papa e dai vescovi.
Ecco i *fondamenti* sui quali poggia l'edificio etico in cui il cristiano cercherà di abitare per vivere meglio.

b) Questo stesso edificio non è senza distinzioni. In primo luogo, la lettura della volontà di Dio si esprime in alcuni princìpi o precetti primi che sono validi *sempre e ovunque.* È la dimensione universale della morale. Per esempio, questi precetti possono essere: « Non fare agli altri ciò che non vorresti fosse fatto a te », o ancora: « Impègnati nella giustizia sociale », ecc. Questi precetti si organizzano attorno a dei grandi valori: la pace, la libertà, l'amore, la verità.

c) Ma la morale è cosciente che fermarsi su un piano generale non è sufficiente a indicare il cammino. È per questo che si sforza di entrare più nel concreto, dando dei punti di riferimento per dei settori *particolari* come quelli della *salute,* delle relazioni socio-politiche, dell'affettività, ecc. Questi punti di riferimento costituiscono quelle che possiamo chiamare le « *norme concrete* ». Esse esprimono la dimensione particolare della morale. Citiamo esempi di tali norme: « Non derubare il tuo datore di lavoro », « Salvo il caso di legittima difesa, non uccidere », « Non avere relazioni sessuali prima del matrimonio », ecc.

d) Questa « discesa » nel concreto non è però ancora sufficiente, perché il moralista è cosciente che in definitiva spetta a ciascuno, nella sua situazione singola (unica al mondo), di decidere come dovrà realizzare la volontà di Dio su di lui. Per questo la morale avrà sempre una dimensione *individuale,* che si sforzerà di illuminare ciascuna persona e ciascun gruppo. La morale cristiana classica non ignorava che « alla base » le situazioni sono spesso conflittuali, e raramente chiare. I teologi moralisti si sforzavano perciò di illuminare i fedeli, cercando di esplorare, attraverso la *casistica,* tutto il campo dei casi di coscienza che potevano presentarsi.

1.4. Critica del moralismo

Bisogna cominciare con il prendere coscienza che in ogni sistema di pensiero, e dunque anche nella morale, c'è una *coerenza inter-*

na. In altre parole, tutti gli elementi di un sistema si sostengono gli uni gli altri. Modificarne uno solo, è far vacillare tutto il sistema.
Ora non è *un* elemento del moralismo che è messo in crisi dalla cultura contemporanea, ma è *ciascuno* degli elementi di questo sistema. E ciò spiega perché non sia più in grado di funzionare, malgrado il nostro desiderio a volte di aggiornarlo.
Un semplice colpo d'occhio allo schema (p. 8) ci mostra che esso è puramente deduttivo. Tutto viene « dall'alto ». Tutto viene dal « cielo » della Bibbia o della Natura, per discendere in seguito « a cascata » sui soggetti che chiamiamo i « fedeli ». C'è da aspettarsi dunque che un tale sistema si sostenga per mezzo di una serie di fattori che permettono all'autorità di imporre il suo potere alla base; che permettono alla « testa » di vedersi obbedita dal « corpo ». Passiamo in rassegna i fattori che danno coesione al sistema.

1.4.1. ALCUNE IMMAGINI PRIVILEGIATE DI DIO

a) Le immagini di un tempo

È Dio la roccia sulla quale poggia la morale. Le immagini di Dio impiegate dal moralismo connotano la solidità e la stabilità. Dio sarà denominato Provvidenza, Giudice Supremo, Re, Onnipotente, Padre. Si vede che la persona privilegiata della Trinità è il Padre, a spese del Figlio colto nella sua debolezza di Verbo incarnato, e a spese dello Spirito, soffio di cui non si sa... « né da dove viene né dove va » (*Gv* 3,8).
Queste immagini di Dio contribuiscono a mantenere una morale che necessariamente privilegerà i valori dell'*ordine,* dell'obbedienza, della fedeltà concepita come stabilità. La sottomissione volontaria, anche con l'incomprensione intellettiva del bene fondato dalle norme, sarà resa possibile. Così la porta è aperta all'autoritarismo divino, mediato da quello della gerarchia.

b) Nuove immagini di Dio

Ora, a causa di una serie di evoluzioni sulle quali non ci si può qui soffermare, le immagini di Dio un tempo più pregnanti si sono oggi completamente modificate. Il Dio Giudice ha fatto posto alla tenerezza del Cristo, di questo uomo Gesù che è paziente, che partecipa ai movimenti di liberazione dell'uomo, che lotta contro « l'ordine, o piuttosto il disordine stabilito ». La potenza di Dio ha lasciato il posto alla debolezza e alla sofferenza di Dio!
Più ancora, da cinque o dieci anni a questa parte, lo Spirito « che rende liberi » (*Gal* 5) sembra sorgere di nuovo nella Chiesa, invitando ciascuno alla creatività, a volte vera e propria sfida a ciò che alcuni chiamano « la sclerosi della Chiesa istituzionale ». Con lo Spirito si pensa che la verità possa scaturire anche dalla « base », mentre prima c'era la tendenza a far credere che non potesse che « piovere dal cielo » (il che manteneva i fedeli in un infantilismo etico). L'aver preso sul serio la persona dello Spirito Santo ha segnato la fine di uno schema morale puramente deduttivo.

c) Quali le mie immagini di Dio?

È chiaro che la morale è sempre collegata alle proprie immagini di Dio, e viceversa. Ecco perché l'evoluzione liturgica e l'evoluzione etica vanno necessariamente di pari passo.
Così, la prima verifica che ciascuno è condotto a fare a questo punto è: controllare quali sono le proprie immagini privilegiate di Dio. In base a che cosa io privilegio quest'immagine piuttosto che quell'altra? Quali sono i miei criteri di selezione per scegliere il volto di Dio, dal quale mi lascio sedurre? « Dimmi qual è il tuo Dio, e io ti dirò qual è la tua morale ».
Questa massima deve restare presente al nostro spirito, altrimenti rischiamo di cadere nell'ideologia alienante. Essa ci permetterà di criticare, per mezzo della ricerca e del dialogo nella Chiesa, le nostre conce-

zioni di Dio. Sono quelle proposte da Gesù di Nazaret? Se non lo sono, la nostra morale sarà necessariamente claudicante e alienante per certi aspetti.

1.4.2. UN POTERE FORTE

È il secondo fattore che dà coesione al moralismo: *il potere forte*. Una volontà che scende dall'alto può sottomettere i soggetti a cui si rivolge, solo se ne ha il potere. Fra le varie espressioni di esso, ne richiamo tre.

a) L'impiego di sanzioni importanti (sia la minaccia grave, sia la ricompensa gratificante)

Il Dio presentato dal moralismo ricorreva facilmente alle sanzioni. Perseguitati a volte da un vero e proprio occhio di Caino, eravamo sempre sottomessi a un'alternativa severa: l'Inferno oppure il Purgatorio e il Paradiso. E mentre l'Inferno era presentato come di facile accesso, il Paradiso ci sembrava difficilmente raggiungibile. L'uso frequente dell'epiteto « mortale » affiancato a « peccato » spingeva a una radicale vigilanza nell'obbedienza.
Oggi, abituati come siamo ai regimi liberali, questo impiego delle sanzioni non è più credibile. Molti cristiani si mettono a ridere quando si parla di inferno e di purgatorio. Non possono credere che un Dio di tenerezza abbia disegni così cattivi sull'uomo. Poi si insiste molto sul fatto che l'escatologia (il Cielo, il Regno di Dio) è già cominciata sulla terra. E così, le modalità della vita dopo la vita preoccupano di meno.
Il nuovo modello non-direttivo di pedagogia e l'evoluzione delle nozioni di colpa e di peccato fanno sì che una morale della sanzione, com'era il moralismo, non sia più possibile. L'uso stesso del qualificativo « mortale », messo vicino a « peccato », fa sobbalzare.
Eppure non è facile sbarazzarsi dei problemi posti dall'uso delle sanzioni, perché si tratta di problemi gravi.
Prima di tutto, non c'è nessun gruppo sociale e nessuna morale che possano funzionare senza mettere in opera delle sanzioni. Quali sono dunque le sanzioni che di fatto oggi « imperversano » nella morale dei pastori d'anime? Per il fatto che sovente non risultano espresse, non per questo esse sono meno efficaci. Ad esempio, la sanzione per una certa condotta può essere l'acquisto o la perdita della stima del gruppo o del catechista; può essere la certezza di essere o non essere considerato come persona « addetta ai lavori », ecc.
Inoltre, nella Tradizione e nella Scrittura ci sono fondamenti seri che giustificano il timore di una possibile rottura radicale con Dio, o la speranza di una intimità senza fine con il Signore.
Siamo del tutto immuni da queste nuove « sensazioni » nella nostra ricerca etica? Quali sono le nuove paure che hanno rimpiazzato le antiche paure della « pastorale della paura » (Jean Delumeau)?

b) Il rapporto con il corpo sessuato

Potere forte, ho detto, come condizione del moralismo. Un tale potere si accompagna sempre a un certo tipo di *rapporto con il corpo sessuato*. È sufficiente gettare uno sguardo sui differenti regimi politici per rendersi conto che il potere forte, dittatoriale, di destra o di sinistra, ha bisogno di un'influenza molto grande sui corpi e di una repressione della sessualità, specialmente del piacere.
Le nostre immagini di Dio, la nostra concezione della morale e il nostro modo di utilizzare il corpo sono sempre intimamente uniti. A un Dio autoritario corrispondono una morale rigorista e un corpo represso; a un Dio dolce e umile, una morale *flessibile* e una sessualità « liberata ».
Il fatto è che il corpo sessuato non è semplicemente, come ci hanno lasciato credere qualche volta, un laboratorio bio-chimico a

servizio degli slanci dello spirito o dell'anima. Il corpo è una « realtà di desideri » (immagine del sé corporeo), capace di piaceri e di gioie. Il corpo è una realtà estremamente presente a me stesso, ma nello stesso tempo anche estranea, qualcosa di altro in me. La maniera di utilizzare il mio corpo, di farlo godere o di opprimerlo è collegata alla mia maniera di situarmi davanti all'altro, di godere dell'altro, di opprimere l'altro.

Per questo la nostra concezione della morale cambia enormemente secondo la nostra concezione del corpo sessuato. Un semplice sintomo di ciò: nel 1968, data simbolica di numerosi cambiamenti etici, lo slogan era: « Fate l'amore ». Il godimento ha sempre in effetti qualcosa di rivoluzionario, perché riattiva l'idea di un'altra realtà possibile, oltre a quella del « lavorare e dormire »!

Dunque, il moralismo che ci ha formati diffidava del corpo, del sesso, e sospettava del piacere. Oggi c'è una modificazione radicale nel modo di situarsi di fronte al proprio corpo, alla sessualità, al piacere.

Di conseguenza il « vertice » deve cedere sotto la pressione della « base ». Di conseguenza la morale non può più essere solamente deduttiva, cioè costrittiva.

Qual è dunque la morale che può prendere atto del nostro nuovo modo di essere nel mondo, di « *essere corpo* », di essere sessuati?

c) Un'autorità sacralizzata

Segnalo, infine, senza soffermarmi, che un'autorità potente ha sempre interesse a *sacralizzarsi* per mantenere la propria immagine, cioè a farsi credere rivestita di un potere più o meno magico, fascinoso e terrificante, potere che le appartiene in modo esclusivo.

Inoltre la nostra epoca desacralizza molto gli uomini, soprattutto coloro che sono in funzione di autorità. E anche da questo versante la morale classica resta colpita.

Così, secondo lo schema riprodotto sopra, c'è da aspettarsi che il *Magistero,* portavoce della volontà del Dio potente, perda la sua potenza e la sua credibilità. È ciò che capita spesso oggi.

L'esperienza dei regimi democratici, l'esperienza di un rapporto più libero verso il corpo sessuato e altre esperienze ancora conducono a una desacralizzazione dell'autorità, anche di quella del papa e dei vescovi. E molti ritengono che sia una pretesa esorbitante quella dell'infallibilità del magistero, soprattutto nel campo della morale: in un'epoca che prende coscienza della fallibilità di ogni uomo, come ammettere che delle persone possano non sbagliarsi? Ma allora chi sacralizziamo? Perché sono persuaso che ogni uomo ha bisogno di sacralizzare altri uomini. Ci si può domandare, a questo proposito, se i nuovi presunti « detentori del sapere » non siano oggi gli « scienziati specialisti dell'uomo ». Ma in nome di che cosa sono investiti di un tale potere?

Così ciascuno di noi è provocato a porsi la domanda: qual è la mia libertà di fronte a ciò che san Paolo chiama la « sapienza del mondo » e come la mia morale ingloba la « follia della croce »? Qual è il mio grado di autonomia di fronte agli « slogan etici » alla moda? La mia morale è una morale della misura, dell'« equilibrio », del giusto mezzo, o una morale *del rischio,* un po' folle della « follia della croce »?

1.4.3. LA PAROLA RIVELATA

Sempre in riferimento al nostro schema, restano ancora da esaminare due « fondamenti »: il ricorso alla parola rivelata e la lettura della natura umana. Almeno questi elementi non saranno messi in questione dalla cultura contemporanea?

a) La Bibbia e la Tradizione

Esaminiamo dapprima il modo in cui vengono affrontate *la Bibbia e la Tradizione.* Si sa che l'esegesi ha fatto, soprattutto in

questi ultimi venti anni, dei progressi considerevoli. Si è preso coscienza che la lettura biblica esige che si tenga conto dei generi letterari e della storia della formazione dei testi. Ciò ha condotto a una vera e propria « *demitologizzazione* » di certi passaggi biblici. Più ancora, da qualche anno si è preso coscienza degli enormi problemi posti dal fatto che nella Scrittura la parola di Dio si è fatta parola di uomo. Ciò significa che questa parola non sfugge alle regole della formazione di ogni parola umana. Anche i testi biblici sono segnati dai condizionamenti sociologici della loro epoca, dai condizionamenti psicologici dell'autore, e da quelli più propriamente linguistici.

Non è più il caso quindi, in campo morale, di concepire la Bibbia o la Tradizione come un libro di ricette etiche, in cui si possa attingere direttamente le risposte ai nostri problemi concreti. Occorrerà invece lanciarsi in un lungo e difficile lavoro di interpretazione. I collezionatori di versetti ne fanno le spese. Tanto più che la Bibbia e i Padri della Chiesa non hanno evidentemente risposte a dei problemi morali che non esistevano al loro tempo. Citiamo qualche esempio: la contraccezione chimica, le banche dello sperma, la bomba atomica, le centrali nucleari, i trapianti d'organo, il capitalismo industriale, ecc.

La Bibbia e la Tradizione dunque, da sole, non bastano.

Alcuni arrivano fino a domandarsi se esiste una morale propriamente biblica o cristiana. Davanti a quelle che alcuni chiamano le « insufficienze » della Rivelazione, non c'è dunque altra possibilità che volgersi alla legge naturale, cioè alla saggezza umana che si sforza di scrutare, con strumenti suoi propri, ciò che la realizzazione dell'uomo esige?

b) La legge naturale

Come è compresa e accolta oggi questa legge naturale, alla quale talvolta il Magistero fa ancora riferimento? Una risposta adeguata esigerebbe molto spazio. Mi accontenterò di evidenziare qualche punto.

Innanzitutto, la parola « natura » è impiegata in sensi talmente differenti da essere divenuta del tutto ambigua e pressoché inutilizzabile in morale.

In secondo luogo, quando il moralismo utilizzava l'espressione « legge naturale » voleva dire che l'uomo e la società dovevano sottomettersi alle esigenze fondamentali iscritte nella loro natura. Per esempio, essendo il poter parlare una esigenza innata della mia natura di uomo, la legge naturale prescrive di promuovere la capacità di comunicazione delle persone. Su questo si può essere completamente d'accordo.

Sfortunatamente il problema della legge naturale è più complesso. In effetti, filosofie moderne e scienze umane hanno messo in crisi — a mio avviso, senza però invalidarla completamente — l'idea di « natura umana », e soprattutto di natura umana concepita come un *dato* compiuto e immutabile, come un *destino* o come una fatalità.

Da una parte si è presa coscienza che l'uomo è un essere *storico,* che si fa a poco a poco: è nella natura dell'uomo di costruirsi, di produrre « artefatti ». In altre parole, ciò che io sono non esisteva prima di me come idea che sarebbe bastato incarnare. La mia natura non è solo destino, è anche *compito.*

Si intuiscono le conseguenze concrete e immediate di una tale visione. Essa obbliga, per esempio, a riesaminare da vicino ogni forma di sottomissione a un destino, sia esso biologico (cf il ciclo ovarico della donna a proposito della regolazione delle nascite) o sociale (cf la sottomissione a questo o quel regime politico).

D'altra parte le scienze contemporanee hanno fatto comprendere che le cose non sono realtà indipendenti le une dalle altre, un po' come lo sarebbero delle pietre preziose giustapposte e indifferenti le une alle altre. Di fatto, le cose sono dei sistemi complessi, delle reti di relazioni. La natura delle cose è di essere *un sistema di relazioni, elemento di un sistema più vasto.*

Inoltre non si potrà più parlare in morale di « cose in sé »: per esempio, non sarà possibile dire tranquillamente che « il celibato consacrato è di per sé superiore al matrimonio », « le centrali nucleari sono un male in sé », ecc. Il compito del moralista ne esce singolarmente complicato, dal momento che ormai il compito etico consisterà in un « giudicare » che consideri le realtà all'interno di una rete di relazioni. Potrà sembrare che questa critica del moralismo e della morale tradizionale distrugga l'edificio e non lo ricostruisca. È vero. Ma noi ci accingiamo ora ad aprire un vasto cantiere di lavoro, utilizzando d'altronde, anche pietre dell'antico edificio.

2. PUNTI DI RIFERIMENTO PER UNA NUOVA « COSTRUZIONE » MORALE

Cominciamo questo secondo ordine di riflessioni riferendoci ancora una volta allo schema di p. 8. Come si vede, l'« edificio etico » comporta tre dimensioni: universale, particolare, individuale. Queste tre dimensioni mi sembrano essenziali perché una morale sia equilibrata, anche se esse devono articolarsi tra loro in modo diverso da quello proposto nello schema. Cerchiamo dunque di comprendere meglio che cosa sono queste dimensioni e come permettono di dare vita all'etica.

2.1. La dimensione universale

2.1.1. L'« auspicabile integrale » per ogni uomo

Secondo questa dimensione, la riflessione morale si sforza di individuare dei precetti universali che abbiano valore sempre e ovunque. Esempio: « Amerai il prossimo tuo come te stesso ». Questo precetto può essere applicato in ogni luogo e in ogni tempo.

La morale, considerata sotto l'angolatura dell'universalità, si sforza dunque di chiarire i fini ultimi a cui ciascuno deve mirare per realizzarsi: la pace, la giustizia, l'amore, il rispetto dell'altro... Tutti questi valori, considerati insieme, costituiscono ciò che potremmo chiamare l'« *auspicabile integrale* » per ogni uomo, vale a dire tutto ciò che si è in diritto di « sognare » per la realizzazione di un uomo « *perfetto* ». È così che si può « sognare » un uomo che sia nello stesso tempo dolce e coraggioso, attento all'altro e capace di star da solo, fedele e creativo, ecc. Ma va da sé che un essere o un gruppo che riunisca contemporaneamente tutti i valori, non esiste. La dimensione universale della morale è allora come un orizzonte davanti al quale le realtà prendono rilievo, ma che non può mai essere raggiunto. La dimensione universale della morale è una dimensione *utopica.* Ma non per questo è senza valore o alienante. Al contrario! Un'utopia è molto utile. Permette, come ha detto Paolo VI, di « discernere nel reale delle possibilità ignorate ».

Ricordiamoci del maggio '68! Molte delle domande espresse allora erano giudicate perfettamente utopiche. Eppure, questa utopia del '68 ha permesso di scoprire nella realtà di quel momento delle possibilità che già c'erano, ma erano ancora nascoste. Per esempio, il desiderio di comunicazione totale, espressa in quel tempo, ha consentito a molti gruppi ecclesiali di creare una sana libertà di parola.

Considerata sotto questa angolatura di utopia e di universalità, la morale è ancora *immutabile* o vicina all'immutabilità. Precetti come « Non fare agli altri ciò che non vuoi sia fatto a te » possono resistere all'urto della storia. Più i valori presi in considerazione dalla morale sono universali, più sono al di sopra del tempo (per esempio, l'amore, la pace...); tuttavia sono anche più vuoti di contenuto concreto. « Ama il tuo prossimo » — che, almeno di diritto, è un precetto universale — non dice se *oggi* amare consiste nel votare a destra o a sinistra!

2.1.2. La funzione dei « profeti »

Alcune persone sono particolarmente portatrici di questa dimensione universale della morale. Le chiamerei volentieri: *i profeti.* Il profeta è una persona che soffre « viscerale mente » gli oltraggi inferti ai grandi valori. È qualcuno letteralmente posseduto da una sana utopia, che non ha pace finché il mondo non le si avvicina. Pensiamo a personaggi come Martin Luther King o Helder Câmara. Sono degli uomini che, sull'esempio dei profeti della Bibbia, passano la vita a gridare: « Non si può andare avanti così! Bisogna cambiare! ».

Una morale senza dimensione profetica diviene inevitabilmente una morale senza speranza, un conservatorismo che inaridisce, una raccolta di leggi alienanti che non si sa neppure più a cosa possano servire.

Eppure, se la morale fosse unicamente profetica, sarebbe il sostituto di un bel sogno, senza impatto sul reale. Non è sufficiente gridare che bisogna essere giusti perché la giustizia si stabilisca. Non è sufficiente essere *per il rispetto della vita* perché la vita sia rispettata. È per questo che la morale ha sempre una seconda dimensione.

2.2. La dimensione particolare

2.2.1. L'« auspicabile abituale »

Il moralista che cerca di segnalare la via della liberazione di ciascun uomo e di ciascuna società, è costretto a prendere atto che si trova situato nel tempo e nello spazio. Appartiene a una data società, lavora in un certo settore di attività, vive in una determinata epoca. Cosciente di tutti i valori dell'« *auspicabile integrale* », si rende subito conto che non è possibile tutto in una volta. Bisogna dare una gerarchia ai valori, accettare di trascurarne alcuni a vantaggio di altri. Così, secondo questa dimensione che si sofferma a considerare le realtà di una data società e di una data epoca particolare, la morale ricerca ciò che chiamerei l'« *auspicabile abituale* ». Ecco, dice il moralista, ciò che nella società italiana di questo anno è abitualmente *auspicabile* fare. In altre parole, la morale qui elabora delle *norme* concrete.

Un dato importante caratterizza la morale considerata nella sua dimensione particolare: la *caducità eventuale* delle norme. In effetti, più le norme sono particolari o concrete e meno sono immutabili. È nella logica di molte norme concrete essere affette dalla caducità, dato che sono elaborate per esprimere la pressione dell'utopia *in quel momento* della storia. Questa caducità si spiega col fatto che le norme non cadono dal cielo. Esse vengono elaborate a poco a poco sotto l'effetto dell'esperienza umana

e cristiana. È quest'uomo, questo gruppo sociale che, sperimentando come una data condotta abbia degli effetti costruttivi o distruttivi a breve o a lungo termine, giunge a dichiarare che questa condotta deve essere seguita o evitata.

Ora, questa lettura dei risultati della esperienza — ne parleremo più avanti — non si riesce a farla senza degli « a priori » falsi, senza degli errori. Più ancora, le condizioni della sperimentazione possono modificarsi così radicalmente che i risultati vengono rovesciati.

Per questo bisogna dire che le « lezioni dell'esperienza » contengono sovente dei grossi rischi. Siamo ben lontani dalla bella certezza dei grandi princìpi puramente razionali! L'etimologia non ci dice d'altronde che « es*peri*-mentare » è passare attraverso la morte (il *perire*) delle nostre idee *costituite?*

Richiamiamo qualche esempio di possibili mutazioni di norme concrete.

Nel Medio Evo, la maggior parte dei teologi si atteneva alla norma seguendo la quale una donna incinta non doveva avere relazioni sessuali con suo marito. La lettura dell'esperienza, in mancanza di conoscenze biologiche sufficienti, faceva credere che questo comportamento fosse sempre nocivo. La lettura sperimentale in questo campo è cambiata completamente.

Trenta-cinquant'anni fa, la morale cristiana giudicava con molta severità il fatto che un cristiano fosse socialista. E oggi?

San Paolo tollerava la norma concreta: « Puoi avere uno schiavo, se lo rispetti ». Norma che oggi appare intollerabile.

Così la storia e la riflessione critica ci mostrano che è « normale » che in ogni epoca ci siano conflitti tra le norme delle morali già acquisite o costituite, e le norme delle morali che si stanno imponendo. Per esempio, sarebbe inquietante se i giovani non avessero delle concezioni etiche in urto con quelle degli adulti. Sarebbe segno che la morale è caduta in una staticità deleteria, in un fissismo che non ha presa sul reale.

Sul piano delle norme particolari, l'evoluzione etica è auspicabile. Altrimenti la morale diviene immorale perché chiusa, perché non fa più spazio alla vita e alla novità dello Spirito.

2.2.2. La funzione del « saggio »

In analogia con la definizione di « profeta », data più sopra, mi sembra di poter affermare che il personaggio che più di tutti porta avanti la dimensione particolare dell'etica è *il saggio*. Oggi siamo dolorosamente privi di saggi.

Chi è il saggio? È una persona molto ben inserita nella società in cui vive e sensibile a cogliere le conseguenze possibili, a breve o lungo termine, dei comportamenti umani.

Con il suo senso dell'uomo, il suo intuito etico ed evangelico, il suo cuore aperto agli appelli degli uomini, il saggio autentica o elabora dei punti di riferimento etici concreti, a uso proprio e dei suoi contemporanei. Il saggio si fida molto della sua esperienza, ma si ispira anche alla saggezza dei « vecchi », di quelli che lo hanno preceduto. Forse si trova proprio qui una delle ragioni dell'attuale mancanza di saggi. Molte norme morali elaborate dai « vecchi » sembrano, a causa delle mutazioni culturali, non funzionare più, o non rispondere alle nuove attese. La morale dei propri predecessori non prevedeva, per esempio, l'invasione dei mass media, l'influenza delle multinazionali o la manipolazione genetica. Raramente oggi possiamo far riferimento alla saggezza dei nostri genitori o antenati. La loro esperienza è totalmente differente dalla nostra! Di più, in certi campi, l'esperienza dei giovani sembra possedere maggiore saggezza che l'esperienza dei vecchi!

Ciascuno di noi è perciò chiamato a questo compito di « elaborare saggezza ».

2.3. La dimensione individuale

2.3.1. L'« effettivamente possibile »

Si sa che ogni individuo, ogni gruppo ha qualche cosa di « singolare », cioè di unico al mondo. Nessuna norma particolare può pretendere di indicare in ciascuna situazione specifica il cammino da fare per la realizzazione di sé. Ciascun uomo, ciascun gruppo, nella sua unica presa di coscienza della situazione, deve assumersi la responsabilità di rispondere a questa domanda: « Che cosa devo fare? ». La morale non deve imprigionare in una rete casuistica ristretta l'esperienza delle persone e delle società. Nessuna morale può (né deve) evitare di rinviare ciascuno alla propria coscienza, alla propria responsabilità di uomo.

Ora le situazioni umane sono il più delle volte conflittuali, cariche di ambiguità.

La persona (o il gruppo) responsabile cerca allora, non più l'*auspicabile integrale o abituale,* ma quello che è « *effettivamente possibile* » per avvicinarsi all'*auspicabile integrale.* Il « sogno » delineato nei princìpi, la saggezza espressa dalle norme, si scontrano con la complessità del reale, assolutamente unico, che è vissuto in un determinato momento e in un determinato luogo. Facciamo un esempio: un operaio cristiano è sollecitato a scioperare nella sua fabbrica. A lui non basta sognare una società in cui tutti siano perfettamente rispettati nei loro diritti, anche se questo sogno è necessario. Non gli basta neppure sapere che abitualmente è morale fare sciopero. Deve ancora giudicare chi risulta favorito o danneggiato da *quello* sciopero. Bisogna esaminare quali valori ne usciranno fatalmente calpestati, e quali devono essere giudicati prioritari. In breve, questo operaio deve tagliar corto e prendere una decisione che, in ogni modo, non sarà mai perfettamente « giusta », « pura ».

Bisogna in effetti comprendere che agire è inevitabilmente privilegiare dei valori a spese di altri. Agire è molto spesso, come diceva Péguy, « sporcarsi le mani ». La morale, nella sua dimensione individuale, è sempre una gestione di conflitti. È scelta conflittuale. Se non vogliamo rifugiarci in quello che gli psicoanalisti chiamerebbero « l'immaginario » (l'utopia pura), siamo obbligati a scegliere. « *Scegliere o essere scelti* », questo è il dilemma dinanzi al quale è messo ciascuno di noi, se vuole vivere moralmente.

Inevitabilmente, la morale *in* situazione è fatta di *compromessi* al limite delle compromissioni. Il filosofo Jankelevitch scrive: « L'azione sporca. Dobbiamo permettere che la giustizia e la verità nascondano provvisoriamente il loro volto, se questa è la condizione della loro sopravvivenza. Il « fanatico » della libertà è sabotatore della libertà, come il « fanatico » della verità è sabotatore della verità.

2.3.2. La funzione del « politico »

L'uomo-tipo che mi sembra rappresentare la dimensione individuale della morale è quello che, in mancanza di un nome migliore, chiamerei il « politico ». Voglio dire che l'uomo politico è quello che deve scegliere, che deve costruire la città (« polis » in greco), la società. Per questo, deve prendere delle decisioni, pur avendo coscienza che ciascuna di queste decisioni non è senza inconvenienti, talvolta gravi. Un esempio tipico è il « sì » o il « no » da dare alla legge sull'aborto. Questo « sì » o questo « no » è seguito in ogni caso da conseguenze dolorose. Il « politico » cerca dunque di agire secondo ciò che gli sembra meglio o il minor male. È così che egli vive in maniera morale.

2.4. L'integrazione delle tre dimensioni

2.4.1. Distinzione e complementarità

Ciascun uomo sogna di essere al tempo stesso profeta, saggio e politico. È un sogno legittimo, ma è un sogno. Nessuno può pretendere di raggiungere l'equilibrio perfetto tra questi tre ruoli. Forse è un bene. Ed è ciò che rende possibile il dialogo tra le etiche. Per esempio, il profeta può interpellare il politico e impedirgli di chiudersi nella ristrettezza dei suoi giudizi a breve termine. Reciprocamente, il politico può aiutare il profeta a fuggire la tentazione di sognare troppo: perché essere unicamente « profeta » significa rivoluzionare il mondo solo a livello di idee. E questo è inutile!

Essere solamente « saggio » è privare la morale di un soffio creatore, chiudendola nella legge. È privarla di speranza.

Essere semplicemente « politico » è condannarsi alla morale « della situazione », che conduce sempre alla mancanza di solidarietà e alla violenza.

Cerchiamo perciò, tenendo conto della nostra personalità, di articolare in noi stessi queste tre dimensioni della morale. Poniamoci questa domanda: a quale delle tre dimensioni io spontaneamente mi avvicino di più?

È utile sapere che il giovane in genere, se non è già stato disincantato, si colloca piuttosto dal lato del profetismo, mentre l'adulto, a causa della sua lotta con la realtà della vita, è piuttosto portato a essere « saggio » e « politico ».

2.4.2. Esigenza di mediazioni

Un'altra osservazione a proposito di queste tre dimensioni dell'edificio etico. Esse non si articolano in maniera deduttiva come nello schema riprodotto a p. 8. In tale schema, le norme concrete sembrano scaturire dai soli princìpi. In realtà, le norme concrete non si ricavano dai princìpi primi per semplice deduzione logica: non più di quanto siano indotte a partire unicamente dai comportamenti singoli dei cristiani. Sarebbe un errore credere che sia sufficiente passare da uno schema deduttivo a uno induttivo, cioè rovesciare lo schema, perché esso diventi valido. A modo di battuta potrei dire che un uomo deforme, con una testa piccola e un ventre enorme, resta pur sempre con una testa piccola e un ventre enorme anche se lo capovolgo e lo metto con i piedi all'insù...

In realtà, in morale come in ogni altro campo del sapere, l'elaborazione dei contenuti si fa per mezzo di connessioni, di « mediazioni ». Mediazioni tra l'oggetto e il soggetto, tra i princìpi e la sperimentazione, tra le immagini di Dio e l'agire, ecc. Il che potrà essere capito meglio più avanti.

2.5. Le « fondamenta » dell'« edificio » morale

2.5.1. L'interdetto « fondante »

Dopo questo rapido esame di ciò che nello schema ho chiamato l'« edificio », cerchiamo di riflettere sommariamente sulle « fondamenta ».

Su che cosa poggia l'edificio?

Possiamo partire dal racconto che apre la Bibbia e che è considerato come un racconto di creazione (Genesi 1-3).

La morale — l'ho già detto nella prima parte — si sforza di promuovere la vita dell'uomo. Per questo, lo sforzo etico è movimento creatore. È partecipazione all'atto creatore di Dio. Ora, come ci è presentato questo atto creatore di Dio nel primo capitolo del Genesi? « In principio — dice la Bibbia — Dio creò il cielo e la terra ». Ora la terra era una massa informe. All'origine, dunque, c'è il caos, l'*indifferenziazione*. L'atto creatore di Dio consiste precisamente nel *separare* per mezzo della sua parola. Dio crea delle differenze là dove non c'è che confusione. Per introdurre la vita, Dio separa la luce e le tenebre, la terra e il mare, l'uomo e la donna. Così pure la condizione beata dell'uomo nel giardino dell'Eden (Genesi 2), è presentata come un sano rispetto delle differenze: differenze tra gli alberi permessi e l'albero interdetto. Al contrario, il peccato (Genesi 3) è presentato come una volontà di annullare tutte queste differenze. In ciò il peccato è de-creatore, è contro la vita.

La morale, che cerca la vera vita, è dunque prima di tutto uno sforzo di sana differenziazione. Far riconoscere le somiglianze e le differenze, questo è — si potrebbe dire — il suo problema. « Vivere » non è forse riconoscere che l'altro è altro e che tuttavia non è senza punti in comune con me?

Così l'interdetto più radicale, che fonda ogni etica, mi sembra essere:
« *Non situarti nell'"indifferenziazione"* ».

2.5.2. I due interdetti radicali

Questo interdetto « fondante » si rifrange in due altri interdetti, che lo precisano:

1. « *Non ti situerai nella violenza assassina* ». In effetti, uccidere l'altro è la maniera più radicale di negare la differenza, dal momento che equivale a sopprimerla. È anche alimentare il circolo della vendetta, della violenza reciproca.

2. « *Non ti situerai nella "fusione"* ». La « fusione » (o anche il « mondo fusionale ») è uno stato in cui « non si sa più chi si è », perché le differenze sono « negate » dal reciproco « assorbimento ». Per esempio: un educatore si « fonde » con un suo allievo, se gli impedisce ogni sua autonomia, se c'è una vera e propria collusione tra i loro desideri.

Sappiamo che all'inizio della nostra vita siamo nel grembo di nostra madre in situazione fusionale. Il bambino impiega del tempo per prendere atto che *la sua origine* e *lui* sono due realtà distinte. È per questo che in ogni società le relazioni con i genitori sono regolate severamente dall'interdetto dell'incesto. Vi si può vedere l'espressione dell'interdetto dell'indifferenziazione. È infatti l'interdetto dell'incesto che, come la parola di Dio nella Genesi, è l'istanza separatrice nella confusione madre-bambino.

Questi due interdetti radicali sono presenti in ogni società e in ogni soggetto. L'edificio etico si rivela come la conseguenza del prendere sul serio questi due interdetti in ciascun ambito dell'esistenza.

Per esempio: non farai violenza continuata alla capacità di espressione, alla salute, alla creatività, alla solidarietà, ecc. O ancora: non formerai un « mondo fusionale » con i gruppi che tu ami, con Dio nella preghiera, ecc.

Per terminare questo esame sommario delle « fondamenta », notiamo che l'interdetto ha un ruolo estremamente positivo: è ciò che permette alla « vita » di emergere, a un soggetto di esistere, a una società di svilupparsi. Niente di più anticreatore, immorale, antipedagogico e illogico che dire: « È proibito proibire ».

2.6. Come interpretare?

Un grande problema resta tuttavia sul tappeto: per quale via è possibile arrivare ad affermare che un interdetto particolare è « traduzione » degli interdetti radicali dell'uccisione e della fusione, o al contrario « tradimento » di questi interdetti?
Per esempio, attraverso quale procedimento si può giungere ad affermare che la concessione di divorziare e di risposarsi è funzionale al rispetto dei due interdetti fondamentali, o al contrario, porta a violarli?
In altre parole, come interpretare una particolare norma o condotta? Come sapere se va o meno nel senso degli interdetti radicali?
Problema vasto, che lo spazio ristretto di questo contributo mi impedisce di esaminare. Mi limito perciò a poche osservazioni.

2.6.1. Implicazione, preoccupazione, orizzonti di significato

Come ho già sottolineato, il giudizio etico sulla validità di un interdetto particolare, di una norma, è sempre il risultato di una *interpretazione*. Siamo noi che, nella Chiesa, sotto la mozione dello Spirito Santo, giudichiamo in ultima istanza se una norma costruisce o distrugge le persone in società.
Bisogna dunque prendere coscienza della difficoltà dell'interpretazione etica e della relatività cui è sottomessa.
Da dove deriva questa relatività, cioè questo rischio, del giudizio morale?
Prima di tutto, dal fatto che l'autore dell'interpretazione è sempre *implicato* nella situazione che prende in esame. Gli interessi economici, ideologici, politici, psicologici interferiscono nell'elaborazione del giudizio. Di più, come il cameraman sceglie ciò che filma in funzione dei suoi « a priori », così il cristiano quando interpreta la funzione di una particolare norma, lo fa a partire dalle sue *precomprensioni*. Queste funzionano come dei « filtri » che lasciano passare solo certi significati a spese di altri, che vengono occultati. Per esempio, un cristiano impregnato di cultura marxista leggerà il significato di una legge diversamente da un cristiano di formazione psicoanalitica. Ora le precomprensioni che ci portiamo dentro sono numerose e spesso preconsce. Ci derivano dalla nostra esperienza umana, dal nostro sapere concettuale, dal nostro senso di Dio e della Chiesa, ecc. Per questo i giudizi etici su un'identica situazione, formulati da due persone diverse, possono essere a volte totalmente contraddittori in ragione delle differenze di precomprensione di queste persone.
Implicazione e precomprensione dell'interprete condizionano dunque l'interpretazione; lo stesso fanno anche gli *orizzonti* che l'interprete coglie dietro la situazione che si sforza di giudicare. Ciascuna norma, ciascuna condotta è percepita sullo sfondo di una serie di orizzonti in *inter-relazione*: orizzonti sociologici, politici, filosofici, magisteriali, biblici, ecc. Mettere in *relazione* una condotta con ciascuno di questi orizzonti può far sorgere significati che prima erano totalmente inavvertiti. Così, un determinato comportamento di questo o questa giovane (per es., un aborto) prende agli occhi dell'educatore significato diverso a seconda degli orizzonti sui quali egli legge questo comportamento. Messo in relazione con la sola lettura dell'orizzonte biblico, *questo* aborto sarà giudicato unicamente come una « mancanza di amore », come un « attentato alla vita ». Su un orizzonte psicanalitico, sarà forse percepito come un'esperienza di trasgressione da parte di *questa* giovane, che cerca di aggredire i suoi geni-

tori verificando la sua capacità di essere madre. Un orizzonte politico può fare emergere come quest'atto si iscriva nel rifiuto del bambino, che aggrava ulteriormente la caduta delle curve demografiche, con le loro conseguenze negative, ecc.

2.6.2. L'arte di « mettere in relazione »

In breve, l'arte del giudizio etico è l'arte del *mettere in relazione* gli orizzonti tra loro. Ed è questo che rende così complicata la valutazione morale, tanto più che le nostre precomprensioni subiscono il contraccolpo della realtà e quindi si modificano.
Le nostre valutazioni sono dunque sottoposte a una continua rimessa in questione, a una continua « relatività » (= messa in relazione). Il che non vuol dire « relativismo ». Tutto ciò dovrà renderci umili e aperti. Dovrà anche persuaderci che, se non sviluppiamo il senso della *preghiera,* il senso della *solidarietà* con i *poveri,* il senso della *Chiesa,* abbiamo forti probabilità di sbagliare nei nostri giudizi. Questi tre « sensi » sono in effetti il segno che lo Spirito di Cristo vive in noi e ci trasforma. Ora solo lo Spirito di Cristo può « condurci alla verità tutta intera » (*Gv* 16,13).

CONCLUSIONE

Vorrei finire con due osservazioni concrete.

a) Una delle funzioni dell'educatore è di condurre i giovani a meglio « leggere » (interpretare) la loro condotta. Il compito dell'animatore è allora di aiutare i giovani a « leggere » i loro comportamenti nel contesto di orizzonti che non avevano ancora percepito (per esempio, aiutarli a reintrodurre l'orizzonte del loro divenire o l'orizzonte socio-collettivo). In ogni modo, ricordiamoci che sarebbe contrario a una sana morale affinare l'interpretazione a tal punto da arrivare a non scegliere e non agire più. Bisogna sapere che, in ogni giudizio etico, c'è una parte più o meno grande di incertezza.

b) Concretamente, davanti a un comportamento o a una norma che si desidera valutare, bisogna porsi la seguente domanda: qual è il *senso* di questo comportamento, a *breve* e a *lungo* termine, per l'individuo e per la *collettività?* Il « senso » deve essere inteso nelle sue due accezioni: significato e direzione.
– Qual è il *significato* di questo comportamento?
– Qual è la sua *direzione*?
Insisto che bisogna cercare di uscire dalle « miopie » temporali e spaziali. Temporali: cioè bisogna cercare di cogliere le conseguenze lontane *probabili* di questa condotta. Spaziali, nel senso che il criterio di giudizio non dovrà essere solo l'individuo, ma anche la collettività.
L'applicazione di queste regole a qualsiasi genere di comportamento obbliga a prendere atto della complessità delle situazioni e delle tensioni che esse contengono. In breve, rinvia a quello che dicevo prima sulla dimensione politica della morale. Perché l'azione è fatta di compromessi e di rischi.
E questo è il segno che siamo chiamati a una morale di uomini e di donne responsabili.

EDITRICE ELLE DI CI

M. Cimosa - F. Mosetto (a cura di)

UN DIO CHE LIBERA

Studi sull'Antico Testamento
pp. 518 (cm 12,5 x 19,5) - L. 13.000

Il denso volume ripropone una serie di articoli comparsi negli anni 1978-1980 su « Parole di Vita », il bimestrale della « Associazione Biblica Italiana ». Essi affrontavano due vasti temi: la liberazione e la rilettura cristiana dell'AT.
I contributi, preparati secondo la linea di seria divulgazione della rivista, sono firmati da qualificati studiosi italiani. L'idea di fondo è quella di un Dio liberatore che ha tracciato ai Patriarchi una via e offerto un insegnamento sicuro; che si è rivelato ai profeti come sposo e padre in Israele; che nonostante le infedeltà del suo popolo ha preparato il grande evento risolutivo del Messia.
Il materiale è distribuito organicamente in cinque parti, corrispondenti alle cinque grandi epoche della storia biblica: le origini e i patriarchi; dall'esodo alla monarchia; i portavoce di Dio; esilio e dopo esilio; alle soglie del Nuovo Testamento.
Questo volume offre uno strumento valido di informazione e di aggiornamento ad ogni persona interessata allo studio della Bibbia.

Giuseppe Pollano

LA PAROLA GIORNO PER GIORNO

Tempo ordinario - Anno dispari - Settimane 1-9
pp. 208 (cm 11,5 x 18) - L. 4.500

Contiene i commenti alle letture dei giorni feriali del Tempo Ordinario (anno dispari, settimane 1-9).
Le due letture vengono presentate con chiarezza, armonizzate tra di loro, e applicate alla vita con riferimenti concreti alla realtà di tutti i giorni.
Conservano la freschezza della parola viva, la trasparenza e l'immediatezza del pensiero semplice e sostanzioso.
Oltre che per la preparazione alla Messa, il volumetto può servire per una breve e fruttuosa meditazione personale.

Rosina Tosco - Mariuccia Macinio

PRIMI PASSI

Il bambino da zero a tre anni: proposte educative per i genitori
Collana « Mondo nuovo » n. 52 - pp. 32 (cm 11 x 18,5) - L. 400

Perché avere un figlio, quali debbano essere i suoi primi rapporti con papà e mamma, i problemi di tutti i giorni (nutrimento, pulizia...), le prime scoperte del mondo dei grandi e delle realtà religiose: sono gli argomenti di questo libretto che i genitori leggeranno con vero profitto per la prima educazione del neonato.

Angelo Viganò

UOMO PROGETTO 2000

Gli abitatori del futuro sono tra noi: i nostri giovani
Collana « Mondo nuovo » n. 53 - pp. 32 (cm 11 x 18,5) - L. 450

Gli uomini del futuro sono i nostri giovani, e il futuro sarà migliore nella misura in cui noi sapremo prepararli a viverlo.
L'Autore si interroga dunque a ragione dove stia andando l'uomo, quali strade gli siano aperte, come si debba progettare il futuro e quale sia il progetto di Dio.
Questo libretto indica a papà, mamme ed educatori le linee essenziali per preparare i giovani a realizzare un « progetto 2000 » su misura umana e cristiana.

ORIENTAMENTI

Pastorale e catechesi degli handicappati

Stimoli per la riflessione e indicazioni operative *

Sono un'insegnante. Lavoro da più di vent'anni con gli H. in un istituto di riabilitazione: « La nostra Famiglia ». Cercherò qui di presentare il frutto della mia esperienza. È una cosa nuova di questi ultimi anni: a noi tecnici, che lavoriamo sul campo, capita sempre più spesso di essere chiamati a informare altre persone. Una volta non succedeva. È molto positivo. Un tempo, invece, l'H. era ritenuto dominio esclusivo di alcune persone, che si dedicavano alla sua cura e alla sua assistenza. Da un po' di anni a questa parte moltissima gente chiede di essere informata. Su un problema, complesso come è quello dell'h., non potrò ovviamente dire che poche cose: quelle che ritengo più utili agli operatori pastorali.

1. CHI È L'HANDICAPPATO

Anche se può sembrare di non entrare subito nel tema, la prima riflessione che propongo è questa: Che cos'è un H.? prima riflessione che propongo è: Che cos'è un H.? Per rispondere a questa domanda è necessario chiarire due punti:

LUISA CODURI

* Relazione tenuta dalla Prof. *Luisa Coduri*, del Centro « La Nostra Famiglia » di Conegliano Veneto (TV), a un'assemblea di catechisti della diocesi di Vicenza. Testo da registrazione, rivisto da Gianfranco Cavallon, Direttore dell'UCD di Vicenza.
H. = *handicappato/i;* h. = *handicap/s.*

1.1. CONCEZIONI INADEGUATE E FALSE

1.1.1. Molti hanno un concetto sbagliato di H. L'ha avuto la nostra società per molti anni.
Il primo sbaglio istintivo, che fanno tutti, è quello di pensare che l'H. sia sostanzialmente diverso da noi. La risposta, « istintiva », potrebbe quindi essere questa: l'*H. è uno che non è come noi.*
Tale definizione è molto sbagliata e ci impedisce di avvicinarci all'H., di dialogare con lui. È vero che l'H. ha qualcosa che lo rende diverso da noi, ma non è questo il nucleo centrale della sua personalità.
La società antica riteneva l'H. così diverso, da non poterlo tenere nel suo ambito. Quando parlo di società antica non mi riferisco a quella di centinaia di anni fa, perché l'attenzione riflessa per l'H. è relativamente recente: risale ai primi tempi dello sviluppo industriale, quando la nostra società ha cambiato il tipo di organizzazione e non è più stata in grado di rispondere ai bisogni dei diversi. Da allora si è cominciato a dividere la gente in categorie e a dire: l'H. è diverso; perciò non può stare nella nostra società.

1.1.2. A questa concezione abbastanza disumana ne è subentrata più tardi un'altra: l'H. va considerato come un *individuo rotto, guasto.* Forse non è diverso da noi, ma si è rotto e non funziona, quindi bisogna aggiustarlo. Molti istituti di rieducazione, molti centri sono nati proprio per rispondere a questa necessità.

In tutte queste concezioni c'è qualcosa di vero; ma il guaio è che viene assolutizzato, si vede solo quello.

1.1.3. Qual è stata la reazione a questo tipo di mentalità?
Si è affermato: « L'H. non è rotto, non è diverso! È solamente una persona schiacciata dal disumano meccanismo della nostra società: in realtà l'H. è un emarginato ».
Anche in questa concezione dell'H. c'è qualcosa di vero, ma assolutizzandola si è fatto in modo che l'H. perdesse le cure a cui invece ha diritto.
Dire soltanto che l'H. « ha bisogno di tornare nella società », è un errore comune ai nostri tempi. Per fortuna stiamo in parte superando l'idea che *semplicemente mettendo l'H. con gli altri si risolva il suo problema*; oppure, che *cambiando la società si risolva il suo problema* (del resto, mutare la società non è poi così semplice).

1.1.4. Superati questi errori, ne resta ancora uno, che continuiamo sempre a fare: quello di *definire l'H. per quello che gli manca.*
Quando si descrive un bambino ritardato o un adulto che ha qualche h., immancabilmente ci si riferisce a quello che gli manca, e non a tutto ciò che ha. Siamo fatti così: vediamo anzitutto quello che è difettoso, quello che non funziona; magari ci sono moltissime altre cose che vanno bene e che funzionano, e noi non ce ne accorgiamo.

1.1.5. Ecco quindi un primo impegno: *correggere questi errori, per avere una visione giusta dell'H.*
Chi è dunque l'H.? È una persona che si trova in una situazione esistenziale di svantaggio per cause reali, intrinseche ed estrinseche. Cause legate alla sua situazione personale e cause legate alla vita sociale.

1.2. UNA REALTÀ COMPLESSA E DIVERSIFICATA

1.2.1. I normali sono molto diversi tra di loro: hanno specifiche attitudini, debolezze, interessi, un carattere, un temperamento; sono diversissimi tra di loro.
Bene, gli *H. sono più diversi tra loro di quanto siano diversi tra loro i normali.* Se noi raggruppiamo tutti i normali e li mettiamo al centro, ai due estremi ci sono gli H., che hanno le manifestazioni più inaspettate, le più strane, a volte devianti, dal comportamento umano.
Allora, parlare degli H. come se fossero

tutti uguali è uno sbaglio enorme. È come se io parlassi dei normali dicendo: i normali hanno bisogno di questo, hanno bisogno di quest'altro. « Ma chi sono questi normali? ». Parimenti si può dire: « Ma chi sono questi H.? Ne parlate come se fossero tutti uguali! ».
Gli H. sono molto diversi tra loro per tipo di h., per il tipo di risonanza che ha l'h. nella gente, per il tipo di gravità e per la prognosi, cioè per il futuro dell'H. stesso.

1.2.2. Uno degli h. secondo me gravi è, ad esempio, la cecità, che priva l'uomo di un'infinità di esperienze. Gli toglie moltissime cose belle della vita, molte possibilità di arricchirsi. Eppure, io ho conosciuto moltissimi ciechi, che sono persone non solo intelligenti, non solo equilibrate, ma felici. Persone che hanno formato famiglie molto unite; persone che, se entrano in un gruppo, sono una ricchezza. Ciò vuol dire che un H. molto grave può non avere quelle sofferenze, che uno dal di fuori può pensare. D'altra parte, ho conosciuto persone con h. piccolissimi, ma che di questo h. hanno fatto il centro della loro vita: sono infelici, nevrotiche, lo fanno pesare sugli altri; sono persone rimaste bloccate per tutta la vita, perché magari avevano i capelli di un colore invece che di un altro.

1.2.3. Ecco l'importanza di questa *risonanza,* che è individuale, è della famiglia (perché dipende da come la famiglia l'ha saputo accettare) ed è della società.
Noi tutti siamo infinitamente più pazienti con i normali che non, per es., con un cieco, o con un sordo. Chi ha una nonna o una zia che ci sente poco, sa come si perde subito la pazienza con i sordi...
Siamo in genere più pazienti con i bambini che con gli adulti. Un bambino ritardato ci fa tenerezza; ma se troviamo un adulto ritardato in un posto di lavoro, in un'ufficio dove abbiamo bisogno di qualcosa, perdiamo certamente la pazienza. Quindi c'è un modo diverso di distinguere gli H., che dipende dalla propria sensibilità individuale e da come le persone li prendono.

1.2.4. Ci sono h. che peggiorano, diventano più gravi con gli anni; mentre ci sono h. che migliorano, che spariscono.
Vi sono, ad esempio, bambini in gravi difficoltà di apprendimento scolastico, che a scuola sono considerati degli H., mentre poi nella vita si comprano... una macchina più grossa di quella della maestra, perché riescono bene nel lavoro. Effettivamente prima avevano un h. che si manifestava a scuola, ma poi nella vita questo h. non ha più inciso.
Ci sono persone invece che hanno malattie progressive, che peggiorano, ed evidentemente è tutt'altra cosa.

1.2.5. La differenza più grossa va fatta tra *chi ha un h. fisico e chi ha un h. mentale.*
Si fa a volte una grande confusione. Chi dice, per es., che è impossibile coinvolgere gli H. nella vita parrocchiale e chiedere le loro decisioni attive, ha probabilmente esperienza di H. mentali o psichici o con qualche grave disturbo della personalità. Chi dice che fa celebrazioni apposite per gli H., è facile che si riferisca ad H. fisici, che sono mentalmente, affettivamente e volitivamente persone normali.
Bisogna dunque stare attenti a non mettere tutti sotto lo stesso cappello, perché ci sono delle enormi diversità tra gli H.

ATTENZIONE

Chi fosse interessato al fascicolo ciclostilato (« Handicappati e comunità cristiana »), contenente – oltre a questa relazione – anche altri contributi sulla pastorale degli handicappati, può chiederlo a: UCD, Piazza Duomo 12, 36100 VICENZA.

2. DOBBIAMO CONOSCERE COLUI AL QUALE PORTIAMO L'ANNUNCIO

Prospettiamo brevemente le principali caratteristiche degli H. Tenuto conto di quello che si è detto, si capisce bene che è un compito quasi impossibile essere completi e precisi. Farò dunque dei semplici accenni, ponendomi soprattutto dal punto di vista di chi deve occuparsi degli H. per l'evangelizzazione e la catechesi.

2.1. PROBLEMATICHE INTELLETTIVE DELL'HANDICAPPATO MENTALE

2.1.1. Evidentemente il limite più grosso per l'evangelizzazione e la catechesi lo troviamo negli H. mentali. Sono la categoria più numerosa e diffusa. Hanno gradi assai diversi di h., così come i normali hanno gradi assai diversi di intelligenza.
Per capirli è assai opportuno che ci riferiamo ai bambini normali: di bambini normali abbiamo avuto tutti una certa esperienza.
Il tipo di pensiero degli H. mentali è spesso un pensiero ricco, simpatico, divertente, ed è anche un pensiero da cui abbiamo spesso occasione d'imparare; però è come quello dei bambini. È cioè *un pensiero* che gli psicologi chiamano prelogico, fatto di intuizione, di memorie, di affettività, spesso di furberia; dove però *la logica non c'entra.*
I bambini normali di solito sviluppano la logica da sette anni in su, cominciando « a pensare con le parole », facendo dei ragionamenti mentali.
In genere gli H. mentali non arrivano a queste capacità logiche, tuttavia ciò non vuol dire che non capiscano. Essi intuiscono e realizzano anche moltissime cose; solo che, in genere, non sono capaci di proiettarsi nell'altro: vedono le cose solo dal loro punto di vista. Quante volte vi chiedono cose che sono assurde per voi ma che invece sono logiche per loro. Essi, per esempio, non capiscono che il catechista possa avere altri interessi: pensano che al catechista piacciano le stesse cose che piacciono a loro. In essi prevale la soggettività, in un pensiero tutto magico e fantastico.

2.1.2. Il linguaggio verbale è poco usato. Voi potete far loro tutti i discorsi che volete: è difficile che vi ascoltino. Però da come entrate, da come vi muovete, capiscono di che umore siete, e come possono fare per farvi disperare o per avere quello che gli interessa.
Vuol dire quindi che c'è un'intuizione: è *un'intuizione che però non usa il linguaggio verbale.* E nei gradi più bassi *usa poco anche l'immagine.* Anche l'immagine disegnata ha bisogno di movimento, di presenza, di situazioni reali e concrete, di esperienze tratte dalla vita.
Evidentemente questi H. non si adattano all'aula in genere, per loro non va bene nessun catechismo, benché molto illustrato. Oppure se ne servono per guardare le figure; ma, attraverso la figura, non giungono poi alla comprensione di quello che volete far capire. A loro piace guardare le figure, ma non le collegano; così come fanno, del resto, i bambini quando vedono un film alla televisione: non seguono assolutamente la trama, ma sono interessati solo agli episodi, ai singoli episodi, o addirittura a frazioni di episodi.

2.2. PROBLEMATICHE AFFETTIVE DELLA PERSONA CON HANDICAP

Un'altra caratteristica riguarda in genere la loro personalità, la loro affettività. Chi ha fatto l'esperienza del contatto con loro sa che gli H. sono più affettuosi degli altri: è questa la loro grande ricchezza! Avendo meno linguaggio, meno logica, meno ragionamento *agiscono sulla base dell'affettività.*

Ma la loro affettività è, in genere, molto *egocentrica,* volta ad avere per sé quello che interessa. Tuttavia è anche un'affettività molto capace di accaparrarsi l'altro, di ottenere le grazie; capace di atti gentili; e a volte di atti generosi: molto generosi rispetto a quello che ci si potrebbe aspettare da loro.

In genere, salvo rare eccezioni, le persone con un h. hanno qualche problematica affettiva. Del resto, moltissime persone senza particolari h. hanno problematiche affettive. Comunque chi ha un h. ha spesso delle problematiche legate al fatto di avere un h. Anzitutto c'è il senso di inferiorità, che uno prova nei confronti dell'altro; e quindi quel continuo bisogno di essere approvati, di essere accettati dall'altro. Quando questo bisogno non è soddisfatto, c'è la tendenza a isolarsi dalla realtà, a evadere in vari modi.

2.3. MODALITÀ DI RAPPORTO CON I COETANEI E CON GLI ADULTI

Ci sono problematiche sociali. Spesso una persona, che ha un h., non è capace di riferirsi all'altro come a un pari: o cerca la dipendenza dall'altro e si infantilizza; oppure fa al rovescio: diventa magari capace di essere lui quello che protegge gli altri.

Questo rapporto « a specchio » divide, impedisce di agire da pari a pari. L'H. ha bisogno sempre di rendersi utile oppure di avere un ruolo o un'attenzione particolare. Non è detto, come del resto per le altre persone, che la presenza di queste problematiche significhi che l'H. valga meno. Anche sotto un punto di vista umano, a volte sono proprio queste problematiche che spingono la persona a cercare dei contatti, a realizzare soluzioni che sono assai costruttive, sia per la persona che per gli altri.

Noi sappiamo che a volte sono proprio una sofferenza o qualche cosa che ci è mancato o qualche esperienza triste... che ci hanno fatto maturare, che hanno suscitato in noi delle energie che prima non avevamo. Certo, va tenuto conto che ci sono persone più fragili delle altre, che hanno bisogno di instaurare un rapporto con una persona matura ed equilibrata, che sappia mantenere il rapporto con una certa sicurezza.

2.4. L'ESPERIENZA RELIGIOSA

Le stesse condizioni limitanti, che a volte un H. ha, possono favorire *l'esperienza religiosa.* Questa è una situazione abbastanza comune: una persona che ha il senso del proprio limite, ha bisogno di dipendenza; chi ha il senso d'inferiorità, è aperto ad accettare la risposta positiva di consolazione che gli viene dalla fede. Mentre una persona efficiente, che ha successo dappertutto, corre il rischio di dire: « Non ho bisogno di Dio! » e « Non ho bisogno degli altri »...

Se sono una persona in situazione di dipendenza, sono naturalmente più aperta a ricevere il messaggio della fede, a meno che non mi ribelli.

D'altra parte, ci sono qui dei gravi pericoli per la fede: che diventi una fede-evasione, una fede superstiziosa, una fede magica. Allora la fede dell'H. va purificata.

3. LA PROMOZIONE UMANA DELL'HANDICAPPATO

3.1. BISOGNO-DIRITTO DI ESSERE CURATO

Di che cosa ha bisogno l'H.? Come può rispondervi la comunità cristiana?
Riprendiamo le diverse concezioni di H. viste sopra, sottolineando quanto di vero è presente in ognuna di esse.

3.1.1. È vero che l'H. è un individuo che ha qualcosa che non va, qualcosa di rotto, qualcosa che gli manca. Quindi *il suo primo bisogno* è senz'altro quello *di essere curato.* Che cosa chiedevano i malati a Gesù? Di essere guariti. La prima cosa che chiede un H. è di essere guarito.
Mi ricordo di un convegno in cui si discuteva sugli istituti. Si dedicarono lunghissime ore a dibattere il problema se era meglio sacrificare qualcosa della vita dell'H. per curarlo (evidentemente istituzionandolo: per curarlo gli si toglie, per es., moltissima esperienza di vita familiare/sociale), oppure se era meglio sacrificare tutto alla sua socializzazione. A un certo punto si alzò un ragazzo spastico, di circa 20 anni, che disse: « Se uno mi chiedesse che cosa penso di quello che voi avete fatto per me fino a vent'anni, io risponderei con un'altra domanda: Avete fatto il massimo per il mio recupero? Io potevo forse camminare meglio di così, parlare meglio di così? *Se voi avete fatto il massimo,* non vi chiedo come e dove l'avete fatto. A me interessa che mi avete recuperato fino al limite del possibile ».

3.1.2. Questa era la voce dell'interessato. La richiesta alla società è che, prima di tutto, gli garantisca quanto è necessario per rimuovere il suo h.

I problemi sono grossi. Moltissimi h., per ora, sono superiori alla scienza: non si è trovato il modo di superarli, soprattutto quando sono già stabilizzati. Infatti, quando la persona è abbastanza cresciuta e le sue strutture nervose sono mature, non c'è più possibilità d'interventi radicali. Allora bisogna scegliere tra intervento curativo-riabilitativo o il lasciare l'H. nella sua vita normale.
La nostra società sta ora cercando il modo di far coincidere due esigenze: *il massimo di cure con il minimo di segregazione.* Se l'H. viene tenuto per tutta la vita in un ospedale per fare della fisioterapia una volta al giorno, si fa una cosa assurda. D'altra parte non si possono eliminare le cure perché l'H. possa restare a casa. Di qui lo sforzo per portare i servizi il più possibile vicini all'H.
Inoltre ci si sta impegnando nella prevenzione dell'h. e nel trattamento precocissimo dell'h.: interventi entrambi legati alla possibilità di diagnosi tempestive.

3.1.3. La comunità cristiana ha creato per prima i servizi di riabilitazione e di terapia per gli H. Adesso incominciano a farlo anche lo stato e la comunità civile. La nostra società si sta orientando sempre di più a pensare che questi servizi siano compito e competenza dello stato. Alla comunità cristiana resta lo spazio per l'aiuto, lo stimolo, il controllo dei *servizi esistenti,* e inoltre per la promozione di servizi per *le fasce dimenticate* (i gravissimi sono quasi dappertutto privi di servizi). Altro settore è la *formazione del personale.* Io sono convinta che se il personale che opera nei ser-

vizi di riabilitazione e di cura è formato cristianamente, riesce a dare all'H. molto di più di quanto darebbe se agisse semplicemente sul piano tecnico.

3.2. BISOGNO-DIRITTO DI ESSERE ISTRUITO ED EDUCATO

Altro bisogno grande dell'H. è quello di essere istruito ed educato. Nel passato si è spesso dimenticato questo diritto. L'H. restava privo di educazione e istruzione. Poi si è cominciato a istruirlo, ma spesso con soluzioni di ripiego: dandogli, per esempio, le aule più piccole e più brutte, gli ultimi insegnanti usciti dalla scuola, quelli che non avevano un altro servizio. Si è affidato l'H. all'ultimo psicologo laureato, quello che deve fare ancora esperienza (e allora la fa con i bambini handicappati!). Anche oggi abbiamo la tentazione di riservare a loro il meno.
Così, per reazione a questa situazione, si è cominciato a dire: *deve andare nelle scuole di tutti!* Facendo i bilanci, non pare che gli H. ne abbiano avuto gran vantaggio, soprattutto perché non sono state trovate le soluzioni adeguate per inserirli bene.
La comunità cristiana ha molte scuole private, che adesso sono in espansione. Non mi risulta però che in esse siano molto accolti gli H. Conosco persone scandalizzate perché in scuole cattoliche sono stati rifiutati dei bambini che avevano solo degli h. fisici. E si motiva questo rifiuto dicendo che la scuola non è adatta.
Esistono certamente dei gravi problemi; comunque, nei limiti del possibile, gli H. *dovrebbero trovare accoglienza adeguata nelle scuole cattoliche.*

3.3. HANDICAPPATO E FAMIGLIA

La persona handicappata, qualunque sia il suo h., ha bisogno di *vivere in famiglia.* Però la famiglia ha bisogno di aiuto, e mi pare che la società non sia abbastanza informata su quanto sia di peso un H. in una famiglia. Lo dico perché ho visto fare la legge che chiude gli ospedali psichiatrici e manda gli ammalati in famiglia, senza che le famiglie avessero nessun aiuto. Ho visto l'inserimento scolastico degli H., che pure ha molti aspetti positivi, gravare terribilmente sulla famiglia, che si è trovata caricata di pesi di ogni genere: dal trasporto del bambino, al dover sostenere l'insegnante, al difendere il bambino negli organi collegiali... Tutte cose che, in genere, una famiglia già provata non può realizzare.

Accenno *ad alcuni problemi delle famiglie,* che a volte è difficile capire.

3.3.1. Anzitutto quello più semplice: *l'assillo dell'assistenza per gli H. gravi.* Solo qualche particolare. Conosco genitori che non possono uscire di casa, andare dal parrucchiere, partecipare ad attività sociali, con perdita di tutti gli amici, perché non possono lasciare il bambino in mano ad estranei. Immaginatevi la vita di una madre di famiglia che ha un bambino piccolo da curare. Il bambino non matura ed essa vede le difficoltà aumentare, a mano a mano che si sviluppa fisicamente e i problemi si fanno più grossi. Ciò che una persona può sopportare per un po' di anni della sua vita (perché tutte le mamme sopportano la situazione di essere assorbite completamente dai loro figli per un certo periodo), la mamma di un H. ce l'ha davanti per tutta la vita. La prospettiva è d'invecchiare e di stancarsi, mentre il bambino, il ragazzo diventa più difficile da tenere, da maneggiare, da sollevare, da accudire. È *l'ansia-angoscia che prende questi genitori.* A volte sembra loro di essere in un vicolo cieco e non sono più capaci di trovare soluzioni ragionevoli. A volte sono in conflitto con la società oppure cadono nella depressione, proprio perché si trovano in una situazione senza via d'uscita, nella quale è soprattutto il futuro che li preoccupa. Quando poi pensano a chi accudirà al figlio, quando loro

non ci saranno, il tormento aumenta ancora di più.
Quando nasce un bambino handicappato la famiglia *rinuncia a tutti i suoi progetti.* Nessuna coppia evidentemente si sposa mettendo tra i suoi progetti quello di avere un bambino a cui dedicare le proprie cure. Ogni coppia si sposa con altri progetti; ma questi progetti vanno messi da parte, perché la vita della famiglia (specialmente quando ha un H. grave) finisce immancabilmente con l'essere posta tutta al servizio del figlio handicappato.
Ora ci sono famiglie che fanno questo con generosità, e ci riescono, benché con molta fatica, soprattutto se sono sostenuti dagli altri. A volte realizzano un progetto nuovo, che è ancora più bello: dedicare tutta la vita a una persona che soffre.
Ma ci sono anche famiglie che non si rassegnano mai e vivono l'intera esistenza con l'angoscia di tutti i loro sogni perduti, di tutti i loro progetti andati in fumo.

3.3.2. Forse sarete stati sorpresi, incontrando famiglie di H., da un fenomeno molto comune, soprattutto quando il bambino è ancora piccolo: *la negazione dell'h.* La famiglia dice: « Non è vero che è un H.! Il bambino è normale, non ha problemi! Magari è la maestra che non lo capisce! ». È un fenomeno caratteristico dei primi anni, quando la famiglia è troppo angosciata per credere a una realtà del genere. Quando capita una disgrazia improvvisa, quando c'è qualcosa che è al di sopra delle nostre possibilità di accettazione e non riusciamo a credere, allora diciamo che non è vero. È la reazione che hanno queste famiglie: di fronte a una cosa che per altri è evidente, esse continuano a dire che non è vero.
Un altro modo di dire che non è vero è quello di fare il pellegrinaggio da tutti i dottori, magari da tutti i maghi guaritori, per vedere se il bambino può guarire. È l'incapacità di rassegnarsi a una cosa più forte di ciò che si può accettare naturalmente.
Quando la famiglia sceglie questa strada, il contatto con essa è difficile. Occorre quindi che le persone siano molto preparate e capiscano questa problematica per poter stabilire una relazione. La comunità cristiana può fare molto in questo senso.

3.3.3. I fenomeni di cui ho parlato non si verificano in questi termini in tutte le famiglie; ma c'è una cosa che succede sempre ed è *l'isolamento dagli altri*: a motivo del problema assistenziale o perché la famiglia si lascia coinvolgere in modo esclusivo dalla realtà dell'h. Quando la famiglia finisce col restare sola e isolata, la cosa principale che le si può donare è *l'amicizia.* I genitori non lasciano i figli in mano a estranei, ma in mano a un amico sì; e in questo caso possono avere sollievo. Essi non parlano volentieri con persone che non conoscono il loro problema; ma se trovano delle persone amiche, che li ascoltano, allora si aprono. E *si può anche ricevere molto da loro,* perché la sofferenza li ha fatti maturare, li ha fatti aprire a dei valori molto grandi.

3.3.4. Soprattutto le famiglie hanno bisogno di riuscire a *capire il perché di quello che è capitato.*
È difficile capire perché può essere capitato; ma ho visto che molte famiglie sentono il peso dell'h. più grande quando vedono che il loro figlio non è accettato o è rifiutato. Se vedono invece che qualcuno vuol bene al loro bambino, lo accetta, lo trova bello e simpatico, scopre in lui qualcosa di buono, allora cominciano a capire che la vita del loro bambino ha un senso. Se poi il bambino viene valorizzato e accettato nel gruppo, se vedono che la comunità cristiana riconosce in questo bambino un figlio di Dio « speciale », in senso positivo, allora la famiglia comincia ad aprirsi e capire che *in fondo anche loro hanno un dono.* Un dono, benché un dono pesante, impegnativo.
E poi ci sono i gesti concreti e profetici, che solo la comunità cristiana può dare:

l'accoglienza dei bambini handicappati che non hanno famiglia.
Ecco il giudizio di un tribunale dei minorenni: « Solo una famiglia di pazzi o una famiglia cristiana può decidere di prendersi in casa un bambino handicappato senza famiglia ».
Questi sono gesti tipici, che nascono solo da una fede profonda.

3.4. HANDICAPPATO E SOCIETÀ

3.4.1. Gli H. hanno bisogno di vivere nella società. A questo bisogno si oppongono le cosiddette *barriere architettoniche e psicologiche.*
Della barriera architettonica si parla molto, ma si fa poco per eliminarla, anche se adesso si cominciano a vedere scuole con le rampe, chiese che hanno abbattuto i gradini e che hanno fatto delle entrate speciali, cabine telefoniche dove si può entrare in carrozzella, ecc.
Secondo me, le barriere più grosse sono però *di tipo psicologico*: la nostra società diffida dell'H. e non accetta che viva davvero con noi.
Siamo disposti ad accettarlo nella misura in cui gli possiamo dare qualche cosa, ma nel momento in cui l'H. vuol diventare come noi (quando, per esempio, chiede di lavorare e di venire a ballare con noi), allora davvero cominciano a sentirsi le barriere.

3.4.2. Supponiamo che si voglia integrare un H. in un gruppo.
Prima di tutto *nei gruppi ci si valuta.* A scuola ci si valuta, a catechismo ci si valuta e si dichiara chi ha imparato e chi non ha imparato.
Ora, quando nel gruppo c'è un H., non si può più valutare, perché altrimenti l'H. è sempre fuori posto. Bisogna invece capire l'altro, accettare l'altro, mettersi nei suoi panni. Quando uno parla, invece di pensare se dice una cosa giusta o sbagliata, ci si chiede perché lo dice. Si cerca di capirlo e così cade una delle barriere, che è la nostra abitudine di valutare.
Un'altra barriera è *l'abitudine di competere.* Tendiamo sempre a vedere chi primeggia, chi riesce meglio. Quando ci sono gli H., bisogna che questo ceda.
Noi tendiamo sempre a essere *molto rigidi nelle nostre idee,* facciamo programmi e guai a chi ce li rompe. Accettare un H. vuol dire accettare uno che vi rompe, che è diverso; vuol dire cambiare idea, perché quello là la pensa e la vuol fare in modo tutto diverso. L'H. (soprattutto mentale) usa poco il linguaggio verbale e lo capisce poco; quindi dei nostri bei discorsi non gli interessa niente. Questa è un'altra barriera: il fatto che *noi facciamo sempre discorsi e quasi mai azioni.*
Eppure l'H. ha un suo messaggio per la società: quindi vale la pena di abbattere queste barriere per lasciarlo entrare.

3.5. COMUNITÀ CRISTIANA E BISOGNI-DIRITTI DEGLI HANDICAPPATI

3.5.1. Il bisogno-diritto di lavorare

Molti H. non possono lavorare, ma molti altri sì. E questo richiede tutto un adattamento del nostro modo di lavorare, che mette terribilmente in crisi. Il datore di lavoro si può trovare di fronte a una persona non produttiva, che gli crea dei problemi: è preferibile dargli l'elemosina, ma non prenderlo a lavorare...
Allo stesso modo fa problema vivere con l'H. come compagno di lavoro: dover fare una parte del suo lavoro, doverlo tenere continuamente d'occhio, superare certa mentalità presente negli ambienti di lavoro.
Al cristiano direi di più: questa richiesta dell'H. di lavorare esige il superamento della mentalità *assistenzialistica*, che è stata tipica di un certo ambiente cristiano.

3.5.2. Il bisogno-diritto di protezione

È un bisogno difficile! Una volta per proteggere gli H. si ricorreva all'istituzionaliz-

zazione. Adesso gli H. vengono deistituzionalizzati e non protetti. Si pensi in particolare al problema grosso della protezione allorché gli H. diventano adulti e non c'è più la famiglia. Questa è la fascia di servizio certamente più scoperta, una fascia dove i cristiani potrebbero impegnarsi, creando comunità-alloggio, case-famiglia, ospitando H. adulti che sono rimasti senza famiglia.

3.5.3. Il bisogno-diritto di amare ed essere amati

L'ultimo, che però non è il meno importante, è *il bisogno e il diritto di essere amati* e *di amare.*

Finché sono bambini, in genere gli H. sono amati, sono spesso i più protetti; ma quando cominciano a diventare adulti, emerge tutto il grosso problema della vita affettiva, emotiva, sessuale, familiare. Su questo abbiamo chiuso gli occhi.

In base ai modelli televisivi e cinematografici, sembra che la vita familiare e sessuale sia riservata ai belli, alle persone perfette e sane. Ci fa quasi orrore che anche gli H. accedano a questi aspetti della vita e ne godano. Si richiede tutto un ripensamento dell'educazione sessuale, dell'educazione morale, del nostro modo di concepire la vita affettiva e la vita familiare.

Per esempio, siamo disposti a *capire le modalità* concrete attraverso le quali un H. adulto esprime il suo modo di amare e di essere amato, oppure lo giudichiamo attraverso le nostre categorie? Spesso l'H. ha un corpo da adulto e una mente da bambino, e quindi esprime con delle modalità fisiche da adulto dei bisogni da bambino. E noi lo giudichiamo con i nostri standard.

Accettiamo l'idea che possa vivere una vita familiare, anche se hanno bisogno di aiuto, oppure pensiamo che, per il fatto di avere qualche h., non deve avere una vita familiare?

Una linea educativa potrebbe essere questa: *indirizzare l'H. a vivere la dimensione dell'amore anche senza la dimensione del sesso,* perché nell'uomo il sesso è solo una manifestazione dell'amore. L'H. è disposto, lo so per mia esperienza, a rinunciare a certe esperienze sessuali in cambio di esperienze di amore, di tenerezza, di protezione. Forse abbiamo paura di quello che ciò comporta e quindi a volte neghiamo all'H. adulto la tenerezza di cui ha bisogno.

Occorre che ci siano vicino a lui persone disposte a capire e ad affrontare questi problemi, che non sono facili, per dargli anche affettivamente quel rapporto di cui hanno bisogno. Penso che l'educazione cristiana di un H., ben studiata e ben approfondita dalla comunità cristiana, possa dare a lui un grandissimo aiuto anche per risolvere questo aspetto della sua personalità, che è uno dei più difficili.

4. IL CONTENUTO DELL'ANNUNCIO CRISTIANO ALL'HANDICAPPATO

4.1. LA SCELTA DELL'ESSENZIALE

Coloro che pongono i maggiori problemi alla nostra catechesi sono anzitutto gli H. mentali, perché, come si è detto, capiscono secondo canoni loro propri.

Di qui l'esigenza di scegliere l'essenziale per l'annuncio, di *essenzializzare il messag-*

gio. Ciò non significa banalizzare la proposta o dare della fede ciò che è meno importante. Anzi, ciò che veramente conta, lo capiscono anche gli H.
Ricordiamo che Gesù ha comandato di evangelizzare tutti e ha promesso che saranno evangelizzati i poveri. Gli H. mentali sono i veri poveri: abbiamo perciò fiducia che essi possano accogliere il messaggio di Gesù, altrimenti Gesù non ci avrebbe dato il comando di evangelizzarli.
Ma come evangelizzare persone che non capiscono, che sono così gravi da non comprendere il linguaggio parlato, da non riconoscere nemmeno i loro genitori, da non saper far presenti i propri bisogni?

4.1.1. L'annuncio della paternità di Dio

Il grande messaggio che ci ha portato Gesù è che Dio ci ama, che *Dio ci è Padre.*
Questo noi lo scopriamo non attraverso le parole che gli altri ci dicono, ma nelle piccole cose che quanti ci stanno intorno vivono, se le vivono con speranza e amore. Là Dio si manifesta.
I piccoli doni rivelano il Signore. È sbagliato pensare che il Dio Onnipotente non badi ai piccoli gesti di amore e di fiducia. Così anche gli H. mentali possono, come noi, scoprire questo grande mistero attraverso i *poveri e quotidiani gesti d'amore.* Offrire il servizio di pulire e di imboccare, il modo di accostare l'H. sono un messaggio continuo: « Qualcuno ti ama; ma è così difficile amare, dunque la forza di amare viene da Dio ».
Allora l'educazione fondamentale alla fede ci sarà, anche se gli H. non parleranno, non benediranno e non ringrazieranno il Signore. Quando incontriamo una persona, che gratuitamente e inaspettatamente ci fa del bene, scopriamo la paternità di Dio che si rivela. Noi facciamo questo ragionamento e viviamo l'esperienza in modo cosciente; gli H. vivono l'esperienza, che comunica loro in modo immediato questo messaggio: « C'è un Dio che ti ama attraverso me ». L'essenziale dell'evangelizzazione è dunque realizzato.
L'evangelizzazione degli H. usa *un linguaggio semplice e concreto,* quello della vita, con forte coinvolgimento affettivo: è il linguaggio dei gesti, il dare agli H. quanto a loro piace, il farli sentire bene, il renderli contenti... In questa linea si devono porre gli interventi educativi.
Ne consegue che far stare gli H. in una stanza dove si trovano a disagio, obbligarli a rimanere immobili e far loro un lungo discorso sull'amore di Dio, e magari dare uno scappellotto a uno che disturba... è evidentemente una catechesi diseducante, una controcatechesi.

4.1.2. L'annuncio della fraternità umana

Un secondo nucleo essenziale di messaggio cristiano è che Dio ci chiama a costituire una Chiesa, *una comunità di fratelli.*
Prego e lodo Dio, gioco e vivo insieme agli altri. Ecco il compito del catechista: a mano a mano che l'H. diventa capace di socializzare, lo inserisce con gli altri; gli fa scoprire che ha un posto, che è rispettato e amato.
Ci sono gradi diversi di comprensione e di capacità di realizzare comunione: si parte dallo star bene insieme con gli altri in gruppo e si può giungere all'apice, rendendosi conto che il Padre ci tiene uniti in gruppo e ci perdona. E gli H. lo possono capire sul piano vitale.

4.1.3. L'annuncio della predilezione di Dio per i « piccoli »

Altra verità che possono capire è *la predilezione che Dio ha per i piccoli.*
Per parlare loro di Gesù non è bene scegliere i miracoli: come per gli altri bambini, così per gli H. mentali, i miracoli non hanno nulla di straordinario. Essi infatti non sanno distinguere ciò che si può o non si può fare. Ad esempio, la moltiplicazione dei pani a loro non dice nulla.

Possono invece capire un dato che a noi sembra difficile, cioè che Gesù *prediligeva i piccoli,* i poveri, i disprezzati, e che lui si è messo dalla loro parte. Questo tipo di messaggio li aiuta ad accettare meglio se stessi e aiuta i loro genitori ad accettarli. Ecco un lavoro che tutta la comunità cristiana dovrebbe fare: ripensare profondamente il messaggio cristiano a dimensione degli ultimi, nel nostro caso gli H., e individuare come lo si può trasmettere loro.

4.2. LE CONDIZIONI DI BASE PER L'EVANGELIZZAZIONE

Riguardo al « come » evangelizzare, prendiamo a esempio ciò che avviene quando oggi un bambino va a scuola. Non gli si insegna più dal primo giorno le aste, come si faceva una volta. Si parte invece dai prerequisiti: cioè, per saper leggere e scrivere, che cosa deve conoscere? Quali capacità di base gli sono necessarie? E allora gli si fanno eseguire giochi ed esercizi... che lo preparino a possedere quelle determinate qualità.

Occorrono dei *prerequisiti anche per l'evangelizzazione.* Se uno non sta bene nel gruppo, se uno non è capace di rapporto con l'altro, se uno non ha coscienza di sé e delle proprie azioni, se non sa ascoltare, se non sa comunicare e vivere con gli altri, se non sa accettare e donare...: ecco questa è tutta una serie di prerequisiti per accogliere l'evangelizzazione.

Allora per il catechista non sarà perdita di tempo far fare al bambino queste *importantissime esperienze umane*: imparare a stare con gli altri, ridere, ascoltare, capire, perdonare... Sono queste le autentiche basi dell'evangelizzazione.

5. LA METODOLOGIA DELL'ANNUNCIO

5.1. IL RAPPORTO CON IL CATECHISTA

Il mezzo insostituibile e più importante per fare l'annuncio di fede agli H. è *il catechista.* Tutti i bambini, e in particolare gli H., vanno dappertutto e fanno tutto ciò che propone loro la persona in cui ripongono il massimo di fiducia. Un H. può non aver capito niente di tutta una lezione di catechismo, ma torna entusiasta per come il catechista lo ha trattato o si è comportato. Può andare a catechismo solo perché il catechista gli vuole bene.

Se si può scegliere il catechista, la sua dote principale sarà quella di essere *una persona veramente autentica.* Infatti, anche gli H. mentali hanno le « antenne », cioè una acuta sensibilità per cogliere se l'adulto è genuinamente interessato a lui oppure se maschera qualcosa d'altro. Ad esempio, un maestro che lavora a scuola per far bella figura o per qualche altro scopo che non sia l'educazione degli alunni, sarà tollerato dagli altri bambini ma non dagli H. che lo faranno disperare fino alle estreme possibilità. L'H. vuole che il maestro sia autenticamente e genuinamente per lui.

Il catechista poi deve avere *una grande capacità di comprensione.* Se una persona è rigida e sta nelle sue categorie, non riesce ad avere un rapporto giusto e vero con un H.

Ci vuole anche *un'accettazione incondizionata dell'altro,* il che comporta la capacità di saper rinunciare ai propri programmi. In fondo, se ci sono per noi delle cose più importanti di quel bambino, non riusciremo mai a lavorare con lui.

5.2. L'AMBIENTE EDUCATIVO

In secondo luogo è importante nell'azione educativa l'atmosfera e l'ambiente che si sanno creare.
Anzitutto, più l'H. è grave, più *l'ambiente va adattato all'handicappato,* e non viceversa. Ad esempio: si può andare in un ambiente rumoroso con ragazzi normali e, con sforzo, ottenere che stiano attenti; con gli H., invece, è assolutamente necessario trovare un luogo silenzioso e raccolto.
All'H. non si deve chiedere di evitare i pericoli: bisogna invece eliminare questi pericoli.
C'è tutto un adattamento dell'ambiente che l'adulto si dimentica di fare. Ad esempio, gli H. spesso non sopportano di avere uno spazio vuoto dietro di sé, hanno bisogno di una delimitazione di spazio e di essere nello stesso tempo comodi e a loro agio, di non essere distratti.

5.3. LA FUNZIONE DEL GRUPPO

5.3.1. L'ambiente più importante per gli H. è il gruppo (salvo il caso dei « gravissimi » che non colgono la realtà dello stare insieme e abbisognano di un rapporto individuale).
Il bambino handicappato è *il riflesso* di ciò che fa il gruppo: per questo non è bene lasciare gli H. soli tra loro.
L'H. ha bisogno dell'*efficacia educativa* del gruppo, che fa determinate cose: una bella liturgia, un bel canto, gesti di amicizia. Tutto ciò costituisce una lezione enorme per un bambino che non capisce il linguaggio ragionato.
Si sa che è molto difficile per un H. *acquisire delle norme morali*; però, se egli vive in un gruppo che si comporta in un modo determinato, imita gli altri e si appropria dei loro comportamenti. Per l'H. è più facile l'imitazione del compagno, che per lui è un modello più significativo rispetto all'adulto.
Quando si educano degli H. la più grande tristezza è pensare che, dopo una certa età, non ci sono più gruppi: non ci sono più luoghi dove l'H. possa vedere, come allo specchio, il riflesso delle sue azioni.

5.3.2. Per gli H. è importante il gruppo; ma deve essere un gruppo *numericamente ristretto.* Del resto, già nella catechesi si tende a passare dalla classe al gruppo, proprio per la necessità di far partecipare e parlare i ragazzi.
Per i gravissimi, evidentemente, il gruppo non ha senso e bisognerà battere la strada dell'evangelizzazione individuale, mediante i genitori e con un contatto profondamente amichevole.
Degli altri H., alcuni hanno una capacità limitata di presenza nella vita di gruppo, altri invece vi possono restare in permanenza. Quindi *la presenza di handicappati nei gruppi di catechismo va differenziata e adattata alle possibilità degli handicappati stessi.*

5.3.3. Il gruppo va *preparato all'accoglienza* degli H. con un linguaggio adatto, in modo che possa comprendere la presenza dell'H. mentale (per l'H. fisico non ci dovrebbe essere problema!). Anche i ragazzi si pongono delle domande circa il comportamento da assumere verso l'H., ma in genere sono piuttosto gli adulti che hanno bisogno di essere educati.
Di solito i bambini entrano in rapporto con l'H. senza eccessive difficoltà, sono capaci di adeguarsi istintivamente e ottengono anche buoni risultati.

5.3.4. È importante che *il gruppo resti abbastanza stabile,* sia perché i rapporti si creano con difficoltà sia perché l'H. si affeziona molto. Perdere il gruppo o il ca-

techista può diventare per un H. un trauma, che provoca regressione. D'altra parte, anche un'estrema fissità può diventare svantaggiosa.

5.3.5. Un altro fattore importante, benché difficile da realizzare: far sì che nel gruppo in genere, e in particolare in un gruppo con H., ci siano *due catechisti.* Stando alla mia esperienza, nel gruppo si lavora meglio in due. Chi è abituato a lavorare da solo si troverà a disagio con un'altra presenza adulta; ma se si fa lo sforzo di abituarsi, si constata quale aiuto possa essere l'altro adulto nel gruppo! L'altro adulto è uno specchio: è il vostro controllo continuo, che vi impedisce di sbagliare; con lui potete verificare atteggiamenti e comportamenti, condividere le tensioni. Quando un adulto si inserisce in un gruppo avvengono naturalmente dei fenomeni di cui occorre rendersi conto: ci sono i preferiti, quelli che vengono sistematicamente trascurati, quelli per i quali si prova antipatia, anche se si cerca di non farlo pesare. Se c'è un altro educatore, è difficile che il primo abbia le stesse preferenze e antipatie dell'altro. Così, il fatto di essere in due diventa un controllo reciproco, aiuta a non far pesare la carica emotiva su una stessa persona; e il rapporto educativo e catechizzante migliora.

5.4. UN LINGUAGGIO ADATTO

L'altro mezzo indispensabile è *il linguaggio adatto*: più l'H. è grave, meno il linguaggio gli serve. Infatti, il linguaggio scritto gli è del tutto inutile, quello parlato gli serve poco, le immagini le interpreta come vuole, anche se gli piacciono; non resta quindi che *la vita, l'azione, il gesto.*
Quando il catechista ha nel suo gruppo un H., dovrebbe ogni volta proporre qualcosa di concreto. Poi i bambini più intelligenti potranno trarne le conclusioni teoriche e scrivere, per es. sotto un disegno, la frase di commento; mentre l'H. ha vissuto il gesto e in qualche modo l'ha capito.
Non sia però *un'azione simbolica,* perché gli handicappati non capiscono il simbolo. Ad esempio, se parlando di Gesù si fa accendere a tutti delle candeline, i normali forse capiranno il simbolismo, mentre gli H. al massimo si faranno l'idea che, quando si parla di Gesù, si fanno delle cose divertenti come accendere la luce.
Invece, se un giorno si fa portare a tutti la merenda e non si lascia che ciascuno consumi la propria, ma si chiede che ognuno ne faccia tanti pezzetti e poi si mangia tutti assieme con tanti piccoli assaggi, allora l'H. capirà il concetto di dare agli altri, e resterà in lui l'esperienza vitale dello scambio.

5.5. ALCUNE DIFFICOLTÀ CONCRETE

5.5.1. Quando nel gruppo ci sono H., esiste sempre qualche problema in più.
Ad esempio, l'H. mentale tenderà a cercare *una relazione privilegiata con l'adulto* presente nel gruppo; può addirittura voler stare in braccio all'adulto, mentre questo parla, oppure vuole stargli vicino o che lo guardi. E l'adulto si trova a dover fronteggiare il gruppo e aver cura del bambino difficile. Molti catechisti si arenano proprio di fronte a questo problema. Esso va piuttosto affrontato a poco a poco, facendo imparare al bambino a « prendere distanza », usando intermediari (ad esempio, compagni di scuola o gruppetti di più grandi, che sappiano fare le veci dell'adulto). È importante non cominciare con « distanze » sbagliate: se la prima volta si prende l'H. in braccio, è difficile che in seguito si adatti a fare diversamente.

5.5.2. Un altro problema: l'H. assume *atteggiamenti devianti* per attirare l'attenzione su di sé: come mettersi in conflitto, vendicarsi, rifiutare tutto e chiudersi... Ci si dovrà chiedere che cosa vuole facendo così: pare che egli rifiuti l'educatore, ma non è così; forse vuole un semplice supplemento di attenzione. L'H. rischia di mettersi in

mostra, ma in genere non è un insopportabile vanitoso: è piuttosto un insicuro che vuole dell'attenzione in più e ha bisogno di essere rassicurato. Quando si comporta così, dimostra un forte disagio e mette noi a disagio. E noi dovremo avere la forza di dimenticare il *nostro* disagio, per risolvere il *suo* disagio, e venirgli incontro.

5.5.3. L'educatore spesso entra in *ansia,* addirittura prima di incontrare l'H.: « Adesso avrò un H. Che cosa farò? ». Oppure l'ansia può subentrare durante il lavoro con lui, perché si sperava di tenerlo, di potergli insegnare, di calmarlo; al contrario, non si è calmato, non ha imparato, ha continuato a essere distruttivo: io l'ho accettato nel mio gruppo, ma non sta realizzando le mie attese.

In genere una certa dose di *disconferma* per chi lavora con gli H. c'è sempre; perché anche gli educatori si comportano come i genitori, che sperano sempre che a un certo punto gli H. diventino normali. Normali non lo diventano, e allora gli educatori si sentono frustrati.

L'educatore frustrato va in ansia. E ciascuno ha i suoi modi per reagirvi: fuma, litiga in casa, decide di non far più quel lavoro e abbandona il campo. C'è chi diventa aggressivo e gli viene voglia di fare qualche atto poco corretto; ma poi si pente e carica il bambino di attenzioni per liberarsi dal senso di colpa: e il bambino ne approfitta, e l'educatore diventa ancora più aggressivo...

Tutte le persone che lavorano con gli H. diventano un po' ansiose; vengono loro delle tentazioni aggressive o di fuga. C'è un solo antidoto: *avere un gruppo che ti aiuti,* cioè altri catechisti o insegnanti o genitori che capiscano questi problemi e ti aiutino a superarli. Se, per esempio, ti sentono parlare continuamente dell'H., ti distraggano e ti rasserenino.

5.5.4. Chi lavora con gli H. scopre alcuni *aspetti profondi della sua personalità.* Molte persone credevano di essere calme, e scoprono invece che sono facili ad arrabbiarsi; molti credevano di essere tranquilli, e si scoprono ansiosi. Di fronte a certe manifestazioni degli H. (ad es., masturbazione), l'educatore può rimanere colpito molto di più di quanto si aspettasse.

C'è poi un certo *pericolo di contagio.* Chi lavora o vive con bambini che hanno problemi di comportamento, acquisisce facilmente le stesse modalità di azione: per es., si litiga con tutti, si diventa un po' aggressivi, vendicativi, infantili. Si entra nel gioco: il bambino ti provoca, e tu dimentichi di essere l'educatore e rispondi alla provocazione litigando a tua volta. Questo capita col bambino normale e molto di più col bambino che ha problemi. E il fatto mette in crisi.

5.5.5. Altro grande problema è *l'accettazione.* Parto di buona lena e accetto l'H. nel gruppo. Ma, appena arriva, mi strappa i cartelloni che avevo preparato con cura. Che fare? « Bene — posso dirmi — lo accetto così: mentre un altro apprezza i cartelloni guardandoli, lui li strappa! ». Oppure posso chiedermi: « Devo intervenire e comprendere le sue esigenze, senza che venga fuori il mio rammarico e il mio dispetto, perché mi ha rovinato i cartelloni? ».

Ecco accennate alcune problematiche « semplici » (che possono però diventare « complesse ») nell'accettazione di un fanciullo scomodo.

6. L'HANDICAPPATO E I SACRAMENTI

6.1. L'adattamento della liturgia e il canto

Il fanciullo handicappato arriva alla catechesi in prospettiva dell'accesso ai sacramenti (anche se non dovrebbe essere così!). Come abbiamo detto, cozza contro il problema del simbolo, che non capisce.
Si riesce forse a fargli ripetere che cosa significa il sacramento; non necessariamente a farglielo capire. E allora bisogna credere che l'H. abbia *un'intuizione dell'evento grande che si sta svolgendo* per l'atmosfera che c'è intorno, per il modo in cui lo vivono il gruppo e i genitori, anche se egli non sa esprimere quello che sta succedendo.
C'è certamente l'esigenza di un *adattamento della liturgia* (adattamento che sarebbe opportuno avviare anche per gli altri bambini, in modo che i segni siano più comprensibili e ci sia più possibilità di intervenire, di rispondere, di muoversi, di fare dei gesti... tutte cose che rimangono maggiormente impresse!); ma, prima ancora, bisogna ricordare che agli H. quasi sempre piace molto il *canto*. Basterà perciò moltiplicare i canti per rendere una liturgia piacevole agli H.

6.2. Dare i sacramenti agli handicappati psichici gravissimi?

Nel caso dell'H. gravissimo si può ragionevolmente supporre che i sacramenti non siano necessari e che Dio salvi gli H. anche senza porre questi segni di salvezza, adatti solo per chi li può capire. Quindi non sarebbero necessarie né la Riconciliazione, né l'Eucaristia!
Ci si chiede però: perché non dare i sacramenti agli H.? *Quali sono i motivi per privarli di questi doni di Dio?*
Il fatto che non capiscono non pare un motivo sufficiente. Soprattutto bisogna tener conto dei genitori dei ragazzi handicappati. Forse sbagliano, ma essi ritengono la non ammissione ai sacramenti come l'estremo marchio del rifiuto da parte della società, con la stessa comunità ecclesiale che fa delle discriminazioni.
Il desiderio dei genitori che questi grandi beni della Chiesa, benché non necessari per la salvezza, siano dati anche agli H. va rispettato ed esaudito? Penso di sì. Così, almeno una volta — anche quando manca completamente ogni segno di vita psichica — il sacramento dovrebbe essere dato agli stessi H. gravissimi, in quanto supplisce la fede *il desiderio dei genitori e della comunità.*
Non va dimenticato infatti che la celebrazione del sacramento con gli H. è anche un dire la nostra fede: credere cioè che proprio negli H. più gravi si manifesta la presenza di Dio. Gesù è realmente presente nei più poveri, nei più umili, quindi negli H. E paradossalmente si potrebbe dire che proprio loro sono chiamati ai sacramenti, dopo che sono stati trattati come figli di Dio nella vita di ogni giorno.

7. L'ANNUNCIO DELL'HANDICAPPATO ALLA SOCIETÀ

7.1. L'HANDICAPPATO, «DONO» AL GRUPPO E ALLA COMUNITÀ

Gli H. non sono solo oggetto di catechesi; sono anche soggetti: *hanno una catechesi da comunicare.*

L'H. è un messaggio enorme e indispensabile per gli altri bambini e per la società. Aiuta a *cambiare tutte le nostre categorie di valori.*

Quando ci troviamo di fronte a un H., in cui sono assenti i « valori » tradizionali umani, ai quali siamo disposti a sacrificare tutto, noi ci chiediamo più radicalmente che cosa fa essere l'uomo *uomo.* Davanti a un H. che non è efficiente, intelligente, bello, autosufficiente, che non ha futuro: allora ci chiediamo che cosa sia essenziale per essere uomini. Eppure quell'H. è uomo. Ecco uno dei suoi annunzi più grandi.

Se li accettiamo, gli H. ci portano un invito concreto: realizzare *una grande semplificazione nella vita.* Il loro andare all'essenziale, il loro cercare solo ciò che è autentico (cercano un altro solo per quello che è, non perché è laureato, dottore, ha soldi...) è per noi un'esperienza importantissima. Chi viene in contatto con questi bambini capisce che è accettato proprio per se stesso, perché è una persona. Noi, quando ci avviciniamo a qualcuno, gli chiediamo sempre e subito che idee politiche ha, che lavoro fa, da che parte sia...; l'H. non chiede mai tutte queste cose; ed è per noi una provocazione enorme.

L'H. porta nel gruppo *il suo dono di una presenza che « riceve »*, mentre noi abbiamo sempre bisogno di « dare », di sentirci utili e importanti. L'H. riceve, cerca, aspetta, e quindi mobilita ciò che di meglio c'è in noi, anche se talvolta ci mette in crisi. Per questo l'H. è un dono per la comunità cristiana: è un dono che va rivelato agli altri bambini, perché poco alla volta tutti dobbiamo capire come questa persona ci porti qualcosa di positivo, anche se ci chiede sacrificio, adattamento, rallentamento. Ci chiede pazienza, ma ci fa capire che, attraverso le cose che ci costano di più, riusciamo a raggiungere le mète più importanti.

7.2. L'HANDICAPPATO, «DONO» AI FRATELLI

Posso testimoniare di essermi appropriata degli aspetti più significativi della mia vita, attraverso l'esperienza con i fratelli handicappati.

È possibile questo anche per i genitori? Certamente, benché la cosa non sia facile e il loro arricchimento a contatto con il figlio handicappato possa apparire ad essi meno evidente, in quanto totalmente assorbiti e sommersi dalle problematiche immediate e dall'impegno della continua assistenza.

Ma che dire dei fratelli e delle sorelle di ragazzi handicappati?

Essi hanno in casa una persona che « ruba » loro i genitori per buona parte della giornata; che senz'altro glieli sottrae psicologicamente. In più, essi si sentono quasi in colpa per il fatto di essere sani: pare loro di avere un bene o un diritto non dovuto. Spesso poi sono strumentalizzati in funzione del fratello malato. Per es., io conosco

molti genitori che hanno superato la paura di avere altri figli al pensiero che la nascita di un fratello o di una sorella sarebbe stata di aiuto al figlio handicappato. E allora il bambino nasce portando già su di sé il peso di questa gravissima responsabilità. Altri genitori sono disperati al pensiero di chi potrà aiutare il loro figlio handicappato quando sarà grande. E si dicono: « Diamogli un fratello o una sorella! ».
Così si hanno bambini normali che vivono in famiglie dove l'atmosfera è pesantissima: dove il bambino handicappato fisico esige cure continue, o il bambino handicappato mentale fa capricci, rompe tutto e richiede assistenza ininterrotta.
In ragazzi che vivono in situazioni simili lo psicologo potrà costatare disturbi di vario genere: ansietà, depressione, ecc.
Che dire allora? Questi ragazzi vivono in una situazione educativamente negativa, che avrà senz'altro conseguenze gravi sulla loro personalità?
Invece si può affermare che in genere essi crescono come persone meravigliose, maturando come persone impegnate, che esercitano professioni umanitarie (medico, infermiera, assistente sociale) e formano famiglie bellissime; persone che nella vita hanno dei forti ideali.
Lo psicologo potrebbe dire: l'infanzia infelice, in una situazione difficile, darà una persona disturbata. Di fatto nella famiglia vengono mobilitate le capacità di donazione, di comprensione dell'altro, di rinuncia a un proprio progetto: ne nascono quindi persone molto più ricche.

Questo è uno dei « doni » pratici fatti dall'handicappato. E ciò basterebbe da solo per giustificare la sua esistenza. Noi poi crediamo che, come figlio di Dio, ha un destino divino, in base al quale, dopo alcuni anni di « diversità », sarà uguale a noi.
Comunque, lasciando anche da parte il discorso di fede, la vita degli handicappati ha già di per sé un senso, perché aiuta quella dei normali a essere meno inumana, meno povera, meno triste. Quindi teniamoceli cari questi nostri fratelli handicappati: sono *mobilitatori di vita autentica!*

NOVITÀ ELLE DI CI

PELLEGRINI IN PREGHIERA

pp. 256 (cm 10 x 15,5) - L. 3.500

È un sussidio per quanti intraprendono un pellegrinaggio a qualche « luogo santo », luogo privilegiato di appuntamento con Dio: Lourdes, Loreto, ecc.
Contiene le preghiere e tutte le indicazioni necessarie per la piena valorizzazione del pellegrinaggio: inni, salmi, orazioni, passi biblici, sia per la preghiera comune che per quella personale, per la Messa, la Penitenza, l'adorazione eucaristica, la Via Crucis, il Rosario, ecc. Chiude il volume una scelta molto ampia di canti liturgici e popolari.
Lo scopo del sussidio è di dare al pellegrinaggio il suo vero significato religioso.

Piero Gheddo

TESTIMONI DELLA MISSIONE

Collana « Uomini per tutti i continenti » - pp. 192 (cm 11,5 x 18,5) - L. 4.800

È una documentazione realistica e impressionante dell'opera umanitaria svolta con spirito cristiano in tante parti del mondo da persone di ogni categoria sociale. Sono sacerdoti e laici, suore e laiche che donano la loro vita, le loro capacità tecniche, i loro beni per il sollievo di tante sofferenze fisiche e morali specialmente nei paesi sottosviluppati. P. Gheddo racconta quello che ha visto con i suoi occhi, in uno stile concreto e immediato.
Il libro è particolarmente adatto per l'animazione missionaria delle comunità cristiane; uno stimolo efficace a superare una concezione egoistica della vita.

RELIGIONE NELLA SCUOLA

L'insegnamento della Religione nel progetto educativo della scuola cattolica

Riflessioni contestuali e indicazioni per la prassi nella scuola media

PIETRO DAMU

1. L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE NEL CONTESTO DELLA SCUOLA CATTOLICA

1.1. LA SCUOLA CATTOLICA: ISTITUZIONE PIENAMENTE « SCOLASTICA » E PIENAMENTE « CATTOLICA »

Di per sé, una scuola non può essere definita « cattolica » per il semplice fatto di essere gestita da cattolici o di essere destinata o riservata ai cattolici. Propriamente, la qualificazione di « cattolica » le viene dalla sua ispirazione cristiana, nella specificità confessionale « cattolica ».
Tale ispirazione, se correttamente intesa, nulla toglie al carattere « scolastico » dell'istituzione; tuttavia la distingue nettamente dalle istituzioni scolastiche non cattoliche. In parole equivalenti: la scuola cattolica è, come le altre istituzioni, *vera scuola*; nello stesso tempo, però, ha un progetto educativo originale, che la qualifica appunto come « cattolica ».

Ogni scuola cattolica — che, almeno nella sua destinazione, è un'istituzione pubblica — deve impegnarsi a esprimere « pubblicamente » la sua identità di istituzione pienamente scolastica e insieme pienamente cattolica. È un preciso dovere nei confronti di se stessa, degli utenti del suo servizio, della società.

Non è questa la sede per esplicitare l'esigenza e le modalità di un rigoroso rispetto del carattere « scolastico » della scuola cattolica; facciamo invece un accenno — in quanto strettamente congiunto al nostro tema — alla sua ispirazione cristiana.

1.2. L'ESPLICITA ISPIRAZIONE CRISTIANA DELLA SCUOLA CATTOLICA

Riteniamo che l'azione formativa (pedagogica e didattica), svolta nella scuola cattolica, debba avere una ispirazione cristiana esplicita e che tale ispirazione debba essere chiaramente e adeguatamente espressa nel progetto educativo proprio di ciascuna scuola. Riteniamo, cioè, che non sia sufficiente un suo generico riferimento al cristianesimo, ma sia invece necessario un riferimento preciso e dettagliato, che renda possibile coglierne le conseguenze operative ai diversi livelli della realtà scolastica.
Questa codificazione *comprensibile* dell'ispirazione cristiana è esigita — lo ripetiamo — dal dovere che la scuola cattolica ha di dichiarare la propria identità davanti a se stessa (come ente gestore e come équipe educativa) alle famiglie, ai ragazzi e più ampiamente alla società. Viene a stabilirsi in tal modo un punto di riferimento sicuro, una piattaforma definita per un corretto ed efficace dialogo educativo tra le diverse componenti della realtà scolastica.

1.3. MODALITÀ DELL'ISPIRAZIONE CRISTIANA DELLA SCUOLA CATTOLICA

In concreto questa ispirazione si realizza:
– nella creazione di un ambiente ispirato cristianamente (e ciò a tutti i livelli della vita scolastica: rapporti interpersonali, programmi, strutture, iniziative...);
– nella presenza effettiva di una sensibilità cristiana in ogni intervento formativo (vale a dire: i diversi interventi pedagogico-didattici sono fermentati o animati dall'ispirazione cristiana e sono orientati a un progetto di vita cristianamente ispirato).

Ovviamente i diversi interventi formativi (legati a particolari discipline scolastiche e funzionali alle dimensioni personali da curare e da promuovere: fisica, razionale, estetica, pratica, affettiva, sociale, morale, religiosa...) dovranno mantenere la loro specifica identità, non essendo pedagogicamente giustificabile (né tanto meno auspicabile) un'operazione di appiattimento o riduzionismo nei loro confronti. Tuttavia dovrà essere realizzata la convergenza o integrazione di tali interventi in un progetto formativo coerente. Nel caso della scuola cattolica, la convergenza o integrazione dovrà verificarsi intorno a un progetto di vita cristiano (o, se si preferisce, cristianamente ispirato), guidando a delineare tale progetto e a metterlo in opera.

1.4. INTERVENTI PEDAGOGICO-DIDATTICI SPECIFICAMENTE RELIGIOSI NELLA SCUOLA CATTOLICA

L'impegno fondamentale della scuola cattolica, in quanto « scuola » e in quanto « cattolica », è dunque quello della formazione umana integrale, secondo un progetto d'uomo elaborato da una riflessione antropologica ispirata al cristianesimo.
Nel contesto di questo impegno formativo, viene chiesta alla scuola cattolica una duplice attenzione specificamente religiosa, che in concreto si traduce in due filoni distinti di interventi pedagogici e didattici.

1.4.1. Attenzione alla globalità della persona

La prima attenzione (con la relativa serie di interventi operativi) è di indole generale e tocca tutti gli aspetti della personalità dell'educando: partendo dalla preparazione globale all'annuncio cristiano e all'adesione di fede, giunge fino alla « coltivazione » della risposta di fede e alla celebrazione di essa nella liturgia (preghiera, sacramenti...).

Nel suo livello di esplicita vita di fede e di esplicita appartenenza ecclesiale, questo intervento riguarda solo i soggetti credenti: implica quindi una loro libera partecipazione e comporta la gradualità nella proposta dell'impegno cristiano.
Nel suo livello di « preparazione » (superamento dei pregiudizi e dei luoghi comuni, apertura al trascendente, partecipazione a esperienze religiose...) riguarda tutti, salva sempre la correttezza nell'intervento e il rispetto della libertà di ciascun soggetto.

1.4.2. Attenzione prevalente alla dimensione razionale

La seconda attenzione (con i rispettivi sviluppi operativi) è di indole prevalentemente intellettuale e consiste nella presentazione oggettiva del cristianesimo come materia di studio. Questo servizio alla maturazione dell'educando, la scuola cattolica lo compie anzitutto come *scuola,* e in tal senso lo condivide sostanzialmente con le altre scuole, compresa ovviamente quella statale, anche se può e deve realizzarlo con modalità proprie, come vedremo più sotto.
Attualmente la riflessione più seria e matura sull'insegnamento della religione nella scuola è giunta ad affermare con chiarezza la motivazione pedagogica di tale insegnamento. Esso è esigito dal servizio formativo che la scuola (qualunque scuola) è tenuta a prestare all'alunno. Infatti, se la scuola ha come impegno specifico l'offerta di strumenti, metodologie e guida pedagogico-didattica alla conoscenza critica del reale, all'analisi critica delle esperienze personali e delle diverse proposte culturali presenti nell'ambiente di vita, non può escludere da questo suo impegno, e quindi dai suoi programmi di studio, un fenomeno esistenzialmente e culturalmente così consistente e rilevante qual è quello religioso, che in Italia si presenta soprattutto nell'espressione cristiano-cattolica.

2. LA CONFIGURAZIONE PROPRIA DELL'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE NELLA SCUOLA CATTOLICA

2.1. UN INSEGNAMENTO « ORIGINALE » E « NON FACOLTATIVO »

All'intervento formativo chiamato « insegnamento della Religione » viene riconosciuto non solo un *contenuto proprio,* ma anche una *metodologia propria,* così da farne una materia di studio originale, non riducibile totalmente (si noti bene, neppure a livello metodologico) alle altre materie o discipline scolastiche.
Precisamente il carattere formativo e la specificità di questo insegnamento fanno sì che esso non possa essere ritenuto *facoltativo* neppure nella scuola statale. È un servizio che deve essere reso a tutti gli alunni, qualunque sia la loro *posizione religiosa* (cattolici credenti o in crisi di fede, non credenti, aderenti ad altre religioni o a confessioni cristiane non cattoliche) e qualunque sia il loro *interesse per il fenomeno religioso.* È infatti un servizio da rendere al loro *bisogno oggettivo* (che soggettivamente può anche non essere sentito, e in tal caso deve essere educato) *di affrontare*

in modo cosciente e motivato (vale a dire critico) *il fatto religioso.*

2.2. INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE E NON CATECHESI

Questo accostamento « scolastico » al fatto religioso (e, nel contesto italiano, concretamente al fatto cristiano) deve avere uno statuto o fisionomia particolare, che deriva precisamente dalla sua collocazione nell'ambito formativo globale della scuola.
Non solo nella scuola statale, ma anche in quella cattolica, deve distinguersi dall'accostamento al fatto religioso proprio del contesto ecclesiale. Non può cioè essere concepito e gestito come un intervento specificamente « catechistico »: esso appartiene anzitutto al versante « scolastico » e solo secondariamente, come vedremo, a quello ecclesiale.
Di qui una conseguenza evidente: questo insegnamento deve rispettare le esigenze di criticità della scuola. E deve avere la dignità pedagogico-didattica tipica della scuola: dignità che si esprime anzitutto nell'utilizzazione di una corretta metodologia.

2.3. PECULIARITÀ DELL'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE NELLA SCUOLA CATTOLICA

2.3.1. Nella scuola cattolica, l'insegnamento della Religione — pur nel rigoroso rispetto della sua specificità scolastica — deve però essere realizzato in modo originale nei confronti delle scuole non cattoliche.
La forza coscientizzante e motivante, propria di ogni corretto insegnamento della Religione, fa sì che esso possa e debba diventare nella scuola cattolica il vertice della coscienza cristiana di tale scuola. L'insegnamento della Religione, infatti, può e deve offrire il tessuto organico delle motivazioni di quel progetto d'uomo che la scuola cattolica globalmente propone e persegue.

2.3.2. Per questo l'insegnamento della Religione si colloca (e deve essere tenuto) al centro dell'azione formativa della scuola cattolica. Il che concretamente implica un duplice impegno:
– il riconoscimento della specificità e dell'importanza dell'insegnamento della Religione nel processo educativo globale, cristianamente ispirato (riconoscimento che deve esprimersi praticamente nella particolare attenzione che gli viene riservata a livello di tempo, di personale docente, di strutture e strumentazioni didattiche...);
– la convergenza su tale insegnamento degli altri insegnamenti, salva ovviamente la loro specificità e « laicità », e secondo modalità proprie a ciascuno di essi: ciò comporta in modo particolare che venga curata la corretta apertura dei diversi insegnamenti al discorso religioso e il dialogo con esso (con un'attenzione speciale alle discipline « umanistiche », che permettono più facilmente l'elaborazione delle « domande di senso », fino alle domande esplicitamente religiose).

2.4. LO STATUTO « SCOLASTICO » DELL'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE NELLA SCUOLA CATTOLICA

Riprendiamo qui — approfondendolo — il concetto che l'insegnamento della Religione deve essere considerato, anche nella scuola cattolica, come una materia scolastica, che rientra pienamente negli obiettivi della scuola a motivo del suo contributo alla maturazione culturale dell'alunno e, più ampiamente, alla formazione globale della personalità.

2.4.1. Lo statuto « scolastico » dell'insegnamento della Religione trova legittimazione anche da parte della teologia cristiano-cattolica. La riflessione sistematica e « scientifica » sul fatto religioso-cristiano, sulle verità della fede, oltreché lecita, è in qualche

modo necessaria, se si vuole evitare il pericolo del fideismo.

2.4.2. Concretamente, l'insegnamento della Religione, per il fatto di essere materia scolastica, è tenuto — anche nella scuola cattolica — a rispettare e a realizzare la metodologia « scolastica ».
Ciò comporta:
– l'impegno « critico », vale a dire la volontà di analizzare con attenzione « scientifica » la realtà religiosa, di motivare e documentare ogni informazione, giudizio e formulazione;
– l'educazione all'espressione, con l'acquisizione delle categorie proprie del linguaggio « religioso » (cristiano) e l'apprendimento della terminologia specifica;
– l'avvio alla sistematicità e alla sintesi, giungendo a una conoscenza oggettiva, adeguata, organica del fatto religioso-cristiano, secondo quanto è consentito all'età in questione;
– l'attenzione interdisciplinare, sviluppando, da una parte, il contributo che l'insegnamento della Religione può dare agli altri insegnamenti (proposta di orizzonti nuovi di significato, stimolo alla ricerca « ulteriore », critica a ogni assolutizzazione indebita...) e, dall'altra, l'apporto che le diverse materie possono dare all'insegnamento della Religione (per una sua revisione critica, per l'approfondimento e per l'attualizzazione di esso nella vita...).

2.5. CONCLUSIONE: IL CONTRIBUTO DELL'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE ALLA FORMAZIONE GLOBALE DELL'ALUNNO

2.5.1. È importante ribadire come un insegnamento della Religione correttamente concepito e realizzato costituisca un grande contributo non solo alla formazione intellettuale e ampiamente culturale degli alunni, ma anche alla formazione integrale di essi: proponendo uno stimolante progetto di vita e tracciando un'ipotesi di risposta alle domande profonde sul senso dell'esistenza umana, influisce decisamente sulla strutturazione della personalità.

2.5.2. Un insegnamento della religione cristiana oggettivo e corretto dà inoltre un forte contributo all'evangelizzazione e alla maturazione nella fede e nella vita cristiana, aiutando a « rileggere » e a « reimpostare » la propria esistenza alla luce del Vangelo.

2.5.3. Nella scuola cattolica, perciò, si commette un grave errore quando si riduce il ruolo specifico dell'insegnamento della Religione « in favore » della catechesi. Quest'ultima — ovviamente essenziale per la formazione del cristiano — deve trovare altri spazi, senza invadere il campo dell'insegnamento della Religione, che proprio per la sua accentuazione oggettivo-critica è assolutamente necessario alla formazione dell'alunno, compiendo tra l'altro un prezioso servizio alla stessa catechesi.

3. L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE NELLA SCUOLA MEDIA CATTOLICA (CON RIFERIMENTO AI PROGRAMMI DEL 1979)

Volendo sviluppare alcune riflessioni specifiche sull'insegnamento della Religione nella scuola *media,* mi sembra che gli stimoli più significativi in proposito ci siano offerti — anche nella situazione particolare della scuola media cattolica — dai *nuovi*

programmi per l'educazione religiosa nella scuola media italiana.

A parte alcune riserve sulla loro formulazione, i programmi del 1979 per l'educazione religiosa nella scuola media sono da giudicare molto positivamente: segnano infatti un notevole passo in avanti rispetto alla situazione precedente, sia per la loro migliore qualità intrinseca, sia per un loro più adeguato inserimento nel progetto educativo globale della scuola media.

Ma non è qui il luogo di esplicitare e motivare questo giudizio; a noi ora interessa piuttosto evidenziare le indicazioni pedagogiche e didattiche più funzionali alla situazione specifica dell'insegnamento della Religione nella scuola media cattolica. E in questa ottica li riproponiamo alla lettura degli insegnanti di Religione e degli altri educatori della scuola cattolica.

3.1. A PROPOSITO DEGLI OBIETTIVI DELL'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE

Segnaliamo anzitutto alcuni orientamenti riguardanti gli *obiettivi* dell'insegnamento della Religione nella scuola media.

I programmi parlano:

– dello « sviluppo della personalità dell'alunno nella dimensione religiosa » (n. 1);

– dell'« educazione della coscienza religiosa » (n. 2);

– della « maturazione della propria identità in rapporto a Dio » (n. 3).

Per raggiungere questi obiettivi vengono indicati alcuni *strumenti,* propri del servizio formativo realizzato nella scuola. Essi sono:

– la conoscenza riflessa che permette un « accostamento critico al fatto cristiano » (n. 3);

– la promozione di atteggiamenti corrispondenti alla ricerca religiosa (n. 4);

– in particolare, il superamento dei modelli infantili (concezione magica e superstiziosa della religione: n. 3);

– l'apprendimento di strumenti di comunicazione (funzione linguistica dell'educazione religiosa: n. 5).

3.2. A PROPOSITO DEI CRITERI PER LA SELEZIONE E ARTICOLAZIONE DEI CONTENUTI

3.2.1. Un altro orientamento interessante lo troviamo nell'indicazione dei criteri metodologici che guidano alla selezione e all'articolazione dei contenuti dell'insegnamento della Religione. Essi sono:

– l'*essenzialità,* con la scelta di mettere al centro di tutto il « nucleo essenziale del cristianesimo: il Vangelo di Gesù Cristo morto e risorto » (n. 6);

– la *concretezza* e la *storicità,* per cui il cristianesimo non è affrontato astrattamente, come una « teoria », ma — con « serietà critica » (n. 7) — è studiato come un « fatto » (n. 3), nei « segni » che lo manifestano, nella sua « storia », nella « visione globale » che è costituita dalla « storia della salvezza » (n. 8);

– la *esperienzialità,* per cui si ha un continuo riferimento all'esperienza viva del preadolescente di oggi (n. 2, n. 9 e n. 10);

– l'*attenzione al documento biblico,* studiato in modo corretto, oggettivo, maturo (n. 8 e n. 17);

– l'*attenzione alla dimensione ecclesiale,* per il necessario rapporto « sacramentale » con Gesù Cristo e per dare la giusta collocazione alla concreta esperienza religiosa del preadolescente (cf n. 8).

3.2.2. È importante inoltre l'insistenza che lo sviluppo delle *tematiche fondamentali del cristianesimo* avvenga attorno al « naturale nucleo unificatore » che è il Vangelo di Gesù Cristo. Si ha così (cf n. 7):

– la *vita dell'uomo come risposta* alla chiamata del Dio Creatore, esplicitata in Gesù Cristo;

– la *Chiesa* come segno e strumento (« sacramento ») di Cristo per la comunione con Dio e fra gli uomini;

– l'*impegno morale* come cammino di liberazione verso una piena libertà in Cristo,

che è insieme dono di Dio e impegno dell'uomo.

3.2.3. *Per i tre anni viene proposta* (non imposta, visto che lo stesso spirito generale della scuola media inferiore ha come cardine l'adattamento dei programmi alle concrete esigenze educative) *la seguente articolazione,* che appare convincente (cf nn. 13-30):

– *1° anno: la scoperta di Cristo,* realizzata attraverso la lettura diretta e sistematica di uno dei Vangeli sinottici;

– *2° anno: la scoperta della vita dei credenti,* che formano la Chiesa; e la scoperta delle « energie di salvezza » (Parola e Sacramenti);

– *3° anno: la scoperta dell'agire cristiano,* che è vivere e operare secondo lo Spirito di Gesù, per produrre i frutti dello Spirito (*Gal* 5).

3.3. A PROPOSITO DELLE PISTE DI RICERCA O LINEE DI SVILUPPO DELLA PROGRAMMAZIONE

Secondo i nuovi programmi, il lavoro concreto dei preadolescenti intorno al « fatto cristiano » si sviluppa seguendo *linee diverse,* tutte *essenziali,* e insieme *convergenti,* così da poter essere definite « *dimensioni* » del discorso religioso cristiano.
Sono già state accennate sopra. Le riprendiamo brevemente.

3.3.1. La linea esperienziale

L'accostamento al « fatto cristiano » deve essere realizzato in connessione con le esperienze del preadolescente (particolarmente: la scoperta del mondo in 1ª media; la conoscenza di se stesso e la propria affermazione personale e sociale in 2ª; la riflessione critica sulla vita in 3ª media).

3.3.2. La linea biblica

I programmi propongono un accostamento diretto e metodico a un intero documento biblico per anno (un *Vangelo* sinottico in 1ª media; gli *Atti* in 2ª; il *Discorso della montagna* — e inoltre riferimenti diretti alla *Genesi,* all'*Esodo* e a un *profeta* — in 3ª media).

3.3.3. La linea ecclesiale

I programmi propongono che la realtà della Chiesa e la sua presenza nel mondo vengano studiate nei *segni* concreti della preghiera, della carità, del servizio, della testimonianza..., e nei *modelli* ispiratori di comportamento, nel *magistero* del papa e dei vescovi.

3.3.4. La linea storica

L'attenzione alla storia è essenziale per la formazione dell'uomo e del cristiano. I programmi propongono un lavoro che si articola così nei tre anni: studio della storia e della tradizione religiosa della propria regione nel 1° anno; accenni alla storia della diffusione del Vangelo in Italia e in Europa nel 2°; riferimenti al Concilio e alla situazione attuale nel 3° anno.

CONCLUSIONE: IL RICHIAMO AD ALCUNI IMPEGNI FONDAMENTALI

Concludendo, ci sembra opportuno ricordare — evidenziandoli — alcuni importanti impegni per un'impostazione adeguata dell'IR nella scuola cattolica. In realtà non sono solo compiti da svolgere; sono insieme dei problemi da approfondire.
I vari punti qui elencati sono stati già trattati sopra: ora vengono ripresi ed esplicitati.

– Si garantisca la specificità dell'insegnamento della Religione (che resta distinto dalla catechesi).

– Si assicuri la corretta metodologia dell'insegnamento della Religione (cf il carattere « scolastico » di esso); a monte, si assicuri e si promuova la qualificazione peda-

gogica e didattica degli insegnanti di Religione (preparazione di base, formazione permanente, confronto tra gli insegnanti, ecc.).
– Si controlli la programmazione perché sia seria, come quella delle altre materie: chiarezza negli obiettivi pedagogici e didattici; selezione e organizzazione realistica dei contenuti; gradualità e progressione; scelta delle tecniche e degli strumenti per l'apprendimento (testo, sussidi, ecc.); verifica periodica e finale.
– Si curi la funzionalità reciproca tra l'insegnamento della Religione e gli altri insegnamenti.
– Si promuova l'interdisciplinarità esplicita tra insegnamento della Religione e altre materie.

NOVITÀ ELLE DI CI

Rodolfo Reviglio

DIO HA TANTO AMATO IL MONDO

Collana « Le coordinate » - pp. 142 (cm 11,5 x 18,5) - L. 3.800

Appunti nati dalla meditazione sul Vangelo e dalla riflessione sulla vita quotidiana. Cominciano con la figura di Gesù « più vivo che mai », e dal suo « manifesto », le beatitudini. Viene poi presentata la figura di Dio come ci è stata rivelata da Gesù Cristo, e ci si sofferma su alcuni temi specifici della vita cristiana: la preghiera, il peccato e il perdono, la Messa, il dovere di evangelizzare e di aiutare il prossimo.

Guido Novella

CELEBRARE IL CAMMINO DELLA CONFERMAZIONE

Collana « Celebrare »: sussidi/7 - pp. 96 (cm 11 x 18,5) - L. 2.400

Contiene sei celebrazioni per preparare i ragazzi al sacramento della Confermazione, e inoltre spunti e proposte per il rito stesso.
Le celebrazioni possono essere distribuite nell'arco di due anni, e richiedono di essere precedute da incontri di catechesi. Per tali incontri può tornare utile il sussidio **Missione terra** di G. A. Bonato, a complemento del presente.
Con opportuni adattamenti queste celebrazioni si possono anche utilizzare in occasione di ritiri per catechisti, animatori o altri gruppi di giovani e adulti.

Gottardo Blasich

ANIMAZIONE NELLA SCUOLA E NEL TERRITORIO

Problemi, esperienze, proposte

Collana « Espressione e comunicazione », n. 14 - pp. 190 (cm 14 x 21) - L. 7.500

In un volume precedente, **Drammatizzazione nella scuola**, l'Autore orientava l'attenzione sull'animazione teatrale vista come attività di un gruppo che « attualmente » trova la sua espressione gestuale e collettiva. Questo volume allarga la ricerca ad altre forme di animazione, allo scopo di superare la frattura tra il mondo scolastico e le varie forme di esplicazione sociale.
La prima parte si inserisce nel dibattito attuale sulla natura dell'animazione, i suoi scopi e ambiti, che vanno dalla scuola a un rapporto con il sociale, aperto in molteplici direzioni (territorio, quartiere, città, tradizioni, ecc.).
Nella **seconda e terza parte** si presentano esperienze di animazione nella scuola e nel territorio, unite per analogia di temi e di modi di impostazione.
La quarta raccoglie tracce indicative di lavoro per le singole tecniche dell'animazione, con relativo riferimento bibliografico.
Questo volume offre un materiale diversificato e stimolante a quanti non accettano una cultura a livello individualistico, ma tendono a una ricerca espressiva che valorizzi il singolo proprio perché inserito in un gruppo.

RELIGIONE NELLA SCUOLA

La dimensione storica nell'insegnamento della Religione

Impostazione globale del problema e orientamenti operativi

1. LA COMPRENSIONE CULTURALE-EPISTEMOLOGICA DEL PROBLEMA

1.1. VIVIAMO IN UNA CULTURA « STORIOGRAFICA »

I modelli pedagogico-didattici, in generale, evolvono con l'evoluzione delle culture e dei loro linguaggi. Tali modelli sono « il prodotto » delle diverse società storiche.
Ci sono state società e culture *che hanno esaltato i linguaggi storici anche nei loro modelli pedagogico-didattici;* ce ne sono state altre che, al contrario, li hanno emarginati o esclusi.
Noi viviamo in un'epoca e in una società in cui *la cultura « dominante » è in gran misura, per non dire strutturalmente, quella storiografica.* Il nostro universo linguistico (il rapporto con la realtà, con i suoi codici di interpretazione) è fondamentalmente costituito — *come cultura moderna* — da alcuni sistemi storiografici che si sono tradotti *in precisi modelli storici di vita.*
Tutto ciò continua a prevalere, nonostante che tali modelli siano pervasi da crisi di trapasso culturale, con spinte di tipo neo-illuministico e con conseguenti offuscamenti della coscienza storica.

SERGIO CHISTÈ CESCHINI

Dall'Équipe Redazionale di Bari: Centro Pedagogico Meridionale, Via Martiri d'Otranto 69, 70123 Bari, tel. (080) 340.975.

La dimensione storica dell'essere e del divenire umano, del fare e del saper fare, personale e comunitario, è l'*asse culturale dell'io profondo moderno e della società laica.*
È ovvio quindi che i programmi ministeriali rivolgano alla formazione storica una particolare attenzione. E non deve sorprendere che anche il fatto religioso, l'esperienza religiosa dei popoli — come realtà culturale — interessi tanto le scienze dell'uomo e il mondo dei non credenti.

1.2. L'IMPATTO DELLA CULTURA STORIOGRAFICA SULL'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE

Nel più ampio contesto dei modelli pedagogico-didattici, *evolvono pure i modelli dell'educazione religiosa.*
Un insegnante di Religione, *per la sua competenza e deontologia professionale, deve darsi degli orientamenti, culturali ed etici,* ben precisi al riguardo.
Per restare nell'ambito cattolico dell'educazione religiosa, l'Italia vive oggi *una significativa evoluzione,* nella quale va inquadrato e realizzato, in maniera originale e adeguata, *anche il cosiddetto insegnamento della Religione* (*IR*).
L'esigenza di cultura moderna, e *in particolare di cultura storiografica,* percorre in lungo e in largo l'attuale movimento pastorale-catechistico italiano, in alternativa a indirizzi precedenti.
L'educazione religioso-cristiana *dovrà però evitare,* nel suo impianto culturale, *soprattutto due « deviazioni », ben presenti* (per non dire immanenti) *nella storiografia moderna*:

a) *lo storicismo assoluto,* che relativizza, fino a vanificarlo, il valore della storia; e quindi anche il valore della Tradizione cristiana, facendo saltare soprattutto l'unità e la continuità fra tradizione biblica e tradizione post-biblica;

b) *la dicotomia,* per un verso, fra « storia della salvezza » e storia umana, e, per altro verso, *la riduzione* della « storia della salvezza » a semplice storia umana.

Il rischio di de-storicizzazione e di de-escatologizzazione e dell'educazione religiosa (*alla, della, nella* fede), *soprattutto quando si sviluppa con forte mediazione culturale-storiografica moderna,* è reale; e i suoi effetti sono facilmente individuabili in mezzo a noi.
Tali effetti snaturano, in concreto, l'IR come educazione religiosa cristiana, perché portano a un'operazione culturale che non educa a niente, in quanto cultura religiosa non finalizzata (quando addirittura non si traduca in scienza e arte del dubbio e del problematicismo fine a se stesso). Così anche l'informazione ed erudizione religiosa *non bastano da sole a qualificare l'IR come educazione religiosa di tipo culturale-storiografico.*

1.3. LA « FONDAMENTALE » DIMENSIONE STORICA DEL CRISTIANESIMO

L'educazione religioso-cristiana a indirizzo culturale-storiografico moderno, per essere autentica ha bisogno, oltre che di un preciso « schema » scientifico e pedagogico-didattico, di *un serio quadro culturale-teologico, idoneo al nostro tempo*: tale cioè che, *soprattutto sul piano storiografico,* « comunichi », « dialoghi », si confronti con la cultura dominante.
Quando si tratta di storia, i cristiani dovrebbero sentirsi invitati a nozze! Attraverso i secoli, i cristiani — dice uno storico francese — si sono sempre interessati di storia, come si sono sempre interessati di grano e di viti (per avere la materia per la Messa).

1.3.1. « Il cristianesimo è una religione di storici. Altri sistemi religiosi hanno potuto fondare le loro credenze e i loro riti su una mitologia quasi esteriore al tempo umano. Per libri sacri, i cristiani hanno invece libri

di storia, e le loro liturgie commemorano, con gli episodi della vita terrestre di un Dio, i fasti della Chiesa e dei santi » (M. BLOCH, *Apologie pour l'histoire,* p. 9).
« Il rapporto organico con la storia giustifica e determina la singolarità cristiana » (R. MARLÉ, *La singularité chrétienne,* p. 179).
« Il cristianesimo, in quanto religione divino-positiva, è un fenomeno storico, un dato di fatto » (J. S. DREY, morto nel 1853). « Il metodo storico è in verità una scuola rude, un insegnamento esigente, una disciplina di prim'ordine per la formazione dello spirito; disciplina austera, senza dubbio, ma i cui frutti sono nutrienti e saporosi... Ciò che fa la dignità della storia è il suo scopo: essa tende alla verità, essa è al servizio della verità. La verità storica: quanti sviluppi richiamerebbe questa idea! Ci sarebbero più verità? No, certamente! E, peraltro, la verità storica non è la verità matematica, essa non è la verità propria a quelle che si chiamano le "scienze esatte".
Essa non si basa sulla dimostrazione, ma sulla testimonianza e sulla interpretazione della testimonianza stessa.
Ed è qui che si ritrova, forse, il principale punto d'incontro tra voi e noi, Signori, tra la verità religiosa di cui la Chiesa è depositaria e la verità storica, di cui voi siete i validi e devoti servitori: *tutto l'edificio del cristianesimo, della sua dottrina, della sua morale, del suo culto, tutto si fonda in definitiva sulla testimonianza.*
Gli apostoli di Cristo hanno testimoniato ciò che essi avevano veduto e inteso. La loro testimonianza è stata registrata a viva voce e per iscritto, ha attraversato i secoli, suscitando, nella successione delle epoche, la ricerca appassionata degli esegeti, dei teologi, dei patrologi, dei giuristi, degli storici... » (PAOLO VI, al comitato internazionale delle scienze storiche, il 4.6.1967).

1.3.2. Il cristianesimo è una religione che salva gli uomini educandoli e li educa salvandoli, dando *comunione con Dio* e *nuovo senso* alla vita, alla storia umana, all'universo. *È una religione che si incarna nella storia,* che ha bisogno di una cultura, pur non identificandosi con nessuna di esse.
« L'esperienza dei secoli passati, il progresso delle scienze, i tesori nascosti nelle varie forme di cultura umana, attraverso cui si svela più appieno la natura stessa dell'uomo e si aprono nuove vie verso la verità, tutto ciò è di vantaggio anche per la Chiesa... » (*Gaudium et spes,* n. 44).
« Una sola cosa vorrei dire ai teologi, una cosa che essi sanno e che gli altri dovrebbero sapere: essi custodiscono l'unica verità *che supera in profondità* la verità della scienza su cui si regge l'era atomica. Essi custodiscono *una conoscenza della natura dell'uomo che ha radici più profonde della razionalità dell'era moderna...* » (K. FR. VON WEIZSACKER, fisico e filosofo).

1.4. I FRUTTI DI UN IR BEN ORIENTATO DAL PUNTO DI VISTA STORIOGRAFICO

La dimensione storiografica dell'IR si impone, pertanto, *sia per ragioni di cultura moderna e secolare che per ragioni di cultura cristiana e teologica: le due matrici culturali sono, ancora una volta, nella storia spirituale dell'Europa e dell'Occidente, in tensione feconda fra di loro,* e come tali vanno, con rigore metodologico e pedagogico, confrontate, sviluppate e portate a *sintesi culturale nell'unità della persona* (nella mentalità, nella coscienza) dei nostri ragazzi, adolescenti e giovani.
All'insegnante di Religione, per operare validamente, è richiesta anche *una qualificazione storiografica, sia secolare che teologica: interdisciplinare e quindi unitaria* nella varietà delle sue forme e dei suoi contenuti. Solo così egli potrà dire e dimostrare con i fatti di avere una competenza, culturale pedagogica, *per educare i suoi allievi al valore storico cristiano.*
L'*educazione religioso-cristiana a indirizzo storiografico* — forte della sua struttura culturale moderna, quale interpretazione

etica (e non semplice informazione o erudizione) delle vicende italiane e del mondo — *contribuirà in modo specifico all'elaborazione di un nuovo modello pedagogico-didattico nel nostro paese.* A poco a poco *verrà tolto di mezzo l'equivoco culturale* tipico della società secolare occidentale — equivoco che è pregiudizio storiografico, prima ancora che giuridico — *per cui non si riconosce al valore religioso rilevanza politica e civile di interesse pubblico e sociale,* ma lo si riduce a fatto privato e di parte, e cioè « confessionale ».

Anche per la educazione religioso-cristiana, *il ritorno alla storia e alla buona storiografia,* se ben attuato, *evidenzierà ancora una volta che i grandi valori dello Spirito — che sono alle radici della nostra vicenda nazionale — sono sempre la miglior garanzia delle nostre libertà moderne.*

2. LA STORIOGRAFIA CRISTIANA

« La storia è il luogo della rivelazione di Dio. Dio agisce nella storia, si rivela per mezzo della storia... Tale concezione ha *un duplice effetto*: innanzitutto quello di *valorizzare la storia.* Gli stessi avvenimenti storici acquistano *una nuova dimensione...* L'idea di una rivelazione nella storia dà anche alla Rivelazione un *carattere intenso di attualizzazione.* Dio è colui che in ogni momento può intervenire... » (R. LATOURELLE, *Teologia della Rivelazione,* p. 398).

2.1. L'UNIVERSO DELLA STORIOGRAFIA CRISTIANA MODERNA

Entrando nel merito degli avvenimenti storici che debbono diventare contenuto dell'IR, è importante sapere *quali sono* (*e a quale titolo*) *gli ambiti o le aree degli avvenimenti che, in un modo o in un altro, appartengono alla sfera della storiografia cristiana.*

Lo faremo con preoccupazione didattica, cercando di dare *le linee fondamentali dei contenuti storiografici cristiani,* e assai meno gli elementi integrativi, facilmente raggiungibili.

2.1.1. Sinteticamente, dal punto di vista culturale-teologico, *la storiografia cristiana studia la « storia della salvezza »,* in ogni sua dimensione e manifestazione (cf A. DARLAP, in *Mysterium salutis,* I, pp. 33-217).

Per una sistemazione « catechetica » (e cioè istituzionale-pedagogico-didattica) *dei contenuti della storia della salvezza, è classico e paradigmatico lo schema cristocentrico,* che nel « Mistero di Cristo » (cf *Ef* 1,3-14; 3,18-19 e *Col* 1,26-27...) li sintetizza armoniosamente (cf *Il rinnovamento della catechesi,* cc. 4-5).

In maniera onnicomprensiva, la storia della salvezza è incentrata nella persona di Gesù Cristo, *Uomo-Dio-Salvatore,* che:

– rivela all'umanità il mistero di Dio e del suo progetto di salvezza (*componente teologale-trinitaria* del mistero di Cristo);

– genera la comunità dei suoi discepoli, iniziando la storia del nuovo popolo di Dio (*componente ecclesiologica*);

– mediante il suo Spirito, rende l'uomo nuova creatura (*componente antropologico-morale*);

– dà un nuovo significato alla storia uma-

na, personale e comunitaria (*componente storica*) e alla natura (*componente cosmica*);
– realizza in pienezza il piano di Dio, alla fine dei tempi (*componente escatologica*).

2.1.2. Dal punto di vista scientifico-metodologico, *l'ampiezza del campo della storiografia cristiana è quello che danno le sue « fonti »*.
Senza fonti non si fa storia, e tanto meno storiografia. E ciò vale, ovviamente, anche per la storiografia cristiana. Lo sa bene la grande teologia positiva, e cioè storica, moderna.
Per un insegnante di Religione, che voglia fare educazione religiosa di tipo storiografico, la « familiarità » con le « fonti cristiane » ha la stessa importanza che per un insegnante di letteratura o di lingue ha la familiarità con i classici d'ogni tempo. *Qui l'ignoranza non ha alcuna giustificazione,* perché si tratta dei « ferri del mestiere »! Superfluo dire che *le « fonti cristiane »*, accumulate in ogni campo durante 20 secoli di storia, *costituiscono un patrimonio culturale impressionante* (dell'umanità e non solo della Chiesa o dei cristiani).

2.2. LE DIMENSIONI DELLA STORIOGRAFIA CRISTIANA

In concreto, un giusto orientamento globale di storiografia cristiana richiede agli insegnanti di Religione che posseggano in maniera sufficiente *le linee di sviluppo della storia della salvezza,* nella sua unità e continuità, nella sua varietà e gradualità, nella sua pedagogia ed « economia ».
Tali linee si raccolgono, sostanzialmente, *attorno a tre dimensioni*:
– la dimensione biblica (la storia biblica: AT e NT);
– la dimensione ecclesiologica (la storia del cristianesimo post-biblico, la storia della Chiesa nel senso più completo);
– la dimensione antropologico-cosmica (la storia umana).
Il rapporto che intercorre fra le diverse dimensioni e la storia della salvezza come tale, non è lo stesso, *anche se le dimensioni sono complementari tra loro.*

2.3. LE CATEGORIE STORIOGRAFICHE CRISTIANE

Le aree storiografiche della storia della salvezza vanno studiate e capite, dal punto di vista culturale, nella loro originalità. Ciò richiede, fra l'altro, *una esatta comprensione linguistica, e in particolare semantica, delle loro categorie culturali.*

2.3.1. Le categorie bibliche

Lasciando ai biblisti l'approfondimento *delle categorie storiografiche bibliche, sia vetero che neo testamentarie,* ricordiamo qui che non sono tutte di uguale importanza. Per noi cristiani rivestono peculiare valore *quelle che Gesù ha preferito,* e hanno avuto, di conseguenza, maggiore incidenza sulla educazione storiografica della mentalità e della coscienza delle generazioni cristiane attraverso i secoli, in Oriente e in Occidente. *Ma non deve sfuggire all'insegnante di Religione che, fra tutte le categorie storiografiche cristiane, le « proto-categorie » in assoluto sono quelle cristologiche, da valorizzare come basilare codice culturale-linguistico nell'educazione e nell'interpretazione storica religioso-cristiana.*
Le categorie cristologiche sono quelle che emanano dalla « storicità », dalla realtà esistenziale di Gesù; e sono, in particolare, le categorie dell'*incarnazione* e della *teandricità,* della *passione-morte-risurrezione,* della *pentecoste,* della *redenzione,* della *parusia*...
« Dell'essenza del cristianesimo non si dà una determinazione astratta. Non vi è dottrina, né sistema di valori morali, né atteggiamento religioso, né programma di vita in esso che possa essere staccato dalla persona del Cristo, e di cui si possa dire: ecco il cristianesimo. Il cristianesimo è Cristo stesso, e ciò che viene all'uomo per mezzo suo; è la relazione che per mezzo suo l'uomo può avere con Dio.

Un contenuto dottrinale è cristiano nella misura in cui viene dalle sue labbra. L'esistenza è cristiana nella misura in cui il suo ritmo è determinato da Lui. Nulla è cristiano che non Lo contenga. La persona di Cristo, nella sua unicità storica e nel suo splendore eterno, è, essa stessa, *la categoria che determina l'essere, l'agire e l'insegnamento del cristianesimo... Al posto dell'idea generale o della norma generale, si trova la persona storica del Cristo* » (R. GUARDINI, *L'essenza del cristianesimo,* p. 20).

Fare educazione culturale cristiana « indica anzitutto la consapevolezza che una riflessione così strutturata è storia dall'inizio alla fine, perché parte da una storia (quella delle origini cristiane trasmessaci nella vicenda ecclesiale) e riflette su una storia (quella storia è la nostra), per suscitare la storia... » (B. FORTE, *Gesù di Nazaret, storia di Dio e Dio della storia,* p. 7).

Una lettura stimolante su questo tema è: A. VERGOTE, *Per un progetto educativo fondato su Gesù Cristo,* Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1981, pp. 40.

2.3.2. Le categorie ecclesiologiche

Le categorie storiografiche ecclesiologiche vanno ricercate in un giusto concetto di storia del cristianesimo e in maniera particolare della Chiesa. La storiografia ecclesiastica è lì a dimostrarlo, nel bene e nel male (cf G. ALBERIGO, *La crisi della concezione di storia della Chiesa,* in « Concilium », 1970, n. 7).

« Quando si tratta di studiare la storia di una istituzione religiosa come la Chiesa, non si può dimenticare che le nozioni circa la sua natura vengono dalla teologia; e quindi ogni concezione della storia della Chiesa implica certo opzioni teologiche. Il suo essere fondamentalmente materia teologica, alla storia della Chiesa deriva dunque dal suo oggetto: la crescita nel tempo e nello spazio della Chiesa fondata da Cristo. Ricevendo il suo oggetto dalla teologia..., *essa è una disciplina teologica,* e si distingue da una storia del cristianesimo. La storia della Chiesa è teologia, e cioè precisamente *ecclesiologia storica* » (H. Jedin).

Tale ecclesiologia storica è dunque da intendere come « ecclesiologia della Chiesa reale » (che, di per sé, non è la Chiesa ideale, né quella ipoteticamente possibile), unica esistente.

Noi non affermiamo che la storia della Chiesa esaurisce la storia della salvezza, *qui-adesso* (cf *Lumen gentium,* n. 1); affermiamo però che « la visione della storia della Chiesa secondo le categorie della storia della salvezza *non è una interpretazione, ma la interpretazione adeguata* della storia della Chiesa » (H. Jedin); anche se tale interpretazione non può avere che un carattere provvisorio, in quanto la interpretazione definitiva potrà venire solo alla conclusione della storia, nella luce dell'escatologia, la « meta-storia » cristiana.

Le categorie storiografiche ecclesiologiche di *valore primario* sono quelle che scaturiscono dalla natura stessa della Chiesa, *e sono di essa espressioni strutturali.*

Tali *categorie* sono quelle dell'*unità,* della *santità,* della *cattolicità,* e dell'*apostolicità.* Sono di una grande densità contenutistica e dispongono di un'abbondanza vastissima di fonti.

È ovvio che queste categorie di interpretazione storiografica della storia del cristianesimo e della Chiesa — quali veri e propri codici di lettura — vanno *applicate e sviluppate secondo le coordinate di tempo* (sincronia e diacronia) *e di spazio* (località e universalità).

Sulla base delle categorie primarie, le tipologie storiografiche si espandono e variano nei secoli — e valgono, in maggior o minor misura, anche per l'oggi — in modelli di indirizzo culturale diverso: da quello giuridico-gerarchico a quello sociale, da quello ecumenico a quello nazionale o locale, ecc.

2.3.3. Le categorie antropologiche

Le categorie storiografiche antropologiche sono quelle maturate lungo i secoli attra-

verso la riflessione culturale dei cristiani sulla storia umana universale e locale. Queste categorie sono state elaborate in maniera originale e/o sotto l'effetto dell'inculturazione che ha interessato la fede cristiana, secondo i modelli socio-culturali delle diverse epoche e società umane, di cui essa ha fatto parte.

Lo sviluppo o meno della cultura storiografica cristiana a indirizzo antropologico costituisce *uno specifico indice della attualità del rapporto, profondo o superficiale, tra cristianesimo/Chiesa e mondo/umanità* in una determinata epoca. Sostanzialmente, emerge *la qualità dell'umanesimo cristiano nelle diverse cristianità,* e in particolare la diversa maniera di recepire, culturalmente e spiritualmente, *la correlazione tra storia della salvezza e storia umana.*

Tale problematica ha sempre interessato, in maggiore o minore misura, la cultura cristiana (cf AGOSTINO, *De civitate Dei,* 413-426; B. BOSSUET, *Discours sur l'histoire universelle,* 1681). Oggi, però, l'interesse è *particolarmente acuto e profondo,* anche se siamo ancora lontani da una sintesi esauriente (cf J. Moltmann, W. Pannenberg, R. Guardini, J. Daniélou, H. U. von Balthasar, J. B. Metz, J. Ratzinger, ecc.).

Un impegno, culturale e spirituale, spesso drammatico e sofferto.

Un dato va tenuto particolarmente presente: la cultura storiografica secolare moderna si è sviluppata « *all'esterno* » della tradizione culturale cristiano-cattolica, e ha alle sue origini l'esperienza epocale del mutamento sociale, politico e tecnico dei secoli XVII-XVIII. Nasce, in connessione con l'esperienza del profondo mutamento storico-sociale, la consapevolezza di come il futuro collettivo non ripeterà il presente, così come il presente è diverso dal passato: nasce « la filosofia » della storia (prima volta in: VOLTAIRE, *Essai sur les moeurs et l'esprit des nations,* 1756).

In realtà, la cultura cattolica assunse un'atteggiamento polemico nei confronti della concezione « progressista » della storia. Basta ripercorrere i documenti magisteriali e la letteratura cattolica dell'epoca per constatare che tale concezione è vista come decadenza etica. Così, partendo da Lutero e passando attraverso le rivoluzioni politiche, si arriva fino alla negazione di ogni valore nel socialismo e nel marxismo.

Certamente l'atteggiamento cattolico non poteva essere diverso, nella misura in cui « il progressismo » intendeva essere la salvezza del genere umano e la più alta espressione dello spirito umano. Ma poteva — e avrebbe dovuto — essere diversa, al di là del giudizio sui sistemi ideologici di interpretazione della storia, la valutazione di quel complesso di fatti che erano il progresso tecnico, sociale, politico, culturale, ecc. (cf M. GUASCO, in *Dizionario teologico interdisciplinare,* vol. 1°, pp. 237-247). *Nel dibattito storiografico* (*e* quindi anche *nell'uso culturale delle categorie storiografiche antropologiche per la educazione religiosa cristiana*), *un elemento è centrale,* ed è quello della *trascendenza della storia della salvezza in ordine alla storia umana.*

È veramente il nucleo culturale e teologico del problema.

« Come possono dei fatti singolari e contingenti assumere il valore di principio di comprensione universale dell'uomo, della storia, della salvezza? » (*J. Daniélou*).

« Vi può essere un punto di partenza storico per una coscienza eterna? In quale misura tale coscienza può interessare in modo più che semplicemente storico? Si può fondare una beatitudine eterna su una coscienza storica? » (*S. Kierkegaard*).

La storia della storiografia cristiana è lì a documentare fino a che punto la cultura cristiana, attraverso i secoli, abbia fatto proprie le categorie della cultura storiografica secolare, per inculturare la fede dei cristiani, *non assumendole acriticamente, ma verificandole e integrandole nel confronto con i contenuti della grande Tradizione cristiana ed ecclesiale, Sacra Scrittura al primo posto.*

Per l'antichità possono essere classici gli esempi delle categorie neoplatoniche, o della

« pax romana »; per il medio evo germanico, quelle della « fedeltà » e della « signoria »; per l'epoca dell'umanesimo, quella della « pietas », ecc.
Sono degli esempi, senza pretesa di completezza.
Ma è ovvio che a un insegnante di Religione *debbano oggi particolarmente interessare le categorie culturali-storiografiche moderne, che più si prestano a fare educazione al valore religioso-cristiano*: che servono cioè a comunicare il messaggio cristiano, con linguaggi *comprensibili e significativi,* ai giovani di oggi. *Proprio perché viviamo immersi in una società secolare, culturalmente pervasa e strutturata da un pluralismo di modelli storiografici, c'è a disposizione una grande abbondanza di categorie moderne da valorizzare*: da quelle individuali (le categorie dell'esistenzialità, della libertà, dell'eguaglianza, ecc.) a quelle sociali e comunitarie (le categorie della giustizia, della pace, della partecipazione, ecc.); da quelle politiche, economiche, educative a quelle etniche, nazionali e soprannazionali, cosmico-ecologiche, ecc.

2.4. LA TOTALITÀ DEL LINGUAGGIO STORIOGRAFICO CRISTIANO

A rigore si deve dire che *ci sono tanti linguaggi storiografici quante sono le categorie culturali-linguistiche sviluppate.*
Ma qui, *per la fedeltà dell'insegnante di Religione al suo ruolo,* preme ribadire una esigenza: l'educazione in generale, e quella culturale al valore religioso-cristiano in particolare, devono avere — nella varietà dei linguaggi culturali usati (da quello biblico a quello ecclesiologico e antropologico moderno) — *unità, continuità, gerarchia interna.* E questo deve realizzarsi sia in ordine allo sviluppo dei contenuti che alla loro finalizzazione pedagogica e ai procedimenti didattici.
Il criterio che può dare tale totalità e sistematicità all'educazione storica religioso-cristiana è quello dell'*attenzione soprattutto ai valori semantici* (*e assai meno a quelli semiologici*) *dei diversi linguaggi, a cominciare da quello biblico-cristologico,* che deve restare — dal punto di vista semantico — *il protolinguaggio* cristiano.
Lo sforzo di *traduzione ermeneutica* di tali contenuti cristiani nelle parole-concetto e nello stile contemporanei diventa *più facile quando il possesso delle tradizionali categorie storiografiche cristiane è preciso e profondo.*
In particolare, l'ambiguità dei fatti e della storia umana trova, dal punto di vista culturale-cristiano, la sua chiarificazione e illuminazione *solo se confrontata criticamente con i criteri di valore biblico ed ecclesiologico.*
Questo è decisivo per capire e risolvere in termini pedagogico-didattici la correlazione dei contenuti tra Bibbia-Chiesa-esperienza umana, al di là delle tecniche e dei sussidi da usare.
Per noi cristiani *la storia ha un senso, ha cioè una sua unità e una dinamica intenzionale. Noi abbiamo una comprensione lineare della storia e non circolare.* La storia porta dunque in sé, nonostante tutto, una sua continuità e una sua « logica ». *Rivelare ed educare a cogliere tale unità e continuità di valore religioso-cristiano — anzitutto come fatto culturale e cioè umano — è compito dell'IR nella scuola;* ed esso deve fare ciò andando *oltre la materialità letterale dei linguaggi, antichi e recenti.*
« Tra la tradizione biblica e il nostro presente sta una voragine gigantesca: *la distanza temporale e spaziale.* Però questo iato che ci separa dall'origine dei libri biblici non è vuoto. Nell'intervallo hanno fatto sentire il loro potenziale efficace gli accadimenti, i pensieri, le domande, le risposte espressi in detti libri. Il nostro approccio a essi non può essere separato da ciò che nel frattempo si è prodotto. Lo scavo nell'immediatezza della vicenda si è sempre contraddetto da sé, perché non esiste un riflettere spontaneo, ma bensì influenzato da molte circostanze.
Se non vogliamo ingannare gli allievi, *vi è*

bisogno di un ulteriore avvio nell'insegnamento: quello che si prenda cura della "voragine gigantesca". Lo chiameremo insegnamento secondo la pista della *storia degli effetti* » (*U. Früchtel*). Per « storia degli effetti » qui si intende la storia post-biblica, come sviluppo di quella biblica.

« Senza la considerazione della storia post-biblica nasce l'impressione che la realtà trasmessa dal Credo e l'attuale situazione di vita del cristianesimo non siano da mettere sullo stesso piano storico » (*P. Biehl*).

« Per essere di giovamento all'IR, non è lecito bloccarsi sulla osservazione del dato tradizionale, bensì occorre criticamente esaminarlo nel suo divenire, nelle sue modificazioni e nella sua permanente significatività per il presente, per rendere possibile e anche degna di considerazione la storia futura dell'adolescente » (*M. Stallmann*).

« Se vale il principio che chi vuole sapere che cos'è un libro deve tener presente anzitutto come è stato capito da chi l'ha letto — e che H. Weinrich raccomandava come metodo scientifico collaudato che un testo non va considerato a partire da chi lo ha scritto, ma da chi lo legge —, allora c'è forse da tirare la conclusione che va privilegiata la ricerca sui modi di ricezione, piuttosto che fermarsi su indagini e metodologie sempre più sottili riguardanti la genesi dei libri sacri » (*A. Stock*).

In conclusione

L'insegnante di Religione dovrà fare *una buona mediazione culturale e metodologica,* perché i suoi allievi scoprano nella « storia degli effetti » (la storia post-biblica: del cristianesimo, della Chiesa, del mondo) « un ponte, che dalla tradizione biblica arriva fino al nostro presente; *un ponte che gli allievi possono e debbono attraversare, se non si vuole che le due rive rimangano invincibilmente separate* » (*C. Bissoli*).
Tale mediazione, per essere efficace e autentica, non deve tanto tendere a trattare i contenuti biblici e postbiblici in se stessi, *ma deve, evitando un insopportabile materialismo didattico* (= sovrabbondanza di materia), *puntare sulla categoria pedagogica della connessione tra i contenuti stessi e la vita dei soggetti a cui l'azione educativa e culturale è rivolta.*

3. ORIENTAMENTI DI METODOLOGIA GENERALE PER UN IR STORIOGRAFICO

« Si scopre l'esigenza di riscrivere la storia cristiana, dove la storia religiosa — e in particolare quella biblica ed ecclesiastica — si saldi con quella sociale, economica, politica, ecc. La storia di una società di credenti non può essere che *storia totale della loro esperienza,* che si è espressa in modi diversi, per epoche diverse, ispirata dalla loro fede » (*M. Guasco*).

3.1. CRITERIOLOGIA FONDAMENTALE

3.1.1. Una cosa è l'insegnamento della storia, compresa quella religiosa; altra cosa è l'IR a indirizzo storiografico.

3.1.2. L'IR storiografico, in particolare, tende a proporre, in maniera documentata, il problema religioso-cristiano oggi, alla luce

del grande avvenimento che è stato ed è per il nostro Paese (e per il mondo) l'incontro con il Vangelo di Gesù Cristo lungo duemila anni di storia.

3.1.3. L'IR storiografico considera pertanto l'esperienza religioso-cristiana (biblica-ecclesiale-antropologica) degli italiani (e del mondo) *come dimensione strutturale della loro identità nazionale* (culturale, sociale, istituzionale, psicologica, ecc.).

3.1.4. La finalità ultima (da tradurre in obiettivi pedagogici e didattici) dell'IR tipo « storia » è quello di « comprendere » fino a che punto e in quale maniera la storia della salvezza e la storia degli italiani (e del mondo) si sono saldate in unità, o si sono divaricate. Dal punto di vista cristiano, *questo è il problema di fondo del « mistero della storia »*.

3.1.5. Un IR storiografico, bene inteso e sviluppato, costituisce *un'azione culturale-educativa di tipo profondo*:
– comporta una sua specifica sistematicità di contenuti;
– richiede precise programmazioni curriculari finalizzate;
– implica tipiche metodologie pedagogiche e didattiche;
– esige una chiara formazione e qualificazione degli insegnanti.

3.1.6. L'IR storiografico, fatto di « tempi » e di « luoghi », costituisce *una tipologia culturale di educazione religiosa* che la scuola e gli educatori cristiani, regione per regione, debbono saper valorizzare *in maniera originale*. È nel tempo e nel luogo che la salvezza si fa evento.

3.1.7. Prendiamo atto che *c'è una grave carenza di formazione storica cristiana*, dentro e fuori della scuola. *È una delle più dannose deficienze culturali del cristianesimo italiano.*
Il « circolo », contenutistico ed ermeneutico, tra presente e passato e viceversa, della tradizione cristiana in cui siamo immersi, soffre — nella mentalità e nella coscienza della stragrande maggioranza degli italiani — di vuoti culturali paurosi; per non dire che molto spesso in tali vuoti si sono annidati, sotto la spinta della cultura anti-cristiana, pregiudizi d'ogni genere. Basta anche solo osservare il posto che ha il fatto religioso-cristiano nei manuali di storia.
Diversi sono i sintomi della *miseria culturale*, per quanto riguarda l'aspetto storico-cristiano, presente *nella nostra impostazione del discorso storico* (inteso non come semplice descrizione, ma come interpretazione della nostra vicenda esistenziale). Ne indichiamo alcuni:
– la conoscenza semplicemente aneddotica, cronachistica, « giornalistica » dei fatti;
– la discontinuità delle conoscenze, e in particolare il vuoto, il « salto mortale » tra l'epoca delle origini e il nostro tempo;
– la lettura acritica, moralista o polemica (clericale-anticlericale) degli avvenimenti della storia biblica, ecclesiastica, umana;
– il restringimento della storia cristiana all'Europa occidentale, o alla Chiesa Cattolica;
– la completa disattenzione alla storia religiosa, culturale e spirituale, dei popoli non cristiani...
Prima ancora che problema di metodo, è un problema di contenuti e di educazione. Si tratta di prendere migliore coscienza:
– del *rapporto della nostra religione con la storia* (cf *Il rinnovamento della catechesi*, nn. 78,96-97, 112);
– della *correlazione che esiste tra le diverse epoche e forme della storia cristiana* (biblica, ecclesiastica, umana) *cui danno unità di lettura culturale*, oltre che di fede, la memoria, la profezia del Vangelo di Gesù Cristo;
– della domanda, da parte dell'uomo moderno, di dare un senso, *una risposta profonda e risolutiva all'ambiguità della sua storia.*

3.2. I CONTENUTI STORIOGRAFICI DELL'IR NELLA SCUOLA ITALIANA

In concreto, per l'insegnante di Religione, è importante fare attenzione, più che alla « lettera », agli orientamenti contenutistici dei programmi ministeriali per l'IR nella scuola italiana. Tali programmi non intendono, ovviamente, l'IR *in termini di educazione culturale al valore religioso-cristiano in senso soltanto storico*, ma fanno però della esperienza storica cristiana degli italiani *una costante culturale* — nella varietà delle sue forme — *dell'educazione religiosa.* A sua volta, i contenuti storiografici, per esigenza di valore e di idoneità pedagogica, sono proposti *secondo criteri di scelta e di gradualità, in base a campi di obiettivi ben individuati.*

3.2.1. Scuola Media Inferiore (1979)

La linea storica è strutturale ai programmi:

– *1° anno*: l'incontro con la persona di *Gesù Cristo*, centro della storia della salvezza (storia religiosa dell'uomo; storia biblica; storia contemporanea dell'incontro tra l'uomo e Gesù Cristo; Gesù Cristo, punto di riferimento costante della Chiesa).

– *2° anno*: l'appartenenza a Gesù Cristo *nella Chiesa*, la comunità dei credenti in Gesù Cristo (storia delle origini cristiane; storia; storia delle tradizioni cristiane: dei sacramenti, delle feste, dell'iniziazione; storia dell'attualità ecclesiale).

– *3° anno:* la vita *secondo lo Spirito Santo e il comandamento nuovo* (storia della missione del cristiano; storia della testimonianza cristiana e della libertà cristiana; storia del dialogo cristiano con il mondo; i cristiani separati, ecc).

Nei programmi questa linea storica si sviluppa *secondo due direttrici di marcia*:
– *la pista ecclesiologica*, fondamentalmente *sincronica*, e cioè riguardante i segni della Chiesa viva nella loro « contemporaneità » (la Chiesa che riflette e professa la sua fede in Gesù Cristo; la Chiesa che prega e vive la liturgia; la Chiesa che testimonia nel mondo la sua fede, che collabora con l'uomo: *sempre e in ogni luogo*);
– *la pista agiografica*, fondamentalmente *diacronica*, e cioè selettiva di modelli di realizzazione cristiana, presi da tempi e luoghi diversi (una « galleria » di testimonianze delle prime comunità cristiane; di presenze tipiche della Chiesa a livello locale, nazionale, mondiale; di personalità cristiane di carattere esemplare e rappresentativo, *in successione e movimento*). La pista storico-agiografica, soprattutto oggi, va curata con molta intelligenza, equilibrio e realismo.

3.2.2. Scuola Secondaria Superiore (1967)

Qui i programmi necessitano di una profonda revisione, se non di una vera e propria riformulazione, contenutistica e pedagogica. Lo richiedono la qualità dell'attuale domanda religiosa dei giovani e l'approccio culturale multidisciplinare, in cui quello biblico e storico dovrà avere — soprattutto a livello di ricerca, di analisi linguistica e di interdisciplinarità — una organicità e originalità che curino meglio sia la correlazione culturale tra storia biblica, storia ecclesiastica e storia umana, sia la specificità dell'IR nella scuola rispetto alla catechesi vera e propria della comunità ecclesiale.
Comunque i programmi, anche dal punto di vista del taglio storiografico, hanno un loro orientamento:
– *nel primo periodo*, l'IR è incentrato sul « mistero di Cristo », con l'indicazione a fare « riferimento alla storia della Chiesa, considerata non come pura vicenda di uomini e di forze umane, ma come mistero di salvezza continuata nel tempo... »;
– *nel secondo periodo*, l'IR ha i suoi contenuti nella « presenza del cristiano nel mondo ». I programmi raccomandano di tener conto dei documenti recenti del magistero, particolarmente quelli di rilevanza sociale, e dei « problemi particolari riguardanti la vita della Chiesa e il suo dialogo

con il mondo (le civiltà umane, l'ateismo, la libertà religiosa, la cultura, la pace)... traendo costantemente dalla S. Scrittura, dalla storia della Chiesa... le linee del disegno di Dio », guidando gli alunni a stabilire rapporti e confronti « nelle varie direzioni dell'ambiente storico-socio-culturale ed ecclesiale ».

3.3. LA METODOLOGIA STORIOGRAFICA DELL'IR

L'educazione religiosa di tipo culturale storiografico richiede che l'insegnante di Religione disponga anche di sufficiente abilitazione metodologico-didattica per *la ricerca, la critica, l'interpretazione e l'esposizione dei contenuti storici.* Egli deve avere *il senso del « cantiere storico ».*
Evidenziamo qui di seguito alcuni impegni dell'insegnante di Religione.

3.3.1. L'amore alle « fonti » dell'esperienza storica cristiana, passata e presente

Ciò comporta che l'IR venga concepito e gestito come ricerca e interpretazione del documento religioso-cristiano e come scoperta e interpretazione culturale cristiana del vissuto.
« Fare storia significa fondamentalmente sapersi collocare *di fronte a tutti i segni* lasciati dalla presenza dei cristiani in un luogo, in un tempo, e *saper porre delle domande a tali segni.* Il « documento » non parla da solo, ma risponde a delle domande. La domanda è il momento decisivo dell'opera dello storico. Rinnovamento storiografico significa allora soprattutto *trasformazione delle domande, scoperta della possibilità di porre domande nuove alle fonti storiche...* » (*M. Guasco*).

3.3.2. La pedagogia dell'educazione ai segni storici cristiani, passati e presenti

La pedagogia dei segni è connaturale a ogni forma di educazione religiosa-cristiana (cf *Il rinnovamento della catechesi,* 175), e in essa *i segni storici hanno un'importanza peculiare.* La varietà dei segni storici cristiani è amplissima.
In questa educazione storico-cristiana riveste valore decisivo *il momento dell'iniziazione culturale.* Si pensi, per esempio, al peso che può avere sulle sorti di un popolo l'iniziazione socio-culturale cristiana dei fanciulli e dei giovani alla storia nazionale. La Polonia insegna. Anche Israele antico, d'altronde, si è formato così.
I segni storici ispirano ovviamente anche lo studioso di storia religioso-cristiana: « La storia si fa con le parole, con dei segni, con dei paesaggi, con delle tegole, con delle forme di campo e delle erbacce, con delle eclissi di sole e di luna, con dei collari di cavalli da tiro, con le perizie sulle pietre, eseguite dai geologi, e le analisi sui metalli delle spade, eseguite dai chimici. In una parola, con tutto ciò che, essendo dell'uomo, dipende dall'uomo, e rivela la presenza, l'attività, i gusti e i modi di essere dell'uomo... » (*L. Febvre*).
Come educare a ricercare e a riconoscere i segni religioso-culturali cristiani?
Può essere utile coltivare, in permanenza, l'attenzione alle *aree culturali dell'esistenza storica umana, che costituiscono insieme l'universo della vita personale e comunitaria* e che interessano più direttamente i ragazzi e i giovani:
– l'area della vita personale;
– l'area della vita con gli altri;
– l'area delle religioni non cristiane;
– l'area d'Israele (AT);
– l'area del cristianesimo e della Chiesa;
– l'area della storia umana, locale e universale...
In ogni caso, « due sono le esigenze metodologiche maggiori: stabilire un vero e proprio processo di documentazione seria di quanto è oggetto di studio, e affermare una continuità fra dato biblico, dato storico-ecclesiale ed esperienza attuale, onde far risaltare una compenetrazione significativa tra teoria e vissuto cristiano » (*C. Bissoli*).

3.3.3. Il gusto e l'arte del linguaggio narrativo-evocativo-simbolico

Sono i linguaggi più indicati per la *comunicazione storica,* per favorire l'interiorizzazione culturale, per stimolare l'espressione personale e comunitaria dei suoi contenuti. E sono anche i linguaggi più tipici della *comunicazione religiosa e cristiana,* come fatto culturale e di fede.

« Mai come oggi, nella letteratura teologica, viene dato uno spazio così vasto ed esplicito *al valore della narrazione* nella comunicazione dell'esperienza di Gesù e della comunità di coloro che, dalla sua venuta ad oggi, lo hanno testimoniato... ».

La storia dell'evangelizzazione parte oggi dalla constatazione che essa si è diffusa « attraverso i racconti di esperienze salvifiche » e che « quando una comunità diventa incapace di raccontare la sua testimonianza, è resa sterile ». « La teologia degli ultimi secoli ha perso sensibilità al racconto e si è specializzata nella sistemazione organica delle idee. Ha costretto i racconti salvifici in una struttura logico-deduttiva, nella quale hanno perso quasi tutta la loro efficacia rivelatrice... ». « *Il racconto, la narrazione esistenzialmente significativa è la sola forma in cui può compiutamente dirsi la tradizione, la verità, l'esperienza di Cristo e della Chiesa, almeno nei limiti della loro dicibilità nel linguaggio umano...* La narrazione è indispensabile affinché il reale, il concreto e il fatto possano diventare esperienza. *I fatti da soli sono nulla in riferimento alla comunicazione. Narrati in una storia che dia loro l'orizzonte di senso, sono la più profonda esperienza di comunicazione...* » (*C. Molari*). La lettura simbolica della realtà, e di quella storica in specie, *è un passaggio obbligato per la comprensione culturale del significato religioso di essa.*

L'insegnante di Religione, *che dovrà percorrere questa via per fare IR di tipo storiografico,* si prepari bene, perché incontrerà non poche difficoltà nella scuola d'oggi, dal momento che in essa è privilegiata la lettura scientifico-empirica della storia.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

1. Problematica generale sull'IR nella scuola media inferiore e superiore

– VARI, *Religione nella scuola media,* Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1979.
– VARI, *Insegnare religione oggi, 2°: Nella scuola secondaria,* Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1977.

2. Storia biblica

– A. LAEPPLE, *Dalla Bibbia alla catechesi,* 4 voll. EDB, Bologna 1975-77.
– J. CANTINAT, *La pedagogia di Dio nella Bibbia,* Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1965.
– A. SALAS, *Catechismo biblico,* EDN, 1979.

3. Storia della Chiesa

– VARI, *Nuovo dizionario del cristianesimo,* 2 voll., Queriniana, Brescia 1971.
P. CHIOCCHETTA, *Dizionario storico-religioso,* Studium, Roma 1978.
– G. PENCO, *Storia della Chiesa in Italia,* 2 voll., Jaca Book, Milano 1978.
– A. LAEPPLE, *Storia della Chiesa,* Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1971.
– A. LAEPPLE, *Réportage sulla storia della Chiesa,* EP, Modena 1971.
– P. PIERRAND, *Storia della Chiesa Cattolica,* Borla, Roma 1979.
– L. HERTLING, *Storia della Chiesa. La penetrazione dello spazio umano ad opera del cristianesimo,* Città Nuova, Roma 1974.
– J. LORTZ, *Storia della Chiesa nello sviluppo delle sue idee,* 2 voll., EP, Alba 1967.
– CCS-UPS, *Religione e Vangelo oggi in Italia,* Elle Di Ci, Leumann (Torino) 1981-83 (testo di religione per la scuola media inferiore).
– VARI, *La Chiesa e la sua storia,* 10 voll. illustrati (per ragazzi), Jaca Book, Milano 1980ss.
– A. MONGE - B. SIMONETTO, *I dodici in cammino. Storia della Chiesa illustrata da G. De Luca,* EP, Roma 1975.

Nota 1: « *Grandi Storie della Chiesa* » *secondo il nuovo corso storiografico* (a più volumi e in collaborazione):
– *La Storia della Chiesa,* diretta da *Marrou* (Edizione italiana: Marietti).
– *La Storia della Chiesa,* diretta da *Jedin* (Edizione italiana: Jaca Book).
– *La Storia della Chiesa,* diretta da *Fliche-Martin* (Edizione italiana: EP).

Nota 2: Per la presentazione di alcuni testi di Religione e catechismi a indirizzo storiografico rimandiamo a: U. GIANETTO, *La dimensione storico-ecclesiale nell'insegnamento della Religione,* in « Catechesi », 1° nov. 1981, n. 15, pp. 17-26.

EDITRICE ELLE DI CI

Sergio Carile (a cura di)

IL BATTESIMO

Riflessioni interconfessionali del « Gruppo misto di studio per una catechesi ecumenica »
Collana « Verso l'unità dei cristiani »: studi/3

Coedizione Elle Di Ci e Claudiana
pp. 96 (cm 14 x 21) - L. 4.800

Lo scopo di questo studio è di dare un particolare rilievo all'aspetto sacramentale o mistagogico della catechesi: il battesimo come « simbolo visualizzante l'unità dei cristiani » di fronte al Signore e tra di loro.
Compie dapprima una « lettura della situazione » in base ai dati di un'inchiesta condotta tra i cattolici e gli evangelici. Quindi affronta il problema biblico-teologico del battesimo. evidenziando gli elementi in comune e i « punti di maggior frizione ». Infine esamina le scelte pastorali compiute negli anni recenti.
Rivedere « insieme » le ragioni di credere può farsi luogo privilegiato per la ricostruzione dell'unità.

Angelo Romita

LA TRADIZIONE E LE TRADIZIONI NELLA VITA DELLA CHIESA

Storia di un dialogo ecumenico fra teologi orientali e occidentali
Collana « Verso l'unità dei cristiani », studi/4
pp. 240 (cm 14 x 21) - L. 14.000

Questo volume traccia la storia, ancora relativamente breve (iniziata a Lausanne nel 1927) del dialogo tra teologi orientali e occidentali di « Fede e Costituzione » (la Commissione Teologica del Consiglio Ecumenico delle Chiese, con sede a Ginevra) sul tema specifico della Tradizione e delle Tradizioni nella Chiesa.
Lo studio si articola in tre parti, corrispondenti alle fasi nelle quali si è sviluppata l'esperienza teologica interconfessionale: la fase « informativa », nella quale le diverse teologie si limitano a esporre le proprie convinzioni sull'argomento; la fase « confessionale », nella quale si trincerano dietro la propria professione di fede; e la terza, caratterizzata finalmente dallo sforzo della teologia ortodossa di incontrarsi con quella riformata, per scoprire quanto le unisce, più che quanto le divide.
L'A. espone poi le sue osservazioni dal punto di vista cattolico.
L'originalità di questa ricerca è di porre in luce il contributo della teologia orientale sul problema della Tradizione, sulla base di documenti inediti di alcuni teologi ortodossi.

TU SEI COME ROCCIA

Canti corali per l'anno liturgico

Testi: Gianfranco Poma - Musiche: corali antiche
Libretto con testo e musica: pp. 36 - L. 1.500
Partitura di accompagnamento: pp. 16 - L. 2.500

Sono 16 canti nati in una comunità biblicamente e liturgicamente ben formata, e già collaudati dall'esperienza.
Si possono utilizzare per la Liturgia delle Ore, per la celebrazione quotidiana dell'Eucaristia, per i tempi forti e le grandi feste dell'anno liturgico.
I canti sono preceduti da un sobrio commento biblico, e sono uno stimolo a vivere la liturgia in profonda intimità con Dio.

OSSERVATORIO CATECHISTICO

Quali celebrazioni domenicali per i bambini

Alcune esperienze realizzate in Francia

ENZO BIANCO

Quattro relazioni pubblicate nel 1982

Quali celebrazioni domenicali per i bambini sotto i sette anni?
Per altre categorie di fedeli le risposte sono da tempo assodate; riguardo ai bambini, invece, la situazione risulta ancora fluida, le risposte sembrano incerte, i punti fermi acquisiti piuttosto scarsi.
Conviene condurre i bambini a una cerimonia domenicale? o è sconsigliato? o si deve fare? e tutte le domeniche? Ancora: a quale cerimonia? alla Messa degli adulti? in mezzo agli altri fedeli o a parte, in una « nursery »? O è meglio celebrare una Messa apposita per loro? o inventare una cerimonia diversa e su misura, proporzionata all'età?
Le sperimentazioni sono incoraggiate dai vescovi, e sono compiute con inventiva, ma anche con esiti contraddittori. *In Francia hanno trovato durante l'anno 1982 una notevole eco nelle riviste di catechesi,* dove sono apparsi articoli significativi a firma di operatrici pastorali. Quattro meritano di essere presi in considerazione:

☐ *Florence Bosviel,* redattrice di « La foi aujourd'hui », ha firmato sulla rivista due testi: *Bisogna condurli alla Messa?* (luglio 1982, pp. 30-32), e *Celebrazioni di bambini: perché?* (ottobre 1982, pp. 24-27).

☐ *Catherine De Lasa* in « Chrétiens ensemble » ha pubblicato: *Un posto ai bambini!* (novembre 1982, pp. 3-5);

☐ *Anne-Marie Mouro,* responsabile del « settore bambini » presso il « Centro nazionale (francese) dell'insegnamento religioso », ha pubblicato in « Dans la lumière » un testo sintetico: *Portare i bambini alla Messa?* (numero estivo del 1982, pp. 9-10).

Ecco una rassegna dei loro punti di vista.

1. UN « NIDO » PER I PICCOLI?

Prima ancora che da preoccupazioni pastorali, il problema dei bambini in chiesa nasce da preoccupazioni pratiche: come « parcheggiarli » quando gli adulti vanno alla Messa domenicale?
Portarli con sé, specie se turbolenti, è un rischio; *Catherine De Lasa* descrive la « scena classica di molte messe domenicali »: « File di tante statuine inamidate, a cui papà e mamma bisbigliano: "Stai buono"; poi un baccano soffocato, uno scapaccione, uno strillo acuto, e partenza precipitosa col piccolo urlante ».
« I genitori tremano, l'assemblea è perturbata, e l'esperienza non risulta positiva neppure per il bambino », spiega *F. Bosviel.* Perché, anche se il bambino è di indole tranquilla, « la funzione è troppo lunga per lui. Si annoia. E c'è il pericolo che, giunto all'età del catechismo, sia *disgustato* dalla Messa ».
Ecco allora genitori che rinunciano alla Messa insieme, ci vanno a turno. Ed ecco la creazione del « nido » (*garderie, nursery, Kinderheim*) nei locali adiacenti la chiesa. A volte sono ambienti improvvisati: in un corridoio una moquette, e tutto attorno le sedie. Den-

tro, giocattoli, cuscini e bambini.
« D'accordo sul nido — dice *Françoise Destang*, redattrice capo di "Dans la lumière" — a condizione che si lasci il bambino giocare tranquillamente. Mi trovo un po' a disagio quando sento dire che si approfitta di questo tempo per fare del catechismo. Preferisco che i genitori vengano di tanto in tanto dal loro piccolo, e gli dicano: "Ecco la pace di Gesù", "Ecco che cosa ha detto oggi il sacerdote" ».
Sembra soluzione migliore il nido in una cappella laterale, da cui si possa vedere l'altare. I piccoli di tanto in tanto lasciano il giocattolo, si arrampicano sui gradini, si affacciano alla balaustra per « prendere » a modo loro la Messa. Meglio ancora se il nido è di facile accesso per i genitori: essi prelevano il loro bambino, lo portano in chiesa per qualche minuto, lo fanno assistere a qualche momento della Messa, gli spiegano. E poi lo riportano.

2. UNA MESSA PER I BAMBINI?

Si è sperimentata anche la soluzione di Messe per i bambini. Se ne celebrano in diverse parrocchie di Parigi, per esempio in quella di Santa Giovanna di Chantal, o fuori città a Ville-d'Avray. Dice *F. Destang*: « Invitata a diverse Eucaristie per i più piccoli, con o senza i genitori, anche qui non mi sono mai sentita veramente a mio agio. Il prete faceva l'impossibile per adattarsi, gli animatori erano troppo preoccupati della buona condotta e delle risposte giuste di tutti quei fedeli in erba. I genitori sembravano anch'essi ben lontani dal mistero che si celebrava... ». In pratica risultava difficile stabilire un clima di vera preghiera. « Guardiamo in faccia le cose — aggiunge la *Destang* —. L'Eucaristia è mistero di fede. Bisogna ammettere che esiste una distanza enorme tra quanto viene proposto, e coloro a cui lo si propone ».
Per questo c'è chi ha suggerito non messe ma celebrazioni fatte su misura per i bambini.

3. CELEBRAZIONI SU MISURA

Esse vengono giustificate a partire dalla situazione propria dei bambini. « Molti di loro — sostiene la *Bosviel* — non possono ancora *credere*. A volte *sanno* già un certo numero di verità di fede, ma non bisogna confondere il sapere con il credere ». E viene proposta per loro un'assemblea di carattere catecumenale, del tutto speciale.
« Una celebrazione per i bambini — spiega *Odette Sarda* del « Centro nazionale (francese) di pastorale liturgica" — costituisce un avvio a ciò che i bambini vivranno in seguito, nelle celebrazioni eucaristiche. Essi prendono coscienza di un'accoglienza da parte della Chiesa, e cominciano a familiarizzarsi con certi simboli, certi riti ».
Perché possano dare qualche effetto — spiega la *Bosviel* — queste celebrazioni devono sottostare a svariate condizioni. Devono essere brevi: « Al limite, può bastare la proposta di una sola parola di fede ». Devono rispettare la libertà del bambino, e « aiutare ciascuno a pregare (o anche solo a esprimersi) al punto in cui è arrivato ». Quindi « evitare di voler sistematicamente far fare la stessa cosa a ciascuno dei partecipanti ».
Occorre pure che le celebrazioni « siano pensate unicamente in funzione dei bambini »; ma nel tempo stesso risulta molto importante « la presenza orante e attiva dei genitori: se essi mancano, i bambini sono privati di una testimonianza fondamentale ». Ugualmente importante è il clima « gioioso » della celebrazione: « Se i piccoli si sono sentiti felici, ciò che hanno vissuto trasformerà in qualche modo la loro vita. Ed essi torneranno volentieri ».

Come si svolgono le celebrazioni

Con una certa frequenza questi esperimenti sono stati realizzati sotto la spinta dei genitori. Essi che avevano portato i bambini al Battesimo, sentono il dovere di svegliarli alla fede. « Così le celebrazioni — precisa *Bosviel* — si sono moltiplicate durante gli ultimi anni, anche se è difficile al momento indicare dei numeri. Per ora non si sono stabilite strutture obbligatorie, ma è un fatto che le celebrazioni sono oggetto di attento studio nelle varie diocesi ».

☐ Ecco come si svolgono, per esempio, a Notre-Dame-

de-la-Garde (Parigi). « Se ne preparano due all'anno, una prima di Natale e l'altra prima di Pasqua, e sono precedute da riunioni di genitori. Vi prendono parte una quarantina di bambini, e altrettanti adulti. Si svolgono la domenica pomeriggio, e non durano mai più di mezz'ora. « Si comincia con un canto accompagnato dalla chitarra, e si prosegue con una preghiera che genitori e bambini ripetono insieme, frase dopo frase. Poi i bambini dipingono dei grandi disegni, che servono per decorare l'ambiente, e più ancora come punto di partenza per un dialogo. Si prevede sempre uno "spostamento" dei bambini — offrire un fiore o ricevere un cero — come risposta al loro bisogno imperioso di movimento. La celebrazione si chiude poi con l'allegra distribuzione di una merendina, senza la quale la festa non potrebbe essere completa ».

☐ Nella parrocchia di San Giovanni a Montmartre una di queste celebrazioni aveva per tema « la Chiesa ». « All'inizio il gruppo di preparazione ha raccolto i piccoli venuti, e ha proposto di ornare a vivaci colori il loro nome scritto in grande su un foglio. Poi i nomi sono stati appesi sopra un tabellone dove è raffigurata la chiesa parrocchiale, il vescovo, il papa, qualche foto della missione con cui la parrocchia è in gemellaggio. Quindi si è portato tutto processionalmente in chiesa, cantando. Il parroco in camice bianco ha accolto i bambini, ha raccontato loro l'episodio di Gesù che dice a Simone "Tu sei Pietro...". E si è concluso con la recita del Padre Nostro, con l'immancabile merendina e un piccolo dono significativo ».

Alle celebrazioni, un sì con riserve

« Queste celebrazioni per i piccolissimi — ritiene la *Bosviel* — sono realizzate in modi diversi secondo i posti, le parrocchie, le famiglie. E oggi costituiscono, nonostante tutto, una delle risposte valide da proporre ai genitori preoccupati dal risveglio alla fede dei loro bambini ». Che non tutto vada per il meglio è facile dedurlo da una rapida « ricerca sul campo » da lei compiuta, nella quale sono emerse fra le mamme delle posizioni abbastanza divergenti.

Le celebrazioni trovano mamme soddisfatte perché « in seguito i bambini cantano i ritornelli che hanno imparato, disegnano e incollano i disegni sulle pareti delle loro camere; escono in osservazioni spontanee che dicono come certe idee si fanno strada nelle loro testoline. C'è ad esempio il bambino che, vedendo il padre al lavoro in giardino, spiega alla sorella: "Ti rendi conto, bisogna che il seme muoia per risuscitare" ».

Altre mamme invece rilevano che in pratica è impossibile per gli adulti pregare davvero in queste celebrazioni fatte per i piccoli. E poi, che i bambini rimangono pur sempre esclusi dalla preghiera della comunità, se non si consente loro di associarsi all'Eucaristia.

Insomma, le celebrazioni non sono del tutto soddisfacenti.

4. PERCHÉ ALLA MESSA CON LA COMUNITÀ

Il nido, la Messa per i bambini, le celebrazioni su misura per loro: tutte esperienze più o meno viabili, ma nessuna convincente sotto ogni aspetto. Perciò da molte parti si insiste ancora sulla partecipazione dei bambini alla Messa degli adulti.

La Chiesa non chiede di mandare i piccolissimi alla Messa (è un banchetto a cui si invita normalmente chi sia in grado di cibarsi del Corpo del Signore; è un rito pensato ed elaborato per un'assemblea adulta). La Chiesa però non impedisce ai bambini di parteciparvi. E le operatrici pastorali finora citate portano molti motivi di convenienza a favore di questa partecipazione.

C. De Lasa osserva che l'assemblea eucaristica senza bambini è monca: « Per festeggiare la Vita, semplicemente si esclude ciò che meglio la esprime ».

La *Bosviel*: « La parola di fede pronunciata nel corso della celebrazione non sarà necessariamente *compresa* dal bambino di quattro o cinque anni *con la sua testa*, ma lo sarà forse, e bene, in un modo che a noi sfugge, *con il suo cuore* ».

« Che cosa trova il bambino nella Messa con gli adulti? », si domanda *F. Destang*, e risponde: « Difficile dirlo. Ma egli fa le sue scelte, un po' come quando i suoi genitori ricevono degli amici: lui gira qua e là per la stanza, piluccando una parola o una frase, senza che noi ce ne rendiamo conto ».

Bosviel sottolinea anche il valore della testimonianza

fornita al bambino dagli adulti: « A buon conto il bambino riceverà la parola di fede come una testimonianza: vedendo i suoi genitori pregare con altri adulti e bambini, comincerà a scoprire il popolo di Dio, e la sua relazione a Dio ».
Anne-Marie Mouro evidenzia i vantaggi anche per l'assemblea: « La comunità, anche se si trova qualche volta a disagio a causa d'un bambino un po' rumoroso o che pone domande ad alta voce, può però scoprire che anche i bambini piccoli sono fratelli nella fede, e concludere che di fatto mancherebbe qualcuno nella chiesa se questi piccoli non vi fossero accolti ». Più ancora: « La presenza dei piccoli può aiutare la comunità a scoprire ciò che essa deve dir loro, in ordine alla loro fede che si sveglia. Questa presenza dei piccoli può anche rendere la comunità più attenta alla missione evangelizzatrice che è chiamata a svolgere a loro riguardo ».

Con i grandi, ma al modo dei piccoli

Dunque anche i piccoli alla Messa domenicale degli adulti, ma a certe condizioni e secondo certe loro modalità. problema della frequenza:

☐ Si presenta anzitutto il problema della frequenza: tutte le domeniche? Dice *F. Destang*: « Trovo che condurre un bambino alla Messa tutte le domeniche è al di sopra delle sue forze, anche se è molto tranquillo, anche se è già risvegliato alla fede. L'esigenza di feldeltà alla preghiera comune non può essere per lui la stessa che per l'adulto. Ma è bene che di tanto in tanto egli possa assistere a un atto importante della vita cristiana ».

☐ Altro problema: partecipare a tutta la Messa? E la *Destang* pone il parallelo con la partecipazione del bambino ai pasti dei grandi. « I genitori non si rompono la testa per sapere quando e come il bambino sarà accolto definitivamente alla tavola familiare. Di solito la cosa avviene per tappe. Molti genitori trovano naturale che durante un periodo di transizione egli possa lasciare la tavola per giocare un poco, se il pasto dura troppo a lungo per lui. Perché non regolarsi così anche per la Messa? Dirgli: "Vai a giocare un poco" non è un escluderlo, ma è un segno di rispetto per un bambino che non è ancora in grado di affrontare nella sua totalità un atto a cui non è preparato ».

☐ Quando il bambino è con loro in chiesa, i genitori possono poi sfruttare le sue innate capacità mimetiche suggerendo gli atteggiamenti e i gesti della partecipazione: in piedi, seduto, in ginocchio, a mani giunte, ecc. A lui il compito di consegnare l'offerta. E dove è possibile, i bambini si tengono per mano nella recita del *Padre Nostro*.
All'elasticità di comportamento dei genitori può corrispondere una serie di iniziative prese dagli animatori parrocchiali. Un esempio, raccontato dalla *De Lasa*, viene dalla parrocchia di Sant'Ignazio (Parigi). Dopo le letture viene fatto l'invito: « I bambini di cinque-sette anni possono recarsi alla liturgia della Parola destinata a loro ». E così « la piccola truppa degli interessati si dirige verso la sacrestia, dove un gruppo di genitori preparati riflette con loro sul Vangelo del giorno ».

☐ *De Lasa* riferisce un'esperienza anche più avanzata che ha luogo a Orléans: « La riunione dei piccoli si svolge nello stesso tempo della Messa domenicale. In precedenza i genitori hanno letto ai bambini il testo del giorno; ora il bambino disegna un personaggio o una scena a sua scelta. I disegni vengono presi in esame e commentati uno per uno. Poi si canta al suono dei tamburelli e si mimano i testi (David che danza davanti all'arca, Mosè che parlamenta con il faraone...). Infine si va a raggiungere la Messa dei grandi. Il celebrante in piedi sui gradini dell'altare accoglie la piccola processione, riceve i disegni, e li posa sull'altare. Così anche i bambini hanno dato il loro contributo alla celebrazione: ciò che adesso avviene li interessa da vicino ». « Al di là del loro contributo — conclude la *De Lasa* —, la sola presenza dei bambini alla Messa è già un segno. Essi sono la Chiesa in marcia ».

Conclusione

Le tante sperimentazioni passate in rassegna dicono la preoccupazione di genitori e operatori pastorali perché « la domenica sia domenica anche per il bambino ».

L'estremo consiglio che le autrici danno, quando proprio non sia possibile far partecipare il bambino a una celebrazione, è questo: « Perché non approfittare di un momento di calma per aprire un albo che parla di Gesù, o ascoltare insieme un bel disco, come una preghiera? » (*Bosviel*).

Tutte queste esperienze, portate avanti con fantasia, sensibilità e impegno, sono incoraggiate dai vescovi francesi. Ma vanno fatte oggetto di riflessione e studio sistematico, per una solida riproposta educativa. Del resto si collocano perfettamente nella prospettiva indicata da Cristo: « Lasciate che i bambini vengano a me, e non glielo impedite » (*Mc* 10,14).

L'EUCARISTIA AL CENTRO DELLA COMUNITÀ E DELLA SUA MISSIONE

Incontri di catechesi. Como, Anno Pastorale 1982-83.
Per il Congresso Eucaristico Nazionale (richiedere all'Ufficio Catechistico Diocesano).

Schede per la catechesi parrocchiale, con particolare riferimento agli adulti, che introducono alla conoscenza del rapporto profondo fra Eucaristia e Chiesa.
Dieci tracce per la riflessione e la conversazione: 1. L'esperienza eucaristica della prima comunità cristiana; 2. L'Eucaristia: memoriale dell'alleanza pasquale; 3. L'Eucaristia e il dono dello Spirito, vertice dell'iniziazione cristiana; 4. L'Eucaristia: progetto della comunità di salvezza; 5. L'Eucaristia, sorgente e culmine della vita liturgica; 6. Eucaristia e morale cristiana; 7. Eucaristia e penitenza cristiana; 8. Eucaristia e ministeri ecclesiali; 9. Eucaristia e missione; 10. Eucaristia e catechesi.

LIBRI RICEVUTI

AA.VV., *Il carisma della vita religiosa dono dello Spirito alla Chiesa per Il mondo,* Collana « Quaderni di Vita Consacrata », n. 4, Ancora, Milano 1981, pp. 164, L. 4.500.

AA.VV., *Formazione alla vita religiosa apostolica,* a cura di Paolo Molinari, Collana « Quaderni di Vita Consacrata », n. 5, Ancora, Milano 1982, pp. 124, L. 4.500.

ANGE DANIIEL, *Il corpo di Dio dove arde lo Spirito,* Ancora, Milano 1982, pp. 272, L. 11.000.

BASADONNA GIORGIO, *Il canto di Natale,* Ancora, Milano 1982, pp. 104, L. 3.000.

BERNARD CLAUDE, *Cantiamo la nostra avventura. Canti salmodici,* Edizioni Dehoniane, Napoli 1981, pp. 133, L. 5.500.

CAGIATI A. - DANI G., *Chi sono gli ebrei?,* Marietti, Casale Monferrato 1981, pp. 167 L. 4.000.

CALORI CARLO - QUATTRINI PIERO, *Un cristianesimo dimezzato? Spunti di spiritualità per insegnanti di religione,* Ancora, Milano 1981, pp. 83, L. 2.800.

FARICY ROBERT, *Sono con voi ogni giorno. La dottrina spirituale di Teilhard de Chardin,* Ancora, Milano 1982, pp. 110, L. 3.000.

FINOCCHIARO ORAZIO, *La catechesi nel pensiero e nell'azione pastorale di Mons. Salvatore Russo VI Vescovo di Acireale,* Acireale 1981, pp. 163.

FOGLIO DINO, *Il vero volto del rinnovamento nello Spirito in Italia,* 2 volumi, Edizioni del Moretto, Brescia 1981, pp. 221 e 200.

GIAVINI GIOVANNI, *Tra la folla al discorso della Montagna. Esegesi e vita,* Collana « Conoscere il Vangelo », n. 7, Edizioni Messaggero, Padova 1980, pp. 201, L. 3.500.

PALUMBIERI SABINO, *Sulle tracce di Cristo. Diario di Terra Santa,* Collana « Preghiere e meditazione », Edizioni Dehoniane, Napoli 1982, pp. 240, L. 9.000.

STANO FRANCO, *Il Rosario nel mistero della vita,* Collana « La donna vestita di sole », n. 2, Ancora, Milano 1982, pp. 174, L. 5.500.

EDITRICE ELLE DI CI

Collana « STORIA DEL POPOLO DI DIO »

Albi a fumetti con relativo testo biblico e commento esegetico-catechistico

Testo e montaggio di Pierre Thivollier
Ogni albo pp. 32 (cm 21 x 29) - L. 1.500

17. EZECHIELE

Profeta della presenza di Dio tra il suo popolo in esilio
Disegni di Xavier Musquera

Questo albo presenta gli avvenimenti di Israele dalla deportazione in Babilonia (597) al ritorno in Patria (Editto di Ciro, 538), alla ricostruzione del Tempio (515), fino all'opera di Neemia e di Esdra. Emerge la figura del profeta Ezechiele, che tiene desta nei deportati la fiducia nell'intervento liberatore di Dio con le sue profezie, caratteristiche per la ricchezza delle immagini e dei simboli.
Viene pure ricordata l'opera del « secondo Isaia », in particolare la profezia del « servo sofferente », con notizie storiche su Babilonia e la situazione dei deportati.

18. ISRAELE

Alle prese con il problema del male si interroga sull'origine del mondo
Disegni di Michel Rançon

L'albo colloca la sua narrazione al tempo dell'esilio babilonese, verso il 560 a.C., quando gli israeliti sentivano le risposte dei sacerdoti pagani sui grandi interrogativi dell'origine del mondo e dell'uomo. La tradizione ebraica dava ben altre risposte, che furono poi raccolte nel libro della Genesi.
Viene così affrontato il problema della creazione del mondo, dell'uomo e della donna, del peccato originale e del male, del diluvio universale e della torre di Babele; e si offre una precisa chiave di lettura del racconto biblico.
Un modello della più moderna e convincente esegesi biblica.

19. GIONA E RUT

Un racconto e una tradizione familiare per una religione di salvezza universale
Disegni di Noël Gloesener

La prima parte di questo fascicolo presenta le avventure del profeta Giona: una storia inventata da ignoto autore per insegnare che la bontà infinita di Dio non esclude dalla sua misericordia nessun popolo, per quanto pagano e peccatore.
La seconda espone il delizioso romanzo storico di Rut, la moabita che entra a far parte della storia del popolo ebraico, e verrà ricordata tra le antenate dello stesso Salvatore.
I due racconti, esposti in fumetti e commentati criticamente, preannunciano che il Messia porterà la salvezza all'umanità intera, senza distinzione alcuna.

20. TOBIA E SARA. IL CANTICO DEI CANTICI

Romanzo d'amore e canto per il matrimonio
Disegni di Pierre Decomble

La prima parte dell'albo presenta il libro di Tobia, un romanzo d'amore e di sapienza. Scritto da ignoto autore verso il terzo secolo a.C. per gli israeliti che vivevano in esilio, aveva lo scopo di confortarli e incoraggiarli ad aver fiducia nel Dio di Abramo e di Mosè, che non abbandona chi confida in lui.
La seconda parte presenta il Cantico dei Cantici, il sorprendente poemetto che canta l'amore umano nella stupenda bellezza di tutte le sue espressioni. Diventa così l'immagine dell'amore di Dio per gli uomini.
Questi due libri sono un'esaltazione dell'amore e del matrimonio vissuti alla luce di Dio.

EDITRICE ELLE DI CI - 10096 LEUMANN (TORINO)

ESPERIENZE

Iniziazione dei fanciulli al sacramento della Penitenza

Riflessioni e orientamenti operativi per i catechisti e i genitori

GIOVANNI MANZONE

1. ALCUNE PREMESSE

Sappiamo che il momento sacramentale non è mai un punto di arrivo, ma è sempre una tappa per un cammino successivo, e che la catechesi è l'educazione a entrare in forma cosciente e in atteggiamento di fede nella comunità cristiana che si esprime nel suo culmine con la celebrazione eucaristica. Intorno a questa affermazione di fondo sviluppiamo tre brevissime riflessioni, a modo di premessa.

1.1. Concretamente qui ci riferiamo ai fanciulli che frequentano le prime classi elementari e che stanno facendo un itinerario catechistico che li introduce nel mistero cristiano.
Già subito si pone il problema dell'età in cui è bene ammettere i fanciulli al sacramento della Penitenza. Oggi si tende a dissociare l'ammissione al sacramento della Penitenza e a quello dell'Eucaristia da un determinato anno catechistico, per lasciare agli educatori e agli stessi fanciulli il compito di decidere il momento della prima partecipazione al sacramento (che deve avvenire quando il fanciullo è convenientemente preparato).
Questa scelta pastorale ha certamente i suoi vantaggi e potrebbe essere considerata un ideale da raggiungere nelle nostre comunità. Essa però richiede:
- una stretta collaborazione tra parrocchia e famiglia;
- una notevole sensibilità educativa e religiosa da parte dei genitori;
- una mentalità più matura nei membri della stessa comunità parrocchiale, che non dovranno stupirsi di vedere alcuni fanciulli ammessi prima e altri ammessi dopo ai sacramenti.

Questa scelta non va quindi fatta con leggerezza, ma deve maturare progressivamente nella coscienza dei genitori, dei fanciulli e dei fedeli della comunità.

1.2. Comunque sia, questi fanciulli devono fare un itinerario catechistico prima di giungere al sacramento della Penitenza e all'Eucaristia. Essi vanno educati nella fede cristiana e soprattutto a fare comunione con i fratelli, partendo dalla comunione con Gesù.
Nella presentazione del catechismo *Io sono con voi,* Mons. Aldo Del Monte fa notare alcuni aspetti, importanti per la preparazione alla Messa di 1ª Comunione, che noi possiamo però applicare anche al sacramento della Penitenza: « Durata dell'esperienza, metodo di insegnamento, ritmo di esperienza religiosa, globalità di impegno cristiano, tutto deve essere adattato alle vere esigenze dei fanciulli, tenendo conto in modo speciale dei più umili e dei più poveri ».

1.3. Queste ultime parole — « i più umili e più poveri » — ci suggeriscono un terzo elemento che caratterizza i fanciulli di cui ci occupiamo: la loro provenienza familiare. Ormai la pastorale catechistica ha fatto suo il principio fondamentale dell'educazione: non si può educare prescindendo dalla famiglia, non coinvolgendo i genitori, non chiamandoli ad assumere la loro decisiva parte di responsabilità nell'itinerario formativo, umano e cristiano.

« Grandi e piccoli siamo chiamati a camminare insieme per le strade che conducono alla casa del Signore » (*Catechismo dei fanciulli*). È un cambio di mentalità che viene proposto:
- dal primato finora dato ai fanciulli al primato essenziale della comunità;
- da una pastorale di sacramentalizzazione, che mira all'amministrazione dei sacramenti, a una pastorale di evangelizzazione e di iniziazione alla fede, di cui i sacramenti sono i segni e la celebrazione comunitaria;
- da una catechesi occasionale, fatta in alcuni momenti e per alcuni avvenimenti della vita, a un itinerario catechistico permanente.

2. L'ITINERARIO PENITENZIALE

L'itinerario penitenziale non va staccato dal lavoro di catechesi e di vita comunitaria, testimoniata dalla prassi e orientata verso l'Eucaristia. Anzi è proprio in tale contesto che esso trova il suo giusto posto.

2.1. La Chiesa, la famiglia e i singoli fanciulli, ascoltando la parola di Dio, prendono sempre più coscienza di non essere ancora allineati alle esigenze del Regno, soprattutto per mancanza di amore a Dio e al prossimo. Per questo la Chiesa nel suo insieme e i singoli cristiani devono sempre pentirsi e convertirsi. L'atteggiamento penitenziale deve essere una costante nella vita del cristiano. Esso deriva prioritariamente dalla considerazione di fede: « Dio Padre non cessa mai di amarci ». Ed è da questa considerazione che dobbiamo partire quando vogliamo iniziare un serio cammino di penitenza.

2.2. Nell'iniziare i fanciulli alla Penitenza possiamo distinguere tre momenti.

☐ *L'esperienza familiare.* Qui i ragazzi devono vedere l'esempio dei genitori e dei fratelli maggiori, che sanno chiedersi perdono e accordarselo. E qui essi vengono esortati a chiedere e a dare perdono.
La preghiera che invoca il perdono delle mancanze fatte, trasferisce l'atteggiamento penitenziale in rapporto a Dio, senza però mai dimenticare che il perdono di Dio si ottiene perdonando o chiedendo perdono anche ai fratelli.

☐ *L'iniziazione alla Messa.* Si dovrà dare un particolare risalto ai diversi atti penitenziali:
- all'inizio della Messa, prima di ascoltare il Signore che ci parla, prima di portare i doni per la cena sacrificale noi « ci confessiamo », cioè ci riconosciamo peccatori davanti a Dio e ai fratelli e chiediamo perdono. (È bene insegnare i vari modi di compiere questi gesti penitenziali e fare delle piccole celebrazioni della Parola a tema penitenziale);
- anche il gesto della pace può essere presentato come un gesto di riconciliazione con i fratelli per poter accedere alla comunione eucaristica;
- tutta la Messa, infine, è l'offerta al Padre del sacrificio che ci riconcilia con Dio e tra noi.

☐ *La catechesi.* Si deve insegnare ai ragazzi i diversi modi di chiedere perdono e di manifestare la propria volontà di convertirci:
- con la preghiera (pregando bene, noi dimostriamo il nostro amore per Dio);
- con atti di bontà (obbedienza, piccoli sacrifici...);
- con il perdono delle offese, facendo il proprio dovere;
- *con il sacramento della Penitenza.* Gesù ci ha dato un modo particolare per ricevere il perdono, per ottenere la riconciliazione con Dio e con i fratelli: il sacramento della Penitenza, nella forma personale e nella forma comunitaria.

2.3. È molto opportuno fare delle celebrazioni penitenziali comunitarie, a cui partecipano genitori e figli, nelle giornate di ritiro e poi in vicinanza della Messa di 1ª Comunione.
È con i fanciulli che si deve instaurare una nuova mentalità penitenziale, meno legata all'elenco dei peccati e più preoccupata del pentimento e della conversione, anche nei loro aspetti comunitari. In questo modo il sacramento può diventare segno chiaro, « parlante », del perdono di Dio e della riconciliazione tra gli uomini in una cultura consumistica, dominata dalla rivendicazione dei diritti soggettivi e dal principio del piacere.
Ed è con i fanciulli e con i loro genitori che si deve incominciare la formazione di comunità veramente rin-

novate nella Penitenza, e quindi preparate a celebrare l'Eucaristia in modo pieno.

3. IL COMPITO DEI GENITORI

3.1. A questo punto si potrebbe opportunamente parlare dei « periodi sensibili » dei fanciulli, che costituiscono per i genitori occasioni privilegiate di riscoprire e rivivere — con la coscienza di adulti — sacramenti verso cui hanno « posizioni » da verificare e forse rettificare. E si potrebbe inoltre parlare della nascita della coscienza, tanto legata all'esperienza familiare.
Molto ultile sarebbe anche approfondire l'affermazione che i genitori sono « modelli » di Dio, per cui più che « parlando » di Dio, è amando il fanciullo di un amore di « buona lega » che gli si dà la migliore preparazione a incontrarsi con Dio: infatti, in questo modo si propone al fanciullo la legge di Dio come è stata rivelata da Cristo, cioè come legge d'amore. Così, non si tratta tanto di dare il senso del peccato, ma « il senso del bene », il senso dei valori: dal comandamento dell'amore, perfettamente intonato anche alla sensibilità del fanciullo, sarà più facile e più sicuro dedurre, con esempi positivi e adeguati alla sua esperienza, il comportamento che Dio desidera da lui.

3.2. Qui ci soffermeremo semplicemente su alcune osservazioni che sottolineano l'importanza dei genitori per un'esperienza positiva della Prima Confessione. Nello stesso tempo abbozzeremo qualche indicazione concreta, ricavata dalla pratica.

☐ La catechesi sulla Confessione induce il fanciullo a guardare per la prima volta dentro di sé e a giudicarsi attraverso il confronto con la Parola di Dio. Questo crea in lui una certa tensione, un certo tipo di ansietà che, nella visione cristiana, può e deve essere riequilibrata dalla ricchezza dell'amore di Dio. Il fanciullo ha un bisogno del tutto particolare di sentirsi circondato dall'amore rassicurante dei genitori, l'immagine per lui più efficace dell'amore di Dio. Il periodo di preparazione alla Prima Confessione non è quindi il periodo adatto per esigere di più dal fanciullo, « approfittandone » per farlo migliorare: si rischia di creare in lui angoscia oppure indifferenza, reazioni normali al nostro « moralismo ». Non « interroghiamolo » per vedere se sa, ma cerchiamo di vivere insieme con lui l'esperienza che sta facendo.

☐ Bisogna che il fanciullo non si abitui a considerare la Confessione come una specie di « prova » penosa e noiosa per arrivare alla Comunione. Non è una specie di « porticina stretta », in cui non si può fare a meno di infilarsi, benché sia sgradevole; e neppure è un tormento o un castigo. La Confessione è già un incontro con Dio e quindi bisogna andarvi con gioia; ha un suo proprio significato sacramentale, di aiuto a rettificare la nostra direttiva di marcia, di reintegrazione dopo gli errori piccoli e grandi che abbiamo commesso.

☐ Si deve evitare di trasmettere al fanciullo la concezione della Confessione come atto di magia (sottostante a frasi come questa: « Ma come? Non si direbbe proprio che tu ti sia confessato! »).

☐ È bene non suggerire alcun elenco di peccati da confessare, anche se i fanciulli temono di non sapere che cosa dire. L'« elenco » non aiuta molto a riflettere sul proprio modo di comportarsi. In più c'è il pericolo di dare un elenco di peccati che non capisce bene o che non ha fatto e che perciò lo spaventano (e da ciò può derivare una visione pessimistica di sé, un senso di colpa immotivato).

☐ Non si deve poi sottolineare troppo l'esame di coscienza e l'accusa, a scapito dell'atteggiamento interiore (dolore e proposito). La Confessione è anzitutto incontro di amore per deporre tutte le scorie e ritrovare la fiducia e la forza per andare avanti meglio; è richiesta dell'aiuto divino, sostenuta da una fiducia gioiosa che non contrasta con il dolore: chi ama rimpiange di non aver seguito la strada indicatagli con amore dal Padre.

☐ Caratteristico del fanciullo è il desiderio di crescere: a questa età ci si sente importanti quando si dimostra che si è imparato a fare una data cosa. La Prima Confessione è una splendida occasione per fare riflettere il

fanciullo su come egli sia ora considerato abbastanza grande, così da poter parlare con Dio e andare a lui, in un certo senso, anche da solo. Egli si confessa « come la mamma », « come il papà », « come il sacerdote, il vescovo, il papa ». Dio lo vuole grande. E la Confessione è crescita nel dialogo con Dio.

☐ Se la 1ª Confessione non è di per sé « una prova da superare per arrivare alla festa della 1ª Comunione », ma è già, essa stessa, una festa, il fanciullo deve toccare con mano questa « aria di festa » nel giorno della 1ª Confessione. Per questo se ne parlerà ogni tanto con lui in termini gioiosi, si preparerà quel giorno con cura, gli si farà un regalo che lo faccia sentire « grande » (perché riservare tutti i regali, magari troppi, al giorno della 1ª Comunione, se anche la 1ª Confessione è una festa?).
La tensione psicologica, connessa alla Confessione, ha bisogno di essere controbilanciata dall'esperienza di serenità e di gioia che ha il suo fondamento nella certezza dell'amore di Dio, incontrato nella Confessione.

☐ È molto importante essere vicino al fanciullo (spiritualmente e materialmente), sia durante la preparazione che nel giorno della 1ª Confessione, condividendo con lui questa significativa esperienza religiosa. È bene creare in casa una certa atmosfera, perché il fanciullo viva meglio questo periodo (per es., iniziando qualche consuetudine religiosa, come un momento di preghiera insieme alla sera). Papà e mamma possono ricordare ogni tanto che « tutti devono essere buoni, specialmente con..., per aiutarlo a prepararsi meglio a incontrare Gesù nella Confessione e nella Comunione ». E ciò è molto più efficace che dire: « Guarda che in questo periodo tu devi essere particolarmente buono, perché ti prepari alla 1ª Comunione ».
Nel giorno della 1ª Confessione è normale ed è bene che i fanciulli desiderino e abbiano vicino il più possibile la mamma: « Dio mi ama e mi perdona sempre come la mamma mi ama e mi perdona sempre ».

☐ Bisogna tenerne conto anche nell'organizzazione pratica della celebrazione, durante la quale, nel momento della Confessione, è opportuno lasciare andare i fanciulli dai sacerdoti liberamente, senza file o turni.

☐ La 1ª Confessione non è certo un punto di arrivo; è invece un primo passo.
Se il fanciullo si dimentica per lungo tempo di confessarsi, i genitori, il catechista o il sacerdote possono ricordarglielo semplicemente, dicendo, per es.: « Non pensi che sia passato molto tempo dalla tua ultima confessione? Se vuoi potresti confessarti oggi ». Oppure: « Io oggi vado a confessarmi: vuoi venire anche tu? ». Se non vuole, non obblighiamolo.
In genere, se glielo ricordiamo, andrà volentieri. Se invece avessimo l'impressione che vuole sfuggire o addirittura si ribellasse, non forziamolo; chiediamoci piuttosto la ragione di questo rifiuto.

NOVITÀ ELLE DI CI

Antonio M. Alessi

EROI SENZA MEDAGLIA

Collana « Uomini per tutti i continenti » - pp. 136 (cm 11,5 x 18,5) - L. 3.700

Non tutti i sacrifici vengono premiati, non tutti gli eroi ricevono il meritato riconoscimento.

Questo volume presenta una galleria di sedici « eroi senza medaglia »: uomini e donne che in Italia e all'estero, soprattutto in terra di missione, hanno donato e donano la vita, le capacità, i soldi a servizio dei più poveri e sofferenti.

Sono pagine documentate e briose, che suscitano interesse e ammirazione per una fioritura di bene tanto straordinaria quanto silenziosa e nascosta.

Uno stimolo efficace a concepire la vita nel vero senso cristiano, particolarmente adatto per l'animazione missionaria.

Libri/Segnalazioni

A CURA DI AGOSTINO CORBANESE

ANGE DANIEL
PRESAGI DI RISURREZIONE
Collana « Testimonianze », Ancora, Milano 1982, pp. 200, L. 5.000.

L'Autore, attraverso numerose testimonianze, scopre nella nuova generazione i segni di aspirazioni generose e germi di santità.
Il titolo originale: « I santi del 2000: perché mandarli al massacro » è suggestivo ed indicativo insieme. Troveranno tanti giovani una guida sicura e un annuncio audace e fedele di Gesù Cristo nei loro educatori e negli adulti in genere?
Il volume suggerisce risposte affermative a questo interrogativo drammatico.
Per il linguaggio sincero e vicino ai giovani, questo libro stimola all'impegno nella storia, all'urgenza di una vita autenticamente cristiana.
È un volume percorso da un soffio di entusiasmo e di speranza, da suggerire soprattutto ai giovani.

(A. C.)

G. BALCONI - P. RE - R. MARTINELLI - C. CALORI
MARIA DI NAZARETH
Collana « La Donna vestita di sole », Ancora, Milano 1982, pp. 144, L. 4.500

È il primo grazioso volumetto di una nuova collana di argomento mariano.
Il libro è composto di quattro sezioni. Maria è vista come immagine della Chiesa: nella Bibbia (1ª parte), nella Teologia Dommatica (2ª parte), nella Spiritualità cristiana (3ª parte), e infine nella Poesia italiana (4ª parte). È quest'ultima sezione quella che più caratterizza il libro. Il lettore troverà in essa materiale abbondante e selezionato con cura per incontri, serate, riflessioni, ecc.

(A. C.)

CENTRO REGIONALE UMBRO DI PASTORALE
SHALOM
Itinerario biblico di fede per gli adulti, I
Collana « Sussidi pastorali », 1, pro manuscripto, Assisi 1980, pp. 125, s.p.

È uno strumento semplice ed essenziale per aiutare i credenti a riscoprire la Parola di Dio (la Bibbia), a confrontarsi con essa e a tradurla nella vita.
È dunque un cammino di fede che l'operatore pastorale propone a un gruppo impegnato, che si riunisce ogni settimana per leggere la Bibbia, sentire la spiegazione del brano, confrontarlo con la propria realtà spirituale e impegnarsi, nella preghiera, a viverlo.
Il volumetto è valido anche per la lettura e la riflessione personale.

PIETRO AMBROSIO (P. A.)

CENTRO REGIONALE UMBRO DI PASTORALE
CELEBRARE L'ANNUNCIO
Proposte di itinerari di fede per la celebrazione del mistero liturgico e per la preparazione ai sacramenti
Collana « Sussidi pastorali », 2, pro manuscripto, Assisi 1980, pp. 71, s.p.

Queste pagine offrono indicazioni e proposte di natura pratica per rendere più viva e partecipata la celebrazione liturgica, sfruttando al massimo le possibilità offerte dalla liturgia per una evangelizzazione sistematica e approfondita dei fedeli.
Il volumetto si suddivide in tre parti: 1ª *Linee per un itinerario di fede nello svolgimento dell'anno liturgico*; 2ª *Itinerario dell'iniziazione cristiana e di introduzione del catecumeno alla vita liturgica della comunità*; 3ª *Itinerari di preparazione al ministero di lettore o di catechista e al sacramento del Matrimonio.*
Utile ai sacerdoti e agli opera-

tori pastorali, come annuncio di fede in una società scristianizzata.

(P. A.)

DONATO ELENA

I GIOVANI INCONTRANO GESÙ CRISTO

La metodologia del catechismo dei giovani per un cammino di fede

Collana « Fede e vita », 13, Ed. Paoline, Roma 1981, pp. 63, L. 2.500

Si propone di evidenziare l'*impianto metodologico* che presiede alla strutturazione del Catechismo dei giovani: condurre il giovane a interessarsi di *Gesù-problema,* per aiutarlo a scoprire *Gesù-mistero.*
Il primo obiettivo viene raggiunto mediante un duplice approccio: *a*) *culturale-esistenziale,* che parte dall'esistenza concreta del giovane oggi; *b*) *storico-critico,* che si tematizza sulla figura di Gesù.
Ne scaturisce un terzo approccio, *storico-salvifico,* che intende portare il giovane a ristrutturare la propria vita su quella di Gesù-mistero; e un quarto, *personalistico-antropologico,* in cui il giovane viene aiutato a definire la propria vita in una prospettiva di salvezza all'interno della Chiesa.
Un volumetto utile sia alla comunità ecclesiale che alla formazione personale.

(P. A.)

FERRARO GIUSEPPE

LO SPIRITO SANTO NEL QUARTO VANGELO

Collana « Letture bibliche », Borla, Roma 1981, pp. 169, L. 5.000

Il volumetto offre un duplice contributo a chi è alla ricerca di una lettura spirituale della Bibbia. Mentre da un lato guida alla comprensione approfondita di alcuni testi evangelici, dall'altro introduce alla dottrina giovannea sullo Spirito Santo. Il volume può essere uno strumento prezioso per il rinnovamento spirituale. Utile per i singoli e per i gruppi, soprattutto perché avvia a un metodo di lettura sistematico e coerente.

(A. C.)

POZZOLI LUIGI

LA BEATITUDINE DEL NAUFRAGO

Collana « L'avventura di Adamo », 1, Ancora, Milano 1982, pp. 136, L. 4.000

Con questo volumetto l'Editrice apre una nuova Collana dal titolo « L'avventura di Adamo » (cioè l'uomo, ogni uomo). È così presentata da colui che la dirige: « L'avventura dell'uomo viene osservata nel suo appassionante intreccio di smarrimento e di certezza, di paura e di speranza, di inquietudine e di gioia. Alla parola di Dio fa riscontro la parola dell'uomo in un dialogo che, toccando le radici dell'esistenza, è aperto a tutte le voci della cultura di oggi ».
Se vivere vuol dire ricerca, anelito, aspirazione, allora l'inquietudine fa necessariamente parte della vita di ogni uomo: si tratta di una dimensione sempre presente, di un « valore » perenne e di grande attualità. Il volume, scritto in modo facile e coinvolgente, ricco di citazioni e di testimonianze, è quanto mai adatto alla lettura ed alla riflessione di giovani e adulti.

(A. C.)

RUFFINI ELISEO

IL BATTESIMO NELLO SPIRITO

Battesimo e Confermazione nell'iniziazione cristiana

Marietti, Torino 1982, pp. 422, L. 11.000

Lo studio offre un'ampia sintesi di quanto il pensiero teologico moderno ha elaborato sui primi due sacramenti dell'iniziazione cristiana.
L'autore muove dall'analisi storica: esamina la *prassi* della iniziazione nell'età apostolica e subapostolica, fino a oggi: poi la *dottrina* neotestamentaria e quella patristica.
Sulla base di queste considerazioni storico-teologiche, la parte quarta presenta il quadro dell'*odierna riflessione* su questi due sacramenti, offrendo così una visione sistematica dell'abbondante materiale esposto.
Spunti di riflessione su testi teologici e una scelta bibliografia rendono più prezioso questo volume.

(P. A.)

VERRENGIA GIACOMO

LA FAMIGLIA NELLA COMUNITÀ

Ed. L.E.R., Napoli-Roma 1981, pp. 93, L. 2.500

Queste pagine presentano a grandi linee la problematica della famiglia in rapporto alla società, alla Chiesa e alla parrocchia.
La famiglia è qui considerata non come « oggetto » di cure, ma come « soggetto », cioè come protagonista del proprio rinnovamento, sia nella società che nella Chiesa.
Ogni riflessione è seguita da « documenti » ecclesiali, che testimoniano l'interesse crescente della Chiesa per la famiglia. Infine, ci sono alcuni schemi per celebrazioni, utili soprattutto per riunioni di gruppi familiari.
Il taglio del libretto è specificamente pastorale. È un aiuto per tutti gli operatori pastorali, e per le stesse famiglie più impegnate.

(P. A.)



Corsi e Convegni

Istituto di Catechetica
Facoltà di Scienze dell'Educazione
Università Pontificia Salesiana - Roma

CORSO ESTIVO PER I FORMATORI DEI CATECHISTI SPECIALIZZATI NELLE CHIESE LOCALI
Corvara in Val Badia (Bz), 4-16 luglio 1983

« Per i prossimi anni, è parso ai Vescovi di indicare, come prospettiva particolare, una organica iniziativa di formazione e di maturazione dei catechisti per tutte le età, la cui opera sarà decisiva ai fini di una efficace prosecuzione del rinnovamento catechistico » (Consiglio Permanente della CEI, 13-3-1980).

Corvara '81

Ha elaborato gli elementi necessari per la formazione dei catechisti nelle chiese locali, nel contesto del « progetto catechistico italiano »: che cosa deve *essere*, che cosa deve *sapere* e *saper fare* il catechista, oggi.
Volume pubblicato: *Formare i catechisti in Italia negli anni '80*, Elle Di Ci, Leumann (To) 1982.

Corvara '82

Ha approfondito i temi del 1° anno, ha ampliato la conoscenza della situazione (indagine « Catechisti '82 », con 19.518 soggetti), ha verificato i progetti di formazione in atto nelle chiese locali.
Volume pubblicato: *I catechisti in Italia. Identità e formazione*, Elle Di Ci Leumann (To) 1983.

Corvara '83

Affronta il problema della formazione dei *catechisti specializzati* per le età della preadolescenza-adolescenza e della giovinezza, per l'età adulta. Al centro della ricerca vengono poste le esigenze dell'*iniziazione cristiana* (o apprendistato o formazione cristiana) *oggi*, con riferimento all'età adolescenziale e giovanile, nel momento in cui il soggetto diviene capace di assumere e progettare la propria storia personale.

ORGANIZZAZIONE DEL CORSO

Obiettivo di "Corvara '83"

È quello di elaborare criteri e modelli di formazione dei catechisti specializzati nelle chiese locali, capaci di:

☐ portare avanti il « progetto catechistico italiano »;

☐ leggere e valorizzare le esperienze in atto;

☐ approfondire le esigenze della nuova « pedagogia della fede » che, muovendo dalla situazione socioculturale della propria diocesi, sa promuovere un'originale iniziazione cristiana;

☐ animare la formazione dei catechisti dei preadolescenti-adolescenti, dei giovani, degli adulti.

Destinatari

Sacerdoti, religiose/i, laici e laiche (con adeguato curricolo teologico), che hanno già partecipato a Corvara '81 e '82, o anche *nuovi iscritti,* capaci di inserirsi (a giudizio dell'Ufficio Catechistico Diocesano) nel cammino già percorso. Si è rivelata utile la presenza di *gruppi di formatori* delle diocesi o zone pastorali.

Metodo di lavoro

Il Corso prevede:

☐ momenti propositivi e comuni a tutti i partecipanti;

☐ momenti di ricerca secondo le tre aree del Corso (preadolescenti-adolescenti, giovani, adulti);

☐ incontri di verifica e approfondimento (in gruppo o anche dei singoli) con i docenti.

In particolare, il corso si articola in un'area comune e in aree di specializzazione.

Area comune

Le lezioni e la ricerca si polarizzeranno attorno a quattro punti:

1. Come oggi viene impostato il problema dell'*iniziazione cristiana*

2. nel *contesto* socio-religioso italiano

3. con particolare riferimento al sacramento della *Confermazione*

4. secondo un *modello di Chiesa* proposto dal « progetto catechistico e pastorale italiano ».

Aree di specializzazione

1. Preadolescenza e adolescenza

La ricerca prenderà l'avvio dall'analisi (secondo una griglia di lettura precostituita) di *esperienze* risultate significative nella formazione degli adolescenti (Verona-Torino), nella pastorale della Confermazione (Lucca), nella formazione degli animatori degli adolescenti (Torino).

Si approfondiranno, quindi, alcuni *elementi teorici* che il progetto di formazione dei catechisti deve aver presenti: le esigenze della iniziazione cristiana in questa età, la Confermazione nel contesto della formazione cristiana, il Catechismo dei ragazzi come guida al cammino di fede, la dimensione caritativa e missionaria, l'educazione alla preghiera e alla liturgia. Momento conclusivo della ricerca sarà l'elaborazione di un modello di formazione.

2. Giovinezza

La catechesi giovanile e il Catechismo dei giovani fanno oggi problema: quali sono le motivazioni? Esistono esperienze riuscite di catechesi e di vita cristiana con i giovani: quali sono le ragioni del successo? La ricerca si muoverà secondo le seguenti linee: come avviene la riscoperta e la riappropriazione della fede nei giovani, come si caratterizza un gruppo giovanile che compie un cammino di fede, qual è l'identità e quali sono i requisiti dell'animatore della catechesi giovanile, come promuovere la socializzazione religiosa e l'educazione alla fede dei non-aggregati.

3. Età adulta

Si analizzeranno alcune esperienze italiane ed estere: l'esperienza di catechesi familiare in Olanda e nel Cile, l'esperienza del catecumenato degli adulti in Spagna, le esperienze italiane di gruppi di riflessione e i modelli di formazione degli animatori, l'esperienza francese dei « Dimanches d'Emmaus » ed esperienze italiane di animazione liturgica.

Si valuterà il « cammino » del Catechismo degli adulti della CEI, a due anni dalla sua pubblicazione; si elaborerà un quadro di istanze, problemi, ipotesi di lavoro. Si approfondirà, infine, l'identità dell'animatore-catechista degli adulti e si studieranno le esigenze della sua qualificazione, per giungere a un progetto di formazione degli animatori della catechesi degli adulti.

Docenti e animatori del Corso

Sono i professori dell'Istituto di Catechetica dell'UPS: *E. Alberich, C. Bissoli, U. Gianetto, R. Giannatelli, G. Groppo, Z. Trenti; L. Soravito,* dell'UCD di Udine; *F. Floris,* del Centro Salesiano di Pastorale Giovanile di Torino; *P. Damu,* del Centro Catechistico Salesiano di Leumann (To); *Jésus López,* del Sacretariado Nacional de Catequesis (Madrid); altri esperti e responsabili delle « esperienze » che verranno presentate durante il Corso.

NOTE TECNICHE

☐ Il Corso avrà luogo a Corvara (Bz), presso gli alberghi Adler, Italia, Ciasa de Mont, dal 4 al 16 luglio 1983.

☐ *Rette giornaliere*

- camera singola (numero limitato): L. 26.000
- camera doppia: L. 23.000

☐ *Quota di iscrizione*: Lire 100.000, da versare entro il 15 aprile 1983 mediante ccp. N. 57492001, intestato al Pontificio Ateneo Salesiano — Piazza Ateneo Salesiano, 1 - 00139 Roma (specificare sul retro la causale del versamento). Entro la stessa data, va spedita alla Segreteria dell'Istituto di Catechetica la *scheda di iscrizione* e (per i nuovi iscritti) la lettera di presentazione dell'Ufficio Catechistico Diocesano.

Per informazioni

Scrivere o telefonare all'Istituto di Catechetica dell'UPS, Piazza Ateneo Salesiano, 1, 00139 Roma (Tel. 06/8177849-8184641).

LA VALUTAZIONE NELL'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE (= IR) NELLA SCUOLA ELEMENTARE Roma-UPS, 24-25 aprile 1983

1. IL TEMA DEL CONVEGNO

1.1. Necessità di possedere una teoria dell'IR nella scuola elementare. L'IR è l'approccio scolastico al fatto religioso (cf J. GEVAERT, *La presenza dei valori religiosi nella scuola statale*, in: N. GALLI (Ed.), *Educazione ai valori nella scuola di stato*, Vita e Pensiero, Milano 1982, pp. 57-87):

☐ per *fatto religioso* si intende quello di cui i bambini hanno esperienza (la religione cattolica come si manifesta nel contesto culturale italiano);

☐ *approccio scolastico*: significa che la scuola promuove un « avvicinamento » al fatto religioso, non di tipo confessionale (cioè con scopi confessionali, per « educare alla fede »), ma più limitatamente con scopi culturali ed educativi: conoscere la religione con gli strumenti e metodi propri della scuola, per assumere di fronte ad essa (gradualmente) un atteggiamento libero e responsabile.

1.2. Chiarita la natura dell'IR scolastico, si precisano i *compiti* in termini di obiettivi:

☐ *Obiettivi di conoscenza*: la scuola promuove una informazione limitata, ma valida e pertinente, circa il « fatto religioso »: la « storia » di questa esperienza religiosa, la conoscenza della manifestazione odierna del fatto religioso (comunità, celebrazione liturgica, impegno etico, presenza nel e per il mondo...). Si tratta di informare, ma anche di rimuovere pregiudizi, correggere idee errate, ecc.

☐ *Obiettivi di atteggiamento* (di tipo affettivo, intenzionale, etico...): chiamiamo « obiettivi di atteggiamento » comportamenti del fanciullo come: il senso di sicurezza e di indipendenza, la volontà di progettare e realizzare (l'impegno), l'accettazione della realtà, il rispetto delle cose e degli altri, il sapersi meravigliare e la curiosità intellettuale, ecc. Questi « obiettivi non cognitivi » possono essere intesi come « condizioni psicologiche » per lo sviluppo di un sano atteggiamento religioso, e sono in comune con l'educazione morale perseguita dalla scuola elementare.

1.3. Il *fanciullo* (6-11 anni) di fronte all'atteggiamento religioso. Lo stadio maturo dell'atteggiamento religioso (« scoperta del senso ultimo della vita, a cui si collega l'impegno morale a vivere secondo il significato scoperto » - A. Ronco) è possibile a partire dall'adolescenza. Nella fanciullezza si può parlare soprattutto (dal punto di vista psicologico) di « predisposizioni emotive e di autocontrollo che rendono più naturale la formulazione di un successivo progetto religioso di vita » (A. Ronco), di preparazione di « materiali » (di tipo cognitivo, esperienziale...) che renderanno più agevole la costruzione futura. In questa prospettiva, si inserisce il contributo dell'IR nella scuola elementare.

1.4. La *valutazione* delle mete conseguite dall'IR corrisponde ai requisiti indicati nei numeri precedenti. Si articolerà secondo gli *obiettivi di conoscenza e obiettivi di atteggiamento*. Si imporrà *criteri* che corrispondano al compito educativo della scuola, e si metterà alla ricerca di *strumenti di valutazione*.

2. PROGRAMMA DEL CONVEGNO

24 aprile 1983

ore 9: Che cosa valutare e come valutare l'IR nella scuola elementare (*prof. R. Giannatelli*).
ore 10: Obiettivi di conoscenza dell'IR: la proposta di « W la vita » (Tavola rotonda con le *prof. M.L. Mazzarello* e *R. Gioberti*).
ore 11,30: Criteri e strumenti per la valutazione degli obiettivi cognitivi dell'IR (*prof. M. Pellerey*).
ore 16: Obiettivi di conoscenza dell'insegnamento della Bibbia nella scuola elementare e la loro valutazione (*prof. C. Bissoli*).
ore 17,30: Esperienze di scuola per la formulazione degli obiettivi dell'IR e la loro valutazione (*dr. M. M. Dragoni*) - lavoro di gruppo.

25 aprile 1983

ore 9: Ciò che nel fanciullo favorisce lo sviluppo di un atteggiamento religioso maturo (*prof. A. Ronco*).
ore 10: Come riconoscere e favorire la presenza delle « predisposizioni » (emotive e di autocontrollo) dell'atteggiamento religioso (*prof. P. Gianola*).
ore 11,30: Comunicazione di esperienze - lavoro di gruppo.
ore 16: Il valore della socializzazione religiosa del bambino e la sua valutazione (*prof. E. Rosanna*).
ore 17,30: Riforma dei programmi della scuola elementare e IR (Tavola rotonda con la *prof. R. Gioberti*, il *prof. M. Pellerey*, il *prof. R. Giannatelli*).
ore 18,30: Conclusioni.

3. ORGANIZZAZIONE DEL CONVEGNO

Il Convegno *si rivolge* al gruppo di insegnanti di scuola elementare che dal 1973 si incontra una volta all'anno presso l'Università Salesiana per dibattere e approfondire i problemi posti dall'IR oggi. Si tratta perciò di una « tappa » di un cammino pluriennale, con persone che già si conoscono e conoscono i presupposti della ricerca specifica che viene proposta nel breve incontro del 24-25 aprile: la *valutazione degli obiettivi di conoscenza e di atteggiamento dell'IR nella scuola elementare.*
In occasione del Convegno vengono raccolte le esperienze fatte lungo l'anno dalle insegnanti circa la formulazione degli obiettivi e la loro valutazione, e se ne fa una verifica con l'aiuto di esperti.
Docenti del Convegno sono i professori dell'Università Salesiana indicati al paragrafo precedente. Inoltre, un gruppo di maestre ed esperte che collaborano con l'Università nella « sperimentazione » di metodi di IR nella scuola elementare.
Direttore del Corso è il prof. Roberto Giannatelli, Direttore dell'Istituto di Catechetica dell'UPS.
Si allega il preventivo della spesa.

Per informazioni rivolgersi all'Istituto Catechetica, Piazza Ateneo Salesiano, 1, 00139 Roma - Tel. 06/818.46.41.

NOVITÀ ELLE DI CI

MADRE DELLA VITA

Canti per liturgie mariane
Disco 73510 - 33 giri, 30 cm, stereo-mono - L. 7.500
Musicassetta 5/21 - L. 7.500
Partitura di accompagnamento - pp. 20 - L. 3.500
*** Esecuzione: Piccolo coro « Domenichino Zamberletti » di Coccaglio, diretto da S. Clapasson**

Questa raccolta organica di canti mariani ripropone discograficamente il meglio del materiale pubblicato in questi ultimi anni dalla rivista « Armonia di voci ». I canti sono strutturati in tre dischi diversi e raggruppati secondo le forme musicali, dettate dalla funzione nella celebrazione. In questo disco troverete inni corali di inizio, inni corali di ringraziamento; inni strofici per la liturgia delle ore; litanie. Il materiale musicale qui offerto si presenta come valido sussidio per celebrazioni e liturgie mariane nella linea del rinnovamento musicale liturgico postconciliare, accessibile anche alle comunità, gruppi, movimenti che non attingono direttamente alle pubblicazioni musicali.

MARIA, CATTEDRALE DEL SILENZIO

Canti per liturgie mariane
Disco 73511 - 33 giri, 30 cm, stereo-mono - L. 7.500
Musicassetta 5/22 - L. 7.500
Partitura di accompagnamento - pp. 24 - L. 3.500
*** Esecuzione: Coro di voci bianche « Magnificat » di Torino, diretto da P. Angelo Gila**

In continuazione dei canti del disco « Madre della vita », il disco presenta altri canti per liturgie mariane: canti di forma varia (tra l'inno, il canto responsoriale, la grande antifona). Canti di meditazione come risposta alla lettura della parola. Si parte dalla forma più semplice e classica (solista e assemblea) per arrivare alle forme più complesse ed elaborate (coro a più voci e assemblea; tropari di meditazione per solista, coro e assemblea). Grandi antifone di contenuto laudativo o di invocazione. Accanto al modello classico in latino nella versione gregoriana più facile e conosciuta presso il popolo, sono presentati diversi adattamenti sui testi tradotti in italiano, ufficialmente inclusi nei volumi della « Liturgia delle Ore ».

NOVITA'
LIBRARIE E AUDIOVISIVE
EDITRICE ELLE DI CI

VENDITA PER CORRISPONDENZA

10096 LEUMANN (TORINO) C.C.P. 8128

Af 15 - MAESTRO, CHE DEVO FARE?
Af 16 - NON C'È AMORE PIÙ GRANDE

Redazione del testo e montaggio: B. Bartolini e G. Brambilla
Fotografie: G. Pera - Quadri: S. Fabris e S. Lazzeri

48 diapositive a colori L. 19.000 - Filmine L. 8.000
Cassetta di sonorizzazione sincronizzata L. 4.800

I due audiovisivi sviluppano il contenuto dei capitoli quinto e sesto di « Venite con me ».
Il montaggio è strutturato in piccole sequenze nelle quali si alternano collages che rappresentano i fatti biblici, foto dei luoghi della Palestina in cui questi fatti avvennero; immagini di vita per suscitare il problema e per attualizzare il messaggio.
Il libretto-guida ha sempre la stessa struttura. L'introduzione descrive brevemente l'itinerario metodologico. Viene poi il testo sonorizzato. A questo segue la presentazione delle piccole sequenze con gli obiettivi a cui vogliono rispondere e la traccia per avviare l'espressione e la comunicazione. Tutto si conclude con le proposte di preghiera e di canto.
Il libretto offre perciò al catechista tutti gli elementi per fare dell'atto catechistico una esperienza viva in cui il messaggio evangelico viene interiorizzato per essere poi tradotto nella vita quotidiana.

Cm 1 - ANDATE IN TUTTO IL MONDO

Foto e montaggio: P. Arrambide, G. Pera, E. Ciol
Testi: B. Ferrero, G. Brambilla

48 diapositive a colori L. 19.000 - Filmina L. 8.000
Cassetta di sonorizzazione sincronizzata L. 4.800

« Andate in tutto il mondo e portate il messaggio del Vangelo a tutti gli uomini » (Mc 16,15).
Da quando risuonò questo comando di Gesù risorto, la Chiesa non ha mai cessato di mettersi in cammino per dare compimento alle parole del suo Signore. Una Chiesa senza slancio missionario non è la Chiesa di Cristo.
L'audiovisivo vuole presentare la « vocazione » missionaria della Chiesa e i vari aspetti della evangelizzazione.
La parola « missionario » nel linguaggio comune viene attribuita prima di tutto a coloro che, lasciando la loro patria, vanno « lontano » a portare il Vangelo a chi non conosce ancora Gesù, oppure ad animare le giovani comunità cristiane.
Un annuncio del Vangelo, come salvezza della persona in tutte le sue dimensioni, come risposta anche ai loro bisogni.
Questo audiovisivo è come una introduzione generale alle esperienze particolari presentate negli altri di questa serie.

Cm 2 - ESODO E INCARNAZIONE

Foto e montaggio: Pietro Arrambide
Testi: B. Ferrero, G. Brambilla

48 diapositive a colori L. 19.000 - Filmina L. 8.000
Cassetta di sonorizzazione sincronizzata L. 4.800

La serie « Esperienze Missionarie » presenta alcune esperienze concrete di « missionari » in varie parti del terzo mondo. C'è la storia della loro « vocazione », della loro vita quotidiana nel servizio del Vangelo, della loro capacità di condivisione e di risposta alle esigenze reali della gente.
L'audiovisivo è una lunga preghiera di meditazione di un missionario in Madagascar. In esso l'esperienza missionaria viene letta come « esodo e incarnazione ». Non basta lasciare la propria terra, le proprie abitudini, la propria cultura; bisogna « incarnarsi » nel nuovo ambiente vitale, condividendo la vita della gente, mettersi alla loro scuola, diventare totalmente povero per comunicare loro la ricchezza pura del vangelo.
L'audiovisivo è utile per una catechesi sopra la Chiesa, per la presentazione ai ragazzi di un modello di autenticità, per la formazione della vocazione missionaria.

Cm 3 - COME IL LIEVITO

Foto e montaggio: Pietro Arrambide
Testi: B. Ferrero, G. Brambilla

48 diapositive a colori L. 19.000 - Filmina L. 8.000
Cassetta di sonorizzazione sincronizzata L. 4.800

La serie « Esperienze Missionarie » presenta alcune esperienze concrete di « missionario » in varie parti del terzo mondo. C'è la storia della loro « vocazione », della loro vita quotidiana nel servizio del Vangelo, della loro capacità di condivisione e di risposta alle esigenze reali della gente.
L'audiovisivo presenta l'esperienza di una piccola comunità missionaria a S. Miguel Tzinacapan. Questa con iniziative concrete risponde ad esigenze concrete: la cooperativa, la scuola per la salvezza della propria lingua e della propria cultura, l'ambulatorio, la riscoperta delle proprie radici religiose, delle feste. Con l'arrivo della comunità missionaria, il lievito di Cristo in mezzo ai poveri, appaiono i segni della salvezza.
L'audiovisivo è utile per una catechesi sopra la Chiesa e il suo stile di presenza in mezzo ai poveri, per illustrare la logica del Vangelo nell'azione missionaria, per promuovere le vocazioni missionarie.

Cm 4 - CHI ACCOGLIE UNO DI QUESTI PICCOLI...

Foto e montaggio: Pietro Arrambide
Testi: B. Ferrero, G. Brambilla

48 diapositive a colori L. 19.000 - Filmina L. 8.000
Cassetta di sonorizzazione sincronizzata L. 4.800

La serie « Esperienze Missionarie » presenta alcune esperienze concrete di « missionario » in varie parti del terzo mondo. C'è la storia della loro « vocazione », della loro vita quotidiana nel servizio del Vangelo, della loro capacità di condivisione e di risposta alle esigenze reali della gente.
L'audiovisivo presenta il problema della condizione dei bambini poveri nei paesi del sottosviluppo con la risposta che la Chiesa missionaria cerca di dare in nome del Vangelo.
Anche oggi, come nei tempi passati, i discepoli di Gesù sanno riconoscere ed amare con gratuità generosa i « piccoli » della terra, a qualunque popolo appartengano.
I missionari fanno ciò in modo singolare, a volte eccezionale. Nei paesi del terzo mondo si chinano su di loro: li accolgono con amore, semplicemente perché esistono, perché sul loro volto leggono la dignità regale di Cristo; li servono con coraggio ed umiltà, senza attendersi riconoscimenti; aprono a loro la strada della speranza, un cammino sereno verso il domani.
L'audiovisivo è utile per far prendere coscienza ai ragazzi della fame e della sofferenza dei bambini del mondo e stimolarli all'impegno concreto, per una catechesi sull'azione della Chiesa che annunziando il Vangelo cerca di dare ai bambini il pane quotidiano e una speranza divina per vivere.

La rivista CATECHESI presenta:

GR BIBBIA

GIORNALE RADIO BIBBIA



I più importanti avvenimenti biblici e la vita di Gesù e dei suoi tempi presentati per mezzo delle moderne tecniche della comunicazione

EDITRICE ELLE DI CI - 10096 LEUMANN (TORINO)

che cos'è il «GR BIBBIA»

Vivaci reportages, preparati da esperti giornalisti, che raccontano al vivo gli avvenimenti dell'Antico Testamento da Abramo a Saul e la vita di Gesù usando il linguaggio e le moderne tecniche radiofoniche.

Sono seguite da tavole rotonde nelle quali alcuni specialisti descrivono l'ambiente storico politico che fa da sfondo agli avvenimenti.

Si ottiene così una descrizione sonora unica degli avvenimenti (incisa su audiocassette di 15' circa) che hanno contribuito alla creazione della mentalità del nostro mondo cristiano.

Un elegante confanetto con il titolo: REPORTAGES DA ABRAMO A SAUL raccoglie **cinque** audiocassette con i **dieci** programmi sull'Antico Testamento; altro cofanetto con il titolo: SPECIALE GESÙ CRISTO in **cinque** audiocassette racconta la vita di Gesù in **dieci** programmi. Ogni cofanetto è accompagnato da un libretto-guida che presenta notizie storiche, di ambientazione, cartine e riferimenti biblici.

Gli educatori e i catechisti troveranno in questo sussidio uno strumento di inestimabile utilità per l'insegnamento e lo studio della Bibbia.

Le trasmissioni di **GR BIBBIA** non sono destinate soltanto alla scuola. Le persone di ogni livello di cultura che le ascolteranno le troveranno nuove e affascinanti.

«GR BIBBIA»

REPORTAGES DA ABRAMO A SAUL

Audiocassetta n. 1:

ABRAMO
Sodoma e Gomorra. Abramo in Egitto. Il nuovo Dio di Abramo.

GIACOBBE
Giuseppe venduto. I Semiti in Egitto. Abramo, Isacco e Giacobbe.

Audiocassetta n. 2:

GIUSEPPE
Giuseppe, vicerè di Egitto. La politica economica di Giuseppe. Distruzione di Babilonia.

ESODO
L'esodo dall'Egitto. Mosè, il condottiero degli Israeliti. Come faranno a sopravvivere gli Israeliti?

Audiocassetta n. 3:

I DIECI COMANDAMENTI
Ribellione al Monte Sinai. I dieci comandamenti. Gli Israeliti nel deserto.

GIOSUÈ
Invasione: battaglia di Gerico. Giosuè generale. Israeliti e Cananei.

Audiocassetta n. 4:

I GIUDICI
L'attacco notturno di Gedeone. Ehud. Debora, la profetessa. Israele e la Legge. Israele dovrà avere un re?

SANSONE
Sansone fa crollare il tempio. Israeliti e Filistei. Sansone, il guerriero.

Audiocassetta n. 5:

SAMUELE
Davide e Golia. Divergenze tra Samuele e Saul. Samuele, creatore di re.

SAUL
Morte del re Saul. Vita di Saul. Davide e Saul. Lotta per la successione. Chi sarà il prossimo re?

«GR BIBBIA»

SPECIALE GESÙ CRISTO

Audiocassetta n. 1:

È NATO UN RE

Strage degli innocenti. Arresto del figlio di Erode. Grande rimpasto politico a Roma. Un bambino nasce a Betlemme. Re Erode: successi politici offuscati da scandali familiari?

UNA VOCE DAL DESERTO

Ponzio Pilato, nuovo governatore romano. Caifa conserva il potere. Giovanni Battista sottoposto a interrogatorio. Roma: Tiberio abdica. Voce profetica dal deserto?

Audiocassetta n. 2:

MIRACOLO A CAFARNAO

Dimostrazione anti-Pilato a Cesarea. Giovanni Battista arrestato. Tensione tra il regno di Erode e il vicino stato arabo. Miracolo a Cafarnao. Gesù e i suoi discepoli.

IL NUOVO MOVIMENTO

Il movimento di Gesù visto da vicino. Rivolta della sinagoga. Guida turistica della Galilea. Chi è questo Gesù?

Audiocassetta n. 3:

RIBELLIONE CONTRO ROMA?

Gerusalemme: civili uccisi dalle truppe romane. Cinquemila persone sfamate. Gesù ricercato per essere interrogato. Gesù sta perdendo credito tra la gente in Galilea?

TEMPESTA IMMINENTE

La festa dei tabernacoli. Gesù: una sensazionale dichiarazione sul Tempio. Farisei e Sadducei. Gesù lascia la Galilea.

Audiocassetta n. 4:

LO SCONTRO

Entrata trionfale di Gesù in Gerusalemme. I Romani arrestano Barabba. Lazzaro è risuscitato dai morti. La purificazione del Tempio. Gesù è in pericolo?

L'ARRESTO

Gesù arrestato nel giardino del Getsemani. Il processo del Sinedrio. Giuda Iscariota suicida. I Romani condanneranno a morte Gesù?

Audiocassetta n. 5:

IL PROCESSO

Processo davanti a Ponzio Pilato. Erode incontra Gesù. Gesù condannato alla crocifissione. Il movimento di Gesù è finito?

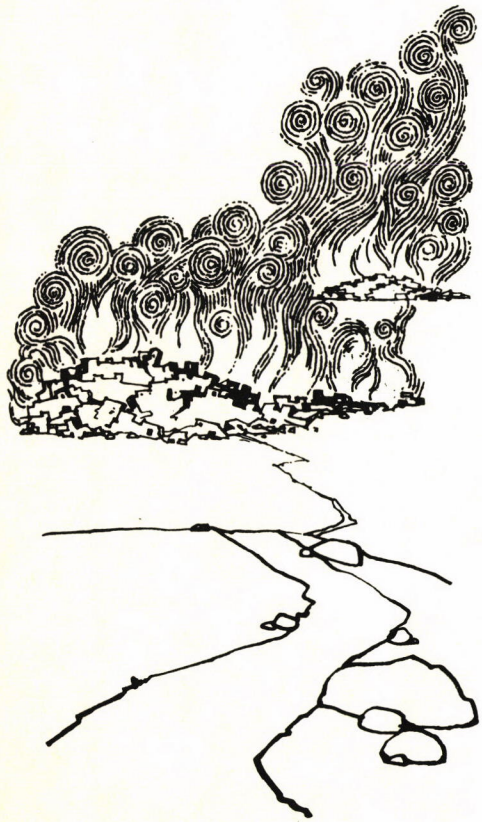
CROCIFISSIONE E RISURREZIONE

Il mistero della tomba vuota. La polizia del Tempio testimone di eventi straordinari. Gesù è visto a Emmaus. È questo l'inizio?

PRESENTAZIONE DEL PROGRAMMA

Programma n. 1

Abramo



In questo primo programma del *Giornale Radio Bibbia* ci viene presentato Abramo, il grande patriarca, che dimostra la sua fede incrollabile in un nuovo e unico Dio. Nel mondo mediterraneo di quei tempi, dove le grandi potenze erano rappresentate dall'Egitto e da Babilonia, l'idea di un Dio invisibile era difficile da capire. Abramo però — illuminato da questa fede — si trasferisce con la famiglia nella terra di Canaan, la terra che Dio promette di dare per sempre ai suoi discendenti.

La distruzione delle città di Sodoma e Gomorra con fuoco e zolfo caduti dal cielo dimostra la grande potenza di Dio: gli sforzi di Abramo per salvare le città rimangono senza frutto. Solo Lot e la sua famiglia riescono a fuggire, perché erano stati messi in guardia dell'imminente disastro da parte di due angeli, presentatisi sotto le spoglie di due stranieri.

Quando, all'inizio della sua storia, Abramo si reca in Egitto, lascia che la sua bella moglie Sara entri a far parte dell'harem del faraone. Per timore di essere ucciso l'aveva presentata come sua sorella. La sua espulsione dall'Egitto preannuncia un periodo futuro, nel quale i suoi discendenti — gli Ebrei —, giudicati forestieri nella regione del delta, saranno resi schiavi per intere generazioni.

Scopo del programma 1 è di mostrare come Abramo abbia abbracciato una fede completamente nuova, stringendo con Dio un'alleanza particolarissima che avrebbe profondamente condizionato il futuro della civiltà occidentale.

Riferimenti biblici: ***Genesi*** **12-19.**

IL TESTO

da « Speciale Gesù Cristo », programma n. 7 Lo scontro

Queste sono le notizie del Radio Giornale Biblico.

- Gesù di Nazareth è entrato trionfalmente in Gerusalemme. È stato acclamato da una grande folla che lo ha seguito dal monte degli ulivi fin dentro la capitale.
- Barabba lo zelota, capo della guerriglia, è stato arrestato.
- Abbiamo un servizio speciale effettuato da una nostra troupe sulla sensazionale guarigione di Lazzaro di Betania.
- E, infine, abbiamo un servizio sul tempio di Gerusalemme a cura del nostro redattore per i servizi di attualità.

Diamo inizio al giornale di oggi sulla entrata trionfale in Gerusalemme di Gesù di Nazareth che ha avuto luogo ieri. Gesù è stato acclamato da una grande folla che lo ha seguito dal monte degli ulivi fin dentro la capitale.
Sentiamo ora il nostro inviato da Gerusalemme.
« Gesù ha ricevuto un calorosissimo benvenuto al suo ritorno a Gerusalemme nella giornata di ieri. Un grandissimo numero di persone gli è andata incontro a Betania vicino alla capitale e, si può dire, che indubbiamente Gesù ha riacquistato tutto il favore popolare dei vecchi tempi. Le ragioni di ciò è fondamentalmente da ricercarsi nelle ultime guarigioni miracolose da lui operate la cui notizia si è diffusa in un baleno.
Per esempio mentre stava partendo da Gerico, sulla strada di Gerusalemme, Gesù ha guarito un mendicante cieco in un modo spettacolare... ».
Abbiamo, ora, il corrispondente per gli affari politici per un commento sul significato dell'entrata nella capitale di ieri.
« Naturalmente i rapporti tra Gesù e le autorità di Gerusalemme da qualche tempo sono stati piuttosto tesi. Oggi si discute se questa ulteriore dimostrazione di rinnovato favore per Gesù, da parte della popolazione, possa causare un definitivo tracollo. Bisogna tener conto che c'è una certa tensione in aria mentre a Gerusalemme stanno arrivando migliaia di pellegrini in occasione della Pasqua... ».

CONDIZIONI DI VENDITA

Le musicassette non si vendono separate.

Cofanetto:
Reportages DA ABRAMO A SAUL **L. 32.000**

Cofanetto:
Speciale GESÙ CRISTO **L. 32.000**

Compilare la cedola riprodotta qui sotto e rispedire, in busta, al nostro indirizzo.
Non dimentichi di segnare, mettendo una crocetta nell'apposito quadratino, il modo di pagamento che intende scegliere.

Le musicassette « GR BIBBIA » le potrà trovare anche presso le nostre filiali agli indirizzi segnati nell'ultima pagina di questo dépliant.

FAVORITE SPEDIRMI

COPIE	DESCRIZIONE
	Reportages da Abramo a Saul
	Speciale Gesù Cristo

Supplemento n. 2 a Catechesi/3 del 1° Febbraio 1983 - Spedizione in abbonamento postale - Gruppo II (70)
Direttore responsabile: A. Alessi - Autorizzazione Tribunale Torino n. 390 (14.2.1949)

EDITRICE ELLE DI CI - 10096 LEUMANN (Torino)
Corso Francia, 214 - Tel. (011) 95.91.091 - ccp. 8128

FILIALI ELLE DI CI

60127 ANCONA - Corso C. Alberto, 77 - Tel. (071) 85.818 - ccp. 13082607
70123 BARI - Via Martiri d'Otranto, 69 - Tel. (080) 340.059 - ccp. 14574701
40129 BOLOGNA - Via G. Matteotti 23/D - Tel. (051) 355.242 - ccp. 21743406
95124 CATANIA - V.le M. Rapisardi, 22 - Tel. (095) 441.379 - ccp. 12417952
16151 GE-Sampierdarena - Via C. Rolando 63/r - Tel. (010) 459.306 - ccp. 18532168
98100 MESSINA - Via S. G. Bosco, 33 - Tel. (090) 718.874 - ccp. 12863981
20124 MILANO - Via M. Gioia, 62 - Tel. (02) 60.84.133 - ccp. 47704200
80138 NAPOLI - Largo Donnaregina, 1 - Tel. (081) 449.167 - ccp. 19328806
35100 PADOVA - Via G. Jappelli, 6 - Tel. (049) 24.600 - ccp. 16583353
00193 ROMA - Via Conciliazione, 26-28 - Tel. (06) 654.07.35 - ccp. 40726002
10100 TORINO - Via M. Ausiliatrice, 32 - Tel. (011) 52.11.925 - ccp. 8128

«GR BIBBIA»
Favorite spedirmi
quanto ho specificato sul retro di questa cedola,
indirizzando a: (scrivere in stampatello)

Nome .....
Via .....
Città .....
Cap. ..... Prov. .....
Firma .....

Pagamento (segnare quello preferito):

☐ In contrassegno: pagherò l'importo al portalettere quando mi consegnerà il pacco (più spese di spedizione).

☐ Ho già versato l'importo di L. ..... sul V/S c.c.p. 8128 (in questo caso le spese di spedizione sono a carico della LDC).

SPEDIRE IN BUSTA A:

EDITRICE

ELLE DI CI

10096 LEUMANN/TORINO

FOTOMONTAGGI

Una serie di miniposters in bianco-nero e a due colori, con un messaggio verbale che interpreta la foto. Sono utili nell'insegnamento della religione, nella catechesi parrocchiale, nei ritiri spirituali. I titoli di ogni raccolta riprendono le unità del testo « Progetto uomo ». Finora sono usciti 121 miniposters. **I numeri, dal 23 al 30, che escono nel 1983 possono essere acquistati anche abbonandosi a «Catechesi-Fotomontaggi ».**

---

1. IO VIVO
2. VIVO CON GLI ALTRI
3. VIVO NEL MONDO
4. IL MONDO È UN SEGNO
5. I SEGNI DEL CRISTIANESIMO
6. LE LONTANE RADICI DELLA FEDE CRISTIANA
7. VENNE UN UOMO
8. POTENTE IN PAROLE E OPERE
9. MESSIA SOFFERENTE
10. IL FIGLIO DI DIO CROCIFISSO E RISORTO
11. DALLA COMUNITÀ UMANA ALLA CHIESA
12. LA CHIESA CHE SI VEDE
13. LA CHIESA È UN SEGNO
14. L'EUCARISTIA FA LA CHIESA
15. LE LONTANE RADICI DELLA CHIESA
16. NON C'È CHIESA SENZA CRISTO
17. COME NASCE LA CHIESA
18. LA NOVITÀ DELLA CHIESA
19. CHIESA, POPOLO SENZA FRONTIERE
20. CHIESA, CAMMINO DEL VANGELO
21. LA MIA ESPERIENZA DI PERSONA UMANA
22. LA PERSONA UMANA NEL PROGETTO DI DIO
23. NEL « SÌ » A DIO LA VERA REALIZZAZIONE DELL'UOMO
24. LA VITA SECONDO IL PROGETTO DI DIO
25. LA CONVERSIONE CONTINUA AL PROGETTO DI DIO
26. RICERCA DI DIO, PRIMO IMPEGNO DELL'UOMO
27. L'INCONTRO CON DIO IN GESÙ CRISTO
28. LA FAMIGLIA, COMUNITÀ D'AMORE
29. AMARE IL PROSSIMO NELLA GIUSTIZIA E NELLA VERITÀ
30. LA STORIA DELLA CHIESA: IMPEGNO PER IL VANGELO E PER L'UOMO

EDITRICE ELLE DI CI - 10096 LEUMANN (TORINO)

DOSSIER SUL CATECHISMO DEI RAGAZZI/1

Strumento per la conoscenza, la presentazione e l'utilizzazione
Collana Quaderni di « Catechesi », 1/7 - pp. 96 - L. 3.000

Come i precedenti volumi di presentazione dei nuovi catechismi, anche questo ripropone una serie di interventi, tenuti in alcuni convegni promossi dall'Ufficio Catechistico Nazionale, e già pubblicati nei numeri di settembre e ottobre 1982 della rivista « Catechesi ». Si intende così estendere il servizio a una cerchia più vasta di lettori.
Destinatari di questo strumento di lavoro sono i coordinatori della pastorale catechistica nelle diocesi, zone o vicarie, parrocchie; ma esso può anche servire a tutti coloro che sono interessati a conoscere più a fondo il Catechismo dei ragazzi.
Dopo un inquadramento della pastorale catechistica dei ragazzi (preadolescenti e adolescenti), vengono richiamati i momenti fondamentali dell'itinerario di elaborazione del Catechismo e delineate le scelte contenutistiche e metodologiche che caratterizzano il Catechismo nel suo insieme (1° e 2° volume).
I contributi che seguono si riferiscono specificamente al 1° volume, con l'esplicitazione della sua struttura globale, delle mete educative, della impostazione antropologica, biblica e liturgica. A chiusura del volume troviamo, infine, una serie di indicazioni per l'utilizzazione del Catechismo nella programmazione e azione pastorale.
La presentazione da parte dell'Ufficio Catechistico Nazionale e la competenza degli Autori — tra l'altro tutti membri dell'équipe che ha lavorato alla redazione del Catechismo — rendono particolarmente sicuro e utile questo sussidio « per la conoscenza, la presentazione e l'utilizzazione » del Catechismo dei ragazzi/1.

Contributi di Mons. A. Ablondi, C. Bissoli, G. Costi, G. Gariselli, U. Gianetto, S. Pintor, W. Ruspi, Ufficio Catechistico Nazionale. **Cura redazionale di** P. Damu.

DOSSIER SUL CATECHISMO DEI RAGAZZI/2

Strumento per la conoscenza, la presentazione e l'utilizzazione
Collana Quaderni di « Catechesi », 1/8 - pp. 72 - L. 2.500

Questo « dossier » offre materiale interessante e sufficiente per un primo accostamento al Catechismo dei ragazzi/2 (CdR/2), sia a livello conoscitivo che a livello operativo. Il materiale costituisce un significativo punto di riferimento per gli operatori pastorali, soprattutto a motivo della sua autorevolezza. È composto, infatti, dai contributi che l'Ufficio Catechistico Nazionale ha fatto appositamente preparare da membri dell'équipe di redazione del CdR/2, in vista di una sua prima presentazione, per così dire ufficiale. Questi contributi, quindi, introducono al Catechismo attraverso la mediazione privilegiata di persone che hanno raggiunto una notevole consuetudine con esso, a motivo del lungo lavoro per la sua redazione. Si aggiungono poi alcuni contributi ancora più autorevoli, in quanto firmati dal Presidente della Commissione Episcopale per la Catechesi, Mons. Alberto Ablondi, e dall'Ufficio Catechistico Nazionale.
Concretamente il « dossier » contiene nove interventi che toccano gli aspetti fondamentali del CdR/2, e mediatamente quelli della pastorale catechistica degli adolescenti; vale a dire: la struttura dell'itinerario di formazione cristiana e le dimensioni biblica, liturgico-celebrativa, di promozione umana, vocazionale.
Tutti i contributi, insieme al servizio di introduzione al testo del Catechismo, offrono anche indicazioni operative; alcuni di essi poi fanno questo in modo esplicito.

Contributi di Mons. A. Ablondi, A. Barbi, C. Bissoli, E. Menghini, W. Ruspi, L. Soravito, Ufficio Catechistico Nazionale. **Cura redazionale** di P. Damu..

EDITRICE ELLE DI CI - 10096 LEUMANN (TORINO)