A CURA DEL
CENTRO
EVANGELIZZAZIONE
E CATECHESI
DON BOSCO

EDITORIALE
- *Alle radici dell'impegno catechistico*

IL TEMA I:
Iniziazione, tra teologia e pastorale

- Quale pedagogia per l'iniziazione cristiana dei ragazzi. Una comunicazione educativa *(C. Bissoli)*
- Fanciulli e ragazzi a Messa/1 *(U. Bussolino)*

CATECHESI

4
MARZO-APRILE
2007-2008

IL TEMA II:
Il linguaggio religioso

- Raccontarsi per raccontare: perché. Verso "nuovi" orizzonti per la formazione e la catechesi ecclesiale?/1 *(P. Zuppa)*
- Dire Dio. La traccia evocativa *(Z. Trenti)*

CATECHESI E SANTITÀ
- La lezione catechistica del beato Antonio Rosmini *(G. Biancardi)*

Libri

ELLEDICI

CATECHESI

MARZO-APRILE 2007-2008/4
ANNO 77°

A cura del Centro Evangelizzazione e Catechesi «Don Bosco» (CEC)

Direttore:
Giuseppe Biancardi

Vicedirettore:
Salvatore Barbetta
• tel.: 011.95.52.111 • fax: 011.95.72.900
• e-mail: catechesi@elledici.org

Redazione:
A. Bozzolo, G. Ciravegna, U. De Vanna, M. Filippi, A. Fontana, A. Martelli

Abbonamento 2007-2008 ai 6 numeri di «Catechesi» (80 pp.):
Italia: **€ 24,50** - numero singolo: **€ 6,00**
Estero: **€ 35,00**

Modalità di abbonamento:
• su CCP n. 32691107 intestato a
Catechesi Elledici - 10093 LEUMANN TORINO
• on line: www.elledici.org/periodici

Controllo e verifica dell'abbonamento:
www.elledici.org/periodici

Ufficio abbonamenti
• tel.: 011.95.52.164/165 • fax: 011.95.74.048
• e-mail: abbonamenti@elledici.org

Responsabile: Umberto De Vanna

Registrazione Tribunale di Torino
(14-2-1949) n. 390
Stampa: S.G.S. Torino

Associato all'USPI
(Unione Stampa Periodica Italiana)

Editoriale

Alle radici
dell'impegno catechistico 1

Il tema I: Iniziazione, tra teologia e pastorale

Quale pedagogia per l'iniziazione cristiana dei ragazzi.
Una comunicazione educativa
(C. Bissoli) 3

Fanciulli e ragazzi a Messa / 1
(U. Bussolino) 12

Il tema II: Il linguaggio religioso

Raccontarsi per raccontare: perché.
Verso "nuovi" orizzonti
per la formazione
e la catechesi ecclesiale? / 1
(P. Zuppa) 26

Dire Dio.
La traccia evocativa
(Z. Trenti) 44

Catechesi e santità

La lezione catechistica
del beato Antonio Rosmini
(G. Biancardi) 58

Libri 80

ALLE RADICI DELL'IMPEGNO CATECHISTICO

Quasi un anno fa, *Catechesi* non ha mancato di porre i suoi lettori in "sintonia" spirituale con 5° raduno del CELAM tenutosi nel maggio 2007 presso il santuario dell'Aparecida, in Brasile. Lo ha fatto fornendo un'ampia informazione sul lavoro catechistico svolto attualmente in America Latina. Da qualche mese è ormai disponibile anche in italiano il documento finale di quell'assemblea, debitamente approvato da Benedetto XVI (cf *Il Regno-Documenti* 52 [2007] 505-520; 540-572; 623-648). È un ampio testo che, seguendo il tradizionale metodo teologico-pastorale del «vedere-giudicare-agire», compie anzitutto una completa disamina della realtà in cui sono immerse le Chiese latinoamericane, nonché dell'azione svolta in esse, e arriva poi a mettere in evidenza le scelte pastorali – anche catechistiche – che nei prossimi anni dovranno animare l'annuncio del Vangelo in quel continente. Il documento "vede" con grande realismo la situazione; ad esempio, là dove sintetizza i tratti salienti di una cultura contemporanea che si può dire ormai "globalizzata" anche in quegli aspetti che la rendono decisamente lontana dalle esigenze del cristianesimo (nn. 33-59). Altrettanto realistico si mostra il testo quando ricorda che le difficoltà di trasmettere la fede alla giovani generazioni si inscrivono in un quadro di più generale crisi di qualsiasi trasmissione da una generazione all'altra. Tuttavia, il "giudizio", espresso in un'ottica di fede, non è mai sfiorato dal pessimismo; anzi, colpisce positivamente la ricorrente espressione di un sentimento di *gratitudine* a Dio che, nonostante gli ostacoli posti dall'uomo e della Chiesa stessa, è sempre attivamente presente nella storia: «Benedetto sia Dio Padre del Signore nostro Gesù Cristo... Il Dio dell'alleanza, ricco di misericordia, ci ha amati per primo; immeritatamente ha amato ognuno di noi; per questo lo benediciamo, confortati dallo Spirito Santo, Spirito che dà la vita, anima e vita della Chiesa» (n. 23). Di qui l'altro *leit-motiv* che percorre il documento: il senso di gioia proprio di tutti i credenti che si sentono chiamati ad essere parte attiva della Chiesa nell'annuncio del Regno: «Benediciamo Dio con animo grato, perché ci ha chiamato a essere strumenti di quel suo Regno di amore e di vita, di giustizia e di pace, per il quale molti si sono sacrificati» (nn. 24-27 e *passim*).

Nei paragrafi del testo dell'Aparecida troviamo insomma ribaditi gli atteggiamenti di fondo che sono alla radice di ogni impegno pastorale e catechistico: *realismo* ed *ottimismo*, fondati sulla fede nel primato dell'azione di Dio, vero artefice – per rifarci questa volta al pastoralista Arnold – del *processo* di salvezza, al cui servizio la Chiesa si pone con una semplice – se pur importante – *mediazione* di salvezza. La convinzione ancor più radicale che deve animare ogni operatore della pastorale e della catechesi è però detta al n. 145; ed è con queste espressioni che ci piace chiudere: «Quando matura la coscienza di appartenere a Cristo, in virtù della gratitudine e della gioia che produce, cresce anche l'impulso di comunicare a tutti il dono dell'incontro con lui. *La missione non si limita ad un programma e a un progetto; no, essa significa condividere l'esperienza dell'avvenimento dell'incontro con Cristo*, testimoniarlo e annunciarlo da persona a persona, da comunità a comunità, e dalla Chiesa fino ai confini della terra (cf At 1,8)».

il tema I

INIZIAZIONE, TRA TEOLOGIA E PASTORALE

Completiamo in questo numero la presentazione dei principali interventi registrati al *Forum* organizzato l'estate scorsa (22-24 giugno 2007) dall'Istituto di Catechetica dell'Università Salesiana per discutere di iniziazione cristiana, con specifico riferimento a quella dei ragazzi. Nel fascicolo precedente sono state riprodotte le relazioni basilari di indole teologico-pastorale. Qui si offre al lettore il contributo del catecheta e biblista ***Cesare Bissoli***, più attento a segnalare gli *orientamenti pedagogici* che derivano da una corretta comprensione di ciò che è iniziazione dei ragazzi alla vita cristiana.
Ad integrazione delle suggestioni recate dal *Forum*, crediamo utile proporre, poi, uno studio analitico di ***Ugo Bussolino***, esperto di pastorale catechetica, che affronta il tema specifico della iniziazione di bambini e ragazzi all'Eucaristia. Nello scritto qui presentato, il primo di una serie di tre, l'Autore pone giustamente, alla base della propria riflessione, l'analisi della concreta prassi pastorale che nella nostra Chiesa italiana si è sviluppata fin dai primi anni postconciliari, trovando nel *Direttorio per le Messe dei fanciulli* un testo di riferimento preciso. Più specificamente, lo studio prende in considerazione la variegata produzione di sussidi editi nei decenni passati in tema di preparazione dei minori all'Eucaristia, analizzandoli, classificandoli e valutandoli criticamente. Di qui prenderanno le mosse i prossimi due interventi, per proporre linee ed orientamenti per una rinnovata iniziazione eucaristica.

QUALE PEDAGOGIA PER L'INIZIAZIONE CRISTIANA DEI RAGAZZI.
Una comunicazione educativa

Cesare Bissoli

Non è così scontato, come sembra, l'abbinamento iniziazione ed educazione. Certamente, la cura di un certo galateo nella condotta esteriore, il rispetto della ritualità nella ricezione dei sacramenti, l'impegno per una presa di coscienza di ciò che si sta facendo, sono cose ovvie e costituiscono l'abc della formazione.

Ma resta vero che si è creata una sorta di "diffidenza teologico-liturgica" di fronte all' "arrembaggio antropologico-pedagogico" di certi programmi formativi. Questi ultimi sono stati spesso concentrati sul retto sviluppo della personalità del ragazzo e delle qualità da acquisire, per cui i sacramenti erano dislocati e compresi secondo esigenze umane (la Cresima ai 12 o 16 anni?). Gli stessi programmi non si preoccupavano troppo, invece, di comprendere le indicazioni umane secondo i sacramenti, dimenticando che è Dio che inizia l'uomo a se stesso grazie ai sacramenti, i quali fatalmente rischiavano e rischiano di restare ai margini, come piacevoli eventi di contorno e di conclusione.

Educare, nell'IC significa avere presente il rapporto tra Dio e uomo, per un'apertura dell'uomo all'agire libero di Dio..

La reazione al pedagogismo, portava e porta fatalmente il pendolo a bloccarsi sul polo opposto di un sacramentalismo fine a se stesso, disattendendo il fatto che è pur sempre una persona umana, dotata di coscienza e libertà crescenti, quella che è chiamata a dare ospitalità al Signore che la consacra a se stesso, per un camminare insieme lungo tutta una vita.

Si può avere un migliore equilibrio tra il dono di Dio e la risposta dell'uomo? Non sarà da pensare che educare, nell'IC, non significa sostare sull'uomo di fronte a Dio, ma interessarsi contemporaneamente di Dio di fronte all'uomo, o, per dirla in sintesi: avere presente il rapporto tra Dio e uomo, per un'apertura dell'uomo all'agire libero di Dio, tanto adorante quanto coscientemente voluta? Si noterà che questa è l'impo-

stazione data dal *Direttorio Generale per la Catechesi* (DGC) nella sua parte terza: *La pedagogia della fede.*

È la proposta che qui presentiamo, però attendendo all'esperienza dell'IC nei fatti, in termini quindi non speculativi ma con un orientamento di fondo verso la pratica. Tale proposta si apre con uno sguardo globale sulla legittimità e applicazione della componente educativa nell'IC dei ragazzi (1); segue una serie di impegni educativi per le diverse aree evocate (2); sono riportate indicazioni utili per i singoli sacramenti dell'IC (3), per conclude con un cenno sulle sperimentazioni in atto e da fare (4).

1. SGUARDO GLOBALE

1.1. Motivazione e identità dell'intervento educativo

L'IC (di ragazzi) è un *evento divino-umano* che si realizza nel quadro di un processo, dove entrano in sinergia l'azione dello Spirito Santo e l'azione formativa dell'uomo (catechista...), senza contrapposizione, né separazione, né identificazione ma collaborazione. È esercizio della "pedagogia della fede" (cf *Direttorio Generale per la Catechesi* [DGC] 144).

Breve spiegazione.

– È importante ricordare la duplice verità: è Dio che "fa" i cristiani, mediante il dono del sacramento, ma è la fede della persona – cioè il suo libero consenso – che permette a Dio di offrire il suo dono e quindi generare i cristiani.

– Qui si inserisce una necessaria richiesta di educazione, che non si ferma a far conoscere e praticare dei riti, ma mira a maturare il libero consenso della fede. Proprio dell'educazione, infatti, è formare alla libertà, a fare scelte giuste proporzionate all'oggetto. Che nel caso nostro è veramente immenso: diventare cristiani = partecipare alla natura divina (cf 2Pt 1,4), quali fratelli di Cristo, figli del Padre.

– Negli adulti che chiedono di diventare cristiani, la scelta e il libero consenso maturano nella conversione e nella formale domanda dei sacramenti dell'IC.

Con i minori, stando nell'attuale tradizione, quanto al Battesimo, esso avviene tramite il libero consenso dei soli genitori (padrini...), per gli altri sacramenti, tramite anche il consenso, pur esso consapevole e libero, degli stessi ragazzi, nella misura che lo possono esprimere.

– È evidente che sia per i responsabili adulti (genitori, catechisti...) che per gli stessi minori si apre un compito educativo essenziale, preciso, impegnativo, ma insieme semplice e fattibile, e sempre perfettibile: educare alla scelta libera di un dono che viene fatto.

– Un compito che non è semplicemente umano, laico, ma propone gli interventi naturali di parola e di azione con un sincero atteggiamento di fede, la fede della Chiesa, con la attuazione quindi dell'ascolto della Parola di Dio e del Magistero, della preghiera, delle forme cristiane di condotta.

È Dio che "fa" i cristiani, ma è la fede della persona che permette a Dio di offrire il suo dono e quindi generare i cristiani.

1.2. Quattro aree di interesse pedagogico determinate dall'identità dell'IC

In concreto vanno considerate quattro aree di interesse pedagogico determinate dall'identità dell'IC.

a) Si tratta di un evento non secondario, ma costitutivo dell'essere cristiani: *è l'area dei fini.*

Purtroppo l'essere tutti cristiani ha in certo modo svilito il valore di esserlo, svilimento che coinvolge anche la via per diventarlo, intesa come secondaria, dove l'una vale l'altra. Diceva un presbitero: «Certe volte sembra che siamo noi che facciamo il favore a Dio di diventare cristiani e non che Dio fa un favore a noi!».

b) Tale evento oggi è chiamato a realizzarsi entro un cambio storico epocale: *è l'area del contesto culturale odierno.*

Oggi diventare cristiani è "diverso" da un tempo di socializzazione religiosa espansa. Si è spezzato l'universo omogeneo di credenze e di ritualità che facevano da collante sociale ed insieme da protezione da visioni contrarie. Spirano certe correnti d'aria che mettono in questione se valga la spesa di diventare e restare cristiani.

L'educazione richiesta non è soltanto informazione o addestramento ma si fa trasformazione.

c) L'evento avviene non in un istante, ma come processo articolato e distribuito nel tempo.

Intreccia insieme due livelli:

– il livello formale o istituzionale: sono le regole da osservare: dal primo annuncio, all'approfondimento catechistico, alla ricezione dei sacramenti, alla mistagogia o assimilazione vitale del dono ricevuto (cf la seconda *Nota* sull'IC che riguarda i ragazzi).

– il livello reale o situazionale: sollecita l'adattamento da fare, in relazione a "questi" destinatari e al loro concreto ambiente di vita: *è l'area metodologica.*

d) Coinvolge necessariamente una serie di attori: anzitutto il ragazzo, ma contemporaneamente la famiglia, la comunità e il catechista stesso; l'evento perciò è tanto personale quanto sociale (familiare, scolastico) ed ecclesiale: *è l'area degli operatori responsabili.*

1.3. Una adeguata e originale dinamica educativa

a) L'educazione richiesta non è soltanto informazione (*sapere*, conoscenza del catechismo), né addestramento (*saper fare*, competenza nell'eseguire le pratiche della fede: saper dire le preghiere, rispondere nella messa, fare la carità...), ma si fa trasformazione: *essere* interiormente, in coscienza, nel cuore (motivatamente), ciò che si deve sapere e saper fare.

b) Per l'adulto questo si attua nel cammino di *conversione*, intesa come cambio radicale che divide la vita in un prima e in un dopo, con una scelta dunque maturata, consapevole del distacco e decisamente voluta come *rottura da - e scelta per -*. Si fa paradigma per la catechesi, anzi per l'azione pastorale della Chiesa (cf *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia*, 59). Tante volte è l'esigenza che si prospetta necessaria anche per i genitori dei bambini che fanno IC. In questo caso è lecito, anzi doveroso preoccuparsi se non sia il caso di prospettare agli stessi adulti interessati (genitori, padrini...) l'opportunità di rinnovare la grazia dell'IC con i loro figli!

c) Per il minore, è più congruo parlare non di un cammino di conversione, ma di un *cammino di educazione*. Un cammino

educativo però sostanziale, articolato e continuo (non limitato a sporadici interventi!), che mira ad un'educazione come *trasformazione*, analoga alla conversione. Esso assume il profilo di un processo di apprendistato, prende la forma di laboratorio, mirando sempre a maturare la libertà di sapere e a volere scegliere, in un intreccio di conoscenze, esperienze, dialogo, sperimentazione, decisioni piccole, se si vuole, ma reali. Si può richiedere, ad es., alla fine del cammino in vista della prima Comunione, una domanda motivata di ricevere il sacramento, con "firma" di adulti (genitori, padrino, catechista...) e del ragazzo. Si proporrà progressivamente, ad es. nel cammino di Confermazione, un certo grado di radicalità nelle esperienze di fede, come è la frequenza alla Messa domenicale, la preghiera quotidiana, l'esperienza di volontariato, una decisione chiara e coerente contro ogni forma di bullismo, la pratica dell'adorazione in silenzio... (cf sotto, punto 4).

L'IC richiede un'educazione che miri alla globalità dell'esistenza cristiana.

2. ALCUNI IMPEGNI EDUCATIVI "PRIVILEGIATI" EMERGENTI DALLE SINGOLE AREE

2.1. In quanto evento costitutivo del diventare cristiano e vivere come tale

L'IC richiede un'educazione che miri alla globalità dell'esistenza cristiana:

– la condizione di fratelli di Gesù Cristo, e dunque di figli del Padre, l'appartenenza alla Chiesa come famiglia di Dio, uno stile di vita secondo il Vangelo;

– tramite l'ascolto della Parola di Dio (la catechesi dei catechismi dentro la Scrittura), la celebrazione (Eucaristia e Riconciliazione, liturgia, preghiera personale), lo stile di vita cristiana secondo il comandamento dell'amore e la testimonianza di discepoli del Signore (cf seconda *Nota* sull'IC, 19).

Come dicevamo sopra, queste qualità non vanno proposte astrattamente, come concetti a se stanti, ma vanno elaborati come lineamenti costitutivi e di riconoscimento della personalità cristiana. Occorre disporre di una buona capacità espositiva propria dei processi di identificazione di una realtà, partendo dai segni (fatti, parole), giungendo all'io profondo, secondo il paolino «Non sono più io che vivo, ma Cristo vive in me» (Gal 2,20). Come la filosofia mette l'obiettivo centrale della sua ricerca sulla domanda "chi è l'uomo?", così la domanda su "chi è il cristiano?" esprime il centro della ricerca teologica e della traduzione catechistica.

Non ci si può limitare ad "una pedagogia della conservazione" ma occorre assumere una "pedagogia della generatività".

2.2. In quanto l'IC avviene in un contesto culturale profondamente cambiato e complesso

– Non ci si può limitare ad "una pedagogia della conservazione" (cristiani per socializzazione e per un'automatica sacramentalizzazione, o più semplicemente del "continuare ad esserci"), ma occorre assumere una "pedagogia della generatività" (del "cominciare ad esserci"). Se fin qui il diventare cristiano era sottomesso al desiderio e alla decisione dei propri familiari (genitori) e garantito da essi con (la promessa di) una buona educazione, adesso gli stessi familiari dimostrano di essere cristiani favorendo un vero e proprio atto di nascita del proprio figlio secondo l'itinerario della Chiesa e in certo modo "ri-generando" anche se stessi ad una fede sovente annebbiata se non dimenticata.

– Si richiede la capacità di "dire Dio, dire Gesù Cristo" badando agli influssi culturali di questo tempo, quelli che maggiormente toccano la vita dei ragazzi. Essi introducono un fermento dialettico, non di rado un assedio di forme alternative alla visione cristiana. Di tale fermento sono segnali: il pluralismo delle concezioni di senso e dei valori; il pluralismo religioso; il nuovo assetto comunicativo e le visioni differenti della realtà; il profondo cambio del mondo simbolico e motivazionale; la forte soggettività; la disponibilità di libertà e la debolezza delle motivazioni; la "fragilità" della famiglia; l'ambivalenza della scuola...

Si richiede la capacità di "dire Dio, dire Gesù Cristo" badando agli influssi culturali che maggiormente toccano la vita dei ragazzi.

– Tutto ciò non può togliere la convinzione della proposta cristiana, ma obbliga a riconoscere i reali condizionamenti e pericoli emergenti (insicurezza, fragilità di motivazioni e di decisioni, paura del futuro, soggettività marcata...), ed insieme a valorizzare il potenziale positivo del ragazzo (intelligenza, intraprendenza, apertura affettiva, carica emotiva, aspirazione alla libertà...), nonché a presentare la verità cristiana come senso e valore di libertà, di vita, di speranza, di futuro.

2.3. In quanto l'IC si compie come processo, ossia come cammino scandito nel tempo

– Si chiede una mappa di viaggio, ossia un progetto organico dove si esprimono partenza, arrivo, tappe di percorso, scadenze, sussidi... il tutto diretto e scandito da ciò che è IC (cf più sopra il punto 2.1.).

– Il cammino di IC si svolge a tre livelli, da intendere come tre cerchi concentrici:

* ad un primo livello, il progetto comprende il percorso da fare per ogni singolo sacramento: Battesimo, Eucaristia, Confermazione: dall'iscrizione, allo svolgimento, alla conclusione e al dopo sacramento;

* ad un secondo livello, il progetto comprende la relazione da stabilire tra sacramento e sacramento: dal Battesimo fino alla prima Comunione, dalla prima Comunione fino alla Confermazione, dalla Confermazione al rinnovamento della "scelta di fede" dell'età giovanile (da prevedere);

* ad un terzo livello, il progetto abbraccia il processo di IC dal Battesimo alla Confermazione, ancora più com-

piutamente dalla formazione dei fidanzati e preparazione al matrimonio, alla cura delle coppie, alla preparazione al Battesimo dei figli, dal Battesimo in avanti... Contemporaneamente, nella formazione permanente degli adulti, si ha cura di far riconoscere il dono e la responsabilità di ogni credente per realizzare l'IC, essendo tutta la comunità soggetto in solidum: "i bambini non sono né miei né tuoi, sono nostri".

Si chiede un progetto organico dove si esprimono partenza, arrivo, tappe di percorso, scadenze, sussidi.

2.4. In quanto l'IC vede la partecipazione di tanti "attori" (ragazzi, genitori, catechisti, comunità)

– Si richiede a tutti gli adulti una mentalità e responsabilità educativa, formandosi e formandoli a questa indispensabile capacità.

– Proprio dell'educazione è costituire:

* come obiettivo, la gioia di scegliere di diventare "amici di Gesù", essere cristiani nella sua Chiesa;

* come mediazione, stabilire una rete di relazioni personalizzate sorrette da un'amicizia che incontra e coinvolge i ragazzi (e genitori) uno per uno, con rispetto, pazienza, attesa;

* come sostegno, la testimonianza dei grandi e l'accoglienza visibile e sensibile della comunità.

– Coinvolge, a livello differente, i quattro poli:

* i *ragazzi* come "amati da Dio": da avvicinare quindi non come "discoli" o viziati o distratti, anche se lo possono essere, ma anzitutto con un sentimento di fede e simpatia (sono sotto la "chiamata" personale di Gesù) e di fiducia (è già un valore l'incontrarli e ciò che conta è quanto possono dare);

* i *genitori* come (potenziali) collaboratori efficaci ed indispensabili: progettare forme di coinvolgimento a varie fasi (diretta o indiretta, a doppio livello...). Ciò costituisce l'innovazione più marcata oggi in corso;

* la *comunità* come segno di testimonianza concreta dell'essere Chiesa: far conoscere luoghi, tempi, celebrazioni, iniziative di carità, impegni missionari, partendo dalla parrocchia e aprendo l'orizzonte sul mondo cristiano (parrocchia, diocesi, Chiesa universale).

* il *catechista* come l'accompagnatore discreto e fedele per tutto il processo: è tale sia per i ragazzi, con una paternità/maternità profonda (non basta essere "dotti e direttivi"), sia per i genitori, aiutandoli a collaborare per quello che possono, sia per la comunità (tramite i presbiteri, il consiglio pastorale), sensibilizzandola sul grande dono annuale dell'IC.

Si richiede a tutti gli adulti una mentalità educativa, formandosi e formandoli a questa indispensabile capacità.

3. ALTRE INDICAZIONI UTILI PER I SINGOLI SACRAMENTI [1]

3.1. Per il Battesimo

– Al centro deve apparire con chiarezza, mediante un'opera di paziente persuasione ed adattamento, l'evangelizzazione (non un'informazione generica e moralistica!) dei genitori, facendo riferimento al nuovo rito che propone un dialogo con i genitori sulla fede.

Oggi, dopo il Battesimo sembra mancare l'offerta di un cammino di fede ai genitori per accompagnare i loro figli

– Si rende necessario un tempo prolungato di preparazione dei genitori (tramite catechisti accompagnatori, ad es. coppie di genitori). Quando poi il bambino è battezzato nella fede dei genitori, occorre continuare l'evangelizzazione dei genitori stessi per tutto il tempo dell'IC dei figli.

Si avrà contemporaneamente presente la condizione reale delle famiglie (divorziati, partner non credente o di altra religione...) per offrire, e quindi chiedere, ciò che i "grandi" possono dare, tenendo presente che anche l'IC dei piccoli resta pur sempre un capitolo della catechesi degli adulti.

– Oggi, dopo il Battesimo sembra mancare l'offerta di un cammino di fede ai genitori per accompagnare i loro figli fino alla loro prima Comunione/Confessione.

Uno snodo formativo importante è indubbiamente la scuola materna cattolica, tenuta da religiose o personale cristiano.

3.2. Per la Confessione

– La prima Confessione è comandata dal *Codice di Diritto Canonico*, ma - data l'età - non pare motivarsi in forza di possibili peccati gravi (la necessità vale soltanto in questo caso); va quindi finalizzata ad educare gradualmente i fanciulli:

* a celebrare questo sacramento come il sacramento del perdono (= riconciliazione), da parte di Dio e con i fratelli, educandoli quindi al senso della lotta e del perdono nel vivere quotidiano (mostrandone la valenza antropologica),
* a fare un esame di coscienza («di cosa voglio chiedere perdono a Gesù»),
* a compiere quindi piccoli atti "penitenziali" (sacrifici), cioè di rinuncia all'egoismo, alla vendetta, all'orgoglio,
* a chiedere perdono e a saperlo dare («Quale proposito voglio fare oggi al Signore?»).

Senza per altro misconoscere che in ogni Confessione, anche dei piccoli, la grazia del perdono si compie nel mistero della comunione che è la Chiesa, si fa grazia per tutti, è un'"alleanza" che si rafforza.

– Questo richiede un opportuno adattamento celebrativo, non inquisitorio, né pauroso, né moralistico, legato sempre al fatto all'amore di Dio-Gesù (cf tanti episodi del Vangelo) verso di noi, per cui «mi confesso per sentire sempre di più l'amore del Signore ed amarlo io stesso di più». Occorrerà allora che il rito sia "festoso", su misura del bambino, rispettando una legge di gradualità, senza la pretesa di una prima Confessione completa e dettagliata.

3.3. Per l'Eucaristia

– Oggi, spesso sembra valere come rito di passaggio, una festa dell'infanzia non l'inizio dell'assidua partecipazione alla mensa eucaristica. La coreografia, in effetti, concentra l'attenzione sui bambini e non sul sacramento, per cui si ha un'assemblea di spettatori anziché di partecipanti.

Anche il linguaggio appare spesso riduttivo e fuorviante, non rimarcando piuttosto che si tratta di un'esperienza che rimane tutta la vita.

– Vi è qui e là il tentativo di abbassare "l'enfasi di prima Comunione", facendo comunicare a piccoli gruppi e in circostanze diverse.

"Da una catechesi della vita, Eucaristia compresa, ad una catechesi dell'Eucaristia, compresa la vita".

Ancora più profondamente, il problema è pedagogico: comporta aiutare gli iniziandi ad interiorizzare il valore dell'Eucaristia, perché scelgano di partecipare ad essa. "Da una catechesi della vita, Eucaristia compresa, ad una catechesi dell'Eucaristia, compresa la vita".

– Va segnalata l'utilità del Messale dei fanciulli da usare con l'intento di educare i fanciulli alla liturgia con la liturgia.

3.4. Per la Confermazione

– Vi è un'oscillazione di età di non poca incidenza: dai 12 anni al periodo dell'adolescenza. Vengono dati "titoli" con significati discutibili al sacramento: «sacramento che fa diventare soldati di Cristo», «sacramento della maturità cristiana», ecc. Invece è sacramento del tutto relativo al Battesimo, come una "espansione" della grazia di questo, in riferimento alla condizione di età (neonato, ragazzo, giovane, adulto) e dunque ai bisogni della fede e alla capacità di emettere l'atto di fede.

– La difficoltà maggiore che si constata: i cresimati "se ne vanno". La ragione non è l'età, ma il fatto che ricevono la Cresima credenti e non credenti, perciò si richiedono requisiti minimali, venendo a mancare una seria preparazione in vista di una scelta personale esplicita; in secondo luogo non viene offerta una pastorale giovanile adeguata per il dopo-Cresima.

4. SPERIMENTAZIONI

Oggi in diverse comunità è in atto qualcosa di più di un semplice ritocco del catechismo e della celebrazione dei sacramenti.

Caratteristiche comuni di tali esperienze:

– Un *coinvolgimento più deciso dei genitori,* attraverso l'invito a partecipare a incontri in cui si trattano temi legati alla fede. Si vuole che siano evangelizzatori, magari nel momento stesso che iscrivono i loro bambini alla prima Comunione.

È chiedere troppo: spesso sono persone che, se anche volessero, non saprebbero fare. Viceversa, a volte i genitori sono trattati come se non sapessero fare niente.

È meglio prendersi cura della loro fede e offrire loro – più che chiedere - una collaborazione nella cura educativa dei figli.

– *Maggiore accentuazione dell'evangelizzazione, del primo annuncio, piuttosto che dell'istruzione dottrinale.* Più di una volta i ragazzi sono buoni "pagani", e i genitori dietro di loro.

Questo comporta non privilegiare incontri formalizzati come in una scuola, ma favorire l'ascolto reciproco, il dialogo su un piano di parità, la comunicazione di fede.

Oggi manca nell'IC il superamento della prova iniziatica. L'ispirazione catecumenale deve porre questo elemento di prova.

– *Una diversa impostazione delle celebrazioni.* In alcune parti vi è lo spostamento della Cresima prima dell'Eucaristia; si cerca di semplificare la componente esteriore e festosa della Messa di prima Comunione e Cresima.

Due esperienze sono privilegiate: la consegna o *traditio* sotto varie forme (*Credo, Padre Nostro*, Vangelo...); la Messa in evidenza nel Giorno del Signore. Anzi, in alcune domeniche prefissate, la giornata festiva, al mattino o pomeriggio, è vissuta comunitariamente, magari fuori parrocchia, da gruppi di famiglie con i loro bambini.

– *Ispirazione al modello catecumenale* (specie nel cammino di Cresima). Non basta far comprendere i segni celebrativi, ma si sente l'esigenza di far fare "l'esperienza della prova". Oggi manca nell'IC il superamento della prova iniziatica. Eppure Giornate mondiali della Gioventù, pellegrinaggi anche faticosi, volontariato per i poveri... dicono il bisogno e la voglia di molti giovani di mettersi alla prova, di "ottenere a caro prezzo" la grazia della fede. Se la scelta di partecipare o meno alla vita della Chiesa avviene soprattutto fra i 14 e 18 anni, questo non dipende soltanto dalla buona o cattiva catechesi settimanale, ma dalla presenza o assenza di queste esperienze di prove di vita seriamente impostate. L'ispirazione catecumenale deve porre questo elemento di prova, di radicalità positiva.

– *Altre prospettive di lavoro perseguite in diversi posti:*

* possibilità di fare IC a età diverse e con diverse modalità,
* specie in parrocchie piccole si mira a lavorare insieme a livello di unità pastorale,
* sono pensati e svolti itinerari diversi all'interno di una stessa comunità (ad es. i due livelli di cammino di prima Comunione, a Mattarello di Trento).

Oggi molti genitori chiedono l'IC per i loro bambini perché vogliono che "non siano diversi dagli altri". Domani forse, a contatto con esperienze nuove, un maggior numero di adulti capirà che diventare cristiani significa "essere diversi", almeno un po': è una scelta di vita. [2]

[1] G. Ronzoni, *Le iniziazioni cristiane. Uno sguardo teologico-pastorale*, in Facoltà Teologica del Triveneto *Sul sentiero dei sacramenti. Scritti in onore di Ermanno Roberto Tura nel suo 70° compleanno*, a cura di C. Corsato, Padova, Messaggero 2007, pp. 95-110.

[2] Cf ibid.

FANCIULLI E RAGAZZI A MESSA / 1

Ugo Bussolino

1. UN PROBLEMA TUTT'ORA IRRISOLTO

È esperienza quotidiana e dolorosa per tutti coloro che sono impegnati nella pastorale di fanciulli e ragazzi che, nonostante anni di studio e tentativi di ogni genere, la celebrazione dell'Eucaristia rimanga ai margini della loro vita.

Molti fanciulli e preadolescenti, frequentano la parrocchia, il catechismo, i gruppi di formazione; ma, arrivati all'età critica dell'adolescenza, la prima cosa ad essere abbandonata è proprio la celebrazione eucaristica. Si dichiarano ancora credenti, però in un Dio fatto, molte volte, a loro immagine. Anche continuando a frequentare l'oratorio o la parrocchia, alla celebrazione domenicale partecipano in modo sempre più sporadico (in occasione di festività speciali o momenti particolari della vita familiare, si pensi a matrimoni, battesimi o funerali) o non vi partecipano affatto.

Sempre più difficilmente l'Eucaristia rimane per gli adolescenti un punto di riferimento o un momento importante nella loro vita.

Sempre più difficilmente l'Eucaristia rimane per gli adolescenti un punto di riferimento o un momento importante nella loro vita e, tranne poche, lodevoli eccezioni, continua ad essere una cosa estranea al loro vissuto, sopportata con fatica e soprattutto da disertare appena si diventa un po' più grandi, anche perché considerata noiosa ed inutile.

Per esperienza comune si deve prendere atto della verità delle parole di Alberich sulla inefficacia dell'azione pastorale, quando scrive in un suo studio pubblicato nel 2001: «Partiamo da una constatazione che gli operatori pastorali facilmente condividono: il processo di iniziazione cristiana in realtà non "inizia" ma, paradossalmente, "conclude". Sembra legittimo parlare di fallimento di tutto uno stile pastorale».[1]

Il tema dell'equivalenza "religione = noia" è ripreso anche da recenti ricerche ISTAT[2] e Alessandro Castegnaro, commentandone i risultati,[3] mette in evidenza come il momento particolarmente noioso della formazione cristiana non sia tanto il

catechismo quanto la celebrazione eucaristica: «Questa associazione [religione-noia] è molto presente nell'esperienza dei ragazzi, la sua diffusione cresce assai fortemente dalla prima alla terza media, fino a coinvolgere la maggioranza di essi (soprattutto maschi)», tanto che neanche le celebrazioni pensate apposta per i ragazzi migliorano di molto la situazione. In quest'ultimo caso, infatti, si passa dal 47% al 63% di ragazzi abbastanza interessati nella Messa, per cui Castegnaro è pronto a dichiarare che «certamente le esperienze di celebrazioni liturgiche adatte a loro che i ragazzi vivono attualmente non sembrano in grado di modificare sostanzialmente la relazione problematica religione-noia». Così i ragazzi continuano ad abbandonare la partecipazione all'Eucaristia non appena raggiunta l'adolescenza.

Nonostante l'alta socializzazione religiosa e frequenza ai sacramenti dei ragazzi fino all'età della scuola media (testimoniata dalla ricerca ISTAT secondo cui circa il 70% dei preadolescenti frequenta settimanalmente il luogo di culto e un altro 14% ci va alcune volte al mese per un totale dell'84% di ragazzi che frequentano con una certa regolarità la Messa domenicale), tra la prima e terza media inizia una crisi che per molti diventa irreversibile. In tre anni, più di un terzo dei frequentanti abbandonerà la pratica religiosa e la tendenza continuerà fino ad assestarsi sui vent'anni quando solo «un individuo su quattro» parteciperà regolarmente alla Messa domenicale.

Nonostante l'alta socializzazione religiosa, tra la prima e terza media inizia una crisi che per molti diventa irreversibile.

Il senso di marginalità della celebrazione eucaristica pare presente anche nel pensiero di diversi operatori pastorali.

Il senso di marginalità che la celebrazione eucaristica riveste nella vita dei ragazzi pare presente anche nel pensiero di diversi operatori pastorali per i quali risulta addirittura difficile inserire l'Eucaristia nei loro piani per la formazione cristiana dei ragazzi. Sembra ad essi più efficace puntare ad una formazione umana e cristiana attraverso mille esperienze realizzate con tecniche diverse, come incontri, ritiri, riunioni formative ed attività, lasciando all'Eucaristia la funzione di appendice domenicale quasi giustapposta. Il pensiero, molte volte solo implicito, che sta alla base di questo agire lo possiamo sintetizzare in questo modo: «Per diventare un buon cristiano è importante sì la Messa, ma è indispensabile partecipare al catechismo, al gruppo, all'attività formativa..., attività tutte nelle quali si impara a vivere i valori cristiani, a esprimere sentimenti e pensieri profondi, ad esercitarsi nella carità. Se devi scegliere tralascia la Messa, ma non il gruppo!».

Per altro verso, nelle nostre chiese sempre più vuote di giovani e di ragazzi, molte volte, per favorire la loro partecipazione, si punta a realizzare una bella animazione dell'Eucaristia, rendendola piacevole, attraente e assolutamente non noiosa, attraverso canti giovanili, gesti del celebrante o dell'assemblea fuori dall'ordinario che colpiscono e coinvolgono, prediche interessanti ed originali. Si punta così a fare della celebrazione domenicale un bel momento di festa al quale è piacevole e stimolante prendere parte.

L'Eucaristia però non è innanzitutto questo. Essa è la fonte e il culmine della vita del cristiano (LG 11). Ad essa i ragazzi non devono partecipare solo perché è bella e sempre diversa, ma perché in essa trovano la sorgente della vita, il momento di incontro con il Cristo Signore della loro vita, il luogo dove diventano sempre più conformi a Lui, figli di Dio pienamente realizzati, il luogo dove trovano il senso profondo di ogni loro agire, sperare ed amare come cristiani.

2. L'IMPEGNO DELLA CHIESA

2.1. Il Concilio Vaticano II

Il Concilio Vaticano II ha dato l'avvio a grandi rinnovamenti nella Chiesa ed ha aperto la strada per nuove visioni della Chiesa stessa e del mondo. Una pietra miliare del Concilio è stata la nuova visione della liturgia.

L'idea preconciliare vedeva, in modo preponderante, il rito della Messa come un insieme di rubriche da eseguire correttamente da parte del sacerdote, e più ancora come "funzione" privata del celebrante stesso; il popolo era, anche fisicamente, relegato nella parte bassa della chiesa con un ruolo di semplice "assistenza" senza una piena partecipazione al rito.

La nuova liturgia ha portato a intendere la Messa come "celebrazione", azione di tutto il popolo.

La nuova idea di liturgia ha portato a intendere la Messa come "celebrazione", azione di tutto il popolo che "con" e "grazie" al sacerdote si unisce «all'esercizio dell'ufficio sacerdotale di Gesù Cristo mediante il quale con segni sensibili viene significata e, in modo proprio a ciascuno, realizzata la santificazione dell'uomo, e viene esercitato dal corpo mistico di Gesù Cristo, cioè dal capo e dalle sue membra, il culto pubblico integrale» (SC 7).

La partecipazione attiva è dunque giustificata e voluta dalle stesse esigenze della liturgia, è diritto-dovere del popolo di Dio, sorgente del vero spirito cristiano ed è nutrimento della fede.

La costituzione conciliare *Sacrosanctum Concilium* indica *quattro princìpi* che devono essere alla base di ogni celebrazione. Essi sono:

– il principio di *gradualità* nell'essere introdotti alle celebrazioni. Si riconosce la difficoltà di comprendere e vivere i riti così come oggi si presentano;

– il principio della *testimonianza di vita*. Solo ciò che è vissuto può essere comunicato; solo ciò che è visto essere praticato da chi mi sta attorno stimola l'imitazione e la voglia di seguire l'esempio;

– il principio dell'*educazione "alla" e "della" liturgia*. Se da una parte occorre essere guidati ed educati alla celebrazione liturgica affinché il rito non risulti estraneo ed oscuro, dall'altra è la liturgia stessa che in sé deve educare alla piena partecipazione e permette di giungere alla profondità dei segni che si pongono in essere, con tutte le implicazioni spirituali e vitali che ciò comporta;

– e infine il principio dell'*adattamento* ai diversi tipi di assemblea. Un conto è celebrare con un gruppo di fedeli adulti e impegnati, un altro è celebrare con dei giovani, altro ancora con dei fanciulli o con immigrati, in una parrocchia o in un campo in montagna, in un convegno... e così via.

2.2. Il *Direttorio*

Negli anni del Concilio e subito dopo, ci si rese conto che le condizioni di vita nell'Europa occidentale stavano mutando rapidamente e completamente. La società cristiana che per lunghi secoli aveva sostenuto la crescita e l'educazione di generazioni e generazioni di cristiani si andava sfaldando rapidamente lasciando sempre più adulti disorientati in fatto di fede e genitori non più capaci di educare cristianamente i propri figli.

La Chiesa, di fronte a tale situazione, rivolge la sua attenzione verso i fanciulli pubblicando il 1° novembre 1973 un *Direttorio per le Messe dei fanciulli* [4] con lo scopo dichiarato di creare le condizioni più favorevoli affinché «nella celebrazione dell'Eucaristia i fanciulli possano andare incontro a Cristo e stare con lui alla presenza del Padre [...] e possano essi imparare sempre più, di giorno in giorno, ad annunciare il Cristo in casa e fuori, tra i famigliari e i coetanei, vivendo la fede "che opera per mezzo della carità" (Gal 5,6)» (n. 55).

Creare le condizioni più favorevoli affinché «nella celebrazione dell'Eucaristia i fanciulli possano andare incontro a Cristo».

Il *Direttorio* è composto da tre capitoli. Nel *primo* sono indicati i principi ispiratori del documento stesso: l'essenzialità della liturgia nella vita cristiana e la necessità dell'unità tra educazione umana e cristiana per i ragazzi. La chiave di questa unitarietà è individuata nel riconoscimento dei valori umani sottesi nella celebrazione eucaristica; si ritiene, cioè, che a partire dai valori umani si può comprendere e vivere quelli cristiani. Il capitolo indica infine quali responsabili primi di quest'opera educativa le famiglie e poi le comunità cristiane, attraverso l'istruzione catechistica e scolastica.

Risulta importante il tono che viene dato alla celebrazione. Lo si vuole festivo, fraterno, raccolto.

Il *secondo* capitolo, molto breve, presenta la celebrazione delle Messe della comunità cristiana con la presenza di fanciulli, sottolineando il valore della testimonianza degli adulti e la possibilità di adattare alcune parti della celebrazione. Così, ad esempio, si accenna alla possibilità di predisporre un luogo adatto e separato per custodire i fanciulli che non possono o non vogliono partecipare alla Messa; si insiste sull'importanza di preparare una liturgia della Parola, compresa l'omelia, adatta per loro, fatta in luogo separato, prima che i fanciulli stessi siano successivamente ammessi nella comunità degli adulti per la liturgia eucaristica; si suggerisce di affidare ai ragazzi qualche servizio o ufficio durante la Messa della comunità.

È il *terzo* capitolo, il più diffuso, che dà ampia facoltà di adattamenti al celebrante nel caso che la Messa sia celebra-

ta essenzialmente per i fanciulli, con la presenza di qualche adulto. Il capitolo è diviso in due parti. Nella prima commenta le varie componenti della celebrazione: uffici, ministeri, luoghi, tempi, preparazione, canto, gesti, elementi visivi e silenzio sacro; nella seconda, invece, prende in esame le varie parti della Messa suggerendo diverse soluzioni concrete per celebrare l'Eucaristia con i fanciulli.

Il testo evidenzia la necessità di trovare *tempi* adeguati per le celebrazioni in questione, siano esse infrasettimanali o domenicali; in ogni caso vanno realizzate in modo tale da non procurare disagio o noia nei ragazzi che vi partecipano.

Risulta essere importante il *tono* che viene dato alla celebrazione. Lo si vuole festivo, fraterno, raccolto.

A tale impegno è deputato innanzitutto il sacerdote con la sua preparazione e la sua capacità di comunicare con i ragazzi senza scadere in forme comunicative troppo puerili.

Nel capitolo si parla inoltre del *luogo* più opportuno per realizzare le liturgie con i ragazzi. Viene indicato come luogo primario la chiesa; in alternativa, se la chiesa non rispondesse alle esigenze del gruppo dei fanciulli, si dovrà scegliere un luogo degno dove essi si possano trovare a proprio agio.

Si ricorda poi che i ragazzi sono particolarmente portati al *canto* e quindi si devono far cantare volentieri, dando ampia libertà nello scegliere i canti da utilizzare. Gli *strumenti musicali*, soprattutto se suonati dai fanciulli, sono giudicati «di grande utilità»; si chiede solo di fare attenzione che la musica non soffochi il canto stesso. Con le «dovute cautele» il *Direttorio* concede anche l'uso di «musica riprodotta» (n. 32).

Particolare attenzione è riservata ai *gesti* e agli *elementi visivi* che sono propri dell'espressione dell'uomo e particolarmente importanti per i fanciulli. Tali aspetti della celebrazione sono ritenuti elementi essenziali perché «la liturgia non deve mai apparire come qualcosa di arido e soltanto pertinente alla mente» (n. 36). Si chiede di valorizzare i gesti previsti dai riti adattandoli alle esigenze dei fanciulli.

Importante è ancora, in questo capitolo, la parte che riguarda la *Parola di Dio*. Le possibilità di adattamento concesse sono notevoli: si può ridurre di numero le letture e la scelta di esse è lasciata libera; si possono usare sia la lettura del giorno sia testi più adatti alle circostanze; si richiede però che il criterio usato per la scelta sia quello della qualità e non tanto quello della quantità.

Una nota interessante riguarda gli adattamenti dell'*omelia* di cui viene sottolineata la grande importanza. Si dà la possibilità di realizzarla in forma di dialogo con i fanciulli stessi e, più ancora, al n. 24, si dice che: «Nulla vieta che uno di questi adulti che partecipano con i fanciulli alla Messa con l'assenso del parroco o del rettore della Chiesa, dopo il vangelo rivolga ai fanciulli la parola, specialmente se al sacerdote riesce difficile adattarsi alla mentalità dei piccoli ascoltatori».

La liturgia non deve mai apparire come qualcosa di arido e soltanto pertinente alla mente.

Per la *liturgia eucaristica* il *Direttorio* consiglia adattamenti del Messale Romano per le orazioni presidenziali (mentre il messale per la Messa dei fanciulli del 1976 presenterà tre Canoni adattati per i fanciulli stessi). Infine, il momento della *Comunione* deve essere curato in modo particolare «facendo di tutto» (n. 54) per garantire raccoglimento e tranquillità ai fanciulli, così che essi possano «partecipare pienamente al mistero eucaristico» (n. 54).

3. LE PROPOSTE E LE REALIZZAZIONI DI QUESTI TRENT'ANNI

Dopo la promulgazione del *Direttorio* cui ha fatto seguito, due anni dopo, la pubblicazione del testo italiano della *Messa dei fanciulli* il dibattito teorico e le sperimentazioni pastorali si fecero notevoli.

Molto di quanto è stato fatto non è documentabile e non ha lasciato traccia perché frutto di attività concrete nelle diverse parrocchie, ma altro materiale ha segnato il cammino ed è ritracciabile negli articoli pubblicati dalle diverse riviste di liturgia e di pastorale lungo gli anni; molto emerge pure dai sussidi pubblicati in questi trenta e più anni.

3.1. La riflessione teorica

Gli articoli di studio evidenziano temi ricorrenti, quali l'approccio psicologico-educativo alla questione, dove si evidenzia la crisi dell'educazione cristiana; oppure, la ricerca del legame tra educazione umana e educazione cristiana. Altro argomento frequentato è l'attenzione alla condizione del fanciullo, che grazie alle scienze educative sviluppatesi negli ultimi due secoli, non è più visto come un adulto in miniatura ma come un essere umano con peculiari caratteristiche e capacità che lo differenziano dall'età adulta. Viene anche ripresa più volte la discussione sull'efficacia pedagogica ed educativa della celebrazione e sulla necessità di essere educati alla celebrazione vedendola come punto di arrivo della formazione cristiana.

Viene ripresa più volte la discussione sull'efficacia pedagogica ed educativa della celebrazione.

Emerge, tra gli altri, il tema dell'iniziazione cristiana; tema ben presente nei primi secoli del cristianesimo, ma caduto poi in disuso perché non più necessario con la pratica comune del pedobattesimo e la diffusa cultura cristiana. L'iniziazione viene concepita come l'attività che introduce in un certo àmbito della vita o in un determinato gruppo di persone, che dà la chiave interpretativa per comprendere gesti e modi di pensare tipici di un determinato gruppo sociale.

Si discute sulla necessità di iniziare ai sacramenti a causa della difficile comprensione dei riti.

Si discute così sulla necessità di iniziare ai sacramenti a causa della difficile comprensione dei riti, e si identifica nella catechesi il mezzo naturale e adeguato per tale iniziazione, ma si rileva pure che i sacramenti sono quelle azioni che dovrebbero a loro volta iniziare alla vita cristiana.

Ancora: viene evidenziata la necessità della presenza di una comunità cristiana che testimoni con la vita il suo credere nel Signore risorto, sottolineando come per i fanciulli sia vitale l'apprendimento per simbiosi, per imitazione; si parla allora di comunità cristiana come grembo materno che genera a nuova vita i suoi figli.

Infine, ma non ultimo per importanza, si parla molto di partecipazione attiva dei

fanciulli a Messa. Al riguardo, vengono evidenziate le possibilità, gli aspetti positivi di coinvolgimento, di attività, di adattamenti e cambiamenti del rito, ma incominciano anche ad emergere gli aspetti negativi in cui si rischia di incorrere, quali l'infantilismo delle liturgie, la teatralità, la superficialità, l'orizzontalità dell'azione; un'azione che, invece, deve fare sì che i fanciulli «possano andare incontro a Cristo e stare con lui alla presenza del Padre» (n. 55).

3.2. La sussidiazione

Accanto alla discussione teorica vede la luce una serie notevole di sussidi più pratici. Essi contengono schemi di liturgie, riflessioni sul come condurle, proposte di adattamenti di alcune parti della Messa e così via.

3.2.1. La sussidiazione degli anni Sessanta

I primi sussidi degli anni Sessanta, ancora in àmbito preconciliare, sono soprattutto schemi di celebrazioni catechistiche, con alcune pagine di introduzione in cui vengono esplicitati i princìpi soggiacenti alla liturgia.

Il loro scopo è di interessare e coinvolgere i fanciulli nella celebrazione, superando gli ostacoli prodotti dalla scarsa comprensione dei riti e della liturgia ancora in latino. Tali obiettivi sono, evidentemente, sia di carattere teologico sia di carattere educativo e catechistico.

L'intento è di far passare il fanciullo dal concetto intimistico della Messa vista come il mezzo per incontrare "Gesù Ostia nel mio cuore" (dove l'importante era fare la Comunione e il resto sembrava quasi solo un rito per avere delle ostie consacrate, o un precetto da soddisfare), alla Messa intesa come sacrificio pasquale salvifico di Gesù, il memoriale della sua morte e risurrezione.

Ma tale sussidiazione voleva anche spiegare l'Eucaristia e far comprendere il significato dei vari riti che prima della riforma liturgica conciliare – com'è ben noto – risultavano di difficile comprensione, soprattutto per un ragazzo. La catechesi proposta al riguardo attuava lo slogan tipico di quegli anni: «*Imparare facendo*». Si sottolineava in questo modo che la conoscenza passa non solo attraverso lo studio fatto su di un libro, ma soprattutto attraverso le esperienze vissute dal fanciullo.

3.2.2. La sussidiazione degli anni Settanta

Gli anni Settanta sono risultati anni di particolare importanza. Con le spinte e le aperture del Concilio si riscopre allora la liturgia non più come pia pratica personale, ma come celebrazione comunitaria, come partecipazione all'ufficio sacerdotale di Cristo in cui viene significata e realizzata la santificazione dell'uomo, come incontro tra fratelli. In questo contesto *il Direttorio per le Messe dei fanciulli* apre nuovi orizzonti.

L'intento è di far passare il fanciullo dal concetto intimistico della Messa, alla Messa intesa come sacrificio pasquale salvifico di Gesù.

I sussidi si moltiplicano seguendo più direzioni.

Nella maggior parte dei casi si tratta di testi con proposte anche coraggiose di schemi di celebrazioni, o di informazione su esperienze già fatte, con note e riflessioni sul senso della celebrazione e

della liturgia. Abbiamo allora sussidi con proposte di celebrazioni eucaristiche per la comunità al completo, con la presenza di fanciulli, oppure materiali per celebrazioni con soli fanciulli, per finire con indicazioni per celebrazioni non eucaristiche.

Le note di commento sono soprattutto di carattere pedagogico e tentano l'applicazione precisa dei princìpi e della normativa del *Direttorio* alle varie proposte di celebrazione. Una ulteriore caratteristica da segnare è questa: si tratta di sussidi che contengono sempre proposte di celebrazioni *intere*, con una loro unitarietà sia contenutistica che a livello di obiettivi.

3.2.3. La sussidiazione degli anni Ottanta

Negli anni Ottanta gli obiettivi dei sussidi si orientano sul versante dello studio, della presentazione teologica dei vari momenti e dei vari gesti liturgici. Di conseguenza l'attenzione è posta sul versante della catechesi, sia per i ragazzi sia per chi deve guidarli nella celebrazione.

In questi anni non si insiste più nel prospettare interventi nuovi nella celebrazione o sull'uso di strumenti "multimediali" come diapositive, cartelloni e via dicendo. Così pure non si prospetta la realizzazione di azioni non previste dal rito della Messa (cosa molto in voga nel decennio precedente), ma si vuole valorizzare quanto già la celebrazione offre nel proprio rito. Vengono allora presentati e spiegati, ad esempio, l'uso degli inchini, dell'incenso, delle candele, del libro della Parola, le processioni, la presentazione dei doni, il ringraziamento e così via.

Nelle pubblicazioni non abbiamo più schemi di celebrazioni, né tanto meno sussidiazione rivolta esclusivamente alle celebrazioni con i fanciulli, quanto piuttosto testi che si rivolgono agli animatori liturgici. Emerge la necessità della comprensione della liturgia, non solo da parte dei fanciulli ma anche degli adulti: segno, questo, che non è stato sufficiente l'uso della lingua parlata per rendere veramente partecipi all'azione sacra i fedeli.

Emerge la necessità della comprensione della liturgia, non solo da parte dei fanciulli ma anche degli adulti.

L'esame attento della categoria del simbolo come chiave di lettura della liturgia pervade ogni sussidio di questo periodo; ed è proprio in questa nuova prospettiva che a molti è parso che si potesse trovare la soluzione per realizzare celebrazioni partecipate e significative.

Lo scopo primo dei sussidi degli anni Ottanta è, dunque, preparare intellettualmente e formare liturgicamente chi poi dovrà celebrare o guidare i ragazzi a scoprire la profondità della liturgia e iniziarli alla gestualità simbolica. Lo stretto legame con gli incontri di catechismo è allora chiaro, anche se lo è in modo diverso dagli anni Sessanta. Non si tratta più di "imparare facendo"; dunque, non più lezioni-celebrazioni per conoscere e vivere quasi in anticipo la Messa, ma lezioni catechistiche vere e proprie di conoscenza teorica (si studiano gesti, segni, parole e significati sottesi), seppur con le migliori tecniche di approfondimento, di conoscenza e di sperimentazione.

3.2.4. La sussidiazione degli anni Novanta

L'ulteriore passaggio nell'evoluzione dei sussidi è la tappa del decennio scorso: gli anni Novanta. Il numero di pubblicazioni è notevole e spazia da proposte di schemi di celebrazioni eucaristiche (che tornano

sul mercato dopo l'assenza degli anni Ottanta, ma con caratteristiche diverse da quelle proposte nel dopo-Concilio), a sussidi meno impegnativi che propongono animazioni di alcuni momenti della Messa della comunità da parte dei fanciulli, a sussidi contenenti indicazioni e suggerimenti per l'utilizzo di oggetti di uso liturgico e di uso quotidiano per realizzare incontri di preghiera e celebrazioni non-eucaristiche, a brevi strumenti catechistici per la spiegazione di parti dell'Eucaristia, dell'architettura della chiesa e del suo arredo.

Manca in questi testi, tranne rare eccezioni, l'ampia parte introduttiva che caratterizzava i sussidi degli anni Settanta; parte che era ricca di riflessioni di carattere teologico, liturgico o pedagogico. I riferimenti al *Direttorio* sono presenti in modo quasi formale, semplicemente per giustificare la pubblicazione del nuovo sussidio.

I cataloghi delle editrici del settore presentano anche tutta una serie di piccoli libretti-sussidio con il rito della Messa commentato, da dare ai ragazzi. Lo scopo è quello di facilitare la partecipazione dei ragazzi attraverso i brevi commenti del rito e soprattutto attraverso le risposte da dare al celebrante che sono evidenziate. Tutt'altro genere di interessamento, di coinvolgimento e di iniziazione dei fanciulli da quello che si era originato con le spinte conciliari e del Direttorio.

4. L'INTERPRETAZIONE

Come si sarà notato, il grande impegno profuso per raggiungere l'obiettivo di una positiva partecipazione di fanciulli e ragazzi all'Eucaristia si è espresso, nei decenni passati, in diverse strade tentate dagli operatori pastorali.

Possiamo raggruppare i vari tentativi compiuti attorno a due modelli di pensiero e di azione: il modello scolare e il modello prassico.

Possiamo raggruppare i vari tentativi compiuti attorno a due modelli: il modello scolare e il modello prassico.

4.1. Il modello scolare

In molti casi la pastorale eucaristica, nonostante il rinnovamento conciliare, rimase collegata ad una prassi catechistica che continuò a basarsi sul principio della conoscenza intellettuale che pone alla base del sapere la conoscenza per concetti, assimilati anche solo mnemonicamente, per cui vale l'assioma: «se conosco (intellettualmente) ciò che sto facendo vi partecipo meglio e con più frutto».

Per ottenere nei ragazzi questa più profonda comprensione del sacramento si curarono le traduzioni dei testi liturgici con l'attenzione ad usare un linguaggio familiare e comprensibile; si sottolineò il tono festivo e accogliente che il sacerdote deve dare alla celebrazione; si cercò di rendere attiva la partecipazione al rito con attività e riflessioni proposte a catechismo.

Pur mettendo in guardia dal rischio di infantilizzazioni della liturgia e dal rischio della pura didattica nella realizzazione delle liturgie per ragazzi (la celebrazione non più preghiera, ma solo un modo per imparare), da una parte si prese atto che partecipazione e adattamento richiedono coinvolgimento dei ragazzi, attenzione

alle loro esigenze, ma anche formazione e preparazione dei ragazzi stessi, soprattutto nel rendersi conto del significato della celebrazione. E tale formazione venne legata dal *Direttorio* tanto alla formazione umana e all'educazione in generale quanto alla catechesi. Così che si tentò di proporre una catechesi aderente alla vita del fanciullo attraverso l'uso di nuove tecniche di comunicazione attente alle capacità logico-operative dei ragazzi, e attraverso l'attenzione e lo sviluppo dei valori umani.

Si puntava semplicemente su soluzioni parziali che non risolvono il problema vero che è la significanza in sé del rito.

D'altra parte, il punto di forza della catechesi rimase indubbiamente *l'istruzione*. Lo stesso *Direttorio* dichiara: «Sebbene la liturgia abbia per natura un'efficacia formativa tutta sua, sempre operante, anche con i fanciulli, è bene però che nell'àmbito dell'istruzione religiosa sia scolastica che parrocchiale si dia la dovuta importanza alla catechesi sulla Messa» (n. 12). Analogamente si afferma che «per ravvivarla [la Messa] è necessario far precedere e seguire alla celebrazione un'accurata istruzione catechistica» (*Premesse* alle Preghiere Eucaristiche n. 17). Solo su di un piano che rimane secondario si riconosce anche il valore delle celebrazioni in sé, il valore dell'educazione familiare e della comunità cristiana.

Il *Direttorio* e gli autori che seguono questo grande filone del modello scolastico intravedono alcuni problemi emergenti che segneranno gli anni successivi, senza però riuscire ad affrontarli nel modo più adeguato, sia perché tali problemi nei primi anni Settanta non erano ancora delineati chiaramente, sia perché i presupposti da cui si era partiti nella ricerca di soluzioni si sarebbero rivelati solo in seguito deboli od errati.

Non risultava chiaro il rapporto tra la dimensione umana e cristiana dell'uomo. Si prospettava soprattutto una catechesi che sapesse collegare i valori cristiani a quelli umani, che partisse da questi ultimi per far comprendere come l'essere cristiani non sia cosa aggiunta rispetto all'essere "uomini", in quanto il cristianesimo era visto come il prolungamento, il compimento dell'umano.

Ancora: per quanto riguarda il problema della comprensione del rito, nel modello scolare si puntava semplicemente su soluzioni parziali che non risolvono il problema vero che è la *significanza* in sé del rito. Si proponeva, in pratica, la conoscenza intellettuale del rito e la semplificazione dei testi e dei gesti attraverso un coinvolgimento dei ragazzi nelle "cose da fare" durante la celebrazione stessa, o attraverso la capacità del sacerdote nel saperla rendere interessante e piacevole (per superare la noia) con il tono di voce e gli adattamenti predisposti per loro.

Si coglieva «l'innata efficacia pedagogica» (n. 2) della liturgia e «l'innato senso di Dio» (n. 9) proprio dei ragazzi, ma la domanda su come questo potesse influire sul rapporto degli stessi ragazzi con la liturgia o che cosa potesse significare profondamente per la liturgia stessa rimase a livello superficiale e non trovò risposte adeguate.

Si rimase così per decenni in bilico tra intuizioni significative e difficoltà nella capacità di tradurle in concrete realizzazioni a causa della difficoltà nell'elaborare un nuovo modello teologico-pastorale veramente basato sui nuovi principi intuiti.

Il principio del modello prassico è quello dell'animazione.

4.2. Il modello prassico

Quasi all'opposto del modello scolastico, negli stessi decenni si viene delineando un altro modello che chiamiamo "prassico" perché è caratterizzato fortemente dal "fare concreto" proposto ai ragazzi attraverso esperienze e attività di animazione realizzate durante gli incontri di catechismo e durante le celebrazioni.

Le celebrazioni devono essere semplici, fedeli alla vita del ragazzo; anzi, devono entrare in essa.

Il modello prassico si trova alla base di molti dei sussidi pubblicati. Il principio che guida tale prassi è quello dell'animazione, anche se i fini che si pone rimangono i medesimi del modello precedente: comprendere meglio il rito, attirare l'attenzione dei fanciulli, farli partecipare in modo attivo e fruttuoso alla Messa.

Un primo punto che questo modello mette in evidenza è l'attenzione che si deve riservare al fanciullo dal punto di vista psicologico, pedagogico e umano. Quest'attenzione è ritenuta un elemento prioritario per una buona riuscita della pastorale; per questo alla liturgia è proposto di arrivare ai valori cristiani a partire da quelli umani. Si ricorda che l'uomo è un essere vivente, sociale e religioso e che Cristo si incontra nei segni tipici dell'umano. Si ritiene che sia necessario andare al di là dei gesti e dei riti per incontrare davvero il Signore. Le celebrazioni devono essere semplici, fedeli alla vita del ragazzo; anzi, devono entrare in essa. Le celebrazioni proposte sono ricche di gesti, oggetti, azioni fuori dall'ordinaria ritualità che rendono il rito stesso attraente e simpatico. Si sottolineano i valori dell'accoglienza, della festa, della capacità di perdono; si sostiene che senza una buona formazione umana non si può avere una buona celebrazione eucaristica. Anche la catechesi viene, così, legata alle esperienze di vita quotidiana del fanciullo.

Il dubbio che suscitano queste proposte è quello che, di fatto, con esse si mira soltanto a realizzare Messe più interessanti che attirino ragazzi, anziché cercare di renderle un rito parlante e significativo. È vero che occorreva ritrovare nella liturgia l'aspetto umano, poiché era diventata un insieme di riti avulsi dalla vita che non parlavano più all'uomo, ma così facendo si cadde nell'eccesso opposto creando un rito completamente spiegato, completamente umano che forse non diceva più nulla di Dio.

Insomma: in questo modello l'interesse è stato quasi esclusivamente per la dimensione antropologica (vissuto del ragazzo) e non per quella teologica (versante della liturgia). Non si è studiato a fondo il rito, ma l'attenzione è rimasta puntata solo sul ragazzo. Sempre più spesso si è usato il termine di *iniziazione* senza riuscire ad individuare le implicanze più profonde che tale concetto necessariamente porta con sé. Una domanda che a lungo ci si è posti è quella del rapporto della catechesi con l'iniziazione cristiana. Molte volte si è ritenuto semplicemente che fossero aspetti complementari o che l'iniziazione fosse una catechesi sviluppata tenendo conto delle nuove tecniche di animazione in grado di valorizzare il vissuto quotidiano e le esperienze dei ragazzi, anche se alcuni autori avevano subito messo in guardia da iniziative superficiali facendo presente la complessità del problema.

Nel modello prassico l'interesse è stato quasi esclusivamente per la dimensione antropologica e non per quella teologica.

5. IL BILANCIO DEL CAMMINO FATTO

I due modelli presentati hanno indubbiamente prodotto guadagni pastorali, ma nello stesso tempo hanno mancato, per molti aspetti, gli obiettivi principali che si erano posti.

Il sacramento non è riuscito a diventare il gesto per eccellenza dell'incontro personale con Cristo.

I guadagni che si sono ottenuti sono stati:

– l'attenzione ai ragazzi in sé e al loro vissuto psicologico;

– il tentativo di valorizzare e adattare i sacramenti per loro;

– il ripensamento del concetto di sacramento in genere.

Soprattutto, si sono sviluppate giuste intuizioni:

– del valore della testimonianza della comunità intorno alle attività di iniziazione alla vita cristiana dei ragazzi;

– dell'educazione intesa non solo come passaggio tra le generazioni di nozioni e atteggiamenti da assumere, ma come comunicazione di schemi e modi di interpretare la vita;

– della liturgia come incontro vero con Cristo e non mezzo tra gli altri per vivere moralmente bene.

Per altro verso, che la carenza di riflessione sul piano teologico ha fatto sì che il sacramento sia rimasto inteso, in molti casi, come un «segno efficace della grazia», compreso però in termini impoveriti, cioè come un *mezzo tra gli altri* che la Chiesa mette a disposizione dei credenti per vivere bene la vita cristiana. Così, il sacramento non è riuscito a diventare il gesto per eccellenza dell'incontro personale del fanciullo, o dell'uomo, con Cristo, non paragonabile con gli altri gesti proposti dalla pietà cristiana.

Inoltre per rendere le liturgie partecipate e per evitare il problema della fuga dei cristiani dalle celebrazioni stesse non è bastata la mera comprensione intellettuale del rito (attraverso la lingua corrente, l'adattamento e la catechesi), non è bastata la rivalutazione di gesti (attraverso il loro studio e spiegazione catechistica), non è bastata la partecipazione attiva (prodotta da gesti coinvolgenti o trovate geniali da realizzare nel rito stesso), non è bastata l'omelia interessante o compartecipata, e non è bastato neanche il preteso legame con la vita che il più delle volte è rimasto come la giustapposizione di due realtà inconciliabili tra di loro.

Così si è incorsi in seri rischi, nei quali più volte si è caduti. In particolare si sono realizzate celebrazioni che avevano fini diversi da ciò che deve essere una celebrazione liturgica.

– *Celebrazioni didattiche.* Le celebrazioni sono rimaste, molte volte, come momenti didattici attraverso i quali i ragazzi possono imparare in modo più efficace alcune cose. Tali celebrazioni sono diventate quasi appendici della lezione di catechismo.

Si sono realizzate celebrazioni che avevano fini diversi da ciò che deve essere una celebrazione liturgica.

– *Celebrazioni finalizzate ad altro.* Gli obiettivi della celebrazione, sono stati a volte diversi, e non quelli propri del sacramento celebrato. Si è andati dalla ma-

turazione del giovane, alla conoscenza e all'approfondimento di verità o all'acquisizione di atteggiamenti cristiani. Si è dimenticato – e si dimentica – facilmente che l'Eucaristia non è un mezzo tra gli altri per diventare più buoni e così riuscire a vivere meglio una vita che comunque si gioca altrove, e che essa stessa è il nucleo della vita, l'atto in cui si istituisce la relazione con Gesù Cristo.

È mancato un ripensamento capillare del celebrare dell'uomo. Non si è colto pienamente il significato vero della ritualità.

– *Celebrazioni deritualizzate.* Per non cadere nei rischi preconciliari di realizzare riti oscuri si è ritenuto opportuno chiarire intellettualmente ogni cosa, rendere tutto ordinario e quotidiano, facilmente comprensibile da tutti. Da qui, ad esempio, la prassi di usare tavoli al posto degli altari, comuni stanze al posto delle chiese, abiti civili al posto dei paramenti, e così via...; ma così facendo si è perso l'ordine simbolico, l'autoevidenza di molti gesti.

– *La progressione tra umano e cristiano.* Partendo dal presupposto vero che il più piccolo gesto o oggetto può richiamare Dio, si è pensato che partendo dal quotidiano, dai gesti umani, si potesse arrivare alla piena comprensione dei gesti cristiani e sacramentali, senza però tenere nella giusta considerazione che il quotidiano può richiamare Dio solo per chi lo ha già incontrato. Non si può, in realtà, partire dai gesti umani per scoprire quelli cristiani, perché Cristo non lo si può dedurre dalla natura, ma egli stesso si deve rivelare a noi. Quindi è a partire da Cristo che scopro il vero volto dell'uomo, è dal gesto sacramentale che comprendo in profondità il gesto umano, e non viceversa.

Sono venuti così a mancare obiettivi che invece erano di vitale importanza; in particolare:

– è mancata la realizzazione di un *rito chiaro* e accessibile che possa essere inteso da tutti;

– è mancata una nuova *impostazione della pastorale*, insieme ad una rinnovata visione di insieme della società, a fronte dei notevoli cambiamenti avvenuti nella cultura;

– è mancato un *ripensamento* capillare del celebrare dell'uomo. Non si è colto pienamente il significato vero della ritualità e della correlazione originaria tra esperienza di fede e rito e si è passati da una visione tradizionalistica, che determinava una indipendenza dei riti dalla vita e dalle esperienze che ognuno può vivere, ad un progressismo che determina l'indipendenza dell'esperienza umana dai riti e dal celebrare.

È da questi punti deboli che occorre ripartire per comprendere nel senso esatto la realtà della celebrazione dell'Eucaristia e per evitare di continuare a disperdere energie su fronti che non possono dare i frutti sperati, perché vicoli ciechi.

[1] E. Alberich, *Il futuro della catechesi dell'iniziazione cristiana. Alla ricerca di un nuovo modello*, in «La Scuola Cattolica» 129 (2001) 541-557, qui p. 541.

[2] ISTAT, *Cultura, socialità e tempo libero. Indagine multiscopo sulle famiglie "Aspetti della vita quotidiana". Anni 1993-1994*, Roma, ISTAT 1996, fasc. 3.

[3] A. Castegnaro, *La questione dell'iniziazione nell'età evolutiva all'interno di un contesto pluralistico*, in Aa.Vv., *Iniziazione cristiana degli adulti oggi*, Roma, CLV - Edizioni Liturgiche 1998, pp. 147-168; qui p. 155.

[4] Testo riportato dal messale per *tali* Messe: Conferenza Episcopale Italiana, *La Messa dei fanciulli*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana 1976.

il tema II

IL LINGUAGGIO RELIGIOSO

La riflessione di *Catechesi* sul linguaggio religioso continua anche in questo fascicolo arricchendosi di un apporto che tocca un argomento non ancora molto diffuso tra il grande pubblico: il *racconto autobiografico*. Con un primo intervento, il catecheta ***Pio Zuppa*** introduce il tema illustrando senso, significato, proprietà della narrazione in genere; tutti elementi validi per comprendere e utilizzare al meglio, sul piano formativo, anche la narrazione autobiografica. In un'ottica più operativa, il contributo è poi completato da sette schede che suggeriscono precisamente un percorso di formazione per adulti sviluppato attraverso la valorizzazione del personale racconto di sé. Successivi interventi dell'Autore mostreranno con maggiori dettagli come il medesimo elemento autobiografico possa essere positivamente sfruttato nella formazione catechistica.
A completamento delle pagine monografiche dedicate al linguaggio religioso torna, infine, la riflessione del catecheta ***Zelindo Trenti*** per mostrare, questa volta, come si possa "dire Dio" attraverso la traccia dell'*evocazione*. L'analisi è condotta sulla base delle suggestioni offerte da un maestro conosciuto e riconosciuto del pensiero contemporaneo come Martin Buber.

RACCONTARSI PER RACCONTARE: PERCHÉ.

Verso "nuovi" orizzonti per la formazione e la catechesi ecclesiale? / 1

Pio Zuppa

«Viviamo in un mare di storie, e come il pesce che (secondo il proverbio) sarà l'ultimo a scoprire l'acqua, noi abbiamo le nostre difficoltà a capire come si fa a nuotare nelle storie».[1]

Però «(...) bisogna confessare che il racconto non è tutto (...), perché, anche per il racconto, resta l'inscrutabile».[2]

La sensibilità, sviluppata in questi ultimi anni, specialmente nell'area della pedagogia della formazione, lascia intravedere orientamenti e direzioni praticabili anche nei luoghi della formazione e della catechesi ecclesiale. Si tratta di modelli di formazione e di comunicazione attenti ai vissuti, alla relazione, ai «racconti di vita», in definitiva alle persone in formazione, alla loro esperienza e al «come» dare loro la parola in quanto veri soggetti di formazione e di esperienza di chiesa. Questo passaggio si va delineando nei termini di una vera e propria svolta avvenuta a livello di pensiero e di movimento culturale: la *«svolta narrativa»*.[3]

Se accolta e ripensata metodologicamente in prospettiva pastorale e catechetica, che cosa vuol dire e - più in concreto – come tale svolta può arrivare ad offrire all'interno delle comunità cristiane "nuovi" orizzonti per la proposta della fede, perché esse diventino contesti ecclesiali comunitari capaci di trasformare le esperienze in messaggio, e cioè – nella logica del «venite e vedete»[4] – «comunità che (si) raccontano»?[5] In questo primo intervento prendiamo in considerazione il senso e significato di una tale svolta all'interno dell'odierno panorama culturale e scientifico, in modo da giungere a una prima ed essenziale definizione di ragioni che fanno della narrazione un praticabile paradigma di riferimento, non solo sul piano scientifico ma anche all'interno di concreti percorsi di formazione ecclesiale (come, ad esempio, da *planning* di laboratorio riportato in *appendice*).

1. SENSO E SIGNIFICATI DI UNA SVOLTA

Dentro il panorama complessivo che – sia pure per abbozzi – è andato delineandosi a partire dagli ultimi tre decenni del secolo scorso, dal e attorno al tavolo di ricerca sul paradigma narrativo troviamo, assieme ad altre pur interessanti prospettive, la riflessione teologico-sistematica e pedagogico-pastorale (al cui interno merita un'attenzione tutta particolare lo studio condotto da R. Tonelli sulla narrazione in catechesi e pastorale giovanile),[6] anche se i primi e maggiori sviluppi, però, risalgono e vanno certamente accreditati - per le trasferenze e le ripercussioni avute in altri ambiti scientifici – all'area storica e letteraria.[7]

Se, da un lato, «la riscoperta della narrazione nell'ambito culturale e letterario ha influenzato anche il modo in cui si fa teologia»,[8] dividendo così il campo degli addetti ai lavori tra chi – e sono molti ancora – persiste nella convinzione che, forse, il narrare non appartiene all'attività scientifica di un discorso ecclesiale sulla fede, e coloro che – finora - se ne sono pronunciati a favore, dall'altro è stato anche lodevolmente rilevato che proprio dal lemma "teologia narrativa" hanno preso origine altri interessi analoghi (per esempio quello per la "pedagogia narrativa").[9] Tale cifra in quanto tale risale, infatti, a Harald Weinrich, studioso di linguistica, che così titolava, nel 1973, il suo contributo per la monografia della rivista teologica *Concilium* su *La crisi del linguaggio religioso*, alla cui pubblicazione è legato, in genere, l'avvio del dibattito su un modo narrativo di fare teologia. Ed è al contributo/manifesto del teologo Johann Baptist Metz che, in particolare, si fa riferimento per indicare l'ingresso e la riscoperta della narrazione in teologia.[10]

È al contributo del teologo Metz che si fa riferimento per indicare l'ingresso e la riscoperta della narrazione in teologia.

La riscoperta della narrazione nell'ambito culturale e letterario ha influenzato anche il modo in cui si fa teologia.

Che cosa vi emerge ad un sguardo d'insieme? Nella variegata e, per certi versi, difficile esplorazione attorno al mondo della narrazione, è possibile segnalare alcuni aspetti che danno il senso della svolta culturale in atto. Innanzitutto la "trasversalità" euristica di un discorso nuovo orientato alla ricerca di un futuro epistemologico metadisciplinare, in quanto plurilinguistico e soprattutto meno occasionale. Allo stato attuale, però, non esiste, in generale, all'interno delle comunità di ricerca, un luogo di confronto e di dialogo di tipo metadisciplinare e plurilinguistico.

Da più parti e nei vari e afferenti campi disciplinari è sostenuta una qualità della svolta in atto che va oltre l'intesa di un mero ricorso a prospettive, teorie e tecniche più facilitanti la comunicazione o la gestione della prassi. Né per svolta narrativa – a fronte della esaurita ed estrema ipertrofizza-

zione del *cogito* (tipica dei secoli passati) - si vuole intendere e favorire, sul piano pratico della riscoperta, una eventuale e inconsapevole scorciatoia nei confronti della riconosciuta odierna complessità come soluzione a tutti i problemi. La strada della narrazione appare inedita e quanto mai impegnativa, se compresa e accolta, invece, dentro un modo diverso e nuovo di interpretare, pensare ed esprimere la realtà: un modo tuttora suggestivo e tutto da percorrere.[11] Un modo che, proprio per questo, non può che chiamare a raccolta e far interagire diversi linguaggi, contesti e campi di sapere.

La narrazione è un'arte profondamente popolare, che maneggia credenze comuni circa la natura della gente e del suo mondo.

Tra e all'interno delle correnti psicopedagogiche che, nella seconda metà del secolo scorso, si sono aperte ad uno studio dei processi di comprensione della mente e del comportamento umano in chiave narrativa, Jerome Bruner rappresenta uno dei più noti psicologi che, da circa un ventennio, ha individuato e propone come dimensione fondamentale e insopprimibile del pensiero umano la capacità di narrare. Si tratta di un vasto programma di ricerca - quello di Bruner - che si sviluppa originariamente all'interno della "rivoluzione cognitiva" e alla successiva questione dei rapporti tra psicologia e intelligenza artificiale, ma prosegue oltre per uno studio corretto dell'uomo che, a fronte e dentro la situazione scientifica dominante, da un lato, recuperi il suo centro (o, più precisamente, «la coesione necessaria per garantire il dialogo interno» ai vari indirizzi e settori di ricerca) e, dall'altro, si apra alle «grandi questioni» che «vertono sulla natura della mente e sui suoi processi, su come l'uomo costruisce i suoi significati e le sue realtà, su come la storia e la cultura contribuiscono a formare la mente».[12]

Oltre che dimensione fondamentale e insopprimibile del pensiero umano, più precisamente secondo Bruner, la narrazione «è un'arte profondamente popolare, che maneggia credenze comuni circa la natura della gente e del suo mondo. È specializzata in ciò che è, o si presume che sia, in una situazione pericolosa. Raccontare storie è il nostro strumento per venire a patti con le sorprese e le stranezze della condizione umana, come pure con la nostra imperfetta comprensione di questa condizione. Le storie rendono l'inaspettato meno sorprendente, meno arcano: addomesticano l'imprevisto, gli danno un'aura di ordinarietà. "E' strana questa storia, ma ha un senso, non è vero?". Diciamo queste cose anche quando leggiamo *Frankenstein* di Mary Shelley!».[13]

Raccontare storie è il nostro strumento per venire a patti con le sorprese e le stranezze della condizione umana.

Anzi la stessa cultura – se intesa antropologicamente – al pari di ogni realtà sociale e umana, in genere, «non è costituita da enunciati logici o proposizionali quanto piuttosto dalla prassi della narratività e dall'esercizio ermeneutico che si compie in ogni rielaborazione simbolica degli eventi».[14] Essa - osserva Bruner - «non è tutta d'un pezzo, e nemmeno il suo patrimonio di storie. La sua vitalità risiede nella sua dialettica, nella sua esigenza di venire a patti con opinioni opposte, con narrazioni conflittuali».[15]

Quando raccontiamo, in realtà ci raccontiamo. Narrare è sempre, in qualche modo, un narrarsi, in quanto «costruiamo, ricostruiamo, in un certo senso perfino reinvestiamo, il nostro ieri e il nostro domani. (...). Anche quando creiamo i mondi possibili della *fiction* non abbandoniamo il familiare, ma lo congiuntivizziamo trasformandolo in quel che avrebbe potuto essere e in quel che potrebbe essere. La mente umana, per quanto esercitata sia la sua memoria o raffinati i suoi sistemi di registrazione, non potrà mai recuperare totalmente e fedelmente il passato. Ma nemmeno può sfuggirgli».[16] La capacità di narrare rappresenta un modo diverso e nuovo di interpretare e impostare la realtà, di pensare ed esprimere la globalità, orientato a «creare nuovi spazi, per abitarli, per definire nuovi ritmi e nuove appartenenze, per cogliere il loro aspetto ambivalente, per accompagnare momenti di crisi e cercare nuovi sistemi di orientamento».[17]

La cultura è costituita dalla prassi della narratività.

La capacità di narrare rappresenta un modo diverso e nuovo di interpretare e impostare la realtà.

In quest'ottica, tra i diversi modi di intendere/parlare di narrazione, così Laura Formenti distingue e sintetizza – defininendole – le due modalità base: l'approccio *narratologico* e l'approccio *narrativo*. «Il primo – scrive - si declina originariamente a partire dalle scienze del linguaggio, come l'analisi del racconto *in quanto* testo, e poi nelle scienze psicologiche come studio di un pensiero narrativo distinto da quello paradigmatico, logico-razionale e oggettivante. (...). Questo modo di affrontare il testo identifica la narrazione in sé, come oggetto, enucleandone le strutture portanti, gli elementi costitutivi, le tematiche. (...). Approccio quindi statico, nel quale permane la distinzione netta tra vita e testo (...). Non a caso gli strumenti psicologici dell'approccio testuale sono gli "schemi", i "copioni" o *scripts* e i piani che permettono di ordinare orizzontalmente e verticalmente il nostro narrare entro strutture organizzate. (...). Un approccio *narrativo* o narrativista mira invece a svelare i processi generativi della narrazione, e questo sia nell'imporsi di ricostruire i percorsi e vissuti individuali del significare, sia nel voler comprendere, in un'accezione più interattiva, socio-culturale e sistemica, come il mondo dell'esperienza sia discorsivamente costruito in pratiche linguistiche consensuali. Fenomenologico da un lato, costruttivista dall'altro, ma in quanto nodo di interazioni sensate».[18]

2. TRA ASPETTI DEFINIENTI E PROPRIETÀ ESSENZIALI

Nella linea elaborata da J. Bruner[19] – senza escludere altri riferimenti (A. Smorti,[20] sul versante psicologico, e R. Tonelli,[21] per l'ambito teologico) – è possibile centrare attorno a quattro *"parole chiave"* gli aspetti che meglio definiscono, dall'interno, il paradigma della narrazione: interpretazione, senso, con-

nessione, azione. Tutte e ciascuna, però, accolte e intese in riferimento costante e plurimo alla vita come fondamentale *password*, che le implica, riassume e contiene tutte.

– *Interpretazione.* Narrare è anzitutto interpretare. A fronte di un'ingenua convinzione secondo cui quando si racconta si riferiscono i fatti, ogni esposizione narrativa contiene un processo, chiama in causa ed esprime una dinamica di tipo propriamente ermeneutico.[22] La qualità *ermeneutico-interpretativa*, più che descrittiva, rappresenta una delle proprietà principali e costitutive della mente che pensa/racconta, al pari del *discorso* narrativo. Narrazione è interpretazione, perché – detto in breve – chi narra non descrive ma interpreta.

Narrare è anzitutto interpretare. Narrazione è interpretazione, perché chi narra non descrive ma interpreta.

– *Attribuzione di senso.* Accanto alla funzione ermeneutica, negli studi che la recente fioritura di ricerche sui problemi della narrazione ci ha messo a disposizione, troviamo come peculiare caratterizzazione del paradigma narrativo la ricerca o "attribuzione di senso". Secondo Bruner, lo scopo delle narrazioni è quello di fornire il senso delle cose, della realtà vissuta, il quale viene attivato e agito, a livello di pensiero, in modo particolare di fronte all'incerto e all'insolito.[23] Ciò non toglie la ricerca e l'impegno della verità; non siamo di fronte a un azzeramento o annullamento assoluto della verità, né a una riduzione della realtà a pura finzione (vista l'insistenza sul carattere "finzionale", come si usa dire, delle narrazioni). L'impegno per la verità è costitutivo sia per l'interpretazione/costruzione narrativa della realtà che per l'efficacia dei suoi fruitori.[24] E' proprio delle narrazioni dare senso ai vissuti, più che fotografarli; o, con un'espressione cara a Bruner: «trasformare l'indicativo in congiuntivo». È apprendere a vedere nei medesimi fatti significati diversi. «L'uomo, di certo, non è "un'isola completa in se stessa", ma un membro della cultura che eredita e che poi ricrea»;[25] perciò abbiamo bisogno di storie e, al tempo stesso, di costruircele. Esse aiutano ad accogliere il diverso, l'inedito. Creando una specie di dialettica tra ciò che ci si attendeva e ciò che è stato, danno forma agli eventi e ai fenomeni; disegnando o mettendo una struttura a ciò di cui si fa esperienza, invitano a vedere il mondo da un altro punto di vista, talvolta in alternativa, oltre quello usuale.[26] Soprattutto aprono alla speranza di un mondo nuovo, perché chi narra, come chi si racconta, vuol dire che cerca e dà senso. E ciò, naturalmente, anche oltre una concezione scontata (quasi matematica) di senso. Ricca di suggestioni profonde in proposito resta la pagina de *La mia Africa* (1959) di Karen Blixen, dove l'autrice danese riporta la storia della cicogna, una fiaba che le raccontavano da bambina. La cicogna rappresenta appunto il "disegno" di una vita e lei, al termine del racconto, si chiede: «Quando il disegno della mia vita sarà completo, vedrò, o altri vedranno una cicogna?».[27]

Lo scopo delle narrazioni è quello di fornire il senso delle cose, della realtà vissuta.

– *Connessione, ovvero la trama.* A proposito di "sintassi e semantica della narrazione" scrive Tonelli: «Ogni racconto, per essere un buon racconto, deve possedere una propria struttura interna», che «si chiama di solito "trama"» ed è centrale all'interno di ogni costruzione narrativa.[28] Essa costituisce il disegno segreto, la vera intenzione di un progetto: nel racconto, in particolare, «è quel che dà forma al racconto e gli conferisce una certa spinta propulsiva, dirigendolo verso un possibile significato».[29] Ma ancor più decisiva, all'interno di una sequenza narrativa, è la *crisi*. «Le storie – afferma Bruner – ruotano intorno a norme che vengono infrante (...), ed è ciò che colloca la "crisi" al centro delle realtà narrative. Le storie che meritano di essere raccontate e interpretate nascono tipicamente da una situazione di crisi».[30] Tale centralità della crisi giustifica la trama e configura la costruzione delle realtà narrative come un processo di connessione. Narrare è mettere in rete. Chi narra passa dal "caos" al "cosmos", cerca e crea cioè una trama, connette. E per quanto verosimile ci possa apparire un determinato modo di dispiegarsi e di connettersi tra di loro eventi e fatti, c'è sempre posto per l'inedito e l'inaspettato: «Io ritengo che non si può mai sapere - annota Rainer Maria Rilke - se Dio è in una storia, prima che uno l'abbia finita di raccontare. Perché se anche mancassero solo due parole o soltanto la pausa che segue le ultime parole del racconto, Egli può sempre venire».[31]

Ogni racconto, per essere un buon racconto, deve possedere una propria struttura interna.

– *Narrazione come azione.* Come abbiamo visto, il pensiero narrativo è «quella forma di pensiero che ci permette di organizzare, interpretare e utilizzare la nostra esperienza in termini di successione di eventi, successione ordinata nel tempo e orientata verso uno scopo».[32] La mente "ragiona" narrativamente, organizza (la struttura del)l'esperienza umana come un racconto, una storia ricca di azioni, di accadimenti, di sorprese. Si comprende allora perché tra pensiero, narrazione e azione esista una strettissima contiguità di rapporti e di riferimenti. Non siamo di fronte a un "pensiero pensato", ma dentro un'azione che si fa pensiero e di fronte a un pensiero che costruisce/interpreta la realtà come azione. Per molteplici ragioni storiche, la cultura pedagogica ha concentrato l'attenzione sullo sviluppo della mente come se fosse la mente di un "piccolo scienziato", un "piccolo logico" e un "piccolo matematico", sottovalutando o ignorando del tutto che «noi organizziamo la nostra esperienza e il nostro ricordo degli avvenimenti umani principalmente sotto forma di racconti – storie, giustificazioni, miti, ragioni per fare e per non fare, e così via».[33] In definitiva come azioni, più che mediante concetti. Certo anche le storie, i racconti, rispondono a una "logica", come abbiamo visto; ma si tratta di una logica che non è estranea alla logica della realtà, della vita. E' questa la proprietà *pratica* del pensiero che (si) racconta. Proprietà, cioè, legata alla vita.

La mente "ragiona" narrativamente, organizza l'esperienza umana come un racconto.

3. APPENDICE [34]

IL DISCORSO AUTOBIOGRAFICO IN FORMAZIONE
Scheda Planning

L'obiettivo proprio di questa unità didattica sull'approccio narrativo-autobiografico nella formazione, che al suo interno comprende *tre specifiche unità di lavoro,*[35] riguarda innanzitutto le ragioni che fanno del "discorso autobiografico" una metodologia formativa e, non secondariamente, le modalità e gli strumenti attraverso cui è possibile ed efficace un suo concreto utilizzo con adulti in formazione.

I Unità di Lavoro
"Narrazione autobiografica e formazione" - A che serve l'autobiografia nella formazione? Perché un approccio autobiografico nell'educazione degli adulti?

- **I Sessione**
  "Raccontarsi, ma perché?" – Quadro teorico-epistemologico
- **II Sessione**
  "Raccontarsi da adulti" – L'età adulta e l'approccio autobiografico

II Unità di Lavoro
"Ricordare nella vita: il tempo vissuto" - L'autobiografia nel corso della vita e in particolare in età adulta

- **III Sessione**
  "La memoria autobiografica"
- **IV Sessione**
  "Progetto Mnemon – Aiutare a ricordare"

III Unità di Lavoro
Autobiografia e senso della vita - "Quando il disegno della mia vita sarà completo, vedrò, o altri vedranno una cicogna?" (K. Blixen)

- **V Sessione**
  "Il disegno della mia vita"
- **VI Sessione**
  "Raccontiamoci... gli apprendimenti intravisti"

Karen Blixen riporta questa storia – in *La mia Africa* – che le raccontavano da bambina:

Un uomo, che viveva presso uno stagno, una notte fu svegliato da un gran rumore. Uscì allora nel buio e si diresse verso lo stagno ma, nell'oscurità, correndo in su e in giù, cadde e inciampò più volte. Finché trovò una falla sull'argine da cui uscivano acqua e pesci: si mise subito al lavoro per tapparla e, solo quando ebbe finito, se ne tornò a letto. La mattina dopo, affacciandosi alla finestra, vide con sorpresa che le orme dei suoi passi avevano disegnato sul terreno la figura di una cicogna. «Quando il disegno della mia vita sarà completo, vedrò, o altri vedranno una cicogna?», *si chiede a questo punto Karen Blixen.*[36]

Commenta Adriana Cavarero: «Chi cammina sul terreno non può vedere la figura che i suoi passi si lasciano dietro, gli è necessario un'altra prospettiva. Non a caso, colui che comprende il significato della storia [nel racconto della Blixen] è soprattutto il narratore che, tracciando la cicogna sul foglio, accompagna col disegno il racconto. (...).

Come insegna la fiaba, si tratta di un disegno che ha la durata di un mattino. Le orme sul terreno umido spariranno con la prima pioggia o, forse, smarriranno la loro figura nel calpestìo di nuove scarpe. La cicogna è fragile, è labile tratto di un'unità intravista, è il dono di un attimo nel miraggio del desiderio. (...).

C'è un'etica del dono nel piacere del narratore. Chi narra non solo intrattiene e incanta, ma regala ai protagonisti delle sue storie la loro cicogna. Secondo la Blixen, la domanda Chi sono, io?" sgorga, infatti, prima o poi, dal moto di ogni cuore. Si tratta di una domanda che solo un essere unico può pronunciare sensatamente. La sua risposta, come sanno tutti i narratori, sta nella regola classica di raccontare una storia».[37]

Ma il percorso di una vita, di ogni vita, si lascia guardare alla fine come un disegno che ha senso?

LE 4 "PAROLE-CHIAVE" DELLA NARRAZIONE
Scheda teorica/2

Perché la narrazione? E come mai proprio in termini di "paradigma" di rinnovamento nella formazione? Tra gli orientamenti sottesi, la strada della narrazione appare quanto mai impegnativa, inedita, aperta a un modo nuovo e diverso di interpretare e impostare la realtà, di pensare ed esprimere la globalità: un modo tuttora suggestivo e tutto da percorrere «per creare nuovi spazi, per abitarli, per definire nuovi ritmi e nuove appartenenze, per cogliere il loro aspetto ambivalente, per accompagnare momenti di crisi e cercare nuovi sistemi di orientamento».[38] Un modo che, proprio per questo, non può che chiamare a raccolta e far interagire diversi linguaggi, contesti e campi di sapere.

Le *quattro "parole-chiave"* della narrazione sono: interpretazione, senso, connessione, azione. E la vita come *password* che le riassume tutte.

- Qualità ermeneutico-interpretativa, più che descrittiva
  (= Narrazione è *interpretazione*.... / Chi narra non descrive ma *interpreta*...)
- Attribuzione di senso
  (= ... è dare *senso* / Chi narra cerca e *dà senso* ...)
- Nodo "critico": la trama nella centralità della crisi
  (= ... è mettere in *rete* ... / Chi narra passa dal caos al cosmos, cerca una trama, *connette*...)
- Proprietà "prassica" o pratica: azioni, non concetti
  (= ... *è azione* che *dà vita* / *Vive chi narra*...)

Bibliografia di riferimento: J. Bruner, *L'interpretazione narrativa della realtà*, in ID., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli 1998[4], pp. 145-164; precedentemente, con qualche variazione, anche in M. Ammaniti – D.N. Stern (edd.), *Rappresentazioni e narrazioni*, Roma-Bari, Laterza 1997[2], pp. 17-42: «La costruzione narrativa della 'realtà'», e A. Smorti, *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Firenze, Giunti 1994, pp. 92-104: «Pensiero narrativo e pensiero paradigmatico» (specialmente lo schema di p. 92).

"SENTIRSI ADULTI"
Scheda di lavoro/3

Un modo per comprendere la condizione adulta è indagarla a partire dai propri vissuti, in quanto soggetti concreti, in «carne e ossa».[1]

- Ti senti adulto/adulta? Quando ne sei diventato/a consapevole?
- Chi ti sentiresti di ringraziare per la tua raggiunta/non raggiunta adultità?
- Chi è o è stato per te un modello di adultità a cui ispirarsi/non ispirarsi?
- Quali circostanze, quali occasioni ti fanno sentire adulta/o? E quali ti fanno sentire meno adulta/adulto? Fai degli esempi.
- Quali persone, in particolare, ti fanno sentire più adulta/adulto? Quali di meno? Racconta episodi che ti sono capitati.
- Se dovessi indicare i sintomi più importanti dell'adultità, quali metteresti ai primi posti?
- Da quali segnali ritieni di poter affermare che qualcuno è o non è (abbastanza) adulto/adulta?
- Ti è mai capitato di dire a qualcuno "sei adulto", "non sei adulto"? Prova a raccontare le circostanze.
- Che cosa significa per te essere adulti?
- Come definiresti quest'età della vita rispetto alle altre?
- Quali sentimenti provi rispetto a quest'età della vita?

L'ETÀ ADULTA COME PROGETTO
"Essere o diventare adulti: alla ricerca di alcune costanti"
Scheda teorica "Dentro la vita adulta"/4

«I nostri educatori ci dicevano: "Non preoccuparti.
Vedrai che passata l'adolescenza,
questi problemi, i tuoi alti e bassi, le tue insicurezze... spariranno".
Eppure ognuno di noi sperimenta che non è vero» (E. Biemmi).[40]

Adulto chi sei? - Due *fondamentali coordinate*: dal punto di vita antropologico, la prima; dal lato dinamico-esistenziale, la seconda.

I. ADULTITÀ al "singolare", anzitutto!

- *L'aspetto definiente principale*. L'età adulta si caratterizza come il *passaggio alla visione "allocentrica"* dell'IO-PERSONA, o più precisamente: l'affermazione dell'ALTRO nell'IO, dell'ALTRO come TE STESSO.

- Detto altrimenti ancora: *dall'egocentrismo* (infanzia/adolescenza) *all'allocentrismo* (adultità) attraverso una giusta autocentratura sul sé.

NB. Questa caratterizzazione si pone a livello antropologico-relazionale e privilegia il rapporto con il corso precedente della vita (infanzia e adolescenza).

II. ADULTITÀ al "plurale": l'adultità come cammino e processo

L'essere adulto non come punto di arrivo, e/o una tappa, ma come "corso", percorso, cammino, processo... fatto di *tappe*, e a tappe.

a. **Apicalità**, o tappe fondamentali o principali[41]
- La prima fase: il *giovane* adulto
- La seconda fase: l'adulto *maturo*
- La terza fase: l'*anziano*

b. **Variabili**, o aspetti interni alle tappe[42]
- Crisi...
- Scelte/decisioni (guida, responsabilità, ...)
- Emozioni/affetti (scoperta, consapevolezza, integrazione, gestione ...)
- Ruoli/professioni (capacità, cambiamenti, competenze, ecc.)

MEMORIA, "ANNUNCIO D'ESISTENZA"
Approfondimento sul rapporto tra memoria e autobiografia
Scheda informativa/5

Gli studi sulla memoria distinguono *tre modalità* per ritenere fatti ed episodi: quella episodica, quella semantica, quella procedurale.[43]

La memoria episodica consiste in un complesso sistema di registrazione e di recupero mestico, in base alle necessità restitutive – narrative o cognitive – di eventi vissuti personalmente collocabili in un contesto spaziale e temporale. Tale memoria è autonoetica, poiché esige intenzionalità e desiderio di ritrovamento e ha in sé un'altissima attività autoriflessiva ed egoica.

La memoria semantica riguarda le parole, i concetti, le conoscenze sul mondo indipendentemente dal contesto spazio temporale, nel quale le informazioni sono state apprese. Tale tipo di memoria si può definire poetica, poiché raccoglie dati che non hanno a che vedere con la storia personale e con i vissuti, ma con quanto appreso indirettamente e ritenuto per ragioni funzionali. Essa comporta un'attività autoriflessiva ed egoica medio-bassa.

La memoria procedurale consiste in un'attività di ripescaggio di acquisizioni introiettate spontaneamente o insegnate che non richiedono particolare esercizio riflessivo. Essa è un tipo di memoria noetica, cioè a un'attività autoriflessiva ed egoica quasi inesistente.

A questi tre tipi di memoria Larsen aggiunge un'altra suddivisione costituita da ricordi autobiografici e ricordi narrativi, connessi alla memoria episodica, e da fatti autobiografici e conoscenze del mondo, connessi alla memoria semantica.

I ricordi episodici si riferiscono ad avvenimenti particolari che l'individuo inquadra nel contesto della propria vita. Si può parlare di memoria autobiografica nel senso che la persona è stata protagonista o testimone di ciò che racconta. E soprattutto nel senso che ricostruisce la propria storia personale. O – ancora meglio – nel senso che dà ai ricordi personali un significato d'insieme, il suo significato.

Nel lavoro autobiografico spesso s'introducono stimoli, domande, ecc., volti a creare connessioni, rievocazioni, afferenti alla memoria semantica. Per questo tra memoria episodica e memoria semantica c'è e si verifica una stretta connessione. Tutto ciò dipende, nella forma dell'intreccio, da come il soggetto vede le cose e le organizza. La personalizzazione dei ricordi legati, ad esempio, a informazioni scolastiche o a sfondi relazionali consente una dilatazione mnestica che può avvenire attraverso richieste o sollecitazioni che stimolano libere associazioni, riattraversamenti di esperienze condivise, rievocazioni di episodi connessi a certi climi o determinate sensazioni che – per quanto ritenute ormai avvolte dall'oblio - possono riaffiorare attraverso domande che ne esplicitino i significati.

Il modello di Larsen, all'interno di una pedagogia della memoria e dell'autobiografia, ci indica le direzioni che può assumere, intraprendere, una didattica esistenziale, legata ai ricordi autobiografici e narrativi e ai fatti o eventi vissuti dal soggetto. Questi momenti possono articolarsi e concretizzarsi in percorsi didattici quali: la didattica della scrittura di sé, dell'autoracconto e dell'autoriflessività.

"TI RACCONTO DI ..."
L'intervista narrativa/autobiografica
Scheda /6

«La vita non è quella che si è vissuta, ma quella che si racconta e come la si ricorda per raccontarla».[44]

Tra le competenze, saper stare "dentro" le storie, accompagnarle, aiutarle ad evolversi. Tra gli strumenti che un formatore ha a disposizione a tale scopo: l'intervista, il colloquio, l'ascolto.

L'intervista narrativa si distingue, ponendosi tra l'*intervista strutturata* (standardizzazione delle domande e risposte e somministrazione di tutte le domande, rispetto dell'ordine di somministrazione predefinito), *intervista semistrutturata* (assenza di standardizzazione delle domande e delle risposte, somministrazione di tutte le domande, ordine non prevedibile), *intervista non strutturata* (assenza di standardizzazione delle domande e delle risposte, tipo e ordine di somministrazione non prevedibile).

«*L'intervista narrativa* è caratterizzata da tre aspetti principali:

1. *Il ruolo attivo dell'intervistatore,* che grazie alla sua competenza in termini di processo narrativo ha l'opportunità di scegliere quando e come intervenire a sostenere il racconto a partire da sollecitazioni orientate di volta in volta a focalizzare, approfondire, amplificare, ecc. L'intervistatore non è una figura completamente neutra ma partecipa alla costruzione del materiale di ricerca e lo fa consapevolmente, ovvero è in grado di controllare il proprio intervento rivolgendolo a migliorare la qualità del materiale ma non a influenzarne il contenuto.

2. *La durata dell'interazione,* che non può risolversi nell'arco di una-due ore ma richiede un tempo variabile tra mezza giornata e tre giornate in cui l'intervistato possa attingere alla propria memoria personale in profondità, con la possibilità di ripetere cose dette, di modificare le versioni dei fatti, di integrarle con nuovi elementi, di stare in silenzio, di divagare, di tentare collegamenti apparentemente impropri.

3. *La definizione del formato del materiale atteso* dall'intervistatore, che esplicita una consegna in cui richiede all'intervistato di raccontare episodi della propria esperienza di lavoro che considera significativi in riferimento all'oggetto di ricerca. La produzione di racconti si qualifica per la presenza di alcune regole, quali la definizione di scenario, personaggi, problema, peripezia, soluzione, morale (...), che ne orientano la produzione. In sintesi, l'intervistato è completamente libero di attingere i contenuti delle storie dall'intero perimetro della propria esperienza, ma per la loro esplicitazione utilizza un "canone" condiviso a priori con l'intervistatore».[45]

[1] J. BRUNER, *L'interpretazione narrativa della realtà*, in ID., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli 1998[4], p. 162.

[2] P. Ricoeur, Tempo e racconto, vol. 3: Il tempo raccontato, Milano, Jaca Book 1988, p. 411.

[3] Per una visione d'insieme delle tendenze che hanno favorito, all'interno dell'attuale panorama scientifico e culturale, il sorgere di un vero e proprio "orientamento narrativo", cf A. SMORTI, *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Firenze, Giunti 1994, pp. 16-43: «La narrazione come metafora scientifica».

[4] Come ricorda H. DEROITTE, nella trasmissione della fede la logica «è quella del "venite e vedete"; la catechesi spiega quello che la comunità vive, crede e celebra; non vi è catechesi senza il sostegno di comunità vive»: *La catechesi liberata. Fondamenti per un nuovo progetto catechistico*, Torino-Leumann, Elledici 2002, p. 68.

[5] Su questo, qualche anno fa, è stata organizzata in Puglia, a Fasano (Br), un'intera giornata di studio dall'Associazione Italiana dei Catecheti (AICA) e dall'Istituto Pastorale Pugliese, con il patrocinio scientifico della Libera Università dell'Autobiografia (www.lua.it) di Anghiari (Ar) e dell'Istituto Teologico Pugliese di Molfetta (Ba). Oltre all'ampio e articolato resoconto di L. MEDDI, *Formazione ecclesiale e (auto)biografia. Seminario sulla importanza del pensiero narrativo*, in *Settimana* 39 (2005) 13, 5 (e nel sito web www.catechetica.it dell'AICA), cf a riguardo la pubblicazione degli atti a cura di P. ZUPPA – S. RAMIREZ, *Autobiografia e formazione ecclesiale*, Roma, Vivere In 2006 (bibl.): www.istitutopastoralepugliese.org.

[6] Cf R. TONELLI, *La narrazione nella catechesi e nella pastorale giovanile*, Torino-Leumann, Elledici 2002; ID., *Trenta storie da meditare e raccontare per un progetto di pastorale giovanile*, Torino-Leumann, Elledici 1999; M. POLLO – R. TONELLI, *E' possibile educare narrando?*, in *Note di Pastorale Giovanile* 31 (1997) 6, 7-36; R. TONELLI, *Per la vita e la speranza. Un progetto di pastorale giovanile*, Roma, LAS 1996, pp. 149-174 («Evangelizzare "narrando" storie che aiutano a vivere»); R. TONELLI – L.A. GALLO – M. POLLO, *Narrare per aiutare a vivere. Narrazione e pastorale giovanile*, Torino-Leumann, Elledici 1992.

[7] Per il campo d'interesse, pur interessante, tra storia e letteratura, cf C.A. AUGERI, *Testo, segni e mentalità. La letteratura nella storiografia delle "Annales"*, Lecce, Milella 1988. E' senza dubbio merito degli storici delle *Annales* l'aver insistito su questo rapporto, fino a concepire le loro ricerche come narrazioni.

[8] R. TONELLI – L.A. GALLO – M. POLLO, *Narrare per aiutare a vivere*, p. 120.

[9] R. MANTEGAZZA, *Verso una pedagogia narrativa*, in CENTRO DI EDUCAZIONE ALLA MONDIALITÀ, *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, a cura di R. Mantegazza, Bologna, EMI 1996, pp. 7-10.

[10] Cf. H. WEINRICH, *Teologia narrativa* e J.B. METZ, *Breve apologia del narrare*, in *Concilium* 9 (1973) 846-859 e 860-878.

[11] Cf R. MORSELLI, *Quale narrazione al tramonto del millennio? Riflessioni su alcuni elementi di scenario entro i quali collocare la proposta di una pedagogia della narrazione*, in CENTRO DI EDUCAZIONE ALLA MONDIALITÀ, *Per una pedagogia narrativa*, pp. 29-39.

[12] J. BRUNER, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri 19972, p. 15; cf anche pp. 13-14 e tutto il capitolo primo «Per uno studio corretto dell'uomo», pp. 19-45. Tra gli scritti dello psicologo americano che offrono un'illustrazione più completa e discorsiva della natura e dei prodotti del pensiero narrativo, oltre al più noto (e citato) *La ricerca del significato* del 1990, ricordiamo: *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza 1997[5]; *La costruzione narrativa della "realtà"*, in M. AMMANITI – N.D. STERN (edd.), *Rappresentazioni e narrazioni*, Roma-Bari, Laterza 1997[2], pp. 17-42; *L'invenzione dell'Io: l'autobiografia e le sue forme*, in D.R. OLSON – N. TORRANCE (edd.), *Alfabetizzazione e oralità*, Milano, Cortina 1995, pp. 137-157 (con S. Weisser); *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli 1998[4]; *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza 2002. Su questo specifico orientamento e i suoi sviluppi originari, cf anche W.J.T. MITCHELL (ed.), *On narrative*, Chicago, University of Chicago Press 1981; T. SARBIN (ed.), *Narrative psychology. The storied nature of human conduct*, New York, Praeger 1986. La ricerca sulla narrativa da parte di Bruner ha alle spalle un vivace decennio di studi e di lavori in àmbiti molto diversi e ha avuto origine non da un'unica disciplina ma dalla confluenza di molte discipline, tra cui la teoria costruttivista della realtà come della mente, che ha tra i maggiori rappresentanti il filosofo americano Nelson Goodman.

[13] J. BRUNER, *Perché la narrativa?*, in ID., *La fabbrica delle storie*, pp. 101-120, qui 101-102.

[14] G. CORRADI FIUMARA, *Presentazione*, in J. BRUNER, *La ricerca del significato*, p. 9.

[15] J. BRUNER, *Perché la narrativa?*, p. 103.

[16] Ibid., p. 106. *Sull'espressione e la relativa nozione di "congiuntivizzazione"*, cf J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, pp. 32-47 e ID., *La ricerca del significato*, pp. 62-64.

[17] R. MORSELLI, *Quale narrazione al tramonto del millennio?*, p. 38.

[18] L. FORMENTI, *La formazione autobiografica. Confronti fra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano, Guerini e Associati 1998. Cf anche D. FABBRI, *Narrare il conoscere. Appunti per una epistemologia della formazione*, in C. KANEKLIN – G. SCARATTI (edd.), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Milano, Cortina 1998, pp. 5-20, qui p. 15.

[19] Cf J. BRUNER, *L'interpretazione narrativa della realtà*, in ID., *La cultura dell'educazione*, pp. 145-164; con qualche adattamento viene qui ripreso sostanzialmente anche l'altro analogo saggio *La costruzione narrativa della "realtà"*, cit.).

[20] Cf A. SMORTI, *Il pensiero narrativo*, pp. 92-104: «Pensiero narrativo e pensiero paradigmatico», specialmente lo schema di p. 92.

[21] Cf nuovamente R. TONELLI, *La narrazione nella catechesi e nella pastorale giovanile*, e ID., *Per la vita e la speranza*, pp. 149-174: «Evangelizzare "narrando" storie che aiutano a vivere».

[22] Come ha argomentato Bruner, ampiamente e in più occasioni (cf sopra, nota 12, con la bibl. ivi riportata, in particolare *La mente a più dimensioni* e *La ricerca del significato*), «noi organizziamo la nostra esperienza e il nostro ricordo degli avvenimenti umani sotto forma di racconti – storie, giustificazioni, miti, ragioni per fare e non fare, e così via. Il racconto è una forma convenzionale trasmessa culturalmente e legata al livello di padronanza di ciascun individuo e al repertorio di strumenti protesici, di colleghi e di mentori di cui dispone. Diversamente dalle costruzioni generate da procedure logiche e scientifiche, che possono venire eliminate mediante falsificazione, le costruzioni narrative possono raggiungere solo la "verosimiglianza". I racconti, dunque, sono versione della realtà la cui accettabilità è governata dalla convenzione e dalla "necessità narrativa" anziché dalla verifica empirica e dalla correttezza logica, e ciò anche se, per ironia della sorte, non ci facciamo scrupolo di qualificare i racconti come veri o falsi»: J. BRUNER, *La costruzione narrativa della "realtà"*, p. 21.

[23] Cf J. BRUNER, *La fabbrica delle storie*, pp. 31-32. La portata del pensiero narrativo, da questo punto di vista, è ampia: oltre alla capacità di attribuire senso alle cose (soprattutto quando questo sembra non essere presente), Bruner sottolinea anche quella di dare forma agli eventi e ai fenomeni (p. 9), di imporre una struttura a ciò di cui si fa esperienza (p. 101), di invitare a vedere il mondo secondo una determinata prospettiva (p. 29), che può essere alternativa rispetto a quella usuale, di far apparire strano ciò che è familiare e gettare nuova luce sul mondo (p. 11-13), di stimolare a immaginare che cosa potrebbe succedere se le cose stessero diversamente (p. 34). E soprattutto – usando un'espressione cara a Bruner – di «trasformare l'indicativo in congiuntivo», ossia di renderci consapevoli che la nostra costruzione o lettura della realtà è soltanto una delle possibili e non l'unica possibile, in quanto compiuta da una particolare, non totalizzante prospettiva, mentre altre letture o punti di vista possono essere realizzati da angolature diverse e sarebbero ugualmente plausibili, anzi ci condurrebbero a vedere nei medesimi fatti significati diversi. Perciò la narrazione è *soprattutto* racconto di progetti umani che sono falliti e di attese rivelatesi vane (p. 35). Le storie sono il nostro strumento per venire a patti con le sorprese e le stranezze in quanto «addomesticano» l'imprevisto (p. 102), creando una specie di dialettica tra ciò che ci si attendeva e ciò che è stato (p. 17). Secondo Bruner, la grande narrativa «è sovversiva e non pedagogica» (p. 12), un invito a trovare i problemi, non una lezione su come risolverli, e – in definitiva – una profonda riflessione sulla perenne ricerca di senso che caratterizza la situazione umana (p. 23).

[24] Come «si potrebbe costruire *una* verità – afferma, infatti, Marco Battacchi – se non si cercasse, invece, di trovare la verità, magari una verità plurima, cioè più verità non alternative, perché relative a differenti piani di realtà? (...) Un conto è problematizzare lo scarto fra l'impegno alla verità e la possibilità di garantirne la soddisfazione, e un conto è annullare il problema proclamando che, comunque, si costruiscono dei mondi funzionali. Dalla elaborazione del lutto alla reazione maniacale. Allegria di naufragi»: M.W. BATTACCHI, *Introduzione*, in A. SMORTI (ed.), *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Firenze, Giunti 1997, pp. V-XIII, qui p. VII.

[25] J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, p. 182.

[26] Cf J. BRUNER, *La fabbrica delle storie*, pp. 11-17; 31-35; 101-102.

[27] K. BLIXEN, *La mia Africa*, Milano, Feltrinelli 2002[25], pp. 199-200. Adriana Cavarero aggiunge: «Il percorso di ogni vita si lascia alla fine guardare come un disegno che ha senso?»; per la Cavarero, infatti, «con tutta evidenza non si tratta di un disegno previsto, progettato, controllato» e il significato del racconto risiederebbe proprio nel «semplice risultare che non consegue ad alcun progetto» (*Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Milano, Feltrinelli 1997, p. 7; su questo cf anche pp. 37-41).

[28] R. TONELLI, *La narrazione*, pp. 70-87: «Sintassi e semantica della narrazione», qui p. 72.

[29] P. BROOKS, *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, Torino, Einaudi 1995, p. VII. La «trama» (*plot*) - così come viene concepita e presentata da Brooks - che ne esamina la funzione propria nell'ampio spettro delle varie forme narrative, «costituisce il disegno segreto e la vera intenzione di ogni progetto letterario» (p. VII). Per il ruolo costruttivo della «trama» e le sue funzioni dinamiche e ordinatrici, cf anche P. RICOEUR, *Tempo e racconto*, Milano, Jaca Book 1986-1988.

[30] J. BRUNER, *L'interpretazione narrativa della realtà*, pp. 145-164, specialmente pp. 157-158: «La centralità della crisi», qui p. 157.

[31] R.M. RILKE, *La canzone della giustizia*, in ID., *Le storie del buon Dio*, Milano, Rizzoli 1978, p. 41.

[32] S. ROTA – A. ANTONIETTI, *Il pensiero narrativo e la formazione: la prospettiva psicologica*, in A. ANTONIETTI – S. ROTA, *Raccontare l'apprendimento. Il diario narrativo: come ricostruire e monitorare percorsi formativi*, Milano, Cortina 2004, pp. 15-26, specialmente pp. 17-21: «Caratteristiche del pensiero narrativo», qui p. 19: «Quando si tratta di organizzare l'esperienza – spiegano gli AA. –, vi è la possibilità di far riferimento da una parte alle strutture e ai processi logici (il pensiero paradigmatico) e dall'altra ai processi narrativi. Questi ultimi sono espressione di una diversa "logica" che permette, come quella paradigmatica, di dare senso all'esperienza, di ordinarla, di avan-

zare ipotesi sui "buchi" delle nostre conoscenze. Nelle narrazioni si ha un'articolazione non sincronica (come avviene con le categorie logiche) ma diacronica dell'esperienza, dal momento che l'asse fondamentale attraverso cui avviene l'organizzazione degli elementi in gioco è quello temporale. Nel caso del pensiero narrativo gli elementi non vengono organizzati, come capita con il pensiero logico, in classi delimitate da confini netti, ma piuttosto attorno a 'prototipi', a immagini significative, a canovacci o copioni tipici per certe situazioni».

[33] J. Bruner, *La costruzione narrativa della "realtà"*, p. 21. «Il racconto – prosegue, infatti, Bruner – è una forma convenzionale trasmessa culturalmente e legata al livello di padronanza di ciascun individuo e al repertorio di strumenti protesici, di colleghi e di mentori di cui dispone» (ibid.). Invece, «dedichiamo un enorme sforzo pedagogico all'insegnamento dei metodi della scienza del pensiero razionale (...). Eppure viviamo la maggior parte della nostra vita in un mondo costruito secondo le regole e gli accorgimenti della narrativa»: J. Bruner, *L'interpretazione narrativa della realtà*, p. 163.

[34] Si tratta del *planning* con i relativi materiali di svolgimento di una unità didattica condotta, in forma laboratoriale, da Marta Lobascio, Sandro Ramirez, Pio Zuppa e realizzata all'interno del *Master di I livello in Formazione dei Formatori – Empowerment nei servizi alla persona,* promosso dall'Università Ca' Foscari (Venezia) diretto da U. Margiotta e Alessandra Aiello (Classe Parallela di Fasano [Br] - Anno Accademico 2005/2006 - Modulo G).

[35] Tempo previsto per ogni unità: da 1 ora a mezza a 2 ore circa di lavoro in aula.

[36] K. Blixen, *La mia Africa*, pp. 198-200.

[37] A. Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, pp. 7 e 11.

[38] R. Morselli, *Quale narrazione al tramonto del millennio?*, pp. 29-39, qui p. 38.

[39] Cf. L. Formenti, *Diventare adulti: la ricerca come formazione*, in L. Formenti – I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Milano, Cortina 1998, pp. 109-136, qui p. 110: «Traccia di intervista qualitativa (biografica)», ripresa con adattamenti.

[40] E. Biemmi, *Accompagnare gli adulti nella fede. Linee di metodologia catechistica*, Torino-Leumann, Elledici 1994, p. 19.

[41] D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza 1999[5], pp. 53-77 («Il concetto di adultità nelle scienze empiriche»), qui pp. 65-67: «Le fasi apicali» e pp. 74-75: «Il modello evolutivo di adultizzazione»; E. Biemmi, *Accompagnare gli adulti nella fede*, pp. 21-29: «Le tre fasi di evoluzione di un adulto» - «L'evoluzione spirituale di un adulto»; Id., *Compagni di viaggio. Laboratorio di formazione per animatori, catechisti di adulti e operatori pastorali*, Bologna, Dehoniane 2003, pp. 28-54: «Le tappe della vita. L'evoluzione umana dell'adulto» – «Per una fede adulta. L'evoluzione spirituale dell'adulto». Cf anche E.H. Erickson et Al., *L'adulto. Una prospettiva interculturale*, Roma, Armando 1981; D. Demetrio, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, Carocci 2003; A. Binz - S. Salzmann, *Formazione cristiana degli adulti. Riflessioni e strumenti*, Torino-Leumann, Elledici 2001, pp. 22-50: «Chi sono gli adulti?» (Scheda informativa/1) – «Chi sono gli adulti in fase di apprendimento?» (Scheda inform./2) – «Chi sono gli adulti credenti?» (Scheda inform./3) – «Chi sono gli adulti in fase di transizione?» (Scheda infom./4).

[42] Questi aspetti interni, e altri aspetti analoghi, danno dinamicità alle tre tappe fondamentali; cf A. Binz- S. Salmann, *Formazione cristiana degli adulti*, schede 2 e 4.

[43] Cf D. Demetrio, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Roma-Bari, Laterza 2003, p. 9 e (per l'espressione compresa nel titolo della scheda) p. 49. «La distinzione tra *memoria episodica (episodic memory)* e *memoria semantica (semantic memory)* è stata introdotta da E. Tulving, in un articolo del 1972 [... dove] si parla anche di memoria autobiografica (autobiografical memory). (...). Quando uscì l'articolo di Tulving, i ricercatori che si occupavano di memoria ne furono scossi. Ci si rese conto che, da Ebbinghaus fino ad allora, la quasi totalità degli esperimenti avevano trascurato la memoria semantica, indagando per lo più la episodica»: A. Bianchi – P. di Giovanni, *Psicologia in azione*, Milano, Paravia - Mondadori 2000, pp. 31-59; qui pp. 42-43. In un certo senso ci si rese conto che, fino a quando il materiale ricordato non veniva inserito nel proprio bagaglio di sapere sul mondo, non interessava ai soggetti. Per i riferimenti interni alla scheda, oltre a D. Demetrio, *Ricordare a scuola*, cf E. Tulving, *Episodic and semantic memory*, in E. Tulving – W. Donaldson (edd.), *Organisation of memory*, New York, Academic Press 1972; A. Oliverio, *L'arte di ricordare*, Milano, Rizzoli 1998; D. Demetrio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Roma, Meltemi 1998.

[44] G. Garcìa Márquez, Vivere per raccontarla, Milano, Mondadori 2003, p. 7. Si tratta di un grande libro epico, dove la scrittura e la vita coincidono, definito «il romanzo dei romanzi di Márquez».

[45] GC. Cortese, *Il potere delle storie. Prefazione*, in R. Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Cortina 2002, pp. VII - XLI, qui XI-XII. «Risulta evidente – sottolinea ancora Cortese – come il terzo carattere, la definizione del formato del materiale atteso, non rientri tra quelli canonici per l'intervista non strutturata: nell'intervista narrativa si chiede che le risposte dell'intervistato vengano formulate come un racconto ovvero che assumano la forma di una o più storie» (p. XII). Cf anche S. Gherardi, *Presentazione*, in B. Czarniawska, *Narrare l'organizzazione. La costruzione dell'identità istituzionale*, Torino, Edizioni di Comunità 2000, pp. VII-XVI.

TRE NOVITÀ SU GESÙ DI NAZARET

Charles Harold Dodd

IL FONDATORE DEL CRISTIANESIMO

Un "classico" della cristologia contemporanea, rieditato a grande richiesta. Un libro veramente bello, di una estrema semplicità: l'autore non vuole fare il teologo, ma lo storico che legge il senso dei fatti fino alla soglia del mistero senza negare il soprannaturale, aprendo anzi il discorso all'alta probabilità dell'intervento diretto di Dio nella persona di Gesù. Dodd sa unire armonicamente la sicurezza di giudizio e la piacevole lettura.

Pagine 200. € 12,00

Giuseppe Savagnone

PROCESSO A GESÙ

È ancora ragionevole credere nella divinità di Cristo? Questo volume, attraverso un paziente confronto, attingendo alla letteratura scientifica senza preclusioni di sorta, considerando e in parte accogliendo le opinioni di ogni provenienza, giunge ad alcune conclusioni ragionevolmente sostenute che smentiscono la "condanna capitale" cui troppo frettolosamente giungono molti detrattori che oggi vanno per la maggiore.

Pagine 192. € 10,00

Rob Bewley

CHI È GESÙ?

Una guida essenziale e completa per conoscere Gesù di Nazaret e la sua importanza per la fede e la vita dei cristiani. Un'ineguagliabile introduzione illustrata a una delle persone più influenti della storia di tutti i tempi.

Pagine 32. € 8,00

ELLEDICI

CORSO FRANCIA 214 - 10098 CASCINE VICA (TO)
TEL 011.9552111 - FAX 011.9574048
E-MAIL: vendite@elledici.org - INTERNET: www.elledici.org

ISTITUTO DI CATECHETICA
Università Pontificia Salesiana (UPS) - Roma

"Linguaggio religioso e apprendimento **nell'insegnamento della Religione Cattolica"**

Convegno - Roma 15 e 16 Marzo 2008

PROGRAMMA

Sabato 15 marzo:

ore 9.00

- Introduzione

ore 9.15

- IRC e innovazioni nella scuola
  Prof. Sergio Cicatelli

ore 11,00

- Linguaggio e rinnovamento della pedagogia scolastica
  Prof. Michele Marchetto

ore 15,00

- Educazione al linguaggio nella didattica scolastica
  Prof. Roberto Romio
- Uso del testo e apprendimento scolastico
  Prof. Lucillo Maurizio
- Verifica di gruppo

ore 18,00

- La fonte biblica e la sua esemplarità di linguaggio
  Prof. Cesare Bissoli

Domenica 16 marzo:

ore 9.00

- Testo e linguaggio multimediale
  Prof. Franco Lever

ore 11,00

- Ermeneutica e linguaggio nell'apprendimento
  Prof. Zelindo Trenti

ore 12.30

- Conclusioni

Sede

Istituto Salesiano Sacro Cuore,
Via Marsala 42 - Roma
(a fianco della Stazione Termini)
Tel. 06.49.27.221

Iscrizioni e informazioni

Segreteria Istituto di Catechetica,
Piazza Ateneo Salesiano 1,
00139 Roma
Tel. 06.87.29.06.51
Fax 06.87.29.03.54
E-mail: catechetica@unisal.it

DIRE DIO.
La traccia evocativa

Zelindo Trenti

Le vie per dire Dio sono tante.

Qui proponiamo di esplorare la traccia dell'evocazione in compagnia di un maestro conosciuto e riconosciuto, Martin Buber.

«Di alcune cose parlo solo con Dio» suona l'annotazione perentoria di Goethe.

Oltre la persistente percezione di parzialità, di incompiutezza, affiora l'essere cui attingiamo e che non siamo: il richiamo ad una pienezza ambita, il presagio di una presenza che urge, oltre l'assillo delle cose, oltre la dolcezza delle relazioni; in cui trovare rifugio, che plachi, che risponda e che accolga.

L'unico con cui resta credibile aprire il dialogo a tutto campo, con disponibilità trasparente e sincera; con la certezza di essere accolti e capiti.

1. LE DISPOSIZIONI INTERIORI

1.1. Il raccoglimento

Il ritorno su di sé è ritorno all'interiorità, popolata di presenze e sollecitazioni. Coglie l'attimo che si vive, ma raccoglie anche lo spessore dell'esperienza passata e gli stimoli della progettualità futura, cui l'orizzonte terreno risulta insufficiente. Il raccoglimento consente di rendersene conto, di avvertire la ricchezza di relazionalità e di stimoli di cui si vive. E dunque di misurare lo spessore dell'esistenza che vi fluisce incessantemente.

La novità sta nel prendere coscienza di sé attraverso e oltre le sollecitazioni di cui la vita è intessuta: *mirare al cuore dell'esistenza* oltre le indicazioni che vengono dalla periferia, dalle situazioni. E anche prendere atto che l'esperienza concreta è intessuta di tutte quelle relazionalità, vive di queste, a queste si appassiona e con ciò imprime intensità e qualità al vivere quotidiano. Leggerle in trasparenza, approfondirle nei richiami sottesi, significa avvertire una traccia singolare, il presagio di una presenza che incessantemente sollecita.

1.2. La disponibilità interiore

Ma Dio non è proprio Colui che viene, che si cela nelle pieghe dell'interiorità in attesa di essere chiamato? Come prenderne coscienza, affinare all'attesa? Accompagnare alla scoperta?

Le vie dell'interiorità come vie d'accesso privilegiato alla Sua presenza. Il mon-

do nella sua ineludibile suggestione è un grande segno. Eventi che si susseguono... sono anche segni magari eclatanti, sempre proposti, mai imposti: talora colti, non di rado rifiutati.

Il Vangelo tematizza talora clamorosamente fatti straordinari che hanno una doppia lettura.

All'uomo dalla mano inaridita Gesù intima: stendi la mano! Ed egli la stese. Da una parte stupore riconoscente; dall'altra i farisei uscirono... tennero consiglio su di lui per farlo morire (cf Mc 3,6; Lc 6,6-11).

Ogni gesto di fiducia e tanto più un gesto di fede comporta constatazione di fatti nella loro oggettività Ma decisivo resta il modo di interpretarli; la disponibilità e l'accoglienza con cui si considerano.

La fede è una libera interpretazione di dati oggettivi, di cui è fatta una lettura singolare; va dalla meraviglia e dallo stupore, dalla considerazione serena e logica alla disponibilità: qui c'è il dito di Dio;

Del segreto che noi siamo portiamo una vaga intuizione.

qui la sua potenza si manifesta e chiede riconoscimento ma chiede anche gratitudine per un'attenzione vigilante che ha pensato a tutti e a ciascuno.

Ha mandato l'aurora a svegliarmi... Una considerazione semplice come questa, che una donna rileva spontaneamente nel corso di una conversazione, lascia sorpresi. Eppure è vera per tutti: credenti e non credenti. È il fatto. Non a svegliare gli uomini in generale; a svegliare me... Egli opera per tutti, ma parla a ciascuno. Dio non conosce gli "uomini"; conosce me, in particolare, e mi chiama... per nome.

Questo mondo smisurato che la scienza va a fatica decifrando, è stato lanciato perché lo ammirassi. Mi ha messo in questo superbo giardino perché godessi dell'aria, del sole, della pioggia, delle stagioni... Perché l'ha fatto?

Se diciamo che è per celebrare la sua gloria, l'affermazione va approfondita. Il linguaggio teologico consueto è inadeguato.

Che Dio l'abbia voluto per primo e quindi non sollecitato da alcun altro, che del resto ancora non esisteva, non è una buona ragione per dire che l'ha voluto per la sua gloria. L'ha voluto per amore, gratuitamente, per la gioia di coloro a cui lo dona. L'ha voluto per la gloria dell'uomo: per me, perché ne godessi e magari ne godessimo assieme, io e tutti gli altri con Lui.

Dio non conosce gli "uomini"; conosce me, in particolare, e mi chiama... per nome.

Una considerazione esattamente alternativa a quella desolata di matrice heideggeriana che vede l'uomo "gettato" in un mondo di cui non sa decifrare il senso. Considerazione del resto puntualmente contraddetta dalla percezione di altri che si sentono accolti in un giardino fatto su misura, in cui l'aria, le piante, le stagioni, l'acqua, il sole... tutto risulta mirabilmente evocativo di un dono degno del donatore.[1]

1.3. Il segreto nel cuore dell'esistenza

La vita di ciascuno custodisce un segreto: un sogno affiora sollecitante e indefinito fin dai primi anni della giovinezza; la vita chiede di decifrarlo. Anzi il compito di decifrarlo riempie la vita, giacché noi non siamo trasparenti a noi stessi. Lo spessore che avvolge l'esistenza è il segno

della sua grandezza e contemporaneamente il peso della sua condizione.

Del segreto che noi siamo portiamo una vaga intuizione che alimenta il desiderio e fermenta le attese, per lo più deluse. Ma l'intuizione profonda che ci accompagna non cessa di fermentare gli anni fervidi della maturità: interiore percezione di inadeguatezza, di parzialità, incompiutezza, di indefinita nostalgia, di pienezza di risposta.

Soprattutto progressiva consapevolezza dell'essere cui attingiamo e che non siamo: presagio di una presenza arcana che urge oltre l'assillo delle cose, oltre la dolcezza delle relazioni. *Tu che solo conosci il segreto di ciò che sono e sono atto a diventare* (G. Marcel).

Il segreto è in ciò che siamo, ma più profondamente in ciò che aspiriamo ad essere.

Agostino, all'apertura di quel grande affresco che sono *Le confessioni*, l'ha detto con parole non più dimenticate: «Ci hai fatti per Te e il nostro cuore è senza pace fino a che non riposa in Te». Ma precisamente la luminosa *Confessione* che ne segue è la testimonianza più conturbante che l'incontro non gli ha dato pace. Dio urge alla sua vita e la incalza in termini sempre nuovi. La sua ricerca già lucida, penetrante, originale si dilata all'intero orizzonte della sua vita: non è più solo la chiarezza delle idee che lo appassiona; è l'autenticità della sua stessa esistenza che entra in gioco. Il tentativo singolarissimo di decifrarla in tutti i risvolti misteriosi che l'attraversano, nelle pieghe segrete in cui si cela un'arcana presenza che lo sospinge a consapevolezza di sé e delle sue aspirazioni, a fermento di una intensità di vita sorprendente e inappagata costituiscono il fascino permanente della pagina di Agostino.

Agostino ha presagito e infaticabilmente perseguita una presenza in cui trovare rifugio – trovare la pace – che plachi, che risponda: l'ha man mano avvertita come stimolo e sollecitazione tenaci a portarsi un passo più in là, con la soddisfazione di un orizzonte tutto da esplorare: *canta e cammina*, ha detto a se stesso e a noi in una delle sue sagaci e concise annotazioni.

Camminare nella gioia perché l'itinerario è lungo ma anche appassionante, appena ci si accorga che è in gioco l'incontro, la tenerezza dell'amico con cui entrare e tenersi in relazione, che sappia dare volto anche al presagio, che voglia instaurare un dialogo a tutto campo, che solleciti a confrontarsi con disponibilità trasparente e sincera.

Scoprire il segreto è dunque coltivare il dialogo interiore e personale per leggere l'esistenza ed esplorare i suoi rapporti luminosi e misteriosi con la Trascendenza.

S'impone uno spazio irrinunciabile e prezioso di contemplazione, come condizione appassionante da perseguire. Alla ricerca del proprio volto, presagito nel volto di Dio, rivelato nel dialogo con lui. Un volto appena sbozzato, le cui linee restano da definire.

Il segreto è certo in ciò che siamo, ma più profondamente in ciò che aspiriamo ad essere. La vita custodisce il segreto: può passarle accanto senza mai avvertirlo; può sentirne il presagio e spendersi per decifrarlo. L'assillo delle cose tende ad evadervi, magari a soffocarlo; una sosta pensosa in questo assillo è sufficiente per darvi risalto e lasciarlo parlare.

Se poi la sosta apre al dialogo interiore con l'unico che conosce il segreto, se dispone ad un incontro carico di trepidazione, l'esistenza può rivelare il tesoro che porta con sé, che segretamente l'alimenta: le risorse che suscita, cui attingere, la statura che lascia intravedere aprono sul

monito evangelico: *siate perfetti come è perfetto i Padre vostro che è nei cieli.*

Dio non si dà mai parzialmente, secondo la lucida intuizione del pensatore religioso moderno S. Kierkegaard. L'osservazione lascia intuire la pista privilegiata: solo dandosi senza riserva ciascuno chiama a raccolta tutte le risorse di cui dispone e dà attuazione piena ai tratti che compongono la propria identità e la vanno perseguendo.

La vita dunque custodisce il segreto: può esser lasciato inavvertito e inoperante tanto che l'esistenza trascorre insignificante e vuota; può esser presagito, esplorato fino ad alimentare l'esistenza e farla fiorire in tutta la sua germinalità.

1.4. A partire dall'incontro con l'altro, dalla scoperta del volto

Il singolo e il suo segreto: man mano che ne viene in possesso e se lo appropria è in grado di offrire risonanza all'altro, al tu, ma anche di mettersi in sintonia con la creazione; di passare dallo spettacolo alla contemplazione: di dare volto all'altro e voce alla natura.

La partecipazione definisce lo stile nella relazione, consente di entrare in sintonia, di partecipare emotivamente, nella pienezza e nella totalità di se stessi.

Solo quando prendo piena coscienza di me stesso posso offrire autentica disponibilità all'altro, che può essere accolto ed entrare a far parte del mio mondo. Allo stesso tempo la sua presenza dilata l'orizzonte della mia vita: mi mette in grado di leggerla secondo una prospettiva nuova.

Nella parola fondamentale rivolta all'altro l'orizzonte si dilata, viene integrandosi con..., cambia la lettura della realtà: non più definita dallo sguardo del singolo, ma dilatata dalla presenza, dalle sollecitazioni e dagli stimoli che l'altro offre, oltre che dalla intensità e dalla passione con cui tali stimoli vengono rielaborati ed espressi proprio da colui che gli accoglie.

La parola fondante Io-Tu può essere pronunciata solo con la totalità dell'esistenza (M. Buber). La vita cambia centro; non si sposta alla vita dell'altro ma si porta fra i due, assume un altro centro rispetto alla vita di ciascuno.

L'atteggiamento di piena disponibilità induce ad elaborare un nuovo orizzonte di comprensione, fonte di reciproca partecipazione e di conseguente comunione. E dove l'altro è accolto nella novità, rispettato nella propria singolarità, la sua presenza riempie l'orizzonte e illumina ogni ulteriore rapporto.

In altre parole, la presenza dell'altro mi accompagna – è evocata – nell'incontro nuovo che mi consente con le cose: vivono della sua luce perché la sua presenza è sottesa, ha dilatato e dilata l'orizzonte della mia comprensione.

Una constatazione straordinariamente vera in ogni esperienza totalizzante. L'amicizia, l'amore, la fede sollecitano ad un'altra interpretazione. Cambia l'orizzonte interpretativo del mondo, come è evidente nell'emozione che ne provano l'innamorato, il credente, il mistico: la vicenda personale, viene rivisitata assieme, proiettata nella consapevolezza della predilezione. Forse mai, come in un incontro autentico fra persone, affiora il presagio di una presenza definitiva che finalmente appaghi. La vita cambia, viene trasfigurata: anzi il rapporto io-tu può diventare

Solo quando prendo piena coscienza di me stesso posso offrire autentica disponibilità all'altro.

così pervasivo che le altre cose, pure viste e apprezzate, sfumano in lontananza. *«Io non ho altro soccorso se non in Te»*, dichiara Ester (Est 4,7l) che pure è regina e dispone di appoggi innumerevoli; *«Dio solo basta»* ribadisce Teresa d'Avila, nonostante la ridda di faccende che l'assillano.

In questo senso tutto il resto vive della sua luce (M. Buber): una luce nuova che cambia anche il volto della realtà; spiega l'atteggiamento credente.

La realtà risulta abitata – non è più la stessa – si è dilatata: Dio che vi è stato presagito e riconosciuto vi conferisce un volto nuovo e diverso, ne fa il segno della presenza trascendente; contemporaneamente vi offre una consistenza definitiva, la rende sacra (cf Lc 12).

Si instaura una solidarietà singolare: l'uomo rivela il vero volto della creazione, si porta dallo spettacolo alla contemplazione.

2. LA LOGICA DELL'EVOCAZIONE: IN DIALOGO CON MARTIN BUBER

L'anima della religione si esprime in un'accentuazione singolarissima: Dio si erge al cuore dell'esperienza umana, affascina e appassiona, diventa l'unico che conta!

Buber si pone autorevolmente su questo versante. Per lui la dimensione religiosa non comporta un salto oltre la finitudine: piuttosto è inscritta in un modo singolare di percepire la finitudine.

La parola fondamentale è in atto già nell'incontro con le cose. Vivere un rapporto autentico con l'esperienza quotidiana significa già percepirla nella sua relazione costitutiva con Dio.

La ricerca religiosa non mette in atto un'argomentazione razionale di superamento; mette a fuoco una partecipazione piena con la realtà, in grado di avvertirne e di esplorarne tutto lo spessore, fino alla relazione costitutiva con Dio, già in atto.

L'affermazione di Dio, la fede stessa, non suppone un salto dal finito all'infinito; comporta una presa di coscienza della presenza dell'infinito nel finito, di Dio al mondo. Non si tratta di un itinerario da una realtà ad un'altra, ma del passaggio da una percezione opaca e superficiale della realtà ad una sua comprensione piena e autentica. Dio non è oltre le cose: è nella realtà, e in essa va di-svelato.

2.1. Presupposti del pensiero di Buber

2.1.1. La relazione con la realtà materiale

La riflessione di Buber muove da un presupposto: l'unità dell'esperienza umana, la sua originaria apertura a tutto l'orizzonte dell'essere. L'uomo risulta allo stesso tempo in nome della sua costitutiva relazionalità:

– impegnato col mondo nella realtà materiale,

– disponibile all'incontro con la persona,

– aperto alla trascendenza.

Solo sulla base di un'esperienza che si distende ai tre livelli è possibile la relazione autentica. Ed è quindi legittima l'esplorazione anche del rapporto religioso, che suppone la compatibilità degli orizzonti da esplorare e lo spazio di risonanza che in essi risulta condiviso.

Buber è profondamente legato alla tradizione ebraica; ne porta tutta l'eredità anche come pensatore. Si espone a resistenze fin troppo scontate, che avremo subito modo di identificare.

E tuttavia, se si accetta il sentire di Buber, la relazione o è percepita nella sua pienezza o non è relazione. Si potrebbe dire che la legittimazione avviene dopo: la pienezza cui conduce la relazione, una volta che sia attuata in tutta la sua virtualità, risulta dimostrativa della sua verità.

Forse si potrebbe rifarsi ad esperienze anche consuete per dare credibilità al suo procedere. Di fronte alla realtà materiale, quale un campo su cui fatica, il contadino vive con una partecipazione singolarmente piena e coinvolgente, ignota al turista che guarda lo stesso campo, magari con ammirazione, ma con un inevitabile distacco. A sua volta il turista, per quanto attento, non è in grado di misurare la verità dei rapporti che si sono instaurati fra il contadino e la sua terra. È evidente che il contadino vive un rapporto profondo, è partecipe di una verità autentica: la terra può davvero parlare con quell'intensità che lui le attribuisce. Lo stesso oggetto dunque, la terra e il campo, è interpretato su modulazioni singolari; più esattamente a profondità e risonanza che l'esperienza vissuta e sofferta del contadino gli consente: il suo è un orizzonte interpretativo personalissimo, eppure autentico, cui il turista non ha accesso.

La relazione o è percepita nella sua pienezza o non è relazione.

Non capita lo stesso per l'esperienza religiosa, modulata su una peculiare percezione della realtà, sentita in rapporto con Dio, proprio come la passione del contadino, che interpreta la sua stessa esistenza in un rapporto costituivo con la sua terra?

Caso mai resta la domanda sul come fondare le diverse interpretazioni, come legittimarle, soprattutto come suscitarle. Non è che la fatica che il contadino dedica alla sua campagna offra una indicazione preziosa e lasci intuire l'itinerario privilegiato per parlare di Dio?

2.1.2. Il rapporto con la persona

Identico discorso se si prende in considerazione il rapporto con la persona. Anche qui gli atteggiamenti possono essere diversi. Nell'ambito familiare, per stare a situazioni facilmente documentabili, un marito può considerare la moglie:

– a servizio, perché sbriga le faccende domestiche,

– importante perché riempie momenti emotivi,

– per quello che veramente è; finalmente accolta come presenza che riempie la vita e vi risponde: oggetto di amore e di dedizione molto più che ragione di servizi o di integrazione affettiva...

Ai tre successivi livelli costituisce un'esperienza differente e consente un'interpretazione diversa di lei come persona; ma è evidente che la misura vera è data solo nell'ultimo atteggiamento e solo chi lo vive è in grado di percepirlo e, su quella base, anche di interpretarlo.

Un rapporto autentico instaurato con le cose e soprattutto con l'altro può sottendere la relazione costitutiva con la trascendenza; e di conseguenza un richiamo decisivo della verità di un rapporto fondante, che Dio solo compie; si tratta di avvertire tale apertura alla trascendenza come costitutiva e originaria, propria della persona.

Un rapporto autentico instaurato con le cose e soprattutto con l'altro può sottendere la relazione costitutiva con la trascendenza.

In ogni caso si può consentire con Buber che il riferimento alla trascendenza

cambia la prospettiva sul mondo: può favorire la comprensione contemplativa della natura, e l'interpretazione religiosa della persona. Non è solo il ritorno all'esperienza interiore: è l'intuizione che nella stessa interiorità si annida il richiamo del Tu, come connaturale esigenza di Dio. Con Buber l'itinerario religioso prende la piega dell'ascolto, dell'evocazione, della risposta ad una misteriosa presenza che alimenta la vita: è la pienezza dell'esistenza in relazione che viene esplorata e fatta parlare.

Il singolo è immerso in un'unica vicenda, grandiosa e cosmica; consapevole di una identità singolare, chiamato alla relazione.

2.2. La parola fondamentale Io-Tu

«All'inizio è la relazione».[2] La relazione è costitutiva: a partire dall'aria che respiriamo, dal terreno che calpestiamo. La vita umana è relazione, non esiste che nella relazione. L'incontro all'origine della vita costituisce il primo rapporto che suscita e accompagna l'intera esperienza dell'uomo in tutto il suo sviluppo: madre-padre, famiglia, ambiente, cultura... In un crescendo di partecipazione, autonomia, responsabilità costantemente relazionate, prima per ricevere e quindi progressivamente per dare: dalla struttura fisica, alle idee, alle scelte operative ed esistenzialmente decisive, all'orizzonte culturale man mano assunto e dilatato. Per cui la persona non è mai ad uno spettacolo. La partecipazione, avvertita o inconsapevole, intesse l'esistenza.

Il singolo è immerso in un'unica vicenda, grandiosa e cosmica; eppure consapevole di una identità singolare, chiamato alla relazione e tuttavia a questa non obbligato, piuttosto sollecitato a partecipazione profonda, che l'emozione rivela; aperto ad un rapporto singolare, che nell'altro cerca e avverte l'interlocutore in grado di offrire una disponibilità libera, segnata quindi di gratuità.

Esplorando il rapporto io-tu, bisogna riconoscervi un processo, identificabile nei passaggi successivi:

– dallo sguardo sulle cose, quasi fossero indifferenti ed esteriori, proprio dell'esistenza-spettacolo;

– alla partecipazione come presa di coscienza che la vita ne è intessuta;

– alla comunione, come libera disponibilità che la persona è in grado di offrire, connotandola di gratuità.

L'esperienza personale dunque resta spartita fra:

– un modo spettacolare di relazione, magari impegnato a livello operativo,

– e un modo contemplativo: che può aprirsi ad un coinvolgimento esistenziale vibrante; in cui viene presagito un senso profondo di unità, di condivisione, di appartenenza alla realtà in cui si è immersi. Senz'altro unico e inconfondibile nel rapporto personale: si carica di un'emozione, di un senso di reciproca appartenenza che dilata l'esistenza e la mette in sintonia con l'altro; contemporaneamente apre ad un diverso sguardo sulla realtà, di cui si presagisce la sintonia e la risonanza.

2.3. Il segreto della riflessione di Buber

Sempre esplorando il rapporto io-tu e lo spessore che sottende, Buber ha tentato di rilevarne la singolarità; a partire dalla considerazione che la persona è costitutivamente relazione.

Il suo spessore può essere evaso: Buber si è sforzato di rilevare che l'accostamento consueto rappresenta l'aspetto più immediato e però anche evasivo.

Lo sguardo dell'uomo non è obbligato alla superficie; piuttosto è sollecitato a passare dallo sguardo sulle cose allo stupore che suscitano, alla partecipazione cui invitano, alla contemplazione cui aprono... Insomma a parteciparne e viverne. La relazione diventa la condizione privilegiata che immerge in un mondo dalle suggestioni illimitate, ma anche dalle vibrazioni interiori imprevedibili.

La relazione esplorata nel suo spessore rende ragione di tutti i rimandi di cui la vita è intessuta.

Il segreto della sua analisi muove dall'intuizione che la relazione non è un dato passivo; può esser riempita di tutto lo spessore di cui l'esistenza è portatrice; anzi la verità della relazione sottende un processo che esplora, ma anche assume e conferisce nome alle cose:

– la luce crepuscolare del tramonto è carica di suggestione evocatrice...,

– il gesto cortese di uno amico può colmare una vaga sensazione di solitudine, sollecitare ad una fiducia carica di attesa e di disponibilità...,

– un'azione magnanima può aprire gli orizzonti della gratuità, indurre a guardare l'intera esistenza nella luce di una presenza provvida che l'ha suscitata e l'accompagna.

La relazione esplorata nel suo spessore rende ragione di tutti i rimandi di cui la vita è intessuta: custodisce il segreto dell'esplorazione, della contemplazione e della partecipazione alla realtà materiale, al rapporto io-tu, al dialogo con Dio.

La persona nella relazione è in grado di saldare le differenze e di colmare le distanze, di spaziare dalla realtà materiale e a quella spirituale, dall'io a Dio.

La posizione di Buber è straordinariamente feconda.

La parola fondamentale, attorno a cui fa perno la sua riflessione, dice una relazionalità già in atto, segnata di singolare pienezza e disponibilità: può essere estesa anche a Dio. Vissuta in autenticità porta e manifesta il dono che le è insito, la grazia, la presenza di Dio. Che non opera ma fa operare; *non è ma fa essere*: costituisce il respiro stesso della creazione. Per cui anche il rapporto io-tu, dove interpreta la parola fondamentale, sottende la presenza di Dio, e vi presagisce la sua grazia.

Dio è all'origine e accompagna l'intero percorso, operando ovunque la parola fondamentale si esprime. La parola della relazione è «io sono presente così come sono presente».[3] Cosicché non si risale a Dio dagli eventi in cui Egli ha operato. Si incontra Dio nell'evento che Egli attualmente compie e che la parola fondamentale è in grado di rilevare.

Anche il rapporto io-tu sottende la presenza di Dio, e vi presagisce la sua grazia.

Chiunque opera nella parola fondamentale rivela a se stesso e agli altri la reciprocità di un rapporto già in atto, partecipa di una presenza da cui scaturisce la vita e l'azione: *Dio vi opera, e perciò può essere evocato.*

Lo sguardo portato su un'opera compiuta intravede l'orma di una presenza remota che viene evocata; perciò i cieli narrano la gloria di Dio... Ma più immediatamente l'attuale potenza di Dio è al-

l'opera e si legge nella grandiosa distesa dei cieli. Il loro ritmo vorticoso e possente rimette in sintonia con l'operare diretto di Dio: la realtà creata è conosciuta nella presenza che la sostiene, manifesta la relazione originaria. Al punto che parlare di "prova" dell'esistenza di Dio non ha molto senso: è più appropriato parlare di consapevolezza della sua presenza, costitutiva del creato.

Dio ama e si manifesta nel presente, attraverso l'uomo che solo è in grado di rendergli testimonianza.

L'uomo che si esprime nella parola fondamentale avverte la presenza; ed è questa che va celebrata senza lasciarsi fuorviare dalla preoccupazione di oggettivarla, col rischio di perderne l'immediata freschezza, di tagliarla alla sorgente, e perciò di inaridirla.[4]

Più che provato, Dio è evocato nei segni della sua presenza. È reso manifesto nell'impulso del gesto autentico dell'uomo che guarda la realtà e incontra l'altro nella chiara consapevolezza della Sua presenza.

Per incontrare Dio è indispensabile porsi nella relazione – nella parola fondamentale – in cui opera qui e ora la sua presenza. Dio può anche aver operato nel passato. Ma Dio ama e si manifesta nel presente, attraverso l'uomo che solo è in grado di rendergli testimonianza, proprio quando lo presagisce e lo esprime nella parola fondamentale io-Tu.

Il ritmo della nostra esistenza ci costringe a fissare nella successione del tempo l'azione di Dio. In realtà Pascal ha visto bene: «se egli ha parlato una volta, egli è sempre». La sua presenza, il suo intervento, il suo amore stanno oltre il tempo come l'attualità del nostro rapporto con Lui.

2.4. Dire Dio significa entrare in rapporto con il Tu

Buber in tutto il suo ragionare che potremmo definire "sapienziale" fa perno su una espressione, *la parola fondamentale*, che non è una formula magica: è progressiva umanizzazione dell'esperienza consueta, capace di trasfigurare la quotidianità: «Ma, per noi, più grande di ogni enigma tessuto ai margini dell'essere è la centrale realtà del tempo terreno e quotidiano con il suo raggio di sole sul ramo dell'acero e il presentimento del Tu eterno».[5]

La relazione costituisce la pista privilegiata all'affermazione e alla consapevolezza religiosa.

Presentimento e presagio risultano l'atteggiamento che apre e legittima il riferimento a Dio: sono parole-chiave per aprire alla ricerca umana l'orizzonte religioso: la realtà ha uno spessore che affonda le radici nel mistero; l'uomo ne porta una indefinita intuizione-presentimento. Costituisce la traccia rivelativa della verità delle cose create e perciò costitutivamente relazionate al loro creatore.

La relazione con il Tu non è né magica né scontata, è cercata, attraverso il processo dell'interpretazione! Viene illu-

La relazione costituisce la pista privilegiata all'affermazione e alla consapevolezza religiosa.

minandosi appena la crosta dell'ovvietà si spacca: «sai sempre nel tuo cuore che hai bisogno di Dio... e Dio ha bisogno di Te».[6]

Il Tu è costitutivamente in relazione; senza di questa non esiste: donde la parzialità di ogni interpretazione individualistica. E senza relazione non è neppure

in grado di approfondire l'intuizione del "singolo" di Kierkegaard, dove la relazione risulta perentoriamente affermata: l'uomo sta di fronte a Dio.

Proprio il rapporto costituisce l'esperienza religiosa, che Buber interpreta e scandisce in una sintesi indovinata ed efficace: «Relazione originaria che da Dio all'uomo è missione e comando, dall'uomo a Dio visione e intelligenza, fra i due conoscenza e amore».[7]

La relazione dunque è costitutiva dell'uomo. Orienta all'interpretazione del rapporto con Dio, contemplato nel gesto creatore, che non riguarda tanto l'origine della creazione quanto l'esperienza attuale che l'uomo ne assume.

L'incontro e la conseguente affermazione di Dio avviene nel presentimento che esplora il mistero, e progressivamente nella consapevolezza della relazione, di cui vive l'universo creato.

Non è quindi la *prova* che conta; caso mai la prova è affinamento razionale – di cui Buber non si preoccupa – fino a consentire sicura conferma, fino alla "visione" della verità della relazione, in cui Dio e uomo sono, vivono, operano in rapporto fondante e reciproco.

La relazione orienta all'interpretazione del rapporto con Dio.

2.5. L'esistenza nella sua luce

Con Buber la presenza di Dio si porta al cuore dell'esistenza.

L'itinerario abbozzato trova una conferma autorevole nella primordiale presentazione dell'uomo che la Bibbia propone, situandolo in un mondo che consegna alla sua autorità. «Allora il Signore Dio plasmò dal suolo ogni sorta di bestie selvatiche e tutti gli uccelli del cielo e li condusse all'uomo, per vedere come li avrebbe chiamati: in qualunque modo l'uomo avesse chiamato ognuno degli esseri viventi, quello doveva essere il suo nome» (Gn 2,19).

L'uomo è dunque immerso in un mondo, ha un mondo che gli è sottomesso; di fronte al quale è chiamato a prendere posizione, ad assumersi responsabilità, ad esercitare piena autorità.

Egli lo sa. Per quanto proprio la sua signoria sul mondo denunci anche l'insoddisfazione profonda che definisce quella relazione. Donde la ricerca della risposta, nella donna o nell'altro, la scoperta piena di gioia, l'incontro nella pienezza. Cambia l'orizzonte della vita, se ne dischiude un altro nella felicità dell'unione: tutto vive nella luce di questa nuova presenza (Gn 2,23-24). E tuttavia la luce dell'altro, per quanto suggestiva e ambita, non appaga. L'aspirazione appare più vasta e dilatata di quanto l'incontro con l'altro possa consentirgli.

L'uomo è immerso in un mondo di fronte al quale è chiamato a prendere posizione, ad assumersi responsabilità.

Donde l'indispensabile *prolungamento*[8] alla ricerca di una Relazione che copra l'orizzonte per tutta la vastità di cui lo spirito si constata portatore: allora l'altro con cui entra in rapporto, che interpreta la relazione è finalmente il Tu. (Proprio questo indispensabile prolungamento va giustificato: Buber lo sente e lo afferma. Nella riflessione attuale c'è chi gli rimprovera una insufficiente legittimazione. Restano certo aspetti da verificare e da approfondire. La visione di Buber ha una propria intrinseca coerenza, fondata su presupposti presagiti più che giustificati).

Nella parola fondamentale rivolta all'altro l'orizzonte si dilata, viene inte-

grandosi con... Cambia la lettura della realtà: non più definita dallo sguardo del singolo, ma dilatata da un'altra presenza, dalle sollecitazioni e dagli stimoli che offre, dalla intensità e dalla passione con cui vi risponde.

La vita cambia centro; non si sposta alla vita dell'altro ma si porta fra i due, direbbe Buber. Nell'incontro l'esistenza non viene "decentrata" ma dilatata, assume un nuovo orizzonte di comprensione, fonte di reciproca partecipazione e di conseguente comunione.

E dove l'altro è accolto nella novità, rispettato nella propria singolarità, la sua presenza illumina l'orizzonte e segna ogni rapporto: «tutto il resto vive nella sua luce».[9]

L'esistenza, vissuta in una nuova pienezza, dilata i propri orizzonti: progetti e prospettive, che vengono elaborandosi, ne risultano comandati.

In altre parole, la presenza dell'altro accompagna – è evocata – nell'incontro con le cose; che vivono della sua luce perché la presenza sottesa, ha dilatato e dilata l'orizzonte della comprensione.

La luce del tu non è solo riverbero sulla realtà; è presenza che ne accompagna l'accostamento, e che riempie la stessa percezione della vita ad un'intensità impreveduta.

Una constatazione straordinariamente vera in ogni esperienza totalizzante; soprattutto nell'esperienza di fede.[10] La vicenda personale, rivisitata in compagnia di Dio, è proiettata nella prospettiva del Regno, e finalmente nella consapevolezza della vocazione – predilezione – che illumina l'intera esistenza.

La vita cambia, viene trasfigurata: anzi il rapporto con Dio può diventare totalizzante e pervasivo: l'unico che conta.

In forma anche più profonda la stessa realtà sensibile cambia volto: risulta abitata. Dio vi è presagito e riconosciuto, le conferisce un volto nuovo e diverso, ne fa il segno della sua presenza, vi offre una consistenza definitiva, la rende sacra.

3. QUALCHE PERPLESSITÀ CIRCA LA POSIZIONE DI BUBER

La fecondità della riflessione di Buber è riconosciuta e ampiamente documentata. Ci sono filoni di pensiero che si richiamano a Lui.

Qui interessava mettere a fuoco la novità del rapporto religioso che alimenta la sua riflessione e legittima una sensibilità nuova, largamente diffusa, di confrontarsi con la scelta religiosa e di analizzarla.

E tuttavia bisogna rilevare che questa spontanea apertura all'incontro con il Tu è apparsa talora non adeguatamente fondata; ha suscitato resistenze. Rilevo, a titolo esemplificativo, la perplessità sollevata da E. Lévinas per tanti aspetti singolarmente significativa: parte da una condivisa attenzione all'altro; come nel caso dello stesso Buber, anche Lévinas ha potuto notevolmente influenzare l'interpretazione della persona umana nella consuetudine culturale odierna.

Lévinas ha espresso la sue riserve nei confronti della riflessione di Buber, che riconosce suggestiva ma non legittimata.[11] Egli ragiona da una sensibilità profondamente diversa, non priva di suggestione, soprattutto dove l'elaborazione del «volto» offre squarci di una singolare forza evocativa. La traccia sulla quale lo stesso Lévinas argomenta per fondare l'istanza religiosa e il rapporto con Dio muove da una considerazione alternativa a quella di

Buber: non dalla sintonia e dalla pienezza, ma dalla differenza e dall'alterità.[12]

In Lévinas il rapporto con Dio[13] è esigito dalla forza con cui l'altro s'impone in una condizione di alterità radicale: «Si può chiamare ateismo questa separazione così completa che l'essere separato si mantiene tutto solo nell'esistenza senza partecipare all'essere da cui è separato, capace eventualmente di aderirvi per la fede».[14]

È il rispetto che ispira il volto dell'altro ad imporre la presenza dell'Altro.

In definitiva è il rispetto che ispira il volto dell'altro ad imporre la presenza dell'Altro.[15]

Di fatto il tu sfugge ad ogni presa, esige il rispetto, preclude perentoriamente l'uccisione («non uccidere»): imposizione che trascende ogni gesto concreto; la vittima lo rivendica anche nel momento in cui viene trafitta: l'autorità dell'altro s'impone oltre la brutalità dei fatti.

Questa forza impressa nel volto gli è conferita da un Altro. Solo attraverso il volto dell'altro - volto visibile che appella all'invisibile[16] - il tema di Dio ritorna: s'impone all'esistenza, che tuttavia non riesce a farne un possesso sicuro e appagante.[17]

Pur nella differenza, la posizione di Lévinas conferma l'esigenza di comprensione che risale costantemente oltre il fatto concreto, ne cerca la spiegazione. E in questa ricerca gli aspetti più manifestativi risultano anche rivelativi di uno spessore ulteriore, di cui la realtà è dotata. La preoccupazione di Lévinas per una fondazione razionale rigorosa sottolinea un'esigenza cui Buber appare meno sensibile; più disponibile a lasciarsi persuadere dalla forza evocativa che il rapporto interpersonale sottende.

In ogni caso resta la consapevolezza che il tu porti il presagio di una realtà ultima e definitiva; che il confronto con l'altro sia il luogo privilegiato per parlare di Dio.

4. IN SINTESI: DIRE DIO

Nella consuetudine resta forte la preoccupazione di affermare e confermare l'esistenza di Dio, dunque l'intento di argomentare per uscirne garantiti.

L'elaborazione proposta richiama un filone di ricerca che confluisce nella sensibilità ermeneutica attuale, meno impegnato nella dimostrazione razionale; più attento all'esplorazione rigorosa e piena dell'esistenza.[18]

La riflessione di Buber è a proposito emblematica. Tanto più significativa per la ricerca religiosa perché risulta specificamente impegnata sulla presenza di Dio nella concretezza dell'esistenza; la sua resta una proposta autorevole. Non si impegna e forse neppure si interessa della dimostrazione dell'esistenza di Dio. Si interessa e si appassiona alla relazione, alla partecipazione.

È il rapporto vissuto, la relazione in atto che egli intende esplorare perché Dio non risulti tanto "provato" quanto entri a dare risposta, a conferire pienezza all'esistenza.

Buber evidenzia un nuovo modo di misurarsi con il mistero di Dio.

Una nutrita schiera di pensatori dell'esistenza si muovono lungo questa traccia: offrono i presupposti teorici per "dire Dio" in linguaggio singolarmente diverso e alternativo rispetto alla tradi-

zione. La riflessione di Buber esprime efficacemente la loro sensibilità. A livello di esperienza reale e di proposta educativa costituiscono una provocazione che vale la pena raccogliere.

5. APPENDICE: DIO, LA PAROLA PIÙ SOVRACCARICA DI TUTTO IL LINGUAGGIO UMANO

Come appendice integrativa dello stile di Buber riferiamo una pagina di notevole richiamo evocativo, a perno della riflessione raccolta in una breve opera, dal titolo L'eclissi di Dio.

«Un mattino mi alzai presto per leggere le bozze della prefazione di un mio libro, ricevute la sera precedente; poiché si trattava di una specie di autoconfessione, desideravo rileggerla attentamente prima di darla alla stampa.

Scesi nello studio che mi era stato offerto come luogo di lavoro, se ne avessi avuto bisogno, e vi trovai già seduto alla scrivania l'anziano signore.

Dopo il saluto mi domandò subito dello scritto che avevo in mano e, saputone il contenuto, mi chiese se ero disposto a leggere ad alta voce. Accettai volentieri.

Dio è la parola più sovraccarica di tutto il linguaggio umano. Nessuna è stata talmente insudiciata e lacerata. Proprio per questo non devo rinunciare ad essa.

Egli ascoltò gentilmente anche se con meraviglia e alla fine con evidente stupore.

Quando ebbi terminato egli intervenne, dapprima esitante e poi sempre più appassionatamente, trascinato dall'argomento che gli stava a cuore e disse: Mi meraviglio che le sia possibile di pronunciare tante volte la parola "Dio". Come può pensare che i lettori accolgano questo nome nel modo in cui lo vorrebbe saper inteso e onorato? Lei intende parlare di colui che è superiore ad ogni avvicinamento, a ogni com-prensione umana, proprio questo essere superiore lei vuole indicare; ma in quanto pronuncia il suo nome, lo lascia in balìa dell'uomo. Quale altra parola del linguaggio umano fu così maltrattata, macchiata e deturpata? Tutto il sangue innocente, che venne versato in suo nome, le ha tolto il suo splendore. Tutte le ingiustizie che fu costretta a coprire hanno offuscato la sua chiarezza. Mi sembra una diffamazione nominare l'Altissimo col nome di "Dio".

Gli occhi chiari come quelli di un bambino lampeggiavano. La voce stessa era infiammata.

Poi ci sedemmo di fronte in silenzio per un poco. La stanza era inondata dalla chiarezza del primo mattino. A me sembrava che con la luce entrasse in me una forza. Non posso riferire esattamente ciò che risposi, posso soltanto accennare al discorso di allora.

Sì – risposi – , è la parola più sovraccarica di tutto il linguaggio umano. Nessuna è stata talmente insudiciata e lacerata. Proprio per questo non devo rinunciare ad essa. Generazioni di uomini hanno scaricato il peso della loro vita angustiata su questa parola e l'hanno schiacciata al suolo: ora giace nella polvere e porta tutti i loro fardelli. Generazioni di uomini hanno lacerato questo nome con la loro divisione in par-

titi religiosi; hanno ucciso e sono morti per questa idea e il nome di Dio porta tutte le loro impronte digitali e il loro sangue. Dove potrei trovare una parola che gli assomigliasse per indicare l'Altissimo? Se prendessi il concetto più puro e più splendido dalla tesoreria più riposta dei filosofi, vi potrei trovare soltanto una pallida immagine di pensiero, ma non la presenza di colui che intendo, di colui che generazioni di uomini con le loro innumerevoli vite e morti hanno onorato e denigrato. Intendo parlare di quell'Essere a cui si rivolge la umanità straziata ed esultante. Certamente essi disegnano smorfie e scrivono sotto "Dio"; si uccidono a vicenda e dicono "in nome di Dio". Ma quando scompare ogni illusione e ogni inganno, quando gli stanno di fronte nell'oscurità piena di solitudine e non dicono più "Egli, Egli", ma sospirano "Tu, Tu" e implorano "Tu" intendono lo stesso essere; e quando vi aggiungono "Dio", non invocano forse il vero Dio, l'unico vivente, il Dio delle creature umane? Non è forse lui che li ode? Che li esaudisce? La parola "Dio" non è forse proprio per questo la parola dell'invocazione, la parola divenuta nome, consacrata per tutti i tempi in tutte le parlate umane? Possiamo rispettare coloro che lo disprezzano, perché troppo spesso altri si coprono con questo nome per giustificare ingiustizie e soprusi: ma questo nome non dobbiamo abbandonare e sacrificare. Si può comprendere che vi sia chi desidera tacere per un periodo di tempo delle "cose ultime", perché vengano redente le parole di cui si è fatto cattivo uso. Ma in tal modo non si possono redimere. Non possiamo lavare da tutte le macchie la parola "Dio" e nemmeno renderla inviolata; possiamo però sollevarla da terra e, macchiata e lacera com'è, innalzarla sopra un'ora di grande dolore.

La stanza si era fatta molto chiara. La luce non fluiva più, era presente.

L'anziano signore si alzò, si diresse verso di me, mi pose la mano sulla spalla e disse: "Vogliamo darci del tu?". Il colloquio era compiuto. Poiché dove due sono uniti veramente, lo sono nel nome di Dio».

[1] Cf E. Lévinas, *Totalité et infini*, La Haye, Nijhoff 1980, p. 114.

[2] M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo, San Paolo 1993, p. 72.

[3] Ibid., p. 140.

[4] «L'uomo malato di Dio,... anziché permettere al dono di operare, riflette su ciò che dona, e perde entrambi»: ibid., p. 143.

[5] Ibid., p. 122.

[6] Ibid., p. 118.

[7] Ibid., p. 121.

[8] Cf ibid., p. 111.

[9] Ibid., p. 64.

[10] La fede sollecita un'altra interpretazione della realtà (cf Lc 12), sia l'intera ricostruzione della vicenda storica fatta dalla fede ebraica; sia la lettura della storia fatta dal credente.

[11] La stessa religione viene intuita come riferimento definitivo della ricerca: «La religione dove il rapporto sussiste fra lo Stesso e l'Altro a dispetto dell'impossibilità del tutto – l'idea di infinito - è la struttura ultima»: E. Lévinas, *Totalité et infini*, p. 53. Una struttura di cui ha talora intravisto la possibilità, se non l'opportunità: «La giustizia è un diritto alla parola. È forse è proprio qui che si apre la prospettiva d'una religione»: E. Lévinas, *Totalité et infini*, p. 274.

[12] Cf E. Lévinas, *Totalité et infini*.

[13] Cf ibid., p. 274.

[14] Ibid., p. 29.

[15] Cf ibid., pp. 174ss. Trovo assai interessante la ricerca di Salvatore Currò che tenta di "dire Dio" a partire dall'alterità radicale dell'altro, come esige rigorosamente la riflessione di Lévinas. Segnalo a proposito: S. Currò, *Quando Dio viene al soggetto*, Roma, Armando 2003; S. Currò, *Il linguaggio religioso: al cuore del problema*, in *Catechesi* 77 (2007-2008) 1, 6-16.

[16] Cf E. Lévinas, *Totalité et infini*, p. 51. Il segno sul volto di Caino (Gn 4,15) che Dio gli pone a garanzia dalla vendetta dell'altro, chiunque sia, è uno dei simboli grandi ed evocativi della Bibbia, che interpreta in termini alti e suggestivi il pensiero di Lévinas.

[18] Z. Trenti, *Opzione religiosa e dignità umana*, Roma, Armando 2003.

[19] M. Buber, *Eclissi di Dio*, Milano, Comunità 1961.

LA LEZIONE CATECHISTICA DEL BEATO ANTONIO ROSMINI

Giuseppe Biancardi

Figura di spicco del cattolicesimo della prima metà dell'Ottocento, Antonio Rosmini (1797-1855) può ben essere accostato, per santità di vita, di dottrina e di opere ai grandi santi a lui coevi, a partire dai santi "sociali"; e tuttavia, per varie ragioni, presso il grande pubblico è assai meno noto di questi.

Sull'onda della recente beatificazione, dal nostro angolo visuale che è quello catechistico, vorremmo qui evidenziare un particolare titolo di merito del nuovo Beato: il suo impegno nel servizio della Parola con la predicazione e la catechesi.

Si tratta di un *impegno teorico e pratico insieme*, che muovendo dalla critica alla prassi pastorale messa in atto all'epoca nell'àmbito dell'annuncio, giunge alla formulazione di una *teoria* omiletica e catechetica indubbiamente innovativa per quel tempo, ma capace di offrire ancora oggi stimoli ed elementi di riflessione, tanto più che l'Autore stesso ne ha comprovato la validità, traducendola in una *pratica* efficace nel proprio ministero pastorale.

1. PREDICAZIONE E CATECHESI NEI TESTI E NELL'AZIONE DEL ROSMINI

Per il nostro scopo, non potendo ovviamente scorrere qui tutta la vita del nuovo Beato e neppure tutta la sua produzione bibliografica in tema di predicazione e catechesi, abbondante anche in questo solo settore, ci limitiamo a prendere in considerazione esclusivamente *alcuni testi* di indole teorica ed *alcuni momenti* esemplificativi del suo servizio della Parola.

– Seguendo un ordine cronologico, diciamo allora che il Rosmini manifesta il proprio interesse per la catechesi fin dal 1821, lo stesso anno della sua ordinazione sacerdotale, quando pubblica una sua traduzione del *De catechizandis rudibus*: *Del modo di catechizzare gl'idioti, libro di Santo Aurelio Agostino vescovo d'Ippona volgarizzato.*[1] Il testo, da lui già tradotto tempo prima, è dedicato all'amico don Antonio Traversi, nella sua qualità di vicepresidente della Confraternita della Dottrina Cristiana nella diocesi di Venezia.

– Lo stesso interesse si fa evidente nel medesimo anno con la *Lettera sopra il cri-*

stiano insegnamento a Giovanni Della Valle Vestina prete, pubblicata poi nel 1823.[2] All'amico sacerdote, don Giovanni Stefani di Val Vestina, già suo compagno di studi all'Università di Padova e nel 1821 chiamato a Lisbona come precettore in una nobile famiglia portoghese, il nostro Autore tratteggia l'ideale del maestro cristiano modellato su quello del Cristo e offre precise indicazioni metodologiche – cui dovremo riferirci attentamente tra breve – in ordine alla presentazione del messaggio cristiano.

Vogliamo evidenziare un particolare titolo di merito del nuovo Beato: il suo impegno nel servizio della Parola.

– Ancora nel 1823 la catechesi entra a pieno titolo pure nel trattatello *Della educazione cristiana*, in tre libri.[3] L'opera, preparata dal Rosmini probabilmente fin dal 1821, è scritta per indirizzare l'azione educativa della sorella Gioseffa Margherita che, con il settembre 1820, aveva assunto la cura di una "casa-famiglia" per orfane in Rovereto. Il saggio tratta per tutto il secondo libro *Dell'insegnamento delle verità cristiane*,[4] dedicando uno specifico capitolo, il terzo, all'*Istruzione della Dottrina cristiana*.[5]

– Catechesi e predicazione tornano ad occupare con particolare urgenza il nostro Autore quando egli, per un anno esatto, dal 5 ottobre 1834 al 5 ottobre 1835, si trova a dover svolgere il compito di parroco nella propria città, precisamente nella parrocchia di San Marco.[6] Qui, assolvendo coscienziosamente ai suoi doveri pastorali, da buon parroco – meglio, da parroco santo – si prende cura della catechesi dei piccoli e per renderla più efficace ripubblica le *Regole della dottrina cristiana dei fanciulli e delle fanciulle della parrocchia di S. Marco di Rovereto*, che aveva già edito precedentemente per incarico di altri.[7] Con analogo zelo, obbedendo sempre alle prescrizioni tridentine, non manca poi di sviluppare la sistematica catechesi domenicale agli adulti.[8] E legati alla diretta esperienza parrocchiale roveretana sono pure i *Discorsi parrocchiali*,[9] che il Rosmini preparava con cura, attribuendovi grande importanza. Sarà d'obbligo, per noi, fare riferimento a tali discorsi e in particolare alla *Prefazione* premessa all'edizione del 1843, perché in essa troveremo una piccola *summa* del pensiero del Roveretano in tema di predicazione.

Da buon parroco, da parroco santo, si prende cura della catechesi dei piccoli e scrive le "Regole della dottrina cristiana".

– Allo stesso modo, non potremo fare a meno di prendere in considerazione il *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*, pubblicato dal Beato nel 1838,[10] e completato, a partire dalla seconda edizione (1844), da una importante *Prefazione* che giustifica l'impostazione metodologica e contenutistica di tutto il formulario.[11]

– Infine, significativi riferimenti alla catechesi li troveremo ancora nel celeberrimo testo *Delle cinque piaghe della santa Chiesa*, pubblicato per la prima volta nel 1848 ma in gestazione almeno fin dal 1832-1833,[12] ove il Rosmini manifesta con sofferta partecipazione la *pars destruens* del suo pensiero catechetico.

Basteranno questi testi e queste esperienze – crediamo – per avere gli elementi sufficienti a conoscere ed ap-

2. IL RUOLO DELL'ANNUNCIO CRISTIANO NEL QUADRO DELL'EDUCAZIONE IDEALE

Come premessa all'analisi dei testi or ora elencati, è appena il caso di accennare all'importanza che il Rosmini attribuisce all'annuncio del messaggio cristiano attraverso le varie forme del servizio della Parola.

Tale annuncio ha, per il Roveretano, una funzione fondamentale nell'educazione umana.

2.1. Unità e totalità dell'educazione ideale

È ben noto che per lui un'autentica educazione deve necessariamente possedere i caratteri dell'*unità* e della *totalità*: è questo un punto nevralgico del suo pensiero pedagogico.[13]

Totalità significa anzitutto che nella persona umana l'educazione deve cogliere, rispettare e formare sia la sua dimensione naturale, sia quella soprannaturale. Strettamente correlato al concetto di totalità è quello di *unità*. Esso sta ad indicare che, nel processo educativo, le due suddette dimensioni non solo non devono escludersi a vicenda, ma nemmeno debbono restare separate o giustapposte, dando magari origine ad una educazione "naturale" dell'uomo distinta da una educazione "religiosa" del cristiano.

Ora, si vede facilmente come tali caratteri non sono garantiti dalla pedagogia «mondana» nelle sue varie declinazioni: in genere, questa si costruisce a partire dall'uomo considerato ad una sola dimensione, quella naturale, con una conseguente chiusura alla soprannaturale. Una tale pedagogia viene necessariamente a spezzare la visione "totale" della persona umana che non risulta più formata unitariamente e globalmente, in quanto si vuole la «perfezione solo della *natura* che è quanto dire di alcune *parti* staccate dell'uomo».[14]

Invece, gli essenziali caratteri dell'unità e della totalità si ritrovano pienamente nell'educazione religiosa ispirata cristianamente: solo essa, infatti si regge su una concezione integrale o "totale" della persona, in quanto ne coglie insieme la dimensione naturale e quella soprannaturale; di conseguenza, soltanto essa garantisce la formazione unitaria dell'essere umano costituito inseparabilmente da *mente*, *cuore* e *corpo*, assicurando – per dirla ancora con le testuali parole del Beato – «la perfezione della *persona* nell'alunno che è quanto dire di *tutto* l'uomo».[15]

Il principio ordinatore di ogni autentica educazione è dunque esclusivamente la religione cristiana, in quanto capace di armonizzare tutti gli interventi educativi, dal piano religioso-morale a quello intellettuale, fisico, sociale e tecnico.

Gli essenziali caratteri dell'unità e della totalità si ritrovano pienamente nell'educazione religiosa ispirata cristianamente.

2.2. Il ruolo dell'insegnamento religioso nell'educazione

In questo quadro diventano evidenti l'importanza e il ruolo fondamentale dell'insegnamento delle verità cristiane.

Il Rosmini non manca di sottolineare «l'altissima preziosità... e la bellezza singolarissima»[16] della dottrina cristiana da

insegnare, in quanto dottrina non umana «né tolta dalla terra, ma... di Cristo e dal cielo discesa».[17] Una tale *bellezza* è da evidenziare: «Pingete – scrive alla sorella – la necessità, la bellezza, la perfezione, e la bontà di questa dottrina con ogni colore».[18]

Soprattutto, una tale dottrina va annunciata perché è di *utilità* indiscutibile nell'intervento educativo sulle giovani generazioni; un intervento che reca benefici effetti anche sulle famiglie future e, in ultima analisi, sull'intera società: «Dell'utilità che rende a' prossimi, non è a dire: perocchè si pare manifesto, che ove negli animi di tutti i fanciulli sieno poste dalla prima infanzia le immutabili verità e santissime massime del Vangelo, queste sarebbero fondamento di una buona e felice vita, non ismovibile da onde di cieche passioni: e salvato l'uomo, è salvata la famiglia di cui egli diviene il padre; e dalle famiglie bene ordinate riceve ordine e pace tutta l'umana socievolezza».[19]

«L'opera che voi prestate all'istruzione catechistica de' fanciulli, è umile agli occhi di questo mondo; ma ella è altissima a quelli di Dio».

Il ministero catechistico non è dunque da considerare cosa di poco conto; tutt'altro: «L'opera che voi prestate all'istruzione catechistica de' fanciulli nostri, è umile agli occhi di questo mondo; ma ella è altissima a quelli di Dio, agli angeli pregiata, invidiata, piena di merito all'anime vostre, utilissima a' prossimi, grata sopra tutte alla santa Chiesa».[20] Questo convincimento è ben radicato nel Rosmini, tanto che lo troviamo ripetuto in altre pagine: «ministero tanto più alto negli occhi illuminati dalla cristiana umiltà, quanto comparisce più basso al losco vedere della mondana superbia».[21]

Lungi dall'essere cosa di poco conto, il fare catechesi è «arte divina»;[22] è servizio talmente importante per la formazione integrale delle persone che dovrebbe essere continuo: «Avvi modo, chi sa farlo, che continua sia l'istruzione: preziosa cosa: e solo con essa s'ottiene quanto san Paolo diceva *a' Colossesi*: "La parola di Cristo abiti in voi con pienezza"».[23]

3. LA PREDICAZIONE

A fronte del quadro ideale appena delineato, il Rosmini deve constatare che la prassi pastorale in atto ai suoi tempi, in ordine a predicazione e catechesi, presenta gravi limiti. Egli non manca di denunciarli; la denuncia, però, non è sterile e fine a se stessa, ma sfocia in una proposta positiva.

3.1. L'interesse rosminiano per la predicazione

Lo constatiamo anzitutto a livello di *predicazione in generale* o di «sacra eloquenza», per riprendere il termine utilizzato dal Roveretano secondo il costume del tempo.

L'interesse per il tema della predicazione si manifesta nel Beato fin dagli inizi del suo cammino sacerdotale e lo accompagnerà sempre. Gli studi teologici a Padova (1816-1819), culminati nella laurea in teologia (1822), la cura di periodiche adunanze dei chierici suoi concittadini per trattare di sacra eloquenza, a Rovereto (1820), l'interesse per l'omiletica patristica,[24] l'organizzazione dell'Accademia di Sa-

cra Eloquenza per i seminaristi di Trento (1832), gli offrono l'occasione di studiare a fondo l'omiletica, dandogli molti spunti per un giudizio critico in merito alla forma e ai contenuti della predicazione del suo tempo, ma pure per tratteggiare un ideale alternativo.

La predicazione «ha un oggetto solo, il Cristo; il quale non ammette comunanza con alcun altro».

Uno scritto emblematico al riguardo – riassuntivo del pensiero espresso anche in altri testi[25] – lo troviamo nella *Prefazione* che introduce l'edizione del 1843 dei *Discorsi parrocchiali.*[26]

3.2. La critica e la proposta di una predicazione rinnovata

Punto iniziale di queste pagine è la contestazione dell'idea di eloquenza come «arte di persuadere». Tale definizione va decisamente rifiutata – osserva Rosmini – perché non specifica se l'eloquenza stessa debba persuadere al vero oppure al falso. Si tratta della concezione di eloquenza propria del mondo pagano, cara in particolare ai sofisti.

Ma dopo l'avvento di Cristo, e dunque in un'ottica cristiana, l'eloquenza non può che essere «l'arte di persuadere agli uomini l'utile vero»,[27] cioè deve *portare gli uditori alla verità e convincerli dell'utilità suprema di essa.*

È questa l'eloquenza esercitata da Cristo e dagli apostoli. In epoca pre-cristiana, solo Socrate aveva fatto proprio questo principio fondamentale, testimoniando con la vita che ufficio dell'oratore può essere solo quello di dire cose vere.

Definita in positivo la natura dell'eloquenza cristiana, il Rosmini ne deduce le caratteristiche essenziali.

– Essa avrà come primo carattere la *semplicità*, perché se la parola non è semplice finisce con l'avvolgere confusamente e nascondere il vero che invece dovrebbe rendere palese.

– Suo *principio* sarà la Parola di Dio: «se l'*utile verità* è il principio dell'arte del dire in genere, la *verità soprannaturale*, cioè la *Parola di Dio*, è il principio dell'eloquenza cristiana».[28]

– Come logica conseguenza, la predicazione avrà il centro di unità nel Cristo: essa «ha un oggetto solo, il Cristo; il quale non ammette comunanza con alcun altro» e conferisce alla predicazione stessa «unità perfettissima».[29]

Passando ad un excursus storico, il Beato ricorda che l'eloquenza appena descritta è quella che ha caratterizzato il parlare di Paolo, degli antichi Padri della Chiesa e di tanti predicatori succedutisi nei secoli, da Giordano da Pisa (1260-1311), a Domenico Cavalca (1270-1342), a Jacopo Passavanti (1302-1357), ad Antonio Cesari (1760-1828). Purtroppo – continua il Rosmini – dopo la caduta di Costantinopoli, nella Chiesa d'Occidente è subentrato il culto della classicità pagana greca e latina che ha portato molta eloquenza sacra a dimenticare la propria natura e a preoccuparsi della forma, del bel parlare, nutrendosi di cultura paganeggiante e dimenticando la Parola di Dio. Il fenomeno – a giudizio del Roveretano – ha raggiunto il suo culmine negativo del Seicento, trovando espressione emblematica in Paolo Segneri (1624-1694). Rosmini non esita ad esprimere un giudizio negativo sul notissimo predicatore, confortato dall'analogo parere di uomini di Chie-

«Principio d'ogni eloquenza: l'utile verità. Principio dell'eloquenza ecclesiastica: la verità sussistente, il Verbo, la parola di Dio».

sa a lui contemporanei, come Angelo M. Ricci (1776-1850), Giovanni Finazzi (1802-1877) e Guglielmo Audisio (1802--1882). Il nostro Autore riconosce che in seguito l'oratoria sacra «rinvenne in senno», ma sottolinea che quella a lui contemporanea ha ancora vari passi da compiere per tornare all'ideale, pur essendo molto migliorata grazie, ad esempio, al Cesari, cui il Rosmini guarda con particolare ammirazione.[30] Per fortuna – annota ancora – molti zelanti pastori del suo tempo sono ormai convinti che una riforma della sacra eloquenza non è più procrastinabile: «Che sia bisogno di riformare la ecclesiastica eloquenza che suol correre oggidì, questo è quello in cui sembra che tutti gli uomini pii ed assennati convengano, e che aspettino impazientemente i popoli cristiani».[31]

I discorsi parrocchiali esprimono un «comunicare vivo e immediato, verità amate e vissute».

Per dare il proprio contributo a questa nuova omiletica, il Beato, obbedendo alla sua *mens* orientata alla sistematicità e completezza in ogni campo della riflessione, progetta un completo trattato sull'argomento. Non sarà mai portato a compimento, ma lo schema conservatoci,[32] ci mostra come il Rosmini intendesse riproporre sistematicamente la sua idea di predicazione sin qui brevemente tratteggiata, fin dalle prime pagine che avrebbero dovuto trattare precisamente de: «*A.* Principio d'ogni eloquenza. – L'utile verità. *B.* Principio dell'eloquenza ecclesiastica. – La verità sussistente, il Verbo, la parola di Dio».[33]

3.3. L'esercizio pratico della predicazione

Il Roveretano, però, non si accontenta della teoria: egli completa e convalida la sua proposta teorica con l'esercizio pratico della predicazione che assume in concreto i tratti ideali sopra evocati. In breve, in lui abbiamo una predicazione più semplice, più biblica e maggiormente fondata su una solida teologia dogmatica e morale di quella abituale ai suoi tempi.

La testimonianza dei primi biografi è chiara. Il Pagani, con riferimento alla predicazione domenicale svolta da Rosmini nell'anno in cui regge la parrocchia di S. Marco a Rovereto, scrive: «Pascolo più abbondante e più solido porgeva agli adulti nelle omelie domenicali e nella catechesi: e questi discorsi, sia per l'abbondanza e bontà della dottrina, sia per la pensata semplicità dello stile, e per l'unzione che ne traspariva, erano ascoltati avidamente da ogni sorta di persone... Le medesime verità, che nell'*Antropologia culturale*, speculate dal filosofo e teologo pensatore ed espresse nel linguaggio dei dotti, ti sgomentano colla loro sublimità, qui le vedi scese da quell'altezza, e avvicinate all'intelligenza del popolo dall'umile linguaggio del catechista».[34]

Il biografo si riferisce in particolare alle catechesi domenicali indirizzate agli adulti che, non costrette alla formula "domanda-risposta", possiamo considerare come predicazione. Ma la testimonianza può essere applicata anche ai *Discorsi parrocchiali*. Essi – conferma lo storico – pur se ritoccati in vista della pubblicazione, esprimono un «comunicare vivo e immediato, verità amate e vissute... comunione della parola di Dio in tutta la sua pienezza. Rosmini nelle sue opere di pensiero spazia e sviluppa col suo genio sovrano, è ricco e abbondante, documentatissimo, in citazioni e riferimenti. Qui, solo la parola di Dio spiegata e applicata, solo due fonti, la Sacra Scrittura e i Padri della Chiesa. Isolate eccezioni, Boezio e Cicerone, citati una sola volta».[35]

Il discorso fin qui condotto in merito alla predicazione in genere può essere continuato, in termini analoghi, per la catechesi. Anche su questo tema la riflessione rosminiana sviluppa una *pars destruens*, subito accompagnata però da una *pars costruens* che non rimane teoria ma diventa pratica esemplare, ricca di suggestioni anche per oggi.

4.1. La critica della catechesi del tempo

Esponendo la prima delle cinque piaghe della Chiesa «che è la divisione del popolo dal Clero nel pubblico culto», il Rosmini esprime anche, con sofferta partecipazione, la sua critica alla catechesi del tempo.

4.1.1. La catechesi dell'Ottocento e i suoi limiti

Le parole del Beato diventano facilmente comprensibili solo che si ricordi in che consisteva il ministero catechistico dell'epoca.

Già da lunga data, almeno dagli inizi dell'epoca moderna, era "catechismo" e, con il termine, poco alla volta si era venuti indicando contemporaneamente:

– *l'incontro* di catechesi, regolato dalla normativa stabilita dal Concilio di Trento,

– *il contenuto* comunicato nell'incontro stesso,

– *il libretto* contenente quanto doveva essere insegnato.

Dopo oltre tre secoli di storia, al tempo del Rosmini il "catechismo-libretto" ha ormai una configurazione assodata, maturatasi per influsso di varie cause che sarebbe troppo lungo elencare.

Il sussidio raccoglie e sintetizza il messaggio cristiano sotto forma di *domande e risposte*. Queste ultime risultano sostanzialmente una sintesi dei manuali di teologia. Espongono pertanto la "dottrina" cristiana, tanto è vero che la titolazione più comune dei formulari comprende la dicitura «dottrina cristiana», mentre il catechizzando – nel dire popolare – va "alla dottrina". Conseguentemente, il linguaggio della risposta è quello "tecnico" o specialistico della teologia e della filosofia; un linguaggio certamente ostico per la quasi totalità dei catechizzandi, tenuto conto del diffusissimo analfabetismo e della povertà culturale, oltre che materiale, di molti di essi.

L'aridità del discorso è accresciuta dall'assenza del riferimento alla Bibbia: quando un catechismo fa esplicito richiamo alla Bibbia è per compendiarla in poche pagine, o come premessa o come appendice alla "dottrina". La Scrittura, insomma, è altra cosa dal catechismo.

Esponendo la prima delle cinque piaghe della Chiesa, Rosmini esprime anche la sua critica alla catechesi del tempo.

Inoltre, gran parte della catechesi è occupata dai temi della *morale*: nei testi catechistici dell'Ottocento continua a manifestarsi quella che è stata autorevolmente e giustamente definita la «deriva moralizzante» dei catechismi, riscontrabile già nelle epoche precedenti. In primo piano, in questi testi non c'è Dio e la sua iniziativa di salvezza, ma l'uomo che ha una serie di *doveri* da compiere: dalla conoscenza di Dio, all'osservanza dei suoi comandamenti, alla partecipazione ai sacramenti, alla

preghiera. Di qui, l'antropocentrismo che rende scorretti, sotto il profilo teologico, molti di questi formulari, che dovrebbero invece essere teocentrici, cioè porre in primo piano Dio e il suo intervento *propter nos homines*.

Carente e discutibile sotto il profilo dei contenuti, il catechismo di epoca moderna e contemporanea, lo è anche sotto quello metodologico

Infatti, scopo principale della "lezione" di catechismo è *far imparare a memoria* le risposte del testo: il catechista è chiamato sostanzialmente a questo, riducendo la spiegazione al minimo essenziale. Il mezzo più comune per raggiungere questa finalità, stante l'analfabetismo diffuso, è il chiedere ai catechizzandi di ripetere, fino alla noia, in gruppo o singolarmente, le risposte del testo; o, al massimo, di leggerle e rileggerle, se alfabetizzati.

Il "catechismo-libretto" sintetizza il messaggio cristiano sotto forma di domande e risposte. Queste ultime risultano sostanzialmente una sintesi dei manuali di teologia.

Su questa metodologia di base, che è la più comune, si innestano vari ritrovati per renderla più accetta ed efficace: l'uso di testi in versi, della rima, del canto, dell'immagine, della gara catechistica, il ricorso al premio (dai beni in natura – come avviene soprattutto in epoca moderna quando la povertà è particolarmente grave – alle immaginette sacre, medaglie e libretti di devozione), ma anche alla coercizione, resa effettiva dall'intervento della forza pubblica; un intervento che è ancora invocato in pieno Ottocento.

I limiti di un tale impianto metodologico sono obiettivi sotto l'aspetto psicologico e pedagogico-didattico. Si tratta di un metodo:

– *deduttivo e astratto* che, valorizzando soprattutto i concetti, per loro natura universali-astratti, ed un *linguaggio logico-formale, parte dall'ignoto per muovere verso ciò che è noto*, mentre – come sappiamo – il processo di apprendimento umano segue il movimento inverso;

– *magisteriale-espositivo*: il catechista è l'attore principale se non unico; al *catechizzando* è riservato in genere un ruolo *passivo*: ascolta e ripete fedelmente quanto il catechista-insegnante gli propone. Una partecipazione più attiva al processo di apprendimento gli è generalmente preclusa. Scarsa è l'attenzione alle esigenze di chi ascolta, quali i suoi ritmi di apprendimento e il livello di maturazione. Si comprende facilmente, a questo punto, come molti mostrino una evidente disaffezione verso il catechismo che diventa sinonimo di noia, sopportazione, disinteresse;

– *indifferenziato*, nel senso che è basato su un formulario di domande e risposte fondamentalmente unico per tutto l'arco della crescita umana, dalla fanciullezza all'età adulta; un formulario che, al massimo, varia in termini "quantitativi".

4.1.2. La denuncia del Rosmini

È noto che tali limiti vengono denunciati ed affrontati decisamente solo con il nascere del movimento catechistico che, nelle ultime decadi del secolo XIX, prende a rinnovare la catechesi precisamente a partire dal metodo. Essi, però, risultano già colti, o almeno intuiti, lungo tutta l'epoca moderna dagli spiriti più acuti ed attenti alla situazione pastorale.

Al riguardo, tra gli uomini di Chiesa, si potrebbero recensire le osservazioni critiche (1675) di Henri-Marie Boudon (1624-

1702), uno dei protagonisti del rinnovamento catechistico francese del Seicento; di Claude Fleury (1640-1723), autore di un celebre *Catéchisme historique* del 1683, elaborato proprio in opposizione alle "dottrine" teologiche più diffuse e stampato ancora nell'Ottocento; di Ludovico Antonio Muratori (1672-1750) che, nella sua nota opera *Della regolata devozione de' cristiani* (1747), traccia un ritratto sconfortante dell'ignoranza religiosa dei fedeli, attribuendola ad una cattiva catechesi. A breve distanza di tempo, questa volta fuori della Chiesa cattolica, particolarmente aspra si leva la polemica di Jean-Jacques Rousseau

Carente e discutibile sotto il profilo dei contenuti, il catechismo di epoca moderna e contemporanea lo è anche sotto quello metodologico.

(1712-1778), che nell'*Emile* (1762) scrive: «Se dovessi dipingere una forma nefasta di stupidità, dipingerei un pedante che insegna il catechismo ai fanciulli; se volessi render folle un fanciullo, l'obbligherei a spiegare quello che dice quando recita il catechismo».[36]

Di poco posteriore – e nuovamente in àmbito ecclesiale - è la presa di posizione critica dell'abate Pier Domenico Soresi (1711-1778), esponente secondario ma pur significativo del fervore riformistico dell'età dei Lumi in campo scolastico. Proprio sul limitare del XIX secolo, poi, le riserve critiche nei confronti del catechismo tradizionale si levano addirittura dinnanzi ai vescovi costituzionali di Francia (giugno 1801). È in questo filone che si inserisce il nostro Rosmini con la sua denuncia affidata allo scritto *Delle cinque piaghe della santa Chiesa.*

Per il Roveretano i catechismi, quanto a concisione ed esattezza di formule dottrinali, segnano «certamente un progresso; la parola è resa tutta e sola verità; una via sicura è tracciata, per la quale gl'istitutori possono far risuonare, senza molto studio lor proprio, agli orecchi de' fedeli che istituiscono, i dogmi più reconditi e più sublimi».[37]

Ma, nei catechismi, la formulazione dottrinale codificata in formule fisse ed immutabili, spesso di difficile comprensione anche per lo stesso catechista, risulta alla fine un ostacolo ad una reale assimilazione della verità: «Non è vero che una sola ed immobile espressione è priva come di moto, così di vita, e lascia pure immobile la mente e il cuore di chi l'ascolta?

Non è vero che un istitutore che recita ciò ch'egli medesimo non intende, per quanto scrupoloso sia a ripetere verbalmente quanto ebbe altronde ricevuto, fa sentire d'avere il gelo sulle labbra, e sparge brine anziché caldi raggi tra' suoi uditori?».[38]

Il risultato di tanto sforzo catechistico è sconfortante: perché il catechizzando «recita le formole» del catechismo, «e questo è prova ch'egli li sa. Pure è ancora a dubitarsi assai, se il fanciullo il quale pronuncia a memoria le parole del catechismo, conosca di que' misteri un tantino più dell'altro che mai le ha udite».[39]

Note non dissimili giungeranno in seguito dalla testimonianza di altre personalità ecclesiali come, ad esempio, il noto pedagogista e sacerdote spagnolo Andrés Manjón (1846-1923), fondatore delle Escuelas del Ave Maria (1889).

Ma invece di indugiare su queste ed altre critiche alla catechesi ottocentesca, è il caso di tratteggiare almeno le linee fondamentali della proposta avanzata dal Beato per uscire dalle secche di un ministero catechistico sterile e frustrante.

4.2. Princìpi fondamentali di una "metodica" catechistica rinnovata

Possiamo anzitutto enucleare alcuni princìpi di fondo che – al dire del Rosmini – devono animare una catechesi profondamente rinnovata. A ben guardare, essi hanno validità per ogni forma di annuncio della Parola, ma dal momento che li troviamo enunciati organicamente dal Roveretano stesso in modo particolare nella *Lettera sopra il cristiano insegnamento*, scritta in risposta all'amico sacerdote che gli chiedeva lumi intorno alla «cristiana istruzione de' catechismi»,[40] ci sentiamo autorizzati a richiamarli brevemente in un'ottica catechistica.

4.2.1. Il riferimento a Cristo, catechista modello

«Egli è certo, che il maestro cristiano non dee nè può avere altro esemplare diverso da quello che ha catechizzato tutta la terra, Gesù Cristo».[41]

La deduzione che ne viene è stringente: la catechesi sarà efficace se il catechista si sarà assimilato a Cristo, se si sarà convertito lui per primo al suo Signore, se ne avrà assimilato in profondità la Parola: «D'una cosa è mestieri... Un petto cristiano, un animo pieno di carità forte, persuaso intimamente delle evangeliche verità, formato nell'assiduità dell'orazione e della meditazione alla intelligenza delle cose divine... Se mediante la grazia di Dio predicheremo prima a noi stessi, noi stessi convertiremo; allora cominceremo ad essere validi oratori, e fruttuosi per gli altri. Del nostro petto, del nostro amore dobbiamo comunicare».[42]

Ritroviamo qui gli accenti polemici già espressi dal Rosmini nei confronti di tanta predicazione lontana dal modello Gesù Cristo e basata solo «sopra il nudo studio, l'erudizione, e 'l parlare dipinto. Queste cose danno parole fredde come il ghiaccio, né verun cuore possono infiammare di carità».[43] Invece, «tenendo fissi gli occhi in Cristo... i ministri della divina parola parlerebbero più semplicemente bensì, ma più profittevolmente, con minor pompa forse di volgare dottrina, ma non già con minore sostanza di cose che edificano, senza gonfiezza romoreggiante e senza presunzione, ma con affetto caldo, coll'eloquenza che s'insinua ne' cuori».[44]

L'esperienza – continua il Rosmini – prova ampiamente il principio: persone «senza grande ingegno naturale nè grande spirito», ma in profonda comunione personale con il Cristo sanno toccare il cuore degli ascoltatori, mentre altre, lontane da una tale comunione esprimono, appunto, solo «parole fredde come ghiaccio».[45]

4.2.2. Una catechesi indirizzata al cuore, per l'amore di Dio e del prossimo

Il catechista modello, il Signore Gesù, «scaldava il cuore co' detti suoi, e lo faceva ardente nel petto».[46]

Anche in questo caso la conseguenza per il catechista e predicatore è d'obbligo: «La dottrina di Gesù Cristo dee... essere trasfusa non quasi da una memoria in un'altra memoria, ma tutta intera da una intelligenza in un'altra intelligenza, da un cuore in un altro cuore, se pur si vuole che d'ora in avanti gli spiriti se ne pascano e l'assaporino, e ne sentano la manna nascosta, e per così dire se ne rinsaguinino».[47] Si tratta, in altri termini, non soltanto di informare o istruire una intelligenza, ma di arrivare alla *persuasione*: quella persua-

«Il maestro cristiano non dee nè può avere altro esemplare diverso da quello che ha catechizzato tutta la terra, Gesù Cristo».

sione che penetra il cuore e muove la volontà ad accogliere nella vita il messaggio ascoltato.

Solo così si raggiunge l'autentico fine dell'annuncio cristiano che è l'amore per Dio e per il prossimo, cioè quella «doppia carità» che è «fine e pienezza di tutte le Scritture».[48] Per questa sua concisa affermazione, il Rosmini rinvia al *De doctrina christiana* di Agostino; ma ha certamente presente anche l'altro testo agostiniano, da lui conosciutissimo, amato e tradotto, cioè il *De catechizandis rudibus*, ove il vescovo di Ippona fissa icasticamente il fine della catechesi nella ben nota espressione: «esponi ogni cosa in modo che chi ti ascolta ascoltando creda, credendo speri e sperando ami».

4.2.3. Una catechesi "in situazione"

Particolarmente significativo risulta un terzo principio di catechetica chiaramente enunciato dal Rosmini: *l'attenzione all'attualità*: «Il catechizzator parroco starà attento a tutto, e parlerà con gran fidanza sopra i bisogni del dì, sempre in modo prudente e caritatevolissimo, declamando contro que' mali che germinano quotidiani.... Quando... il sacro istruttore parla di ciò, di cui la mente e il cuore ha pieno, allora egli sa ben farsi conto de' fatti accidentali che avvengono, e trar partito utilissimo da quelli. Per esempio, l'improvvisa morte d'una persona che visse pubblicamente in iscandalo, la morte di un grande, o altri casi, si debbono mettere a profitto dal cristiano maestro». Perché «allora si ritengono e comprendono meglio le verità e le massime, quando si riconoscono importanti alle circostanze presenti, quando sono dette al caso; ed è allora altresì che vengono fuori di persuasione, e con palmare ragione».[49]

La sintonia di questa indicazione con l'odierna sensibilità catechistica è facilmente percepibile: il pensiero, infatti, corre spontaneo alla valorizzazione della dimensione antropologica ed esperienziale connaturale all'annuncio cristiano, tanto sottolineata in campo catechistico dal postconcilio ad oggi.

4.2.4. Un catechista "libero" nell'annuncio

L'attenzione all'"oggi" è però possibile se il catechista non si sente costretto a seguire rigidamente schemi e contenuti di un catechismo "prefabbricato", e pianifica invece con grande libertà la presentazione del messaggio cristiano, disposto appunto a tener conto della situazione concreta che gli si presenta: «Non converrà mai che il catechizzatore, specialmente se è parroco,... metta a se stesso de' ceppi e de' legami cotali, che non sappia trascorrere la sua lingua a quanto, è più vantaggioso al tempo. Non v'ha difetto sì grande nel parroco che ammaestra, quanto il percuotere colle sue parole l'aria, dicendo solo cose generali, senz'entrar coll'animo nel bisogno presente del suo gregge... Per questo fine egli farà succedere digressioni ed episodj nel metodo preso, si permetterà delle scorse, e anche lo interromperà a dirittura se occorra: non essendovi quanto un parlare a proposito e a tempo che sia utile».[50]

È ben vero che il Rosmini concede sostanzialmente una tale libertà di esposizione solo al catechista parroco, mentre prescrive accurata fedeltà al testo del catechismo per i catechisti laici;[51] l'orientamento espresso è però significativo, indice di una prospettiva catechistica innovativa.

4.3. I metodi catechistici

La riflessione catechetica del Beato si arricchisce con una variegata proposta metodologica. Sono almeno tre – egli dice - i metodi fondamentali che un catechista ha a disposizione per svolgere il proprio ministero: il dogmatico-morale o morale-dog-

matico, il liturgico, lo storico. Le pagine in cui li illustra con maggiore chiarezza sono indubbiamente quelle della *Lettera sopra il cristiano insegnamento* e quelle dedicate a trattare *Della educazione cristiana*.

4.3.1. Il metodo paolino e catecumenale: dal dogma alla morale o dalla morale al dogma

All'amico don Giovanni Stefani di Val Vestina che lo informa di catechizzare presentando prima il dogma e poi la morale, il Rosmini conferma la validità di questo modo di procedere. È un modo legittimo di fare catechesi, che trova fondamento nella stessa Scrittura, in Paolo in particolare, il quale nelle sue lettere «spone prima delle verità teoretiche, e poi ne deduce con assai calzante ragionamento delle verità pratiche, e passa in fine anche a muover gli affetti».[52] Metodo, dunque «bonissimo», che ha un modello sicuro nel Catechismo di Trento ad parochos (1566), purché naturalmente «il dogma non si disgiunga mai dall'istruzione della vita».[53]

«Non v'ha difetto sì grande nel parroco che ammaestra, quanto il percuotere colle sue parole l'aria».

Di una tale metodologia, però, «si potrebbe anche involger l'ordine», e cioè prima enunciare la proposta morale connaturale all'annuncio evangelico, e giustificarla poi con l'esposizione dei dogmi e dei misteri della fede. Secondo il Roveretano, questo è il metodo utilizzato nel catecumenato, dove si predica la fuga dai vizi e la pratica delle virtù, si fa tirocinio di vita cristiana e finalmente si viene istruiti nei divini misteri che giustificano la normativa morale.[54]

4.3.2. Il metodo "liturgico": dal ciclo della liturgia alla dottrina

E' però anche possibile proporre un itinerario completo di catechesi percorrendo le tappe dell'anno liturgico, con le sue domeniche, feste e solennità. Tutto il percorso catechistico dovrà essere ovviamente regolato «dalla maggior solennità de' cristiani, la santa Pasqua».[55] Tenendo presente il mistero pasquale come vertice, il Beato suggerisce di distribuire tutti i principali contenuti della catechesi in corrispondenza di quelle celebrazioni liturgiche che più facilmente li richiamano, e lui stesso si dilunga nel prospettare una possibile traccia esemplificativa.[56]

Chi ha dimestichezza con la storia della catechesi avverte subito che, in questa proposta, il nostro Autore non è particolarmente originale, in quanto essa è chiaramente ispirata all'antico uso del *catechismo delle feste* che aveva trovato una prima ed autorevole codificazione a stampa, fin dal 1687, con il *Catéchisme des fêtes* del celebre Jacques-Bénigne Bossuet (1627-1704).

Ma anche in questa riproposizione di un metodo già noto, che qualcuno ha voluto definire «benedettino»,[57] non mancano le accentuazioni originali. Così, là dove il Rosmini sollecita ad una catechesi che faccia comprendere ai fedeli la lingua latina della liturgia, «acciocché il popolo si unisca allo spirito della Chiesa» che celebra,[58] è fin troppo facile scorgere una anticipazione degli argomenti sviluppati in seguito nella trattazione della prima piaga della Chiesa, che denuncia appunto la divisione tra popolo di Dio e ministri ordinati nel culto liturgico. Degna di nota è pure la valorizzazione catechistica della liturgia in base alla ragione che la catechesi liturgica permette di istruire e formare i catechizzandi «doppiamente, cioè colla voce e co' riti pubblici»:[59] per certi aspetti, una anticipazione di quanto dirà quel filone del movimento catechistico che, nel Nove-

cento, si studierà di rinnovare la catechesi valorizzando precisamente la liturgia. Ed ha il tono dell'anticipazione pure l'inciso del discorso rosminiano che constata l'eccessiva vastità della "materia" da trattare in un solo anno liturgico e suggerisce di distribuire in più anni gli argomenti, tramandando anzitutto i «meno essenziali d'ogni teologico trattato»:[60] sul finire dell'Ottocento, il nascente movimento catechistico mutuerà dalle scienze pedagogiche e psicologiche dell'epoca il metodo globale-ciclico, attuazione pratica dell'intuizione rosminiana.

4.3.3. Il metodo storico o agostiniano

«Il terzo metodo finalmente è quello che avrete veduto proposto nel libro di catechizzare i rozzi, composto da s. Agostino, e per me volgarizzato».[61]

Nella dedica premessa alla sua traduzione del *De catechizandis rudibus*, Rosmini aveva scritto: «Tutto il suo metodo [di Agostino] per mio avviso, torna opportunissimo, cavato com'egli è dalle divine Scritture, dall'indole del Cristianesimo, e dalla imitazione di quella sapienza onde la Provvidenza divina venne co' fatti catechizzando il mondo. Anzi su quell'ordine storico furono anco ne' tempi moderni foggiati de' catechismi; e se così universalmente non s'adopera, io tengo che sia per la mancanza di catechizzatori che far lo sappiano degnamente; perocché sempre è così, che quanto è migliore il metodo, tanto migliori esecutori ricerchi».[62]

Il metodo storico «io lo credo bellissimo ed eccellentissimo; segue il filo della sacra storia».

Nello scritto a don Giovanni Stefani di Val Vestina tornano praticamente le stesse espressioni: «Questo metodo io lo credo bellissimo ed eccellentissimo; segue il filo della sacra storia, e da' fatti avvenuti successivamente nel mondo per disposizione della provvidenza divina, fa pullulare e fiorire tutte le rivelate verità sì dogmatiche che morali. Così si viene sviluppando tutto il sistema della religione in quell'ordine stesso, nel quale Iddio l'ebbe sviluppato agli uomini; congiunge varietà di cose, amenità di fatti, facilità di condotta; non istanca l'uditore, ma lo ricrea, e sempre con novità di scena e nuova attenzione lo richiama; entra agevolmente anche nel rozzo, perché si apre agevolmente l'adito colle storie, e le verità agli esempj congiunte restano suggellate meglio nella memoria, meglio impresse nel cuore, e per la pratica condotta della vita riescono più efficaci».[63]

La catechesi liturgica permette di istruire «doppiamente, cioè colla voce e co' riti pubblici».

L'attenzione e la chiara preferenza del Roveretano per una catechesi costruita sulla narrazione biblica sono evidentissime, tanto che egli riproporrà questo modello anche nelle *Costituzioni* del suo Istituto della Carità: «Nell'esposizione di questa dottrina, sembra raccomandabile l'ordine lodato da Agostino. Infatti con tale metodo si spiega il modo in cui Dio, nella successione dei tempi, educò e ammaestrò il genere umano con continue rivelazioni, fino a Cristo; e si offre l'occasione di spiegare tutti i libri della Sacra Scrittura, e di addentrarsi anche nelle profondità della Teologia dogmatica, in cui il divino Tommaso è da tenere in gran conto».[64]

4.3.4. L'integrazione di metodo dogmatico e metodo storico-biblico

Il Beato è però ben cosciente che l'uso del metodo storico-biblico risulta difficol-

toso e che, nei fatti, la maggior parte della catechesi del suo tempo è svolta a partire dai catechismi dottrinali, sintesi del dogma e della morale cattolica. Ma anche di fronte a questa radicata tradizione catechistica, egli non cessa mai di proclamare la sua preferenza per un annuncio catechistico nutrito di Bibbia ed esorta insistentemente a sostenere e vitalizzare la catechesi dogmatica con continui riferimenti alla Sacra Scrittura, in modo da coniugare e integrare sempre *dottrina dogmatica e Bibbia*.

«L'istruzione sí del dogma che della morale sia intessuta colla Storia Sacra».

Così, alla sorella Gioseffa Margherita ricorda che «la forma e l'ordine della dottrina» da comunicare li può trovare nei classici «quattro capi, cioè il *Simbolo Apostolico*, i *Sacramenti*, il *Decalogo*, e l'*Orazione del Signore*» che sono stati mirabilmente sintetizzati nel *Catechismo* tridentino; un testo che potrà servirle da utile riferimento. Ma subito le raccomanda che «l'istruzione sí del dogma che della morale sia intessuta colla Storia Sacra, e su questa,... come su tela distesa si rilevi il dogma e i precetti della vita quasi ricamo. Conciosiaché quanto creder si dee consiste principalmente in due uomini, che sono Adamo e Gesù Cristo»[66] e lo troviamo nella storia mirabilmente unitaria che da Adamo arriva a Cristo, continuando e sviluppandosi nell'oggi della Chiesa. Del resto, fin dall'Antico Testamento «colla storia si fu, che i primi padri mandarono ne' figliuoli il dogma e la morale prima ancora che fosse scritta la legge».[67] Ed anche dopo aver ricevuto la Legge, l'antico Israele è stato istruito facendo ricorso al racconto dei prodigi compiuti da Dio a favore del suo popolo. Dunque chi fa catechesi deve seguire lo stesso metodo, consapevole, oltretutto che «per questi sacri racconti più salde si figgono nelle menti singolarmente de' fanciulli le rivelate verità, più dolci vanno al cuore, e si fanno non meno regola che pungolo ed eccitamento alle virtuose operazioni».[68]

Dall'opportunità, anzi, dalla necessità di integrare sempre verità dottrinale e racconto biblico, il Rosmini trae una conseguenza che segnalerà nel 1844 con la *Prefazione* alla seconda edizione del suo *Catechismo*: «non sembrare troppo opportuno il compilare de' catechismi altri esclusivamente dogmatici, altri esclusivamente storici; ma come fa sant'Agostino, doversi più tosto al dogma la narrazione della storia mescolare ed intessere. E come si dividerà al tutto il dogma dalla storia, se molti fatti storici sono altrettante dogmatiche verità? Come si separerà la storia dal dogma, quando nella storia comparisce Iddio operante a salvezza degli uomini? Divisa la sacra storia dal dogma non è ella divisa dall'anima sua, dalla sua ragione? od almeno ella sarà storia, se si vuole, non mai catechismo».[69]

4.3.5. Le ragioni a sostegno del metodo storico-biblico

L'elencazione dei passi rosminiani a favore di catechesi intesa, alla scuola di Agostino, come *narratio historiae salutis*, sarebbe ancora lunga. Non potendo dilungarci sull'argomento, crediamo più opportuno, invece, sottolineare le ragioni che il Rosmini reca per giustificare il proprio orientamento storico-biblico anche nel campo della pastorale catechistica: *in primo piano* sono elencate ragioni squisitamente *teologiche*: narrare la Storia Sacra è

Narrare la Storia Sacra è porsi in sintonia con la Rivelazione di Dio che si è sviluppata in una storia.

porsi in sintonia con la Rivelazione di Dio che si è sviluppata in una storia; è ricalcare, cioè, la metodologia seguita da Dio stesso che ha istruito ed educato il suo popolo in eventi e parole; è rispettare la natura del cristianesimo, segnata dalla storicità.

Certo – come si sarà notato nelle citazioni riportate – non manca nel Roveretano, attento educatore, il richiamo alle motivazioni di indole psico-pedagogica è didattica: il racconto è più adatto che non il discorso logico-formale alla psicologia dei piccoli e dei "rozzi", permettendo loro una migliore assimilazione del contenuto che si vuole comunicare.

Tali motivazioni, però, risultano nel complesso meno insistite e ripetute; in primo piano sono quasi sempre enunciate le ragioni teologiche, e ciò merita di essere evidenziato.

Il Rosmini stesso fa riferimento – in un passo sopra citato – al fatto che in epoca moderna erano già stati preparati dei catechismi prevalentemente storico-biblici. Il richiamo storico è corretto: effettivamente l'epoca moderna vede sorgere, periodicamente, testi catechistici che provano a dire il messaggio cristiano valorizzando la Storia Sacra. Basti qui evocare i tre nomi più noti su questo argomento: quello dei francesi Bossuet, già ricordato,[70] Claude Fleury (1640-1723) e François Fénelon (1651-1715). In loro, però, il ricorso alla storia è giustificato prevalentemente con argomentazioni di tipo didattico, mentre le più profonde motivazioni teologiche sono soltanto intuite o, al più, accennate. Sotto questo profilo, le pagine che andiamo scorrendo collocano decisamente il Rosmini in sintonia con le correnti teologiche del Sette e Ottocento che tentano un rinnovamento di tutta la teologia sul fondamento di una maggiore considerazione della Scrittura e della storia; correnti, però, sempre soccombenti, come ben mostrerà, proprio ai tempi del Roveretano, la vicenda della Scuola di Tubinga, destinata a cedere il passo alle impostazioni decisamente più a-storiche di Neoscolastica e Neotomismo.[71]

5. L'AZIONE CATECHISTICA

Il Rosmini non si limita alla formulazione di una catechetica astratta, sia pure innovativa per vari aspetti, ma si impegna a tradurre i suoi convincimenti in un ministero catechistico esemplare. Ed uno dei frutti migliori di un tale impegno è indubbiamente il *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*.

5.1. Il *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*: princìpi ispiratori

I principi ispiratori di questo testo li comprendiamo facilmente se ricordiamo che, quando lo redige, il Rosmini è impegnato nella riflessione sul *metodo* della pedagogia; riflessione poi fissata almeno parzialmente, tra 1839 e 1840, nel lavoro *Del principio supremo della metodica*, pubblicato postumo nel 1857.

Intento dello scritto è scoprire una *legge naturale comune* ad ogni tipo di apprendimento. Lo scopo viene raggiunto legando *la legge del metodo* alla *legge del conoscere*. Ma, a sua volta, la legge che regola la conoscenza umana dipende dalla *legge che regola l'affacciarsi e lo svilupparsi delle idee* nella mente dell'uomo (tema al quale – è appena il caso di ricordare – il Rosmini ha dedicato una delle sue opere maggiori: il *Nuovo saggio sull'origine dell'idee*).

Ora, per legge di natura, le idee hanno «un ordine o successione naturale»:[72] si sviluppano l'una dall'altra, per "prossimità", per cui da un'idea ne germina con facilità un'altra che è quella "più prossima" alla precedente.

Si tratta, ovviamente, di una legge che non ammette modifiche, salti o manipolazioni. L'intelligenza umana, impegnata nel conoscere, non può che adeguarsi a questa legge universale che vale per tutti, per cui «da una verità, ella non può andare che all'altra più prossima, e da questa pure alla sua più prossima, e così via percorrere la catena delle verità, senza che niuno anello di essa le sia conceduto d'omettere o di sorpassare».[73]

5.1.1. Il metodo graduale

Di qui, allora, la norma fondamentale che regola il metodo dell'insegnamento: la gradualità, legge della quale il Rosmini aveva già trattato nel saggio Sull'unità dell'educazione.[74] L'istruzione della mente umana non può avvenire «se non a condizione di farla procedere da un'idea all'altra, secondo la connessione naturale delle idee medesime».[75]

Dunque, «gl'istruttori, se vogliono veramente istruire, sono nella indeclinabile necessità i condurre le menti per que' gradini appunto, pe' quali esse, secondo la lor natura si movono; ed ogniqualvolta pretendono farle andar di salto, mettendo lor prima innanzi quelle verità, che debbono venir dappoi, essi non le istruiscono, ma le travagliano vanamente, affidando agl'istinti della fantasia e della memoria un'indigesta mole di suoni, che riesce all'uomo, e massimamente al fanciullo... un peso grave, fastidioso, e spesso intollerabile».[76]

Infatti – insiste il Rosmini con accenti simili a quelli che abbiamo trovato in Delle cinque piaghe – se non si segue il metodo suddetto non c'è vera istruzione della persona ma solo comunicazione e apprendimento mnemonico e «meccanico» di suoni senza significato.[77]

5.1.2. Dal noto all'ignoto, dal semplice al complesso

È essenziale, allora, rispettare modalità e capacità di comprensione dell'alunno, e perciò muovere dal noto all'ignoto: «ogni istruzione dee cominciare da qualche verità già nota alla persona che s'istruisce». Dunque, «le verità sieno disposte in una serie ordinata in guisa, che quelle che precedono non abbiano bisogno per essere intese di quelle che seguono».[78]

In altri termini, una vera istruzione dovrà partire *dal semplice* per arrivare gradualmente *al complesso*. Pertanto un catechismo potrà mai iniziare con domande che riguardino, ad esempio, l'identità della dottrina o della fede cristiana. È fin troppo evidente che la risposta a simili interrogativi esige tutta una serie di idee e conoscenze che il catechizzando principiante non può avere. Semmai, domande simili saranno da collocare a conclusione del catechismo![79]

«Ogni istruzione dee cominciare da qualche verità già nota alla persona che s'istruisce».

«Dal noto all'ignoto»: un principio che sarà diffuso e applicato, e ancora con mille difficoltà, solo tra Otto e Novecento a partire da Germania ed Austria, ad opera dei primi innovatori del movimento catechistico.

Dunque, anche su questo punto pare lecito considerare il Rosmini come un precursore.

Continuando la propria riflessione, il Roveretano riconosce che l'attenzione ad

un «insegnamento graduato» comincia a diffondersi al suo tempo.[80] Di più: sostiene che un tale metodo è stato utilizzato da molti in passato, consapevolmente o inconsapevolmente. Soprattutto – osserva – è stato seguito da Sant'Agostino nell'«aurea operetta» del *De catechizandis rudibus*, «il compendio migliore di catechetica che mi trovassi da proporre ai nostri catechisti».[81]

L'attenzione ad un «insegnamento graduato» comincia da Sant'Agostino nell'«aurea operetta» del De catechizandis rudibus.

Agostino, rispettando l'ordine delle idee, «incomincia... dallo stato dell'uomo a cui parla, e dal desiderio che quegli sente in cuore d'essere felice, idea a lui facilissima e notissima: di che si vede che il santo Dottore conduce la mente di quel nuovo discepolo dal noto all'ignoto, e dalla cognizione dell'uomo alla cognizione di Dio».[82]

5.1.3. Una catechesi storico-dogmatica insieme, per una gradualità efficace

E proprio appoggiandosi all'autorità del vescovo di Ippona, il Beato torna al tema a lui caro della catechesi storico-biblica per dire che la narrazione storica gli pare la via migliore per una fruttuosa applicazione del metodo «graduato»; metodo che intende applicare nel suo *Catechismo*.

Già abbiamo richiamato, sulla base di altri testi, le ragioni teologiche colte dal Rosmini a sostegno della sua tesi; le ritroviamo qui, completate però da una annotazione che presenta Dio stesso come maestro del «metodo graduato»: «Iddio, volendo istruire nelle verità salutari il genere umano, lo istruì e l'educò alla scuola della storia; ed agli avvenimenti che fece ordinatissimamente succedere, aggiunse un cotal grado di rivelazione corrispondente... Di che gli uomini alla scuola del divino loro Istitutore non ebbero quasi a fare alcuno sforzo ricevendo nelle loro menti e ne' loro cuori le più alte verità».[83]

Ed è per fedeltà alla legge della gradualità e alla stessa pedagogia divina che il nostro Autore ribadisce anche qui che – come abbiamo già anticipato – occorre evitare sia una catechesi esclusivamente dogmatica, sia una catechesi basata altrettanto esclusivamente sulla storia.

È invece da curare una presentazione ordinata dei fatti principali della Storia Sacra, soprattutto quelli che permettono di «connettere fra loro i dogmi, e far che l'uno succeda spontaneamente all'altro secondo la logica loro disposizione».[84]

Il *Catechismo* rosminiano vuole realizzare precisamente questo tipo di catechesi.

5.1.4. Un «ordine didattico» e non «scientifico»

Cosciente della novità della proposta, il Rosmini si sofferma a rispondere a possibili obiezioni, e ciò gli offre l'opportunità di fissare ulteriori, preziose in-

Nella catechesi bisogna seguire un ordine «didattico» che è opposto a quello scientifico.

dicazioni sia di ordine contenutistico che metodologico.

Una difficoltà potrebbe nascere dal fatto che la maggior parte dei catechismi in uso non seguono l'ordine delle idee pro-

posto nel formulario in esame. Ciò – risponde il Rosmini – non costituisce un argomento valido contro il suo *Catechismo*. A parte il fatto che almeno qualche testo è costruito seguendo un po' l'ordine delle idee, va osservato che gli autori dei formulari catechistici sono per lo più teologi. Ora, essi distribuiscono la materia secondo il *loro* ordine di comprensione delle idee intorno alla fede; è l'ordine «scientifico» di persone consumate nella riflessione teologica, per cui è normale per essi porre come prima domanda di un catechismo un interrogativo complesso come: «Che cosa è la dottrina cristiana?», oppure «Che cosa è la fede?», e poi procedere per deduzione verso domande-risposte più semplici. Ma nella catechesi occorre seguire un ordine «didattico» che è opposto a quello scientifico. «*L'ordine scientifico e l'ordine didattico sono opposti*», perché il principio didattico obbliga a «incominciare da ciò che è il più semplice» facendo passare i catechizzandi «gradatamente al composto».[85]

«L'essenziale per il fanciullo non è un essenziale oggettivo», per cui occorre «soggettività; progressione psicologica.

Di fronte a queste e simili espressioni, ancora una volta è da mettere in evidenza la carica profetica del pensiero rosminiano rispetto ad una prassi catechistica consolidata di tutt'altro orientamento.

Le indicazioni del Roveretano saranno riprese a più vasto raggio solo cent'anni dopo dai pionieri del movimento catechistico. Mons. Geremia Bonomelli (1831-1914), in particolare, criticando i primi schemi del catechismo di Pio X del 1912 scriverà: «I Catechismi composti da ottimi teologi, per quanto semplificati e resi popolari come quest'ultimo, risentono sempre d'una certa struttura scolastica, che, oltre al renderli aridi e noiosi, li rende difficili a insegnanti e a scolari. Sono sempre concepiti in formole generiche, teoriche, astratte, che il popolo e più i fanciulli non possono afferrare. *Abbiamo bisogno di tenere la teologia scolastica per noi; ma pel popolo e pei fanciulli bisogna discendere a loro, usar il linguaggio semplice, che è poi quello del Vangelo, usato da Gesù Cristo*».[86] E nello stesso contesto, riprendendo quasi alla lettera i paragrafi rosminiani appena citati, dirà che il metodo «scientifico» dei teologi applicato alla stesura dei catechismi è da scartare, perché non «didattico».[87] A metà degli anni Trenta, poi, i teologi kerygmatici ribadiranno che si deve certo conoscere la teologia, ma nella catechesi è il kerygma che va annunciato; e un tale annuncio, proprio perché kerygmatico, non può che avvenire con linguaggio storico-biblico. E negli anni Cinquanta la "grande signora" della catechesi francese rinnovata, Marie Fargues (1884-1973), scriverà che: «L'essenziale per il fanciullo non è un essenziale oggettivo», per cui occorre «soggettività; *progressione*...psicologica, ordinata secondo gli interessi successivi del fanciullo».[88] Nello stesso periodo, un altro grande catecheta francese, Joseph Colomb (1902-1979), pubblicherà il suo catechismo «progressif»,[89] incorrendo ancora nei "fulmini" di Roma e dando involontariamente origine alla grave crisi "del catechismo progressivo" (1957) che tanto danno ha recato alla catechesi d'Oltralpe.

5.2. Il *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee:* i contenuti

Il *Catechismo*, che formalmente si presenta come un complesso di 766 domande e risposte distribuite in 63 capitoli, per ciò che attiene ai contenuti è la fedele traduzione in pratica dei princìpi or ora sin-

tetizzati. Così, dal momento che occorre muovere da ciò che è già noto e interessa a chi viene istruito, le prime domande non riguardano l'identità di Dio; piuttosto vertono sull'uomo, sulla sua origine, sul suo fine, sul mondo che lo circonda; e soltanto al cap. VII e alla 58ª domanda ci si chiede «Chi è Dio?».[90]

Solo dopo l'evocazione dei mirabilia Dei viene enunciato il mistero della Trinità.

Poi, sulla scorta dei dati biblici si illustrano le qualità di Dio (creatore, conservatore, provvisore, legislatore, rimuneratore) e la sua azione di salvezza (riparatore del peccato degli uomini), (capp. VII-X).

L'idea di "riparazione" porta naturalmente il *Catechismo* a presentare una breve sintesi dell'Antico Testamento come preparazione al Redentore. Questa scelta permette all'Autore di parlare anzitutto dei patriarchi e successivamente della Legge data agli uomini per mezzo di Mosè. Di qui, ancora una volta senza soluzione di continuità tra storia e dottrina, lo spunto per enunciare i Comandamenti. Ritorna poi la "narrazione storica" con la presentazione delle figure dei profeti che annunciano il Messia (capp. XI - XIII). Si giunge così al culmine dell'Annunciazione in cui anche l'angelo preannuncia le prerogative del Messia (capp. XIV - XV).

Solo a questo punto, dopo l'evocazione dei *mirabilia Dei* nei capitoli precedenti, viene enunciato il mistero della Trinità (cap. XVI).[91]

L'attenzione del *Catechismo* si concentra ora sul Cristo (Incarnazione, nascita, vita e predicazione: capp. XVII - XIX). La trattazione della predicazione del Signore è ampia (capp. XX - XXIX) e permette al Rosmini di illustrare l'insegnamento morale di Cristo (con una ripresa – si noti - in chiave cristiana dei Comandamenti, capp. XXII - XXIII), quello sulla preghiera e sul culto: il riferimento a quest'ultimo insegnamento offre al *Catechismo* l'occasione di spiegare meglio il significato dell'antico culto di Israele e di preannunciare la novità della nuova liturgia cristiana (cap. XXVII - XXIX).

Dopo alcune domande sui miracoli (cap. XXXI) troviamo quelle sul mistero pasquale di Cristo (Passione, Morte, Risurrezione, Ascensione, capp. XXXII - XXXIII) e della sua parusia (cap. XXXIV).

Alla grazia salvifica di Cristo il credente partecipa mediante i sacramenti (capp. XXXV - LI). Si può notare che, di essi, l'Eucaristia è presentata dopo l'Ordine, perché la celebrazione eucaristica è funzione propria del ministro ordinato e, di fatto, il catechizzando la vede come tale.

La vita cristiana, poi, si svolge nella Chiesa, tema al quale il *Catechismo* dedica gli ultimi capitoli (LII - LXIII). Degno di nota è l'ultimo di essi, dove il Beato, sulla falsariga dei *catéchismes des fêtes*, tratta ampiamente delle principali feste della Chiesa stessa, valorizzando così anche il metodo catechistico "liturgico" intorno a cui aveva teorizzato.

Il discorso si muove in stile piano e accessibile, nutrito di testi biblici e patristici.

Indubbiamente, sarebbe necessaria a questo punto un'analisi approfondita delle pagine richiamate, ma ciò porterebbe a svariate puntualizzazioni che esulano dallo scopo di questo intervento. Ci limitiamo allora ad una sola osservazione di indole globale: una esposizione come quella del *Catechismo* rosminiano che richiama e "rimescola" continuamente, senza solu-

zione di continuità, dati biblici (vetero e neotestamentari), liturgici, morali e dogmatici, ha almeno due pregi: oltre che a facilitare la comprensione e rafforzare la memoria, mostra l'unità armoniosa della proposta di fede cristiana.[92]

5.3. Le *Catechesi* agli adulti e le *Regole della dottrina cristiana*

Come s'è detto, lo zelo catechistico ha portato il Rosmini a curare personalmente la catechesi domenicale agli adulti della parrocchia di San Marco a Rovereto, per l'anno in cui ne è stato parroco. Conosciamo tali catechesi perché raccolte e fissate sulla carta dall'amico e collaboratore don Francesco Puecher, che ha pure annotato le parole di altri sacerdoti che talvolta sostituirono il Beato, impegnato in altri compiti pastorali.

Grazie al Puecher veniamo a conoscere che il Roveretano aveva diviso i suoi interventi in due grandi parti: il fine dell'uomo (*Catechesi* III - XXXIX); i mezzi a disposizione dell'uomo stesso per raggiungerlo (*Catechesi* XXX - XXXIX).

A proposito di questi testi – rimasti incompleti – pensiamo di poter dire che nel complesso si muovono in un'ottica più tradizionale. Ma è pur sempre da notare che punto di partenza, ancora una volta è il *noto*, cioè l'uomo. Il discorso, poi, è pratica applicazione dei canoni della «sacra eloquenza» vagheggiata dal Rosmini, e si muove pertanto in stile piano e accessibile, nutrito di testi biblici e patristici, con riferimenti all'esperienza quotidiana degli ascoltatori. Degno di nota, inoltre, è il fatto che il Rosmini intervalla catechesi "magisteriali" ad altre "dialogate", riprendendo le tematiche svolte nel dialogo con un interlocutore.

Anche le *Regole* per l'organizzazione e lo svolgimento delle lezioni della dottrina cristiana a Rovereto si sviluppano sostanzialmente sotto il segno della tradizione. Insieme a regole simili, diffuse in tante altre diocesi e parrocchie dell'epoca, sono riconducibili alla regolamentazione avviata dalle prime *Compagnie* o *Scuole della dottrina cristiana* nate a Milano negli anni Trenta del Cinquecento, riformulata e rilanciata con autorevolezza esemplare dal Borromeo.[93]

Personaggi come gli *ufficiali* della dottrina, i *priori*, i *direttori* e *direttrici*, i «*secretarj*», i *pescatori*, i *maestri* e le *maestre catechiste*, i «*silenzieri*» e bidelli, globalmente qualificati come «operaj delle Dottrine»,[94] erano familiari in molte chiese del mondo cristiano d'allora. Pure le norme fissate dal Rosmini circa l'affabilità, la pazienza, lo zelo con cui rapportarsi ai giovani catechizzandi, o la cura della conoscenza e della visita ai genitori degli stessi, sono di antica data.

Possiamo considerare pienamente valido il magistero catechistico del beato Rosmini.

Debitore nei confronti della tradizione il Beato lo è anche quando, pur escludendo punizioni corporali, concede al direttore il diritto a «qualche salutare castigo»;[95] così come lo è – sia permesso quest'ultimo richiamo, magari per concludere con un benevolo sorriso il serio cammino percorso – quando richiede l'aiuto della forza pubblica per assicurare regolare svolgimento alle lezioni di dottrina. Iniziando l'anno catechistico a San Marco di Rovereto, sollecita il podestà comunale «accioché Ella mandando opportunamente in giro delle attente guardie di polizia nell'ora della dottrina... provveda che i ragazzi non si fermassero a giuocare in sulle strade, e massime ne' luoghi riposti della città, e che le bettole non fossero ingombrate dagli adulti che ben sovente in quelle ore vi si appiattano».[96]

CONCLUSIONE

A prescindere dall'appello... alla forza pubblica, possiamo indubbiamente considerare pienamente valido il magistero catechistico del beato Rosmini che abbiamo voluto indagare. Non abbiamo mancato di evidenziare le sue "lezioni" più significative man mano che si presentavano alla nostra indagine. Pertanto qui ci limitiamo a riassumerle sinteticamente:

– sul piano dei contenuti: cristocentrismo di predicazione e catechesi; annuncio storico-biblico, giustificato teologicamente, a fondamento della "dottrina"; valorizzazione della liturgia; attenzione all'attualità;

– quanto alla metodologia: rispetto della psicologia dell'apprendimento umano; e perciò semplicità, gradualità, scelta di un ordine "psicologico" o «didattico» da considerare preminente sull'ordine «scientifico» dei contenuti da annunciare.

Indicazioni più che sufficienti a rendere innegabilmente la proposta catechistica rosminiana degna ancora oggi di attenta considerazione.[97]

[1] Citeremo dal testo *Catechetica. Opere varie di Antonio Rosmini - Serbati prete roveretano. Volume unico*, Milano, Tipografia e Libreria Pogliani 1838, pp. V-XIII+1-105.

[2] Si farà riferimento alla *Lettera* riportata nel cit. *Catechetica*, alle pp. 107-120.

[3] Valorizzeremo: A. Rosmini, *Della educazione cristiana. Sull'unità dell'educazione*, vol. 31, a cura di L. Prenna, dell'ed. nazionale delle opere..., Roma, Città Nuova 1994, pp. 33-196.

[4] Ibid., pp. 63-121.

[5] Ibid., pp. 70-76.

[6] A questo anno da parroco, importante per noi, è dedicato lo studio di A. Valle, *Rosmini e Rovereto 1834-1835. Arciprete decano di San Marco*, Rovereto, Longo Editore 1985.

[7] Utilizzeremo il testo riportato nel cit. *Catechetica*, pp. 121-149.

[8] *Catechesi dette dall'Arciprete di San Marco di Rovereto l'anno 1834-35 raccolte dalla viva voce e compendiate dal sacerdote Francesco Puecher*; qui si utilizzerà: A. Rosmini, *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee – Catechesi (1834-1835)*, vol. 45, a cura di E. Castelli, dell'ed. nazionale delle opere..., Padova, Cedam 1973, pp. 131-273.

[9] Citeremo da: A. Rosmini, *Discorsi parrocchiali*, vol. 44, a cura di E. Menestrina, dell'ed. nazionale delle opere..., Roma, Città Nuova 1986.

[10] Cf il cit. A. Rosmini, *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee – Catechesi (1834-1835)*. Per semplificare la consultazione di altre eventuali edd. citeremo soltanto il numero dei capitoli.

[11] Dal momento che tale *Prefazione* non è presente nell'ed. nazionale la citeremo da *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee da Antonio Rosmini Serbati sacerdote*, Roma, Tipografia Forzani e C. 1898.

[12] A. Rosmini, *Delle cinque piaghe della santa Chiesa*, vol. 56, a cura di A. Valle, dell'ed. nazionale delle opere..., Roma, Città Nuova 1981.

[13] Per questa tematica che obbligherebbe a riferirsi direttamente almeno al saggio rosminiano *Sull'unità dell'educazione*, ci limitiamo a rinviare alla sintesi di F. De Giorgi, *Rosmini e il suo tempo. L'educazione dell'uomo moderno tra riforma della filosofia e rinnovamento della Chiesa (1797-1833)*, Brescia, Morcelliana 2003, pp. 283-315.

[14] Cit. ibid., p. 286.

[15] Ibid.

[16] A. Rosmini, *Della educazione cristiana. Sull'unità dell'educazione*, p. 72.

[17] Ibid., p. 71; cf pure p. 70.

[18] Ibid., p. 71.

[19] A. Rosmini, *Regole della dottrina cristiana*, in *Catechetica*, p. 123.

[20] Ibid.

[21] Così il Rosmini nella *Dedicazione* premessa alla prima ed. di *Del modo di catechizzare gl'idioti*, in *Catechetica*, p. X.

[22] Ibid., p. XIII.

[23] A. Rosmini, *Della educazione cristiana. Sull'unità dell'educazione*, p. 64.

[24] A. Quacquarelli, *Rosmini e l'intelligenza della Patristica*, in *Vetera Christianorum* 34 (1997) 5-14.

[25] Come la *Dedicazione* premessa alla traduzione del *De catechizandis rudibus* o i primi due capitoli de *Delle cinque piaghe della santa Chiesa*.

[26] A. Rosmini, *Discorsi parrocchiali*, pp. 19-40.

[27] Ibid., p. 21.

[28] Ibid., p. 28.

[29] Ibid., pp. 29-30.

[30] Vedi altre parole di lode al Cesari nella *Dedicazione* introduttiva alla *Lettera sopra il cristiano insegnamento*, in *Catechetica*, p. 113, nota 1.

[31] Così il Rosmini nella pagina introduttiva alle *Catechesi dette dall'Arciprete di San Marco*, in A. Rosmini, *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee – Catechesi (1834-1835)*, p. 133.

[32] *Compartimento d'una Rettorica Sacra*, in A. Rosmini, *Discorsi parrocchiali*, pp. 39-40.

[33] Ibid., p. 39.

[34] [GB. PAGANI – G. ROSSI], *La vita di Antonio Rosmini scritta da un sacerdote dell'Istituto della Carità riveduta ed aggiornata dal Prof. Guido Rossi*, 2 voll., Rovereto, Arti Grafiche R. Manfrini 1959; qui vol. 1, pp. 659-660.

[35] A. VALLE, *Rosmini e Rovereto 1834-1835*, pp. 91-92.

[36] J.-J. ROUSSEAU, *Emilio o dell'educazione*, a cura di P. MASSIMI, Roma, Armando 1995, p. 397.

[37] A. ROSMINI, *Delle cinque piaghe della santa Chiesa*, pp. 29-30.

[38] Ibid., p. 30.

[39] Ibid., p. 31.

[40] A. ROSMINI, *Lettera sopra il cristiano insegnamento*, in *Catechetica*, p. 111.

[41] Ibid.

[42] Ibid., pp. 112-113.

[43] Ibid., p. 113.

[44] Ibid.

[45] Ibid.

[46] Ibid., p. 111.

[47] Così si esprime il Nostro nella p. introduttiva a *Catechesi dette dall'Arciprete di San Marco*, in A. ROSMINI, *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee – Catechesi (1834-1835)*, p. 133.

[48] A. ROSMINI, *Della educazione cristiana. Sull'unità dell'educazione*, p. 76.

[49] A. ROSMINI, *Lettera sopra il cristiano insegnamento*, in *Catechetica*, p. 119.

[50] Ibid., pp. 118-119.

[51] Cf ad es.: A. ROSMINI, *Regole della dottrina cristiana*, Capo III, n. 37 e Capo IV, n. 46, in *Catechetica*, pp. 137-138.

[52] A. ROSMINI, *Lettera sopra il cristiano insegnamento*, in *Catechetica*, p. 115.

[53] Ibid., p. 114.

[54] Cf ibid., p. 115.

[55] Ibid., p. 116.

[56] Cf ibid., pp. 116-118.

[57] F. DE GIORGI, *Rosmini e il suo tempo*, p. 141.

[58] A. ROSMINI, *Lettera sopra il cristiano insegnamento*, in *Catechetica*, p. 116.

[59] Ibid.

[60] Ibid.

[61] Ibid., p. 118.

[62] In *Dedicazione* premessa a *Del modo di catechizzare gl'idioti*, in *Catechetica*, p. XII.

[63] A. ROSMINI, *Lettera sopra il cristiano insegnamento*, in *Catechetica*, p. 118.

[64] A. ROSMINI, *Costituzioni dell'Istituto della Carità*, vol. 50, a cura di D. SARTORI, dell'ed. nazionale delle opere..., Roma, Città Nuova 1996, n. 779 (D.), p. 611.

[65] Cf A. ROSMINI, *Della educazione cristiana. Sull'unità dell'educazione*, p. 73.

[66] Ibid., pp. 74-75.

[67] Ibid., p. 75.

[68] Ibid.

[69] *Prefazione* a *Catechismo disposto secondo l'ordine delle idee da Antonio Rosmini Serbati sacerdote*, p. VI.

[70] AA.VV., *Catéchismes, mémoire d'un temps: 1687. Les manuels diocésains de Paris et de Meaux (Bossuet)*, Paris, Desclée 1988.

[71] Cf P. BRAIDO, *Lineamenti di storia della catechesi e dei catechismi. Dal «tempo delle riforme» all'età degli imperialismi (1450-1870)*, Torino-Leumann, Elledici 1991, capp. XVIII, pp. 260-279; XXI, pp. 310-322; XXIII, pp. 347-364.

[72] *Prefazione* a *Catechismo*, p. III.

[73] Ibid., p. IV.

[74] Cf, ad es., A. ROSMINI, *Della educazione cristiana. Sull'unità dell'educazione*, p. 284.

[75] *Prefazione* a *Catechismo*, p. X.

[76] Ibid., pp. IV-V.

[77] Cf ibid., p. IV.

[78] Ibid., p. XII.

[79] Cf ibid.

[80] Nel decennio 1828-1838, ad es., Madame de Staël scrive i suoi 3 voll. su *L'educazione progressiva*.

[81] *Prefazione* a *Catechismo*, p. V.

[82] Ibid., pp. V-VI.

[83] Ibid., p. VII

[84] Ibid., p. VI.

[85] Ibid., p. IX.

[86] Cit. in L. NORDERA, *Il catechismo di Pio X. Per una storia della catechesi in Italia (1896-1916)*, Roma, LAS 1988, p. 507. Corsivo nostro.

[87] Cf ibid.

[88] M. FARGUES, *Catéchisme pour notre temps. Principes et techniques*, Paris, Spes 1951, p. 33.

[89] JH. COLOMB, *Catéchisme progressif*, vol. 1: *Parlez, Seigneur*; vol. 2: *Dieu parmi nous*; vol. 3: *Avec le Christ Jésus*, Lyon - Paris, Vitte 1950.

[90] La giustificazione di questo procedimento è ribadita esplicitamente in *Prefazione* a *Catechismo*, pp. XIII-XIV.

[91] Piace sottolineare che la stessa scelta compirà nel 1955 il catechismo dei vescovi tedeschi, primo sussidio ufficiale ad accettare le indicazioni innovatrici del movimento catechistico!

[92] Si veda ancora, su questo argomento: A. CAPUZZI, *Il pensiero religioso di A. Rosmini nell'opera «Il catechismo secondo l'ordine delle idee»*, in *Per la Filosofia. Filosofia e Insegnamento* 4 (1987) 10, 96-99.

[93] Cf ancora P. BRAIDO, *Lineamenti di storia della catechesi e dei catechismi*, cap. XI, pp. 134-144.

[94] A. ROSMINI, *Regole della dottrina cristiana*, Capo II, nn. 20-29, in *Catechetica*, pp. 135-136.

[95] Ibid., Capo III, n. 39, p. 137; cf anche Capo VII, n. 78, p. 143

[96] Cit. da A. VALLE, *Rosmini e Rovereto 1834-1835*, pp. 38-39.

[97] Sulla tematica affrontata in questo articolo cf pure: U. BIAGIONI, *L'insegnamento del catechismo nel pensiero di Antonio Rosmini*, in *Rivista Lasalliana* 64 (1997) 166-180.

Vincenzo ANNICHIARICO, *Mediare il Vangelo oggi. Dire o comunicare?*, Roma, Edizioni Viverein 2007, pp. 251, € 20,00.

Di indole più generale è lo studio dell'Annichiarico, da pochi mesi responsabile dell'Ufficio della CEI che si occupa dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola.

L'Autore, infatti, affronta globalmente il complesso tema del rapporto tra cultura mediatica e comunicazione del Vangelo in tale contesto. Realtà, questa nuova e pervasiva cultura, che invita la Chiesa a riflettere sul nesso tra mass-media e Vangelo, sulle compatibilità e incompatibilità riscontrabili quando si voglia valorizzare pienamente il processo comunicativo mediatico nell'annuncio cristiano.

Il libro si apre sottolineando la novità del lessico ecclesiastico ruotante attorno al lemma "comunicare", segno che la Chiesa e il suo Magistero hanno preso coscienza dell'attuale esplosione dei media e ne accettano la sfida pastorale (cap. I). Segue la descrizione del nuovo processo comunicativo instaurato dalla "medialità" (cap. II). Su questa situazione, inedita nella storia del cristianesimo, si riflette teologicamente (cap. III), per giungere a criteri utili ad una comunicazione fedele nel contempo a Dio e all'uomo (cap. IV). Lo studio è completato dalla indicazione di una proposta operativa (cap. V).

Donato LUCARIELLO, *"Va' e anche tu fai così". Funzione performativa della Parola*, Bari, Ecumenica Editrice 2007, pp. 221, € 21,00.

A complemento del discorso che la rivista va sviluppando da vario tempo a proposito di linguaggio religioso e di comunicazione del messaggio evangelico, segnaliamo volentieri due testi che affrontano in termini più sistematici gli stessi argomenti.

Il testo del Lucariello, docente di varie discipline pastorali presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose di Bari, nasce dal bisogno di ripensare l'intero impianto formativo e pastorale per una buona comunicazione e trasmissione della fede nelle comunità ecclesiali. Una via importante per tale ripensamento è individuata nella teologia narrativa che può veramente aiutare l'evangelizzazione nella riscoperta di un nuovo modo di "dire Dio". Alla luce di tale teologia, lo studio è pertanto dedicato all'indagine su natura e potenzialità della comunicazione attraverso il linguaggio narrativo. Dopo alcune pagine iniziali intese a richiamare i problemi della comunicazione (ecclesiale), oggi, il volume passa a delineare identità e funzioni della narrazione, sottolineando in particolare la performatività del linguaggio narrativo (cap. I). Successivamente, il testo richiama la giustificazione biblico-teologica di un annuncio cristiano in chiave di narrazione (cap. II). Il discorso, infine, si completa con una analisi delle ricadute sul piano pastorale di quanto è stato guadagnato nella riflessione teoretica sviluppata. Tra le altre, in questo fascicolo di *Catechesi*, merita sottolineare le pagine dedicate alla valorizzazione del metodo narrativo-autobiografico.