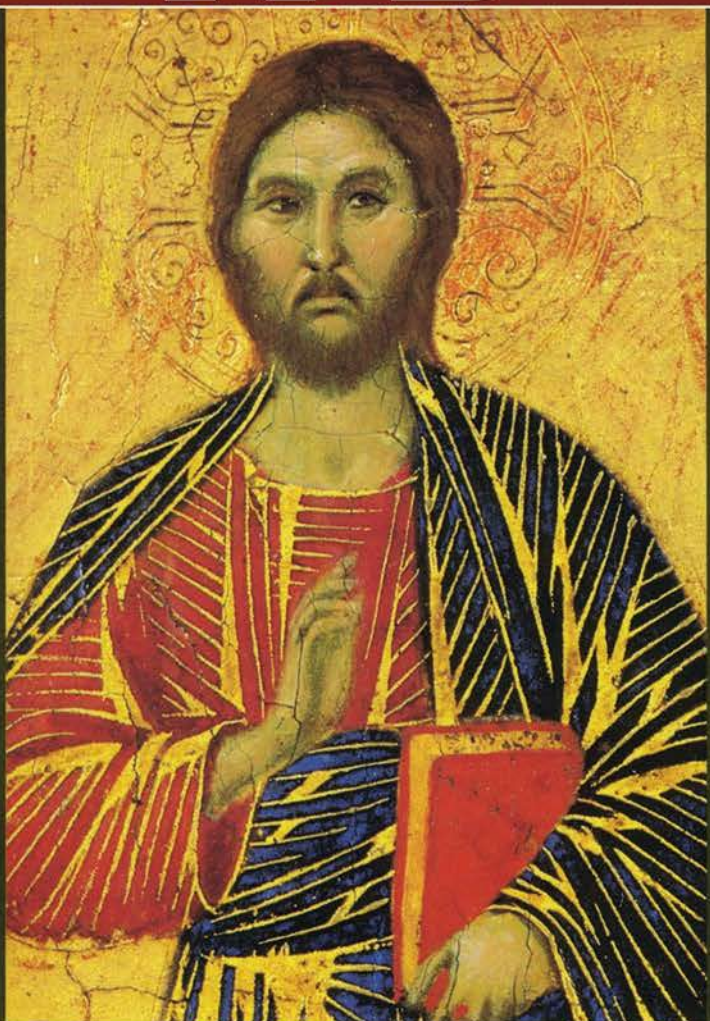


ISTITUTO DI CATECHETICA
UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA

DIZIONARIO DI CATECHETICA A-B



EDITRICE ELLE DI CI

ISTITUTO DI CATECHETICA
(FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE)
DELL'UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA DI ROMA

DIZIONARIO DI CATECHETICA

a cura di Joseph Gevaert

EDITRICE ELLE DI CI
10096 LEUMANN (TORINO)

INTRODUZIONE

1. La scelta delle tematiche e dei contenuti di questo Dizionario è determinata da alcuni criteri che illustriamo brevemente.

a) Esistono numerosi e qualificati dizionari per le scienze di riferimento della catechetica: teologia, Bibbia, pastorale, psicologia, sociologia, didattica, scienze della comunicazione... Il catecheta ha facilità di consultarli e di utilizzarli per la pratica quotidiana. Non c'era quindi nessun bisogno di racchiudere in questo Dizionario tutte le materie e i corsi che il catecheta deve studiare per prepararsi al proprio compito. Per questo motivo le voci che si riferiscono a dette scienze sono limitate alle tematiche essenziali e indispensabili per focalizzare il loro rapporto con la catechetica. Per es., nell'ambito della sociologia sono ritenute le voci: « Sociologia della religione e catechesi », « Socializzazione religiosa », « Indifferenza religiosa ». Per la psicologia sono presenti: « Psicologia della religione », « Età evolutiva », « Esperienze religiose », « Sviluppo religioso », ecc. Si procede in modo analogo per altre scienze di riferimento.

b) Per ciò che riguarda in particolare i contenuti teologici e biblici, non era opportuno riprendere tutte le tematiche che ogni lettore può trovare in qualsiasi dizionario di teologia o di Bibbia. La preferenza è data all'approccio catechetico dei contenuti centrali del cristianesimo e a una più ampia esposizione di quei contenuti che generalmente fanno difficoltà nella catechesi, oppure da questo punto di vista sono già trattati nella letteratura catechetica. In questa ottica la problematica contenutistica è ampiamente presente.

c) Un dizionario di catechetica non può limitarsi alla sola problematica italiana del momento attuale. La cattolicità e il carattere internazionale della riflessione catechetica, come pure la grande e variata ricchezza di esperienze nella trasmissione della fede, richiedono:

1) una larga attenzione allo sviluppo della catechesi e della catechetica nei principali paesi europei e in alcune altre nazioni cattoliche del mondo (dal 1945 ad oggi);

2) una accentuata sensibilità per la storia della catechesi, che da molti punti di vista rimane indispensabile per comprendere il presente, e offre anche molti insegnamenti utili per la trasmissione della fede nel mondo d'oggi;

3) una adeguata attenzione alla catechesi e alla catechetica nelle altre confessioni cristiane.

d) Il centro del Dizionario è occupato dal vasto campo della catechesi ecclesiale in tutte le sue espressioni. Praticamente ogni aspetto rilevante è rappresentato da una o più voci appositamente selezionate per coprire l'intero ambito della problematica catechetica e nello stesso tempo evitare sovrapposizioni e ripeti-

zioni. Anche i problemi riguardanti l'insegnamento della religione nelle scuole e i problemi della prima evangelizzazione sono ampiamente presenti.

Tutte queste voci si raggruppano attorno alle grandi sezioni della catechetica: catechetica generale, catechesi biblica, comunicazione audiovisiva, contenuti della catechesi, ecumenismo (e catechesi presso le altre confessioni cristiane), educazione e catechesi, educazione morale, legislazione catechistica, liturgia e sacramenti, luoghi della catechesi, operatori della catechesi (la loro formazione e spiritualità), teologia fondamentale e catechesi, la catechesi nei diversi paesi europei e in molti paesi non europei, l'apporto delle scienze umane alla catechesi. La storia della catechesi è largamente presente: NT, patristica, medioevo, epoca moderna, ventesimo secolo. I grandi catecheti della storia sono presenti attraverso singole voci. I catecheti viventi in servizio attivo non figurano nel Dizionario, perché risulta troppo difficile applicare un criterio oggettivo di selezione.

2. Il tentativo di condensare in un solo volume le informazioni circa il vasto mondo della riflessione e della pratica catechetica ha imposto a tutti i collaboratori grande sinteticità ed essenzialità. Molti hanno fatto quasi l'impossibile per offrire in poche pagine uno status quaestionis sufficientemente completo dell'argomento in discussione. La bibliografia selettiva al termine di ogni articolo, le voci parallele, il dettagliato indice al termine del volume permettono di estendere molto l'informazione.

3. Trattandosi di un'opera che offre, con spirito scientifico e in modo aggiornato, informazioni molto qualificate sull'insieme della problematica catechetica, è ovvio che possa anche essere utilizzata per la formazione dei catecheti. A questo fine è aggiunta un'appendice in cui vengono raggruppate tutte le voci appartenenti a un medesimo settore della riflessione catechetica, per es.: catechetica generale, catechesi biblica, storia della catechesi patristica, storia della catechesi nel XX secolo, ecc.

4. Organizzato dall'Istituto di Catechetica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma, il Dizionario si avvale tuttavia della collaborazione di numerosi catecheti italiani ed esteri. La gamma dei collaboratori è veramente internazionale. La diversità di accentuazioni e impostazioni non toglie che, a livello scientifico, vi sia una sostanziale convergenza nel modo di porre e di risolvere oggi i problemi centrali della catechesi e della catechetica.

5. È doverosa una parola di ringraziamento per tutti coloro che con il contributo finanziario (in particolare l'Istituto di Catechetica dell'UPS e la editrice Elle Di Ci di Leumann-Torino) e con il qualificato lavoro (collaboratori, collaboratrici e personale dell'Istituto di Catechetica) hanno reso possibile questo Dizionario. Un commosso ricordo va al defunto prof. Gérard Vogelesen (Strasbourg, Francia) che ha contribuito generosamente al reperimento dei collaboratori francesi.

Un ringraziamento particolare al prof. Günter Stachel (Università di Mainz, Germania Rep. Fed.): le sue osservazioni critiche e la sua collaborazione costruttiva hanno contribuito non poco a migliorare l'impostazione del lavoro.

JOSEPH GEVAERT

COLLABORATORI

JÜRGEN ADAM, Bischöfliches Ordinariat, Rottenburg (Germania Rep. Fed.)
GILBERT ADLER, Univ. di Strasbourg (Francia)
EMILIO ALBERICH, Univ. Pont. Salesiana, Roma
ANGELO AMATO, Univ. Pont. Salesiana, Roma
FRANCO ARDUSSO, Facoltà teologica di Torino
TULLIO AURELIO, Patmos Verlag, Düsseldorf (Germania Rep. Fed.)
PIERRE BABIN, Centre Recherche et Communication, Écully-Lyon (Francia)
JEAN PIERRE BAGOT, Paris (Francia)
DANTE BALBONI, Pont. Comm. per l'Arte Sacra, Città del Vaticano
ANNIBALE BALOCCO, Torino
FERDINANDO BERGAMELLI, Univ. Pont. Salesiana, Roma
PAOLA BIGNARDI, Azione Cattolica Italiana, Roma
AMBROISE BINZ, Univ. di Fribourg (Svizzera)
CESARE BISSOLI, Univ. Pont. Salesiana, Roma
GOTTARDO BLASICH, Riv. « Letture », Milano
ROMAN BLEISTEIN, Ph. Th. Hochschule, München (Germania Rep. Fed.)
LUCIANO BORELLO, Verona
MARIO BORELLO, Seminario Maggiore di Santiago (Cile)
CLAUDIO BUCCIARELLI, Pont. Fac. Teol. OFMcap, Roma
JEF BULCKENS, Univ. Catt. di Leuven (Belgio)
ANTONIO CAÑIZARES, Inst. Sup. de Ciencias Rel. y Cat., Madrid (Spagna)
ANTONIO JOSÉ CARRILHO, Secretariado Nacional da Educ. Cristã, Lisboa (Portogallo)
GIOVANNI CATTI, Pont. Univ. Lateranense, Roma
SOFIA CAVALLETTI, Roma
ANTONIA COLOMBO, Pont. Fac. di Scienze dell'Educazione « Auxilium », Roma
LORENZINA COLOSI, Pont. Univ. Gregoriana, Roma
BÉLA CSANÁD, Seminario Maggiore di Budapest (Ungheria)
PIETRO DAMU, Dir. riv. « Catechesi », Leumann-Torino
LUIGI DELLA TORRE, Dir. riv. « Servizio della Parola », Brescia
WALTER DERMOTA, Univ. di Ljubljana (Jugoslavia)
FRANCIS DESRAMAUT, Facultés Catholiques, Lyon (Francia)
FRANÇOISE DESTANG, Paris (Francia)
FERDINAND DEVESTEL, Univ. Pont. Salesiana, Roma
KARL DIENST, Oberkirchenrat, Darmstadt (Germania)
GEORGES DUPERRAY, Facultés Catholiques, Lyon (Francia)
ERICH FEIFEL, Univ. di München (Germania Rep. Fed.)
FRANCO FLORIS, Vice-dir. riv. « Note di Pastorale Giovanile », Roma
FRANCESCO E. FORTINO, Segretariato per l'unione dei cristiani, Città del Vaticano
NORBERT FOURNIER, Centre de Réflexion chrétienne, Joliette (Québec, Canada)

HERBERT FRANTA, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 RAIMONDO FRATTALLONE, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 GIANFRANCO FREGNI, Ufficio Catechistico Diocesano, Bologna
 OTHMAR FREI, Luzern (Svizzera)
 JAMES GALLAGHER, Ufficio Cat. Nazionale, London (Gran Bretagna)
 LUIS GALLO, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 ENRIQUE GARCÍA AHUMADA, Oficina Nac. de Catequesis, Santiago (Cile)
 GAETANO GATTI, Seminario Maggiore di Como
 GUIDO GATTI, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 ELISABETH GERMAIN, Institut Catholique, Paris (Francia)
 JOSEPH GEVAERT, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 BARBARA GIACOMELLI, San Paolo Film, Roma
 UBALDO GIANETTO, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 ROBERTO GIANNATELLI, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 PAOLO GIGLIONI, Pont. Univ. Urbaniana, Roma
 RINA GIOBERTI, Direttrice didattica, Roma
 FRANCO GIRARDET, Scandicci (Firenze)
 ANGELO GIULIANI, Ufficio Catechistico Diocesano, Milano
 ANDRÉ GODIN, Institut « Lumen Vitae », Bruxelles (Belgio)
 GIORGIO GOZZELINO, Univ. Pont. Salesiana, Torino
 GIACOMO GRAMPA, Ascona (Svizzera)
 GIOVANNA GRANDI, Centro Catechistico Paolino, Roma
 BERNHARD GROM, Univ. di Innsbruck (Austria)
 GIUSEPPE GROPPA, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 GIUSEPPE GROSSELLI, Centro pastorale del lavoro, Trento
 LUIGI GUGLIELMONI, Fidenza (Parma)
 VALENTIN HERTLE, Univ. Catt. di Eichstätt (Germania)
 ALOJZIJE HOBLAJ, Zagreb (Jugoslavia)
 JOHN M. HULL, Univ. di Birmingham (Gran Bretagna)
 BERNHARD JENDORFF, Univ. di Giessen (Germania Rep. Fed.)
 ANDRÉ KNOCKAERT, Institut « Lumen Vitae », Bruxelles (Belgio)
 EDGAR J. KORHERR, Univ. di Graz (Austria)
 WOLFGANG LANGER, Univ. di Wien (Austria)
 FRANCO LEVER, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 HORATIO LONA, Ph. Th. Hochschule, Benediktbeuern (Germania Rep. Fed.)
 BERNADETTE LORENZO, Levier (Francia)
 MIECZYSLAW MAJEWSKI, Univ. Catt. di Lublin (Polonia)
 RENÉ MARLÉ, Institut Catholique, Paris (Francia)
 BERARD L. MARTHALER, Univ. Catt. di Washington (USA)
 JOSÉ-MARIA MARTÍNEZ BELTRÁN, Instituto Pío X, Madrid (Spagna)
 MARIA LUISA MAZZARELLO, Pont. Fac. di Scienze dell'Educ. « Auxilium », Roma
 GIACOMO MEDICA, Centro Catechistico Salesiano, Leumann-Torino
 RALFY MENDES DE OLIVEIRA, Niteroi (Brasile)
 GIANCARLO MILANESI, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 GABRIELE MILLER, Bischöfliches Ordinariat, Rottenburg (Germania Rep. Fed.)
 PIERRE MOITEL, Paris (Francia)
 CARLO MOLARI, teologo, Roma
 MARIO MONTANI, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 ROMAN MURAWSKI, Accademia di Teologia Cattolica, Varsavia (Polonia)
 BOŽIDAR NAGY, Radio Vaticana, Città del Vaticano
 CARLO NANNI, Univ. Pont. Salesiana, Roma

CESARE NOSIGLIA, Ufficio Catechistico Nazionale, Roma
 VIRGINIA ODORIZZI, Aprilia (Latina)
 VITO ORLANDO, Centro Catechistico Meridionale, Bari
 FLAVIO PAJER, Dir. riv. « Religione e Scuola », Milano
 OTTORINO PASQUATO, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 EUGEN PAUL, Univ. di Augsburg (Germania Rep. Fed.)
 VICENTE PEDROSA, Delegación Diocesana de Catequesis, Bilbao (Spagna)
 MICHELE PELLEREX, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 SERGIO PINTOR, Dir. riv. « Evangelizzare », Oristano
 JOSEPH POOVATHINKAL, Calcutta (India)
 MARKO PRANJIĆ, Dir. riv. « Kateheza », Zagreb (Jugoslavia)
 JOSÉ MANUEL PRELLEZO, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 MARIO PRESCIUTTINI, Roma
 LUIS RESINES, Seminario Maggiore di Valladolid (Spagna)
 GERARD RUMMERY, Castle Hill (Australia)
 LUIGI SARTORI, Fac. Teol. di Padova
 RALPH SAUER, Univ. di Vechta (Germania Rep. Fed.)
 FRANZ SCHREIBMAYR, München (Germania Rep. Fed.)
 ANDRÉ SEUMOIS, Pont. Univ. Urbaniana, Roma
 WERNER SIMON, Univ. di Berlin (Germania Rep. Fed.)
 MARIO SIMONETTI, Univ. di Roma
 MANLIO SODI, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 LUCIO SORAVITO, Seminario Maggiore di Udine
 MICHAEL SPITZ, Ph. Th. Hochschule, Benediktbeuern (Germania Rep. Fed.)
 GÜNTER STACHEL, Univ. di Mainz (Germania Rep. Fed.)
 RICCARDO TONELLI, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 MARIO TOSO, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 ZELINDO TRENTI, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 ACHILLE MARIA TRIACCA, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 DONATO VALENTINI, Univ. Pont. Salesiana, Roma
 MIEKE VANDEKERCKHOVE, Kortrijk (Belgio)
 JOHANNES A. VAN DER VEN, Univ. Catt. di Nijmegen (Olanda)
 MARCEL VAN WALLEGHEM, Univ. Catt. di Leuven (Belgio)
 GÉRARD VOGELISEN, Univ. di Strasbourg (Francia)
 OTTO WAHL, Ph. Th. Hochschule, Benediktbeuern (Germania Rep. Fed.)
 KLAUS WEGENAST, Univ. di Bern (Svizzera)
 JÜRGEN WERBICK, Univ. di Siegen (Germania Rep. Fed.)
 MARCELLO ZAGO, Segretariato per i non cristiani, Città del Vaticano

ABBREVIAZIONI

La lista contiene abbreviazioni usate in diverse parti del Dizionario. Essa non riprende le abbreviazioni usate soltanto all'interno di un determinato articolo e spiegate in loco.

Il lettore tenga presente che all'interno di ogni voce il titolo della medesima è sempre indicato attraverso una sigla che ne riprende una o più lettere. Per es. Miracolo = M.; Catechismo = CM, ecc. Queste abbreviazioni non sono riprese nell'elenco sottostante.

1. *I libri biblici* sono citati usando le abbreviazioni della Bibbia CEI.

2. *Documenti del Conc. Vat. II.*

AA = Apostolicam actuositatem
AG = Ad gentes
CD = Christus Dominus
DH = Dignitatis humanae
DV = Dei Verbum
GE = Gravissimum educationis
GS = Gaudium et spes
LG = Lumen gentium
NA = Nostra aetate
OT = Optatum totius
PO = Presbyterorum ordinis
SC = Sacrosanctum concilium
UR = Unitatis redintegratio

3. *Documenti pontifici*

CIC = Codex iuris canonici (1983)
CT = Catechesi tradendae (1979)
DCG = Direttorio Catechistico generale (1971)
EN = Evangelii nuntiandi (1975)
FC = Familiaris consortio (1981)
LE = Laborem exercens (1981)
OBP = Ordo baptismi parvulorum (1969)
OICA = Ordo initiationis christianae adultorum (1972)

4. *Documenti dell'episcopato italiano*

CdA = Catechismo degli adulti (1981)
CeC = Comunione e comunità (1981)
EeS = Evangelizzazione e sacramenti (1974)
EM = Evangelizzazione e ministeri (1976)
ESM = Evangelizzazione e sacramento del matrimonio (1975)
FDC = Formazione dei catechisti (1982)
MF = Matrimonio e famiglia oggi in Italia (1974)
RdC = Rinnovo della catechesi (1970)
RICA = Rito dell'iniziazione cristiana degli adulti (1978)

5. *Altre abbreviazioni*

AC = Azione cattolica
ACLI = Associazione catt. lavoratori italiani

AT = Antico Testamento

C. = Catechesi

cat. = catechistico/catechetico

CEI = Conferenza Episcopale Italiana

CELAM = Consiglio Episcopale Latino Americano

CENAC = Centro nazionale attività catechistiche

CLAF = Commissione latino americana per la fede

conc. = Concilio

DACL = Dictionnaire d'archéologie chrétienne et de liturgie (Paris 1907-1953)

DCN = Direttorio cat. nazionale

DKV = Deutscher Katecheten Verein

DS = Denzinger - Schönmetzer, *Enchiridion Symbolorum...* (Freiburg, Herder, 1967²⁴)

enc. = Enciclica

GIAC = Gioventù italiana di azione cattolica

GIOC = Gioventù operaia cattolica

IR = Insegnamento della religione

LThK = *Lexicon für Theologie und Kirche* (Freiburg, Herder, 1957-1965)

Medellín = Documentos de la II Conferencia General del Episcopado Latino-americano, celebrada en Medellín, Colombia (1968)

NDL = D. SARTORE - A. TRIACCA, *Nuovo dizionario di liturgia* (Roma, Ed. Paoline, 1983)

NT = Nuovo Testamento

ped. rel. = pedagogia religiosa

PG = Patrologia greca (J. P. Migne, Paris, 1857-1866)

PL = Patrologia latina (J. P. Migne, Paris, 1844-1864)

Puebla = CELAM, *La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina* (1979)

riv. = rivista

S.C. = Sacra Congregazione

SCC = Sacra Congreg. per il clero

S.Ch. = Sources chrétiennes (Paris 1942 seg.)

SCPF = Sacra Congregatio de propaganda fide

UCD = Ufficio cat. diocesano

UCIIM = Unione cattolica italiana degli insegnanti medi

UCN = Ufficio cat. nazionale

A

ADOLESCENTI (Catechesi degli)

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

I. UNA CONDIZIONE DI TRANSIZIONE

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

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

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

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

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

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

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

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

II. LE CONDIZIONI EDUCATIVE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Talora l'occasione del sacramento della → confermazione comporta l'adesione a gruppi

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

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

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

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

La struttura del Catechismo offre così un itinerario esemplare.

III. L'ESITO DELLA MATURAZIONE ALLA FEDE NELL'A.

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

La ragionevolezza si caratterizza più per la sua credibilità esistenziale che per il rigore deduttivo. È tuttavia importante che l'A. intraprenda una più personale interpretazione del-

la fede, che può giungere anche a una rifondazione.

2. *La valenza emotiva.* Il risveglio critico è un fatto qualificante, ma l'A. gioca la propria carta a livello emotivo. Il carattere esaltante dell'adolescenza sta appunto in una capacità singolare e non più ripetibile nelle età successive di lievitare ogni esperienza d'intensa carica emotiva: fatti, situazioni, proposte possono entusiasmarlo e appassionararlo. Senza nascondersi i pericoli concomitanti. Se interpretiamo l'affettività come convalida di un atto in funzione della sua riuscita o del suo fallimento, i gesti dell'A. sono affettivamente carichi perché perlopiù egli vi presagisce la propria riuscita o il proprio fallimento. Il momento educativo tende a trasformare l'esperienza affettiva in pienezza emotiva, stimolando l'elaborazione di talune o di una fondamentale prospettiva di vita in grado di polarizzare i fermenti interiori.

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

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

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

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

Vi si apre insomma lo spazio a trasferire le prime intuizioni e le più vive emozioni ado-

lescenziali sullo sfondo di una responsabilità e di una solidarietà umana piena.

IV. I PROBLEMI APERTI

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

— C'è un inserimento responsabile in ambito comunitario da sollecitare, assecondando il progressivo spostamento d'interesse dell'A. dall'ambito familiare a quello sociale.

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

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

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

Bibliografia

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

ZELINDO TRENTI

ADULTI (Catechesi degli)

I. SCELTA PASTORALE

DELLA C. DEGLI ADULTI (CA)

— La CA è antica come la Chiesa, nasce con la nascita della C. stessa. Nei primi secoli cristiani, la C. è rivolta di preferenza agli

adulti, specialmente nel contesto del → catecumenato. Con la generalizzazione del battesimo dei bambini e la decadenza del catecumenato (sec. V) decade la C. in generale e quindi anche la CA. Il grande risveglio cat. del sec. XVI, come risposta alla grave situazione di ignoranza religiosa del popolo cristiano, porta con sé un nuovo impulso per la CA, come ebbe a ribadire il Conc. di Trento (Sess. 5, cap. 2 de ref.; Sess. 22, cap. 8), che fece obbligo ai parroci di impartire l'istruzione cat. ai fedeli cristiani, specialmente alla domenica. Nell'epoca moderna diverse circostanze, ma soprattutto la scolarizzazione dell'istruzione religiosa, portano a una « infantilizzazione » della C. e a uno stato molto precario della CA. Nel nostro secolo, a più riprese si lamenta l'ignoranza religiosa dei cristiani e si ricorda la disposizione tridentina (cf per es.: enc. *Acerbo nimis* [1905]; decreto *Provido sane* [1935]; Congresso Cat. Internazionale [Roma 1950]), ma con risultati molto modesti.

— Una svolta è data col Vat. II e il rinnovamento pastorale che ha provocato. Negli anni '60 sono molte le voci che si alzano per difendere, non solo l'urgenza, ma la centralità e il primato della CA. Cf per es.: A. Exeler (*Wesen und Aufgabe der Katechese*, Freiburg 1966); J. Colomb (*Le service de l'Évangile*, Paris 1968); B. Dreher (*La sterilità della catechesi infantile*, Modena, Ed. Paoline, 1968); P. Babin (*J'abandonne la catéchèse*, in « Catéchistes » 18 [1968] 415-428); G. Moran (*Vision and Tactics*, New York 1968); l'apparizione del → Catechismo olandese per gli adulti (*Il nuovo catechismo olandese*, Leumann, LDC, 1969, originale del 1966); la Settimana Cat. di Medellín (1968: cf *Catequesis y promoción humana*, Salamanca, Sígueme, 1969). La svolta non è solo quantitativa, ma soprattutto qualitativa: non si propugna soltanto una C. per gli adulti, ma una C. adulta, una C. cioè che prenda sul serio le esigenze, la cultura e la domanda religiosa degli adulti di oggi.

L'opzione prioritaria per la CA riceve una autorevole consacrazione nel DCG (1971): « La CA, in quanto è diretta a persone capaci di un'adesione e di un impegno veramente responsabile, è da considerarsi come la forma principale della C., alla quale tutte le altre, non perciò meno necessarie, sono ordinate » (DCG 20). L'istanza verrà raccolta, quasi unanimemente, nei diversi documenti ufficiali della C. (come i → Direttori Cat. nazionali; il Sinodo della C., 1977; CT 43), nei

diversi programmi pastorali che gravitano attorno al tema centrale dell' → *evangelizzazione*, e comincerà poco per volta a tradursi in realizzazioni concrete di prassi pastorale. Si può dire che la priorità della CA esiste ancora più a livello di principio che nella realtà, ma si tratta comunque di una realtà in crescita e piena di promesse.

II. MOTIVAZIONI E SIGNIFICATO DELLA SCELTA PASTORALE DELLA CA

I motivi del nuovo interesse per la CA sono molteplici, e facilmente intuibili:

— Motivi di ordine *socio-culturale*. Sono quelli implicati nella situazione e nelle trasformazioni della società attuale: dinamicità accelerata, aumento delle conoscenze, pluralismo culturale e ideologico, mobilità sociale, conflittualità, nuove forme di oppressione e manipolazione, ecc. Ne deriva, per molti contemporanei, un senso di smarrimento e un bisogno di riqualificazione per poter capire e dominare la realtà (vedi in questa luce la istanza della → *formazione ed educazione permanente*). Questa situazione si riflette anche nell'ambito delle conoscenze ed esperienze religiose.

— Motivi di indole *psicologica e antropologica*. La riflessione attuale accentua molto il carattere dinamico e aperto della maturità umana, che comporta la necessità di *continua formazione e apprendimento*. Appare del tutto superata la distinzione rigida tra soggetti educandi ed educati, tra persone in formazione e persone formate. Per tutti si impone un ritmo sempre aperto di crescita e di maturazione, anche nei confronti della realtà religiosa.

— Motivi di ordine *teologico-pastorale*. Sono quelli più noti ed evidenti nell'ambito della prassi pastorale e cat. Diversi fenomeni e situazioni presenti oggi nella Chiesa sollecitano un potenziamento della CA: la crisi di fede e la perdita di identità di molti cristiani; la resistenza al cambiamento in campo religioso; il divario generazionale tra adulti e giovani e la relativa crisi della funzione educativa; la polarizzazione infantile e l'andamento paternalistico della pastorale tradizionale; la crisi di credibilità nella Chiesa; il predominio clericale nella vita ecclesiale; l'emarginazione del laicato e la discriminazione della donna nella Chiesa, ecc. Tutti questi fenomeni, nel contesto della visione rinnovata della fede, della Chiesa e della missione cri-

stiana nel mondo, sollecitano con forza una promozione qualitativa di credenti adulti e responsabili nella Chiesa di oggi. E di questa promozione appare fattore di prim'ordine il potenziamento della CA.

— Le considerazioni fatte permettono di intravedere il significato e la posta in gioco di un'opzione pastorale per la CA oggi. Non si tratta in modo alcuno di estendere agli adulti la C. tradizionale rivolta ai piccoli; né può essere concepita la CA come un mezzo per riprodurre o mantenere l'assetto ecclesiale così com'è. Tanto meno avrebbe senso impegnarsi in una CA a scopo di restaurazione o di difesa di spazi perduti per la presenza e l'azione della Chiesa. La CA va promossa oggi, con coraggio e creatività, al servizio di *un nuovo tipo di credente* e per *un progetto rinnovato di Chiesa*, più in consonanza con le esigenze evangeliche e più in sintonia con le domande profonde dell'uomo d'oggi.

III. REALIZZAZIONI E RIFLESSIONI DI CA

— Uno sguardo panoramico alle *realizzazioni* concrete di CA nella Chiesa di oggi scorge subito la *varietà* e l'*eterogeneità* di forme e iniziative. Troviamo forme di CA nell'ambito dell'*attività liturgico-sacramentale*: → omelia nella Messa e nelle celebrazioni sacramentali; preparazione di adulti ai sacramenti (→ battesimo, confermazione, eucaristia); coinvolgimento dei genitori nell' → *iniziazione sacramentale* dei figli. Altre forme di CA hanno carattere più *didascalico o formativo*: corsi e conferenze, gruppi di riflessione, seminari di fede, scuole di teologia e per catechisti, ecc. Altre forme sono veicolate dai *mezzi di comunicazione sociale*: libri e pubblicazioni, catechismi e « introduzioni alla fede » per adulti, trasmissioni radiofoniche e televisive (→ radio, → televisione), film, teatro, corsi per corrispondenza, ecc. Ci sono realizzazioni di CA legate al *risveglio comunitario e associativo* della Chiesa: → gruppi di base, catecumenali e neocatecumenali, carismatici, movimenti, gruppi coniugali e familiari. Finalmente, altre forme di CA appaiono implicate in attività di *promozione e di impegno*: → comunità di base, campagne di fraternità, alfabetizzazione e coscientizzazione, ecc.

Come si vede, il campo della CA è quanto mai ampio e dilatato. Classificazioni e tipologie possono rispondere a criteri diversi di distinzione: CA di iniziazione, di aggiorna-

mento, di approfondimento; CA → occasionale, → sistematica, permanente; CA a prevalenza « formazione », o « iniziazione », o « promozione », ecc. In alcuni paesi (per es. Francia, Germania) si tende a distinguere tra CA e *formazione* degli adulti, ma non sempre le frontiere sono chiare.

— Se si domanda ora a che punto si trova la *catechetica dell'età adulta*, cioè la riflessione scientifica sulla CA, si deve dire, in termini generali, che tale riflessione si trova ancora agli inizi, perlopiù appena abbozzata, in molte parti inesistente. Si cominciano a utilizzare filoni o approcci di indubbia importanza e utilità, quali per es.: la psicologia dell'adulto (cf E. Erikson, Th. Lidz); studi antropologici (R. Guardini, F. Pöggeler, G. Lapassade); ricerche sull'evoluzione della fede (J. W. Fowler); formazione ed educazione permanente; didattica e pedagogia dell'età adulta, ecc. Nel campo propriamente cat., la riflessione appare più sviluppata in alcuni paesi, come la Germania (cf A. Exeler, E. Feifel, F. J. Hungs, D. Emeis), gli USA (J. De Boy, G. Moran, L. McKenzie, J. L. Elias) e il Canada (J. Grand'Maison, A. Beauchamp).

IV. PER UNA METODOLOGIA DELLA CA

La situazione fluida e aperta della CA, e l'estrema varietà delle sue realizzazioni imediscono una visione unitaria in senso stretto della riflessione cat. metodologica. Esistono tanti modelli e progetti di CA, diversissimi nei presupposti, negli intenti e negli elementi operativi. Sembra possibile indicare alcuni dati e tendenze più comuni, in rapporto ad alcune fasi del progetto metodologico generale.

— *Analisi e interpretazione della situazione.* È una prima e fondamentale esigenza. Superando inerzie pastorali e improvvisazioni, appare necessaria una accurata analisi della situazione di partenza: conoscenza del contesto storico e socio-culturale, l'adulto oggi nella società e nelle successive tappe dell'età adulta, aspetti e urgenze della domanda religiosa degli adulti, valutazione degli attuali processi di iniziazione e inculturazione religiosa, ecc. Una grande varietà di strumenti e approcci scientifici (culturali, psicologici, sociologici, teologici, ecc.) possono contribuire a stabilire una buona piattaforma di partenza per una adeguata programmazione dell'opera cat.

— *Formulazione di mete e obiettivi della CA.* È questo un momento di grande importanza nel processo metodologico, e troppo spesso trascurato: la determinazione delle mete o obiettivi da raggiungere nella CA, punti di riferimento che orientano l'azione e ne qualificano l'identità. In sede di CA sembra decisivo, al di là di posizioni aprioristiche o stereotipate, essere fedeli alla reale situazione ed esigenze degli adulti, ma anche fedeli alle richieste di una adeguata crescita e → maturazione della fede nelle circostanze di oggi. Possono venire così tracciati i tratti del *tipo di credente* che la C. deve promuovere e che, nei confronti del modello tradizionale del « buon cristiano », presenta aspetti di novità nel rapporto con la fede (→ conversione e personalizzazione), con la Chiesa (senso di appartenenza adulto e corresponsabile), con la comunità (personalità « relazionale » e comunitaria), con il mondo (dialogo, incarnazione, impegno, partecipazione). In modo simile va anche precisato il *tipo di comunità* che la CA deve promuovere, e soprattutto il *modello di Chiesa* da costruire. Nella forza convincente e coinvolgente delle mete preposte alla CA si trova una delle carte decisive per il suo successo o fallimento, nell'attuale contesto della vita ecclesiale.

— *Linguaggio e contenuti della CA.* Nella determinazione dei contenuti e del linguaggio da adoperare nei progetti di CA, i problemi sono tanti e le esigenze da soddisfare molto varie. In linea di principio, si possono elencare alcune istanze più comunemente avvertite: il primato delle *persone* sui *programmi*, in modo da garantire una C. come vera risposta a domande vere; il rispetto della *globalità* dell'esperienza cristiana, che è allo stesso tempo esperienza biblica, ecclesiale ed esistenziale (anche se è lecito mostrare preferenza per un ambito esperienziale concreto); attenzione alle *esigenze di maturità* degli adulti (informazione aggiornata, senso critico, bisogno di partecipazione, differenziazione e gerarchia delle verità, ecc.); *dialogo culturale* tra fede e mondo di oggi (in una dialettica sincera e coraggiosa di assunzione dei valori e denuncia degli antivalori); apertura al dialogo e alla collaborazione con i cristiani non cattolici (problema *ecumenico*) e con le diverse religioni e correnti culturali.

— *Metodi e tecniche nella CA.* È molto grande la varietà di modelli o itinerari metodologici nel campo della CA. Si può dire, in termini generali, che tale varietà risulta dalla

diversa scelta e combinazione di elementi *didattici* (esposizione, discussione, ricerca, ecc.), *relazionali* (dinamica di gruppo, interazione, vita comunitaria, ecc.), *celebrativi* (riti, simboli, preghiera, gioco, danza, ecc.) e *operativi* (azione, animazione, impegno). In questo modo, nell'ambito della prassi cat. di oggi, troviamo alcuni modelli tipici di CA, caratterizzati da elementi e sequenze metodologiche proprie, come per es.: i modelli ad andamento catecumenale, le forme ispirate al metodo JOC (vedere - giudicare - agire), modelli « biblici », itinerari « liturgici », forme di tipo « corso » o « seminario », forme di riflessione attorno a libri (per es. « catechismi » per adulti), o altri mezzi di comunicazione (disco, radio, cassette, ecc.).

Se si vuole, in un campo così ricco e vario, individuare alcune istanze o tendenze più comuni, potremmo forse nominarne tre: la preferenza indiscutibile per il lavoro di *gruppo*; l'esigenza di *flessibilità* e *fantasia* per gli adattamenti necessari; il bisogno di *partecipazione* da parte dei soggetti interessati. Per ciò che riguarda le varie *tecniche* e *strumenti* usati nei modelli di CA, rimandiamo alle trattazioni specifiche (cf A. Beauchamp, B. Grom, D. Emeis - K. H. Schmitt).

Bibliografia

- A. BEAUCHAMP et al., *Come animare un gruppo*, Leumann-Torino, LDC, 1977; J. DE BOY, *Getting Started In Adult Religious Education*, New York, Paulist Press, 1979; J. L. ELIAS, *The Foundations and Practice of Adult Religious Education*, Malabar, FL, R. E. Krieger, 1982; D. EMEIS - K. H. SCHMITT, *Kleine Methodik der Erwachsenenbildung in der Kirche*, Freiburg, Herder, 1974; E. H. ERIKSON et al., *L'adulto*, Roma, Armando, 1978; A. EXELER - D. EMEIS, *Reflektierter Glaube*, Freiburg, Herder, 1970; E. FEIFEL, *Erwachsenenbildung. Glaubenssinn und theologischer Lernprozess*, Zürich, Benziger, 1972; J. W. FOWLER, *Stages of Faith*, San Francisco, Harper and Row, 1981; J. GRAND'MAISON, *Seconda evangelizzazione*, 3 vol., Bologna, EDB, 1975-1976; B. GROM, *Metodi per l'insegnamento della religione, la pastorale giovanile e la formazione degli adulti*, Leumann-Torino, LDC, 1981; R. GUARDINI, *Die Lebensalter*, Würzburg, Werkbund, 1954; F. J. HUNGS, *Theologische Erwachsenenbildung als Lernprozess*, Mainz, M. Grünewald, 1976; G. LAPASSADE, *Il mito dell'adulto*, Bologna, Guaraldi, 1971; TH. LIDZ, *La persona umana*, Roma, Astrolabio, 1971; R. LLANES TOVAR, *La catequesis de adultos en la actualidad*, México 1984; L. MCKENZIE, *The Religious Education of Adults*, Birmingham, Alabama, Rel. Education Press, 1980; P. MILAN, *Adulti nella Chiesa*, Rovigo, Ist. Padano Arti Grafiche, 1981; G. MORAN, *Education Toward Adulthood*, New York, Paulist Press, 1979; S. PINTOR et al., *La Teologia e la Pastorale nel Catechismo degli adulti*, Bologna, EDB, 1983; F. PÜGELER, *Der Mensch in Mündigkeit und*

Reife, Paderborn, F. Schöningh, 1964; J. Ruiz Díaz, *Buscando la identidad cristiana*, Madrid, S. Pio X, 1983; A. TESSAROLO (ed.), *La catechesi degli adulti, nuova scelta pastorale della Chiesa italiana*, Bologna, EDB, 1978.

EMILIO ALBERICH

AFRICA

Sotto il pontificato di Gregorio XVI (1831-1846) — che era stato Prefetto di « Propaganda Fide » dal 1826 — si risvegliò nella Chiesa l'attività missionaria. Essa fu favorita dalla nascita di nuovi Istituti missionari e dalla ripresa missionaria di Congregazioni più antiche, che riacquistavano vigore dopo le difficoltà della Rivoluzione Francese. Nell'Africa, i Lazzaristi appaiono nel 1838 in Abissinia, gli Spiritani arrivano nel 1844 nel Gabon e l'anno dopo nel Senegal, i Gesuiti nel 1845 nel Madagascar, i Missionari Oblati di Maria I. nel 1851 in Natal. Intanto era scattata l'ora delle esplorazioni geografiche nell'interno del continente africano, in seguito alle quali si scoprì il flagello della tratta dei negri. All'appello dell'Africa nacquero in Francia nuovi Istituti Missionari: le Missioni Africane di Lione nel 1856 e i Missionari d'Africa (Padri Bianchi) nel 1868. La Conferenza di Berlino (1885) decideva la ripartizione dei territori africani tra le varie potenze europee interessate, tra le quali la Francia e il Belgio: il che fu all'origine della odierna Africa francofona.

1. *Periodo coloniale.* Il grande iniziatore della ripresa missionaria in Africa fu Fr. Libermann con i suoi missionari (chiamati Spiritani nel 1848). Per la C. essi volevano moltiplicare i catechisti laici pensando addirittura di dar loro gli « ordini minori »: il che non fu accettato dalle autorità centrali. Vennero poi i Padri Bianchi del card. Lavigerie, che aveva in vista nelle sue « Istruzioni » del 1879 il ripristino dell'antico catecumenato, sebbene, secondo una sua interpretazione, con una durata di almeno 4 anni e la distribuzione dei candidati in 3 gruppi: postulanti, catecumeni, eletti. Egli considerava come assai normale l'esistenza di due categorie di cristiani, i catecumeni e i fedeli, e di più era favorevole a ritardare il battesimo « in molti casi » al momento della morte. Questo lungo catecumenato non fu mai sancito dalle autorità missionarie centrali, ma fu di stretto obbligo nelle missioni dei Padri Bianchi fino al Vat. II, ed esercitò un certo influsso sugli

altri gruppi missionari operanti in Africa, che organizzarono un catecumenato della durata da 6 mesi a 2 anni, con programma d'istruzioni però assai flessibile, prima della preparazione immediata al battesimo. Ai catecumeni si insegnava comunemente a leggere e a scrivere; e i metodi d'insegnamento religioso erano di tipo scolastico: imparare a memoria le domande e le risposte formulate in un manuale di catechismo fatto in un paese occidentale per i fanciulli cristiani. La grande difficoltà riguardava la costituzione d'una terminologia cristiana, data la varietà delle lingue o dialetti locali e la mancanza di vocaboli per esprimere concetti astratti, e anche per il fatto che i termini religiosi locali si presentavano con connotazioni pagane talvolta inaccettabili.

Inoltre, molti candidati al battesimo erano attirati da prospettive di promozione sociale; e la preoccupazione predominante dei missionari era l'insegnamento nelle scuole elementari, a tal punto che molti catecumenati furono chiusi per fare posto a tali scuole. Alcuni vescovi però cercarono di migliorare la C. studiando le lingue locali e la mentalità religiosa indigena. Da segnalare V. Roelens, *Instructions aux missionnaires Pères Blancs du Haut-Congo* (Baudouinville, 1920; da completare con 3 documenti su « Le Bulletin des Missions » 22 [1948] 221-239); A. de Clercq, *Recueil d'Instructions Pastorales* (Louvain, Museum Lessianum, 1930).

2. *Periodo di transizione.* Una proposta assai radicale per presentare il cristianesimo ai Bantu apparve nel 1948, mettendo in questione tutta la impostazione della C. tradizionale in Africa: si tratta della *Catéchèse bantoue* di Pl. Tempels OFM (« Le Bulletin des Missions » 22 [1948] 258-279), seguita dall'articolo *Les bases de notre catéchèse en Afrique* (« Orientations Pastorales » [1959] 62, 59-68). Invece di modellare gli africani con le categorie mentali e morali europee nell'insegnamento religioso, bisogna inculturare il cristianesimo in modo africano secondo il modo di pensare e di comportarsi della gente, già studiato dal Tempels nella sua *Philosophie Bantoue* (varie edizioni dal 1945). Il pensiero di Tempels finiva però in modo assai sconcertante nel 1962 con *Notre Rencontre* (Limete, Centre d'Études Pastorales; cf la critica su « Nouv. Rev. Théol. » 96 [1964] 725-743).

La necessità di africanizzare seriamente la presentazione della C. s'impondeva però negli ambienti missionari. Una inchiesta sui ma-

nuali di catechismo in Africa fu condotta da L. Denis nel 1952, nell'intento di migliorare l'insegnamento religioso (sul questionario e le risposte: « Rev. du Clergé Africain » 7 [1952] 149-154, 401-408; 8 [1953] 213-220; « Lumen Vitae » 7 [1952] 339-343; 8 [1953] 153-156, 340-344).

Nel 1955 a Kinshasa (allora Léopoldville) ebbe luogo (22-27 ag.) la « Settimana Internazionale di Studi sulla formazione religiosa e umana nell'Africa Nera » sotto la direzione di L. Denis (del Centro Documentario Cat. di Mayidi) e di → G. Delcuve (di « Lumen Vitae », Bruxelles) con circa 500 partecipanti provenienti da varie regioni dell'Africa Nera (*Formation religieuse en Afrique Noire*, Bruxelles, Ed. Lumen Vitae, 1956). Un giudizio sul congresso è stato presentato da J. Hofinger SJ (*Internationaler Katechetischer Kongress für Afrika*, in « Neue Zeitschrift für Missionswissenschaft » 11 [1955] 301-302).

Assai importante per la C. in Africa, benché svoltasi prima di poter usufruire dell'insieme dei documenti del Vatic. II, fu la Settimana Panafricana di Studi cat. tenuta (26 ag.-2 sett. 1964) nel locale del Seminario Maggiore di Katigondo in Uganda, sotto la direzione di → J. Hofinger con un centinaio di partecipanti, che lavorarono in gruppi di studio (francese, inglese) su certi rapporti presentati per iscritto (*La Semaine d'Études Catéchétiques de Katigondo*, in « Rev. du Clergé Afr. » 19 [1964] 501-584; *Pan-African Catechetical Study Week, Katigondo 1964*, in « Afr. Eccl. Rev. » 6 [1964] 333-420). Nota caratteristica del convegno fu l'insistenza perché si adattasse l'insegnamento cristiano alla mentalità africana, si accorciasse la durata del catecumenato pur migliorando l'incisività dell'insegnamento (discorso d'apertura del card. Rugambwa), e si rinunziasse al metodo troppo scolastico che puntava sulla fedele memorizzazione di formule astratte senza cambiare l'impegno religioso profondo della gente.

3. *Periodo d'indipendenza.* Il Vat. II ha provocato un cambiamento profondo nella figura del cristianesimo in Africa e nei metodi pastorali. L'opera missionaria è stata ripensata specialmente alla luce dei « semina Verbi » come « preparazione evangelica » al messaggio della Alleanza Nuova (AG 3a; 11b; 15a; 22; LG 16; 17) in modo da inserire la vita cristiana nelle tradizioni e nei costumi africani validi. Anche la situazione sociale dell'Africa francofona conobbe allora una svolta radicale, con la fine del regime colo-

niale e l'accesso all'indipendenza socio-politica; una conseguenza fu la promozione del clero e del personale africano alle redini del governo ecclesiale, in sostituzione del personale missionario estero, il cui compito si riduceva all'aiuto subalterno, ancora indispensabile. Il problema centrale è diventato quello di costituire Chiese particolari veramente cattoliche ma anche autenticamente africane, con ministri propri. A questo concentramento di forze ha giovato il disimpegno sostanziale dall'insegnamento profano nelle scuole, ormai nazionalizzate, favorito dal forte calo degli effettivi degli Istituti Missionari, che precedentemente vi avevano impiegato le loro migliori energie (cf le riserve da noi espresse su questo punto nella 24ª Settimana di Missiologia di Lovanio 1954: *Questions scolaires aux Missions*, Museum Lessianum, DDB, 1955, 12-42).

I catechisti laici sono diventati più numerosi. Anche gli Istituti o Centri per la loro formazione sono passati da 56 nel 1975 a 156 nel 1983, 18 dei quali solo per lo Zaire (cf *Annuario S.C. per l'Ev. dei Popoli*, 1983, 100). Il compito del → catechista è cambiato: da quello dell'umile factotum ausiliare del missionario sacerdote, è diventato un ministero laicale riconosciuto nella Chiesa sotto l'autorità del vescovo; sono anche apparsi, oltre al catechista animatore di comunità rurale senza sacerdote, che è stata strutturata in certe diocesi come comunità ecclesiale di base, i catechisti urbani per gruppi rionali con decentrazione della pastorale parrocchiale, o addirittura per dirigere parrocchie (a Kinshasa: i « bakambi »; sul loro statuto: « Mission de l'Église » [1976] 32, 41-44).

L'organizzazione del catecumenato si è fatta molto più flessibile secondo le indicazioni di AG (n. 14); ha perso il suo vecchio quadro casermistico e scolastico, e instaurato rapporti vitali con l'ambiente, specialmente con la comunità cristiana del luogo; l'*Ordo Initiationis* degli adulti è stato egregiamente interpretato e concretizzato secondo le differenze etniche o regionali (ad es.: card. P. Zoungrana, *Un'esperienza di catechesi missionaria oggi*, nel vol. *Andate e Insegnate*. Commento alla « Catechesi tradendae », Bologna, EMI, 1980, 541-552).

La C. infine si è incamminata in direzione propriamente africana, in modo da evitare false situazioni presso i fedeli che prima erano lacerati tra la loro appartenenza cristiana e la loro personalità africana. Non punta più tanto sul conformismo sacramentalista indi-

viduale, ma piuttosto sull'autentica vita cristiana a base di convinzioni salde, e protesa alla testimonianza nell'ambiente.

Bibliografia

F. GONZÁLEZ, *La dimensión misionera de la catequesis en las jóvenes Iglesias de Africa*, nel vol. *Dimensión misionera de nuestra catequesis* (29ª Semana Española Mis. 1976), Burgos, 1977, 199-249; MUKULU MWAMBA, *Problèmes actuels de la catéchèse en Afrique*, nel vol. *L'Évangélisation dans l'Afrique d'aujourd'hui*. 10^e Semaine Théologique de Kinshasa 1975, Kinshasa, Fac. de Théol. Cathol., 1980, 121-139; TH. VILLAÇA, *Le rôle des catéchistes en Afrique*, nel vol. *Evangelizzazione e Cultura*. Congresso Intern. di Missiologia 1975, vol. III, Roma, Univ. Urbaniana, 1976, 21-35.

ANDRÉ SEUMOIS

AGIRE ETICO

I. *L'idea di « apprendimento dell'agire etico »* è basata sui seguenti principi:

1. Occorre anzitutto determinare che cosa rende buona un'azione, poiché è proprio questo che deve essere appreso. Che l'azione diventi buona a causa della buona volontà è un principio già insegnato da Tommaso d'Aquino. Kant si è servito del concetto di autonomia per formalizzare e sviluppare la seguente dottrina: soltanto una buona volontà può essere chiamata buona; la buona volontà si orienta secondo principi (leggi) che l'uomo libero pone a se stesso; il contrario dell'agire buono e libero è l'agire in forza dell'inclinazione. Per Tommaso come per Kant l'apprendimento non riguarda tanto principi e norme, quanto primariamente qualità umane fondamentali (autonomia, libertà, uso della buona volontà). Certo, il principio della volontà libera e buona richiede il contenuto di una « etica materiale dei valori » (Scheler). In nessun caso ci si libera per la libertà, se non si apprendono « atteggiamenti di valore », che nella scolastica vengono caratterizzati come « virtù ».

2. Occorre riconoscere che la *finalità della pedagogia* consiste appunto nell'*educare* « l'uomo buono ». È il principio fondamentale formulato da J. F. Herbart (1776-1841). Herbart pensa soprattutto alla « formazione morale » dell'allievo. È necessario formare gli « atteggiamenti »; occorre acquisire il « forte carattere della moralità ». Tale pedagogia è basata sulla filosofia pratica e sulla

psicologia. Essa cerca di individuare i mezzi per raggiungere il fine e di conoscere gli ostacoli che ostruiscono la strada per raggiungerlo.

3. Anche F. W. Förster (1869-1966) ha sviluppato una « *pedagogia morale* »; essa è parallela alla ped. rel. di J. → Göttler. Secondo Förster non c'è pedagogia morale senza religione (come per Göttler la ped. rel. è anche pedagogia morale).

4. La « moral education » di cui si parla nell'ambito della lingua inglese, merita una segnalazione a parte. Recentemente la sua « *lifeline* » e « *startline* » è stata sviluppata in vista delle possibilità scolastiche e munita anche di materiali didattici.

5. Sulla base di studi psicologici e teologico-filosofici, di cui sopra, come pure sulla base della tradizione pedagogica, G. Stachel, in collaborazione con D. Mieth (« *autonome Moral* »), ha sviluppato il concetto di « apprendimento dell'agire etico ». Esso cerca di rispondere al problema psicologico, cioè al problema del come e del dove della pedagogia morale. Il problema dei contenuti e della loro validità è lasciato all'etica filosofica e teologica.

II. Metodi di apprendimento.

1. Il più vecchio metodo dell'apprendimento etico è basato sull'*ottimismo socratico-platonico*, il quale afferma che « *si può insegnare la virtù* ». L'importante è che l'allievo « conosca » il bene come bene, e lo « riconosca » nel quadro di un colloquio didattico. L'allievo dispone di libera volontà. Inoltre il conoscere precede il volere. Perciò ci si può aspettare che, riconoscendo il bene, l'allievo acconsenta anche con la volontà, e cerchi di agire in conseguenza. Tale conoscenza e riconoscimento vengono più tardi inquadrati in un sistema disciplinare di premio e castigo. Anche la paura delle gravi conseguenze del peccato, in particolare delle pene dell'inferno, è stata utilizzata come mezzo educativo.

Ora già san Paolo, *Rm* 7,19, afferma: « Io non compio il bene che voglio, ma il male che non voglio ». Quindi per Paolo la volontà non è libera a tal punto da riuscire a tradurre anche nella prassi tutto il bene che viene riconosciuto come tale.

Vale oggi come prima il principio secondo cui *l'agire etico è basato sulla conoscenza del bene*. Di conseguenza « l'apprendimento del-

l'agire etico » è anche un apprendimento cognitivo. Già da tempo la prassi dell'apprendimento etico non è più concepita come deduzione da principi, ma procede per via induttiva a partire dalla vita concreta. Non viene più trasmesso sotto forma di prescrizioni autoritarie, ma lungo il canale del colloquio. È vero però che i cambiamenti negli atteggiamenti (apprendimento cognitivo e affettivo) non implicano necessariamente che il soggetto agisca anche nel senso di questi cambiamenti. *Di conseguenza occorre esaminare su quale fondamento è basata la connessione tra conoscere, valorizzare e agire.*

J. Piaget e L. Kohlberg hanno cercato di descrivere lo → *sviluppo del giudizio morale*. È errato però affermare che il giudizio morale a un livello più elevato si traduce anche in un agire migliore, perché vi è il fenomeno della « dissonanza cognitiva » (Festinger). In ogni caso, *una conoscenza che non si traduce in agire è priva di valore*. Secondo il parere del fondatore del prammatismo, Ch. S. Peirce, il pensiero « si conosce dai frutti », cioè nella prassi operativa che da esso scaturisce. Pensieri e concetti servono dunque per produrre « habits of actions ». Un pensiero che non si traduce in agire deve essere criticamente esaminato. Modelli di pedagogia morale, in cui l'agire non ha un posto fondamentale, sono deficitari. Sono *intellettualistici*.

2. Dal lato opposto si trova la posizione unilaterale dell'*apprendimento behavioristico*. Non basta dire che uno stimolo provoca una reazione (response). Piuttosto, se la reazione è seguita da uno stimolo che la rinforza (reinforcement), aumenta la probabilità che la reazione venga ripetuta, finché la reazione è appresa (Thorndike, Skinner). Applicato all'apprendimento umano, l'apprendimento behavioristico appare come un sistema primitivo di addestramento che va contro l'autonomia. L'influsso della « psicologia gestaltistica », emigrata negli USA, ha portato alla teoria del neo-behaviorismo. Esso riconosce che oltre la reazione e lo stimolo intervengono anche altre variabili. Di conseguenza diventa attento alla problematica della motivazione. C'è qualcosa di vero nel concetto behavioristico: l'agire etico non si apprende senza lode o riconoscimento per un'azione buona, e senza privazione di riconoscimento o castigo per un'azione cattiva. Chi affermasse il contrario, ignora le realtà dell'uomo. Questo ovviamente vale anche per la società e le sue leggi, come pure per le violazioni di queste

leggi e per i crimini. L'educazione etica e la formazione secondo il modello sociale, in quanto parte della socializzazione globale, si realizzano per mezzo di « reinforcement » o « privazione di reinforcement » nei gruppi sociali. *Il riconoscimento o la mancanza di riconoscimento da parte del gruppo ha un forte influsso sulla formazione del carattere.*

3. L'influsso socializzante ed educativo del *micro-gruppo* che è la *famiglia* è di notevole importanza. L'apprendimento dell'agire etico inteso come agire in forza dell'amore si acquisisce fondamentalmente nella fanciullezza nei rapporti tra figli e genitori, e nei rapporti reciproci tra fratelli. Nel periodo della maturazione l'influsso dei genitori retrocede in favore dei *peer groups*. Esso però si fa sentire per tutta la durata della vita. La famiglia moderna assicura generalmente una sufficiente misura di libertà, che è indispensabile per il raggiungimento dell'autonomia personale. Invece si pratica sempre di meno l'orientamento nel mondo dei valori, non si esprime la preferenza per determinati valori, perché i genitori si sentono insicuri, oppure si conformano alla società dei consumi. La crescente permissività della casa paterna, e in eguale misura, anche quella della scuola, lasciano che gli stessi fanciulli e giovani decidano per conto proprio quali valori vogliono accogliere, anche se non sono in grado di prendere tali decisioni. Di conseguenza uno dei compiti della catechetica e della pastorale consiste nell'aiutare i genitori e gli insegnanti ad acquisire una maggiore sicurezza nei confronti dei valori e una più chiara difesa dei valori preferenziali.

4. L'influsso degli educatori, dei gruppi e dei mezzi di comunicazione sociale sull'agire etico si realizza soprattutto attraverso « l'apprendimento di modelli » (« models »). Questo compensa in qualche misura la parziale mancanza di apprendimento basato su comprensione (cognitiva e affettiva) e reinforcement.

L'apprendimento di aggressività per mezzo di imitazione è stato dimostrato da A. Bandura. L'apprendimento a partire da modelli amovibili è documentato da J. Aronfreed. L'*imitazione* è indispensabile per lo sviluppo, ma non è possibile valutarla eticamente, perché manca la libertà. Nella misura in cui gli educatori rinunciano all'addestramento, garantiscono la dovuta distanza, e rendono intelligibile il proprio comportamento, si realizza già nei fanciulli la « identificazione » con mo-

delli. Sulla base di modelli personali, letterari e audiovisivi, è possibile realizzare un agire creativo che confluisce nell'agire sulla base di comprensione intellettuale.

5. È molto importante *l'apprendimento basato su tentativi e sbagli*. Il dolore che uno si tira addosso cambia il suo comportamento in forma molto più duratura che qualsiasi insegnamento, a condizione però che lo sbaglio sia riconosciuto come causa del dolore. L'educazione tradizionale stenta a riconoscere che tentativi e sbagli sono un elemento indispensabile nel corso dello sviluppo, anche nell'ambito della sessualità. Anche il corretto modo di agire con gli amici si impara soprattutto per mezzo di tentativi e sbagli. È però necessario che la parola intelligente illumini lo sbaglio, quando ha causato danni.

6. L'apprendimento dell'agire etico si realizza come una specie di *terapia*. Si può intendere per terapia ogni forma di miglioramento di un comportamento nocivo o depravato, o di una incapacità di fare il bene. La terapia più importante è l'incoraggiamento a cercare e a trovare un *significato*, e l'esercizio rinforzante di un agire significativo (V. E. Frankl). Con questo criterio si possono anche valutare le numerose offerte di terapia individuale e sociale.

Il contatto con persone che con la vita dimostrano il corretto agire, ha un influsso trasformatore (II.4). Esso ha una forza terapeutica.

Un'ottima terapia è il silenzio. Chi pratica il silenzio si svuota della pressione consumistica e dell'assuefazione. Il silenzio è un modo per liberare se stesso e per diventare libero per gli altri. In questo senso senza il silenzio non è possibile una società libera (L. Marcuse).

III. Un *miglioramento* delle condizioni dell'apprendimento etico è *unicamente possibile attraverso cambiamenti strutturali*. Soltanto dietro l'affermarsi di un profondo cambiamento della convivenza, dell'essere cristiano nella Chiesa, dell'agire politico, diventa significativa una efficace e concreta trasmissione dei valori. Non c'è apprendimento che possa andare contro la cultura. Il gruppo che vuole rinnovare la società incomincia a stabilirsi come « subcultura ». Una subcultura è in grado di realizzare una → socializzazione che è contraria a determinati elementi della cultura. Normalmente il prezzo da pagare è la rinuncia a partecipare culturalmente ai valori

della maggioranza della società. Piuttosto che isolarsi dalla società, è preferibile rinnovarla « dall'interno ».

Bibliografia

C. BRUSSELMANS (ed.), *Toward Moral and Religious Maturity. First International Conference...*, Morristown, Silver Burdett Company, 1980; G. GATTI, *Fede ed impegno morale*, in « Catechesi » 51 (1982) 3, 3-22; E. GEISSLER, J. F. HERBART, in *Klassiker der Pädagogik*, vol. I (ed. H. SCHEUERL), München, C. H. Beck, 1979; J. HOFFMANN, *Moralpädagogik*, vol. I, Düsseldorf, Patmos, 1979; P. MCPHAIL et al., *Lifeline. Schools Council Project in Moral Education*, London, Longman, 1978; Id., *Startline. Moral Education in the Middle Years*, ivi, 1978; Id., *Social and Moral Education*, Oxford, Basil Blackwell, 1982; F. OSER, *Moralisches Urteil in Gruppen* (Taschenbuch Wissenschaft 335), Frankfurt, Suhrkamp, 1981; G. STACHEL - D. MIETH, *Ethisch handeln lernen*, Zürich, Benziger, 1978.

GÜNTER STACHEL

AGOSTINO

1. Nato in Numidia (354), studiò letteratura latina; solo tardi e non molto il greco. Educato cristianamente dalla madre, a 16 anni fu però dominato dal piacere di « amare ed essere amato » (*Conf.*, II,2,2). Recatosi nel 371 a Cartagine ebbe un figlio, Adeodato. A 19 anni passò al manicheismo, in cui rimase fino ai 28 anni. « Eravamo sedotti e seducevamo » (*ibid.*, IV,1,1). Fu a Roma, poi a Milano professore di retorica; qui Monica lo trovò in preda allo scetticismo. Con la sua riflessione e la predicazione di → Ambrogio credette in Dio e all'anima spirituale. Abbandonato il manicheismo, fu catecumeno: aveva ritrovato la fede in Cristo e nella Chiesa; aveva trovato ciò che da 13 anni cercava (*ibid.*, VII,21,27). Si ritirò a Cassiciaco, si preparò al battesimo, che ricevette nella notte di Pasqua insieme al figlio e ad Alipio: « Fummo battezzati e fuggì da noi ogni affanno della vita trascorsa » (*ibid.*, IX,6,14). Ricorderà sempre Ambrogio, venerato « come padre, perché mi ha generato... in Cristo Gesù » (*Contra Jul.*, I,3,10). Tornò a Tagaste dove condusse vita monastica; divenuto prete, dietro acclamazione del popolo, fu zelante pastore, polemizzò contro gli eretici, predicò al popolo. Venne ordinato vescovo forse nel 396. Infaticabile l'attività episcopale: specie la predicazione al popolo, improvvisata o preparata, semplice e profonda, sa-

bato e domenica, talora per più giorni di seguito. Eccelleva tra i vescovi africani, vinse manichei, donatisti, pelagiani. Morì nel 430, durante l'assedio dei Vandali a Ippona.

2. La teoria cat. di A. è espressa soprattutto nel *De catechizandis rudibus*, manuale di metodologia cat., in 27 cc., di cui cc. I-XV teorici, cc. XVI-XXVII pratici (due esempi); è la risposta a un diacono di Cartagine, catechista scoraggiato, incaricato di accostare i « rudes », principianti pagani, anche colti, ma desiderosi del contenuto essenziale del cristianesimo: unico esempio patristico di tal genere. Tre fasi: 1) *Racconto (narratio)*: con metodo storico-globale si presenti tutta la storia della salvezza (*narratio plena*), mediante fatti essenziali (*mirabilia*), e i secondari solo a rapidi cenni (III,5): emergeranno i nodi della storia della salvezza (*articuli temporis*), di cui il principale è « l'evento-Cristo », sintesi degli altri; e la continuità tra AT e NT: « L'AT è il velo del NT e nel Nuovo si manifesta l'Antico » (IV,8). Fine della Rivelazione è la « *charitas* », finalizzazione della « *narratio* », in modo che « chi ti ascolta, ascoltando creda, credendo spera, sperando ami » (I.c.). Apice della « *charitas* » divina è Cristo: la Scrittura « narra Cristo e spinge ad amare » (I.c.). 2) *Aprire alla speranza (cohortatio)*: è la « speranza della risurrezione » (VII,11): « Sarà difficile a Dio ... restituire al tuo corpo l'insieme dei due elementi, se egli ha potuto crearlo, quando non esisteva? » (XXV,46). La storia della salvezza va così dalla creazione alla risurrezione. Si stabilisca il nesso tra C. e vita, anzi si dilati l'orizzonte alla storia universale e ultima: « (Le due città) ora sono mescolate secondo il corpo, ma distinte secondo lo spirito; in futuro, nel giorno del giudizio saranno separate anche secondo il corpo » (XIX, 31). La speranza del rudis è Cristo risorto, motore della storia. 3) *Procurare gioia (bilaritatis comparatio)*: la gioia contro la noia è necessaria al catechista e al catechizzando. A. espone sei elementi contro la gioia, indicandone altrettanti rimedi (X-XV). Avviene allora che « (i catechizzandi) pronunciano, per così dire, per bocca nostra le cose che ascoltano; e noi apprendiamo da essi, in certo modo, le cose che insegniamo » (XII,17). Attenzione all'ascoltatore: « A seconda della varia espressione (del catechizzando) il mio discorso prende avvio, procede e termina », secondo la carità (XV,23).

L'opera esercitò notevole influsso in Cassiodoro (sec. IV), Isidoro di Siviglia (sec. VII),

Alcuino e Rabano Mauro (sec. IX), Petrarca, Erasmo, Vives, poi in Fleury, fino ad oggi. C'è chi la ritiene un manuale di C. generale (Capelle, Michel, Seage; però solo 9 paragrafi su 55 sono tali!), chi una teoria di C. di prima iniziazione (Van der Meer, Busch, Bareille, H. Leclercq, Combès, Farges). Chi vi coglie la « *narratio* » della storia della salvezza come idea centrale, chi invece (non fondatamente) la manifestazione della Chiesa, rilevando la disposizione del contenuto dottrinale in chiave kerygmatica (G. C. Negri), chi infine vi vede con più ragione la presentazione della « *charitas* » divina in Cristo (Istace, G. Oggioni, Trapé).

3. La prassi cat. di A. è rivolta a diverse categorie di persone. *Ai principianti*: cf i due esempi in *De cat. rud.* (XVI-XXV; XXVI-XXVII) tra racconto ed esortazione alla speranza. Per le altre categorie, ci sono i sermones. *Ai catecumeni*: consegna del Simbolo (*pactum fidei*) (*serm.* 212,1; 214,12) contenente « breviter... tutto ciò che credete » (*serm.* 212,1); « *Symbolum est breviter complexa regula fidei* » (*serm.* 213,1): Scrittura e Tradizione. A. espone la verità riguardante Dio Padre, il Verbo Incarnato « in forma servi », ma glorioso in cielo, lo Spirito S.: « *Haec Trinitas unus Deus est* » (*serm.* 212,1), la Chiesa, casta come Maria e peccatrice nei figli, infine il « *finis sine fine erit resurrectio carnis* » (*serm.* 213,9). Il Simbolo prima trasmesso (*Traditio Symboli*), imparato a memoria, scritto solo nel cuore, deve essere « reso » recitato a memoria (*Redditio Symboli*): « *Singuli hodie reddidistis* », cf *In redditione Symboli* (*serm.* 215,1-9). *Ai competentes*, iscritti per prepararsi al battesimo: C. morale sui doveri cristiani: « Noi spargiamo la semente della parola, voi rendete i frutti della fede » (*serm.* 216,1) per osservare il « patto » e tendere alla vita eterna: « *Ut competentes competenter adolescite in Christo, ut in virum perfectum iuveniliter accrescat* » (*ivi*, 7). *Ai neofiti (infantes)*, nati a Cristo, *serm.* 228,1): la storia del pane e del vino viene rapportata alla storia dei neofiti battezzati e cresimati (mistagogia): « Poi c'è stato il battesimo e siete stati come impastati con l'acqua per prendere la forma del pane. Ma ancora non si ha il pane, se non c'è il fuoco. E che cosa esprime il fuoco, cioè l'unzione dell'olio? Infatti l'olio, che è alimento per il fuoco, è il segno sacramentale dello Spirito S. » (*serm.* 227,1). « Abbiamo loro spiegato il sacramento dell'Orazione del Signore, con cui debbono pregare; e così an-

che il sacramento del fonte e del battesimo » (*serm.* 228,3). Così la mistagogia circa l'eucaristia: « Dovete conoscere ciò che avete ricevuto, ciò che riceverete, ciò che ogni giorno dovreste ricevere » (*serm.* 227). « Ciò che vedete è il pane e il calice: ve lo annunciano anche i vostri occhi; ma per la vostra fede ... il pane è il corpo di Cristo, il calice è il sangue di Cristo » (*serm.* 272,1). Sbocco finale è l'unità: « Se avete ricevuto bene, voi stessi siete ciò che avete ricevuto » (*serm.* 227). « Siate ciò che vedete, e ricevete ciò che siete » (*serm.* 272,1). « Chi riceve il mistero dell'unità, e non conserva il vincolo della pace, non riceve il mistero a suo favore, ma un testimonia a propria condanna » (*ivi*). *Ai fedeli*: è la C. postbattesimale o permanente che troviamo, oltre che in vari discorsi, che meriterebbero di essere individuati con cura, nel *De agone christiano liber 1*, manuale per i fedeli con spiegazione del Simbolo e precetti morali, in « humili sermone », contenente « regulam fidei et praecepta vivendi » (*Retract.*, 2,3).

Bibliografia

1. Fonti

De catechizandis rudibus, PL 40,309-348; CCL 46, 115-178. Trad. ital.: Brescia, La Scuola, 1963; A. VELLI (ed.), *La catechesi dei principianti. De catechizandis rudibus*, Roma, Ed. Paoline, 1984; Numerose prediche di indole cat.

2. Studi

J. DANÉLOU, *La catechesi nei primi secoli*, Leumann-Torino, LDC, 1969, 205-235; V. GROSSI, *La liturgia battesimale in S. Agostino*, Roma, Inst. Patr. Aug., 1970, 1-74; FR. MICHEL, *Le catéchiste à l'école de S. Augustin. Le « De catechizandis rudibus »*, in « Catéchistes » 5 (1954) 20, 281-290; 21, 19-28; G. OGGIONI, *Il problema dell'educazione religiosa: la ricerca del metodo didattico (De cat. rud.)*, nel vol. *S. Agostino educatore*, Pavia 1971, 77-98; O. PASQUATO, *Rapporto tra catechesi e liturgia nella tradizione biblica e patristica*, in « Rivista Liturgica » 72 (1985) 39-73 (61-64); I. RODRÍGUEZ, *El catecumenado en la disciplina de África según S. Agustín*, Burgos 1955, 160-174; A. TRAPÉ, *S. Agostino e la catechesi: teoria e prassi*, in S. FELICI (ed.), *Valori attuali della catechesi patristica*, Roma, LAS, 1979, 117-125; Id., *S. Agostino ai neofiti sullo Spirito Santo*, in S. FELICI (ed.), *Spirito Santo e catechesi patristica*, ivi 1983, 15-21.

OTTORINO PASQUATO

ALBERIONE Giacomo

1. Nato a San Lorenzo di Fossano (Cuneo) il 4-4-1884, educato nel seminario di Alba, G. A. è ordinato sacerdote nel 1908. Sensi-

bile alla sfida laicista fatta alla Chiesa dalla società contemporanea, l'A. medita fin da giovane di dare una risposta pastorale globale al problema dell'evangelizzazione delle masse che si allontanano dalla Chiesa. Nel 1914 dà inizio alla Pia Società San Paolo, pensata come congregazione interamente al servizio dell'evangelizzazione mediante l'uso sistematico della stampa (e in seguito di tutti i mezzi moderni di comunicazione sociale). Fondatore di 10 istituti di vita religiosa e di apostolato (tra cui la Pia Società Figlie di San Paolo, 1915), l'A. rappresenta una delle figure più eminenti del movimento cat. italiano della prima metà del XX sec., per originalità di scelte operative e per efficacia dell'annuncio evangelico.

2. L'inizio del suo apostolato coincide con il grande movimento di riorganizzazione della C. in Italia, sotto l'impulso dato dalla diffusione del catechismo di Pio X. In seguito, nel periodo che corrisponde ai pontificati di Pio XI e di Pio XII, l'A. vive intensamente lo sforzo di organizzazione universale e capillare, di rinnovamento metodologico e di approfondimento contenutistico della C. che hanno i loro riferimenti essenziali in alcuni documenti pontifici di grande rilievo storico: *Provido sane* (1935), *Divino afflante Spiritu* (1943), *Mystici corporis* (1943), *Mediator Dei* (1947). Sono gli anni dell'istituzione dell'UCN e degli UCD, dell'introduzione dei metodi attivi e del globalismo, della riscoperta della Bibbia e della liturgia, e della dimensione ecclesiale e cristologica della C. L'A. si inserisce in questo vasto movimento con alcune iniziative originali ed efficaci: a) consolidamento ed espansione mondiale delle sue istituzioni religiose dedicate all'evangelizzazione; b) l'attività editoriale al servizio della C., nei tre settori biblico-teologico, pastorale-cat.-liturgico, religiosità popolare; c) la pubblicazione di periodici vari: bollettini parrocchiali (ad es. « La domenica », 1921), riviste per fanciulli e giovani (« Il giornalino » e « L'Aspirante », 1924), settimanali e quindicinali per un vasto pubblico (« La domenica illustrata », « Famiglia cristiana », 1932; « Dottrina e fatti », 1922), ecc.; d) l'uso dei mezzi moderni di comunicazione di massa (S. Paolo Film, 1938; stazioni radio, 1952, ecc.); e) il → Centro Cat. Paolino (1952) con relativa riv. « Via Verità e Vita » (1952).

In questa fase e anche durante l'ultimo periodo della sua vita, l'A. pur non avendo più

il tempo materiale per seguire da vicino lo sviluppo del pensiero cat. e la vasta produzione in continua espansione, riesce ad offrire ancora interessanti contributi dottrinali, sparsi in molteplici opere di carattere autobiografico. Muore a Roma il 26 nov. 1971.

3. L'A. è essenzialmente uomo di azione apostolica, un suscitatore e animatore di iniziative finalizzate all'evangelizzazione dell'uomo contemporaneo, un profeta del nostro tempo, dotato di generosità e intuito; sarebbe però poco realistico parlare di un suo progetto cat. originale e fondato su basi teoretiche. In ogni caso egli appare saldamente ancorato alla teologia del suo tempo (e molto meno alle moderne scienze dell'uomo), fortemente connotato dall'intuizione del valore rivoluzionario dei mezzi della comunicazione sociale e poco preoccupato di raggiungere organicità e completezza di contenuti. Il suo « progetto di evangelizzazione » segue pertanto una sequenza logica abbastanza lineare. Esso parte dall'intuizione del carattere totalizzante e innovatore del → messaggio cristiano; si arricchisce dell'istanza universalistica che è specifica dell'apostolo Paolo, tramutandosi in un'ansia di annuncio illimitato nel tempo e nello spazio; si specifica nell'attenzione all'attualità, cioè all'ascolto dell'uomo contemporaneo e delle sue reali condizioni di vita.

La formula sintetica: « Tutto il messaggio a tutto l'uomo, per tutti gli uomini, con tutti i mezzi possibili » esprime molto bene lo spirito di questo progetto.

Bibbia e liturgia rappresentano i poli essenziali del messaggio cat. L'A. è stato uno dei grandi precursori della riscoperta della centralità della Bibbia nella vita cristiana.

La metodologia cat. è sintetizzata in A. nel trinomio Via-Verità-Vita, che rappresenta però anche un tentativo di sistemazione dei contenuti del Messaggio (dottrina-morale-culto).

4. Particolarmente significativo rimane il contributo dell'A. all'azione cat. mediante l'apporto dei moderni mezzi di comunicazione sociale di massa per l'annuncio del Vangelo. L'annuncio cristiano attraverso i mass-media è per l'A. il banco di prova della capacità della Chiesa di confrontarsi con la sfida della realtà contemporanea. Da questa impostazione originale della C. l'A. trae motivo per una spiritualità nuova, che deve permeare la formazione e l'azione di chi si dedica all'opera di redazione, produzione e diffusione dei

mezzi di comunicazione di massa al servizio del Vangelo.

Bibliografia

1. Fonti

Opere fondamentali di A.: *Abundantes divitiae gratiae suae. Opera omnia*, vol. 1, Roma, Ed. Paoline, 1971; *Apostolato stampa*, Alba, P. Soc. S. Paolo, 1933; *Appunti di teologia pastorale*, Torino, Marietti, 1915.

2. Bibliografia

Atti del convegno cat. paolino, Ariccia 1960, Roma, Figlie di S. Paolo, 1960, 51-61; A. DAMINO, *Bibliografia di Giacomo Alberione*, Roma, Archivio Storico Generale della Famiglia Paolina, 1979.

3. Studi

A. DA SILVA, *Il cammino degli esercizi spirituali nel pensiero di Don Alberione*, Ariccia, Centro di spiritualità paolina, 1981; R. ESPOSITO, *La teologia della pubblicistica secondo l'insegnamento di G. Alberione*, Roma, Ed. Paoline, 1972; L. ROLFO, *Don Alberione, appunti per una biografia*, Alba, Ed. Paoline, 1974.

VIRGINIA ODORIZZI

ALESSANDRIA (Scuola di)

Sulla traccia di alcuni dati forniti da Eusebio (*Stor. eccl.*, 5,10,1.4; 6,6) e da Filippo di Side (PG 39,329) consideriamo la Scuola (Didaskaleion) di Alessandria come un centro di studi superiori di esegesi e di teologia cristiana, patrocinato e in qualche modo controllato dal vescovo locale; ma la mancanza di documentazione non permette di arricchire di dettagli questa presentazione schematica e fors'anche un po' anacronistica. Piuttosto che pensare ad una regolare successione, al vertice della scuola, di Panteno, → Clemente, → Origene, è preferibile considerare quelli di Panteno e Clemente come due insegnamenti privati di cultura cristiana, mentre la Scuola vera e propria sarebbe sorta nel momento in cui Origene, intorno al 220, divise il suo insegnamento di C. in due livelli, affidando a Eracla l'insegnamento elementare e riservando a sé quello superiore, frequentato anche da qualche uditore pagano. Dopo la sua condanna ad Alessandria (233 ca.) Origene trasferì la sua scuola a Cesarea di Palestina, che così divenne centro di irradiazione di cultura alessandrina in ambiente siropalestinese, mentre ad Alessandria lo sostituivano prima Eracla e poi Dionigi.

L'ambiente cristiano di Alessandria, alla metà del II secolo, era dominato culturalmente dagli gnostici. Costoro, presentando il loro

insegnamento come una sorta di rivelazione di livello superiore rispetto all'istruzione elementare che veniva impartita ad ogni cristiano, si assegnavano il ruolo di *élite* culturale della società cristiana, e per questo facilmente attiravano a sé i cristiani d'alta condizione sociale, intellettualmente più esigenti. L'iniziativa culturale di Clemente e di Origene mirò proprio a spezzare questo monopolio culturale, mercé un approfondimento del dato elementare di fede tale da soddisfare l'ambizione intellettuale dei cristiani che gravitavano nell'area gnostica. Questo approfondimento fu conseguito mediante lo studio sistematico della Sacra Scrittura interpretata alla luce di procedimenti ermeneutici e moduli filosofici in uso presso le scuole filosofiche greche. Tale iniziativa certamente attirava sui promotori il sospetto e il malcontento dei cristiani più diffidenti nei confronti dell'influsso, considerato perverso, della cultura greca, ma consentiva una effettiva apertura d'ordine esegetico-teologico-culturale in genere, che nel giro di alcuni decenni valse non solo a svuotare di contenuto la pretesa gnostica di superiorità intellettuale, ma anche a presentare il messaggio cristiano in veste adatta per interessare pure i ceti colti della società pagana di Alessandria.

La condanna che a Origene fu inflitta ad Alessandria non sembra che abbia nuociuto all'indirizzo culturale della scuola, di larga apertura al mondo greco e di grande libertà di discussione e interpretazione. Se infatti il passaggio di alcuni scolari all'episcopato (Eracla, Dionigi, Achilla, Pietro) sta a significare lo stretto rapporto intercorrente fra scuola e gerarchia, la presenza a capo della scuola di personaggi che sappiamo legatissimi culturalmente a Origene, come Teognosto e Pierio (ultimi decenni del III secolo), ci assicura che la linea culturale da questo imposta fu sostanzialmente continuata. Col IV secolo il prestigio della scuola sembra decadere: lo scolarca Macario è per noi soltanto un nome. Gli successe, a quanto sembra, Didimo (seconda metà del IV secolo) e con lui l'insegnamento della scuola riacquisì parte dell'antico splendore. Ma fu una rinascita effimera. La violenza dei contrasti dottrinali e l'acuirsi della controversia origeniana non potevano non nuocere radicalmente a quella libertà di discussione che aveva rappresentato il carattere distintivo della scuola, a beneficio di imposizioni sempre più autoritarie anche nel campo della cultura. In effetti Rodone, ch'era succeduto alla fine del

IV secolo a Didimo, è figura del tutto evanescente, e dopo di lui nulla più si sa di certo sulla scuola. Nata dall'incontro fra messaggio cristiano e cultura greca, essa non poteva sopravvivere nel clima di chiusura culturale che caratterizzò con Teofilo e Cirillo l'ambiente alessandrino.

Bibliografia

G. BARDY, *Aux origines de l'École d'Alexandrie*, in «Recherches de science religieuse» 27 (1937) 65-90; W. BOSSUET, *Jüdisch-christlicher Schulbetrieb in Alexandria und Rom*, Göttingen 1915; P. BREZZI, *La gnosi cristiana di Alessandria e le antiche scuole cristiane*, Roma 1950; A. MEHAT, *Étude sur les Stromates de Clément d'Alexandrie*, Paris 1966, 62-70.

MARIO SIMONETTI

ALLEANZA

1. Per una definizione del concetto di A. La parola A. traduce l'ebraico *b'rit*, di incerta etimologia. Potrebbe essere derivato dall'accadico *biritu* = legame e significherebbe quindi accordo vincolante; un'altra derivazione parte da *birit* = fra, e quindi andrebbe nella direzione di una mediazione; un'ulteriore spiegazione deriva *b'rit* dalla radice ebraica *brh I* = mangiare, e quindi potrebbe riferirsi alla cena cultica che accompagna la conclusione di un'A.

E. Kutsch et al. partono dalla radice *brh II*, che significa vedere/scegliere/eleggere; in tal caso *b'rit* significherebbe l'elezione, il destino che l'autore dell'A. ha scelto. La Bibbia greca, i LXX, e al loro seguito il NT, traducono *b'rit* con *diatheke* (invece di *syntheke*, che ci si aspetterebbe), il che significa, come il latino *testamentum* (e analogamente molte lingue moderne), ultima disposizione della volontà. Il significato di *b'rit* non si riferisce primariamente a un accordo reciproco, ma esprime il solenne obbligo che Dio si assume. Secondo N. Lohfink, sarebbe sinonimo di giuramento.

Nella Bibbia *b'rit* significa quindi in primo luogo l'accondiscendenza misericordiosa di Dio: non una situazione ma un evento. A. non sottolinea primariamente la prestazione alla quale ambedue i partner sono vincolati, ma l'iniziativa presa da Dio. Secondo M. Buber va comunque tenuto presente l'elemento di «evento dialogico». Questa A. che Dio dona all'uomo, e che in ultima analisi è in-

dipendente dalle prestazioni da parte dell'uomo, implica comunque un obbligo per colui che la riceve: occorre ascoltarla, corrispondervi, agire in conformità con essa. Perciò, come in *Es* 34,27, b^{rit} può anche avere il seguente significato: una Legge, promulgata da Iahvè in quanto Signore, per la quale aspetta obbedienza. Nell'« antica A. » (2 *Cor* 3,14) diventa manifesto che la risposta da parte dell'uomo non è proporzionata all'accondiscendenza di Dio. Perciò i Profeti aspettarono una « nuova A. » (*Ger* 31,31), in cui gli obiettivi di Dio, cioè la salvezza dell'uomo, vengono di fatto raggiunti. Questo però si realizza soltanto in Cristo, il quale « così adempie ogni giustizia » (*Mt* 3,15). Il suo comportamento, pienamente conforme all'A., offre a tutti gli uomini, nella fede, la possibilità di conformarsi, e di partecipare in pienezza, per mezzo suo, alla fedeltà dell'A. da parte di Dio.

L' → AT conosce una serie di A. Il punto di partenza è la realtà della → creazione (*Gn* 1), che da parte di Dio è irrevocabile, come viene garantito dalle A. con Noè (*Gn* 9), Abramo (*Gn* 15-17), Mosè (*Es*) e Davide (2 *Sam* 7). Il vincolo con il quale Dio obbliga se stesso, come pure l'accettazione del vincolo da parte del popolo dell'A., vengono celebrati liturgicamente, e in diversi modi vengono codificati per iscritto, per es. nel libro dell'A. (*Es* 20-23), nel nucleo originario del *Dt* (cf 2 *Re* 23), e anche in formule brevi liturgiche, per es. nella cosiddetta formula dell'A.: « Io sono il vostro Dio - voi siete il mio popolo! »; una promessa da parte di Dio, che include però la esclusività del culto verso di lui. Il popolo dell'A. conosce anche altri organi dell'A.: re, sacerdote, profeta. Fino a non molto tempo fa si dava grande importanza al fatto che i formulari dell'A. nell'AT mostrano paralleli con i contratti dei vassalli hittiti e di altre culture orientali. Oggi invece si preferisce parlare soltanto di una connessione indiretta, dovuta al contesto culturale comune dell'antico oriente. Il termine tecnico dell'AT per indicare l'A. è karat b^{rit}: tagliare un'A.; secondo *Gn* 15 e altri passi i partner dell'A., con una specie di rito di automaledizione, passano attraverso le due metà degli animali uccisi, per esprimere che così capiterà a chi non osserverà l'A. Anche in questo caso l'accento è messo sull'accettazione solenne del vincolo, e sulla promessa vincolante nei confronti del partner dell'A.

2. *Diversi significati di A.* Nell'AT a seconda delle epoche e degli strati teologici il ter-

mine A. ha significati diversi, anche se rimane sempre presente l'idea che l'A. è un dono di Dio, il quale benevolmente prende la parte dell'uomo. Per descriverla più concretamente si ricorre a concetti quali pace, salvezza, popolo e terra, conoscenza di Dio. Nei testi precedenti all'esilio — risalenti in parte al periodo che precede l'Israele storico e anche più in là, nei racconti di J, E, JE e deuteronomista, che però non è possibile stabilire con esattezza — noi incontriamo autentiche pre-formulazioni del successivo concetto di A., che è stato formulato dalla teologia deuteronomica-deuteronomistica nel periodo dell'esilio e postesilico.

Anche le presentazioni del codice sacerdotale, della legge della santità, di Ezechiele et al., sono da considerarsi parallele al suddetto concetto. Così pure nel tardo giudaismo e nell'epoca del NT, dove A. significa la totalità dell'agire salvifico di Dio e l'insieme delle sue promesse nell'AT, e quindi anche la nuova A. in Gesù Cristo. Anche nel NT è possibile distinguere diversi concetti di A.

Comune a tutti i testi dell'AT e del NT è la promessa da parte di Dio: la promessa che egli opererà la salvezza dell'uomo; come pure il fatto che, in Cristo, anche la controparte umana ha dato una risposta positiva ed è finalmente disposta ad accettare la piena gratificazione da parte di Dio.

3. *Rapporto con la C.* L'A., decisione sovrana da parte di Dio in favore dell'uomo, deve sempre essere presentata nella C. come parte essenziale del Lieto Annuncio; non come qualcosa di statico, ma come una realtà dinamica e personale. Occorre richiamare l'attenzione sulla affidabilità e sulla fedeltà di Dio, anche in presenza di infedeltà da parte dell'uomo. L'A. va quindi annunciata come l'esperienza gioiosa che Dio non ci dimentica mai e non ci cancella mai. L'A. significa dunque la realizzazione del senso della vita e il compimento dell'esistenza umana.

Nella presentazione cat. dell'A. occorre evitare l'errore quasi inestirpabile di Marcione (a. 160), il quale rifiuta l'AT, perché scorge in esso soltanto il Dio dell'ira, a cui viene contrapposto il Dio dell'amore del NT. In realtà tutte le promesse dell'AT trovano il loro compimento in Cristo. La novità consiste soprattutto nel fatto che Cristo offre ora all'uomo la capacità di aderire all'offerta da parte di Dio, di vivere nella Chiesa di Cristo e nei suoi sacramenti, e nella forza dello Spirito di Cristo, come partner vitale dell'A. con Dio, e di partecipare pienamente alla

forza vitale di questa A. con Dio, che non delude mai.

Bibliografia

K. BALTZER, *Das Bundesformular*, Stuttgart 1964²; A. DEISSLER, *L'annuncio dell'Antico Testamento*, Brescia, Paideia, 1980; J. GIBLET - P. GRELOT, *Alleanza*, in X. LÉON-DUFOUR (ed.), *Dizionario di teologia biblica*, Torino, Marietti, 1968; E. KUTSCH, *Berit/impegno*, in E. JENNI - C. WESTERMANN, *Dizionario di teologia dell'Antico Testamento*, vol. I, Torino, Marietti, 1978; N. LOHFINK, *La promessa della terra come giuramento*, Brescia, Paideia, 1973; D. J. MCCARTHY et al., *Per una teologia del patto nell'Antico Testamento*, Torino, Marietti, 1973; G. QUELL - J. BEHM, *Diatheke*, in G. KITTEL (ed.), *Grande Lessico del Nuovo Testamento*, Brescia, Paideia, 1966, vol. II, 1017-1094.

OTTO WAHL

AMBROGIO di Milano

Ambrogio di Milano venne a trovarsi in una situazione paradossale quando si vide acclamato vescovo, quella cioè di dover insegnare prima ancora di aver imparato, e di imparare insegnando. Ma ciò fu anche provvidenziale, perché nel contatto assiduo col suo popolo attraverso il ministero diurno della predicazione egli maturò l'innato talento della parola liberandola da ogni formalismo astratto e ridondante per renderla nitido veicolo di comunicazione della Parola di Dio. Egli divenne così uno dei più grandi pastori e catecheti dell'occidente cristiano.

1. *Vita*. Nato a Treviri, probabilmente nel 339, ma educato a Roma, A. ebbe un'ottima formazione negli studi classici e giuridici, giungendo anche ad esercitare la professione di retore e avvocato a Sirmio. Iniziò la carriera politica nel 370, quando venne nominato governatore della Liguria e dell'Emilia con sede a Milano. Alcuni anni dopo, un fatto inaspettato doveva sconvolgere la sua vita. Nel 374 era intervenuto col prestigio della sua carica a sedare i tumulti sorti fra cattolici e ariani in occasione dell'elezione del successore dell'ariano Ausenzio, e all'improvviso si sentì acclamare vescovo. Inutili furono le sue resistenze col manifestare a più riprese la sua impreparazione. Era ancora catecumeno, ma in una settimana ricevette il battesimo e gli altri sacramenti, e venne consacrato vescovo il 7 dic. del 374. Sentendosi impari al grave compito, cercò un ricupero in-

tensivo dedicandosi con passione allo studio e alla meditazione della Sacra Scrittura, che divenne il centro del suo universo mentale. In tale studio si lasciò guidare soprattutto dagli autori greci, specialmente Filone, Origene e Basilio, che furono i suoi maestri preferiti. La fatica quotidiana della predicazione, nella quale si era impegnato fin dagli inizi del suo ministero, fu il crogiolo che lo costrinse a filtrare e ad affinare i moduli espressivi del suo classicismo, alla ricerca di una parola semplice, duttile e luminosa che fosse veramente eco fedele (*catechesi*) della Parola di Dio. In tal modo egli si formò pastore e catecheta eminente della Chiesa milanese. Su questo sfondo visse da protagonista tutti i più importanti eventi storico-politici e religiosi del suo tempo, fino alla morte che lo colse il 4 apr. del 397.

2. *Opere cat.* Riferimenti e accenni più o meno ampi a temi cat. sono reperibili un po' ovunque nella vasta produzione ambrosiana. Ma le opere dedicate in modo esplicito alla C. sono le seguenti quattro.

1) *De Abraham* I (= AI): appartiene al primo periodo delle opere esegetiche di A. con datazione probabile verso il 382-383. Sulla sua autenticità non ci sono dubbi. AI ha per soggetto Abramo visto come il modello di comportamento per i *competenti*, cioè i candidati al battesimo. Si tratta di un'opera in cui A. svolge la C. *morale* che ha di mira la conversione della vita. La virtù fondamentale messa in evidenza è la fede di Abramo intesa come totale adesione a Dio. Inoltre il Pastore milanese si sofferma con particolare insistenza sulla C. preparatoria al matrimonio.

2) *Explanatio symboli* (= ES): strettamente connessa con le due opere seguenti, ES forma con esse una specie di trilogia cat. dell'iniziazione cristiana. La datazione è incerta (forse il 389). L'autenticità è stata a lungo contestata, ma oggi è universalmente accolta. Si tratta di una istruzione elementare di commento ai dodici articoli del Simbolo romano. ES dunque contiene la C. *dogmatico-dottrinale* di A., che ha come scopo quello di fare assimilare il « breviario della fede » (ES, 2) ai *competenti* attraverso la consegna (*traditio*) del simbolo e la sua restituzione (*reditio*).

3) *De Sacramentis* (= S): forma un tutt'uno con l'opera seguente, avendo entrambe lo stesso contenuto. S raccoglie la C. *mistagogica* di A. allo stato ancora *parlato*, in una

stesura stenografica. La datazione non è sicura (probabilmente verso gli anni 380). L'autenticità è stata oggetto di una lunga polemica durata secoli, con qualche strascico che perdura ancora ai nostri giorni. Ma la più recente critica ha ormai rivendicato convincentemente la paternità ambrosiana di entrambe le opere. S comprende 6 sermoni tenuti ai *neofiti* nella settimana dopo Pasqua e riguardanti le varie fasi del rito battesimale. La celebrazione eucaristica e la C. alla preghiera concentrata intorno al « Padre nostro ». S è importante anche per la storia della liturgia.

4) *De Mysteriori* (= M): è una rielaborazione più condensata del materiale contenuto nell'opera precedente. M infatti è un breve trattato che contiene la C. *mistagogica* ambrosiana destinata alla *pubblicazione* per un cerchio più vasto di destinatari. La datazione è posteriore di alcuni anni a quella di S.

3. *Il pensiero cat.* Anche da questi accenni sommarî si potrà constatare che la C. ambrosiana, al pari di quella di → Cirillo di Gerusalemme, è strutturata su tre elementi fondamentali. Prende le mosse dalla C. *morale*, così intesa dallo stesso A.: « Abbiamo trattato ogni giorno di morale, quando si leggevano la storia dei patriarchi e le massime dei Proverbi, affinché formati e istruiti da essi, voi vi abituaste ad entrare nella via dei padri e a seguire il cammino nell'obbedienza ai precetti divini, perché rinnovati per mezzo del battesimo, conduceste il genere di vita che conviene a coloro che sono stati purificati » (M, I,1). Non una morale astratta dunque, ma presentata nel vissuto di persone concrete, entro il tessuto della storia sacra, e che deve sfociare nella conversione della vita. A. ottiene così il duplice risultato di introdurre i suoi catecumeni nella « via dei padri » e di iniziarli contemporaneamente alla familiarità con le Scritture.

Così purificati essi possono accedere alla seconda tappa, quella della C. *dogmatico-dottrinale*, con la consegna del simbolo e la sua successiva restituzione, che li mette in grado di assimilare i fondamenti del credere. Finalmente con la C. *mistagogica* l'itinerario cat. ambrosiano giunge al suo vertice. Ormai i fedeli, illuminati dal battesimo, possono fissare gli occhi sul mistero. A questo punto il catecheta cede il posto al mistagogo, e A. con passione conduce per mano gli iniziati nell'universo dello spirito alzando il velo e comunicando loro una nuova capacità visiva,

cioè quella di fare l'esperienza della salvezza nell'oggi della celebrazione liturgica (i *sacramenti*). « Sei andato, ti sei lavato, sei venuto all'altare, hai cominciato a vedere ciò che prima non eri riuscito a vedere. Cioè, mediante il fonte del Signore e l'annuncio della sua passione, i tuoi occhi si sono aperti in quel momento. Tu che prima sembravi accecato nel cuore, hai cominciato a vedere la luce dei sacramenti » (S, III,15). Anche da questo splendido testo si può arguire che il metodo mistagogico ambrosiano è retroattivo e unitario, e va al di là di una semplice istruzione morale-intellettuale. Esso mira a una C. globale che termini a una conoscenza esperienziale dell'universo della fede, segnando il primato della vita sui concetti.

Bibliografia

1. L'edizione critica fondamentale delle quattro opere cat. è quella dello CSEL: AI = CSEL 32/1 (1897) 499-564, ed. C. SCHENKL; ES = CSEL 73/7 (1955) 1-12; S = *ibid.*, 13-85; M = *ibid.*, 87-116, ed. O. FALLER (di tutte e tre). In italiano esiste ora un'eccellente edizione bilingue (latino e italiano) nella collana « Opera omnia di S. Ambrogio » a cura della Biblioteca Ambrosiana e pubblicata da Città Nuova Ed.: AI = *Opere esegetiche* 2/II (1984) 29-127, ed. F. GORI; ES = *Opere dogmatiche* (1982) 25-39; S = *ibid.*, 41-133; M = *ibid.*, 135-169, ed. G. BANTERLE (di tutte e tre).

2. Studi

A. G. MARTIMORT, *Attualità della catechesi sacramentale di Sant'Ambrogio*, nel vol. *Rinnovati in Cristo e nello Spirito. L'iniziazione cristiana*, Bari 1981, 107-132; V. MONACHINO, *S. Ambrogio e la cura pastorale a Milano nel secolo IV*, Milano 1973; B. PARODI, *La catechesi di S. Ambrogio. Studio di pedagogia pastorale*, Genova 1957; L. F. PIZZOLATO, *Le componenti della catechesi in S. Ambrogio*, in S. FELICI (ed.), *Cristologia e catechesi patristica*, Roma 1981, 77-91 (bibl.).

FERDINANDO BERGAMELLI

AMERICA LATINA

1. La II Conferenza Generale dell'Episcopato Latinoamericano (ott. 1968) significò un momento molto importante nel rinnovamento della C. nel Continente. Il tema cat. è trattato nel capo VIII delle Conclusioni di Medellín. Il suo contenuto è in stretto rapporto con le conclusioni della VI Settimana Internazionale della C. (ag. 1968), organizzata dalla CLAF (Commissione Latinoamericana per la Fede), che oggi ha il nome di « Departamento de la Catequesis del CELAM ». Le conclusioni di detta Settimana sono passate quasi integralmente al Docu-

mento di Medellín. Sono però state attutite le critiche più dure riguardanti persone e istituzioni ecclesiali.

2. Dopo la cosiddetta C. → kerygmatica (Eichstätt 1960), il contributo più valido di Medellín consiste nell'aver accentuato l'aspetto antropologico (→ antropologia) della C.: il messaggio evangelico non viene annunciato a un uomo astratto (filosofico), ma all'uomo concreto, nella sua situazione. Non è sufficiente che la C. sia fedele a Dio (al kerygma), è necessario che lo sia anche all'uomo-in-situazione. Si può riassumere il pensiero di Medellín in quattro aspetti: a) *l'amore all'uomo latinoamericano* appare nell'enfasi data al soggetto della C., specialmente ai giovani e agli adulti e non soltanto ai bambini (Medellín, VIII,1,2,3,17); nell'attenzione posta alla religiosità popolare e tradizionale (M VIII,2,6,11); nell'impegno per la formazione di catechisti autoctoni (M VIII,14,17j); nel desiderio di « situare » l'annuncio salvatore, cioè che si catechizzi a partire dalla situazione delle persone (si parla di C. situazionale, M VIII,6,12,17c); nel riconoscimento dell'importanza che hanno i mezzi di comunicazione sociale per la C. (M VIII,3,12,17h); nel carattere scientifico e nell'attenzione dovuta alle scienze umane nella C. (M VIII,2,12,16,17); b) *l'enfasi data all'aspetto comunitario* si scopre specialmente nel posto assegnato alle comunità di base nella C. (M VIII,10); nell'importanza riconosciuta alla famiglia come educatrice della fede (M VIII,10) e all'esperienza ecclesiale come luogo della fede (M VIII,6); nell'interesse per l'iniziazione ai segni liturgici (M IX,7); nell'apprezzamento dell'azione d'insieme e della collaborazione ad ogni livello (M VIII,13,17i); nel riconoscimento di un sano pluralismo nella pastorale (M VIII,8,17e); c) *il marchio evangelizzatore kerygmatico della C.*: a partire dalla constatazione che l'America Latina è un continente battezzato ma non evangelizzato, i Vescovi parlano di « C. evangelizzatrice ». Ciò appare a Medellín nella preoccupazione di non presupporre la fede nel destinatario (M VIII,3,9); nella proposta di un catecumenato per battezzati (M VIII,9,17f); nel criterio biblico e cristologico per assicurare l'autenticità del messaggio (M VIII,6,15,17k); nella proposta di una nuova ermeneutica degli avvenimenti alla luce della Parola di Dio (M VIII,5,6); nell'accento posto sugli aspetti profetici e interpellanti dell'annuncio (M VIII,3,9); nella preoccupazione del linguaggio cat. per una rie-

spressione del messaggio (M VIII,15); nello sforzo ecumenico e in quello di centrare tutto nell'amore (M VIII,11); d) *l'accentuazione storico-liberatrice della fede* la troviamo nel sincero interesse per la promozione integrale dell'uomo (M VIII,7,17c); nel carattere storico riconosciuto alla Parola di Dio (M VIII,6); nell'impegno di interpretare la storia come un divenire inseparabile dal Mistero Pasquale di Cristo (M VIII,6); nel desiderio di orientare cristianamente il cambio sociale (M VIII,5,6,17c); nell'intuizione escatologica dell'unità tra il temporale e l'eterno, cioè nel superamento del dualismo (M VIII,4,17b).

3. Medellín ebbe una profonda ripercussione cat. nel Continente. Il CELAM stimolò costantemente il lavoro attraverso incontri internazionali. Possiamo segnalare: a) Il grande sforzo fatto per *integrare vita e fede*: la C. si impegnò a non essere soltanto dottrinale, ma ad abbracciare anche il vissuto. Si iniziò un *metodo induttivo* che, partendo dalla situazione e dall'avvenimento per illuminarli con la Parola di Dio, arriva a una vita nuova che ha Dio al suo interno. La vita viene illuminata dalla fede, e la storia umana scopre in se stessa la presenza di Dio che la fa storia di salvezza affinché « l'uomo raggiunga la sua vera liberazione » (Puebla 979). Ancora oggi però ci sono alcuni che restano chiusi nel fatto puramente esperienziale, asistemico, occasionale, socializzante, senza arrivare al vero equilibrio e all'integrazione tra fede (messaggio) e vita. b) Coloro che usano *la Sacra Scrittura* imparano a illuminare progressivamente la vita e la realtà, insegnando ai catechizzandi a giudicare le situazioni e gli avvenimenti con una nuova mentalità. Sta sorgendo un nuovo senso critico, di sapore evangelico, sui fatti della storia e della vita. C'è una grande diffusione della Bibbia. c) Ciò fa scoprire anche « una pedagogia positiva che parte dalla persona di Cristo » (Puebla 980). La C. acquista la sua *caratteristica cristocentrica* e kerygmatica. La liberazione definitiva non è possibile senza Cristo. d) Cresce ogni giorno lo *spirito comunitario*. La C. non è opera esclusiva di sacerdoti e di religiose, ma diventa compito comune, « in modo tale che la comunità ecclesiale si sta responsabilizzando della C. ad ogni livello: famiglia, parrocchia, comunità di base, comunità educativa scolastica e organizzazioni diocesane e nazionali » (Puebla 983). Per formare tanti agenti pastorali si

moltiplicano dappertutto gli istituti per la formazione dei catechisti (Puebla 1985).

4. Non tutto però è perfezione e prodigio. Si nota ancora una mentalità dicotomica, che contrappone evangelizzazione e sacramentalizzazione. Si sente dire che si deve evangelizzare e non sacramentalizzare, come se fosse possibile evangelizzare senza arrivare ai sacramenti o si potessero celebrare i sacramenti senza una previa C. Non si è ancora superato completamente il concetto della fede circoscritta a un'adesione intellettuale a determinate verità. Nel campo opposto esiste la tendenza a una C. che pretende di essere autentica omettendo ogni concetto, formula, definizione, sistematizzazione della fede, a vantaggio del vissuto. Si dimentica che ogni C. deve illuminare la situazione esistenziale con la Parola, che include un insegnamento di Dio all'uomo.

5. È importante ricordare anche gli influssi negativi di cui soffre la C. nell'America Latina e che provengono dalle *ideologie*. Esse offrono una visione parziale dell'uomo, dei rapporti interpersonali, dei beni, del mondo, dello sfruttamento delle sue energie. Le ideologie alle volte contengono dei valori, ma parziali e distorti. Le correnti ideologiche principali sono il liberalismo con il suo derivato, il capitalismo, il marxismo e la dottrina della sicurezza nazionale. Il liberalismo difende la libertà a spese della giustizia; il marxismo difende la giustizia a spese della libertà; la sicurezza nazionale difende l'ordine e la sicurezza a spese della libertà e dei diritti umani.

6. In queste condizioni la Chiesa celebrò la *III Conferenza Generale dell'Episcopato Latinoamericano* a Puebla (Messico 1979). Nel suo documento il capitolo della C. va dal n. 977 al n. 1011. Segnaliamo in essi alcuni criteri e alcuni orientamenti pratici. *Criteri per la C.*: a) Il criterio delle tre fedeltà (P 994-997): a Dio in Cristo, alla Chiesa nei Vescovi, all'Uomo latinoamericano. Si noti che generalmente si era parlato di fedeltà a Dio e all'Uomo. Puebla sentì il bisogno di sottolineare anche la fedeltà alla Chiesa poiché nell'America Latina, per influsso delle ideologie, c'è una forte tendenza a separare la fede cristiana dalla Chiesa. La terza fedeltà è all'Uomo. Puebla la concretizza aggiungendo l'aggettivo « latinoamericano ». Ciò viene a ricordare che la C. deve « situarsi » e rivolgersi all'uomo-in-situazione. b) Il secondo criterio

consiste nel considerare la C. come un *processo* che accompagna lo sviluppo della fede (P 998,1007). La preoccupazione dei catechisti non deve essere principalmente la recezione dei sacramenti o la trasmissione di determinati contenuti dottrinali, ma l'educazione della fede dei catechizzandi. Essa deve sollecitare in loro un processo di crescita nella fede. Si supera così il concetto di C. solo-insegnamento per trasformarla in « educazione della fede ». Questa assomiglia molto alla C. mistagogica dei Padri e al processo catecumenale. Tale opzione significa un progresso nei confronti di Medellín, che aveva centrato la sua attenzione sull'uomo-in-situazione. Puebla colloca al centro « la FEDE dell'uomo-in-situazione ». c) La C. deve essere *integrante*: non può essere un'azione di annuncio isolata nella pastorale: « In ogni catechesi completa bisognerà sempre unire in modo inseparabile: la conoscenza della Parola di Dio, la celebrazione della fede nei sacramenti e la confessione della fede nella vita di ogni giorno » (P 999).

Orientamenti pratici di Puebla: a) Traccia il profilo del cristiano che si deve formare superando l'antico modello del « cristiano praticante ». Assegna alla nuova personalità cristiana quattro caratteristiche: lo sviluppo dell'umano nella persona, l'impegno personale con Cristo, la capacità di comunione e partecipazione alla vita e missione della comunità ecclesiale, il servizio ai fratelli, agli uomini, nel compito di trasformare il mondo in regno di Dio (P 1000). b) Per ciò che riguarda il metodo si suggerisce l'idea di un processo che implica diverse tappe di maturazione nella fede (mistagogia): la conversione e la fede in Cristo, la vita comunitaria e fraterna, la vita sacramentale e l'impegno apostolico (P 1007). c) L'educazione morale va concepita in forma positiva ed evangelica come « sequela di Cristo, accentuando la vita secondo le beatitudini » e senza dimenticare la formazione graduale per una positiva etica sessuale e la formazione alla vita politica alla luce della dottrina sociale della Chiesa. d) Per quanto riguarda i mezzi di comunicazione sociale (→ mass media) si fa un'opzione consapevole per i mezzi → audiovisivi di gruppo, perché permettano la comunicazione diretta e la personalizzazione. Si tratta dei « mezzi poveri », alla portata di qualunque catechista: il disegno, il canto, la drammatizzazione, le danze religiose, i fotolinguaggi (P 1001).

7. *Dopo Puebla* la riflessione del CELAM si

centrò sui seguenti aspetti. Si realizzarono incontri internazionali con il tema: « *La formazione dei catechisti di base* ». La cosiddetta « Prima Settimana di C. Latinoamericana », realizzata a Quito (1983), studiò la situazione latinoamericana per situare in essa il compito della comunità ecclesiale (ossia la parrocchia e le sue comunità di base, la famiglia e la scuola). Si mise l'accento sulla Bibbia come elemento vitale per la formazione di una comunità. Questa non si deve chiudere su se stessa ma deve aprirsi alla cultura, e la sua grande opzione è quella dei poveri, allo scopo di arrivare a costruire la civiltà dell'amore. L'aspetto mariano è essenziale per identificare la comunità cattolica tra le invadenti comunità evangeliche e protestanti.

Bibliografia

1. *Fonti*
CELAM, *Medellín. Documenti*, Bologna, EDB, 1969; Id., *Puebla. La Evangelización en el presente y en el futuro de América Latina*, Bogotá 1979; Id., *Catequesis para América Latina*, Bogotá 1977; Id., *Visión pastoral de América Latina. Libro auxiliar 4*, Bogotá 1978; *La comunidad catequizadora en el presente y futuro de América Latina*. Ponencias y conclusiones de la I. Semana Latinoamericana de catequesis, Quito 3-10 de octubre, Bogotá, Departamento de Catequesis CELAM, 1983; *Semana Internacional de Catequesis, Catequesis y Promoción Humana. Medellín 11-18 de agosto 1968*, Salamanca, Sígueme, 1969.
2. *Studi*
I. ALVAREZ GÓMEZ et al., *Puebla y la catequesis*, in « *Cuestiones teológicas Medellín* » 6 (1979) 16, 58-76; M. BORELLO, *La Catequesis de Medellín a Puebla*, in « *Medellín* » 5 (1979) 17-18, 115-129; anche in « *Catequesis Latinoamericana* » 11 (1979) 39, 33-50; COMISIÓN DE CATEQUESIS DEL CELAM..., *La catequesis en América Latina*, in « *Catequesis Latinoamericana* » 10 (1978) 37, 247-267; E. GARCÍA AHUMADA, *Puebla: une catéchèse prophétique*, in « *Lumen Vitae* » 34 (1979) 197-214; F. MERLOS, *Lectura catequética de Puebla*, in « *Medellín* » 5 (1979) 20, 479-507; G. SÁENZ DE UGARTE, *La catequesis en América Latina de Medellín a Puebla*, in « *Sínite* » 21 (1980) 64, 155-183; B. SPOLETINI (a cura di), *Panoramica della catechesi latinoamericana da Medellín a Puebla*, in « *Via Verità e Vita* » 28 (1979) 72, 70-78.

MARIO BORELLO

ANGELI E DEMONI

1. Il messaggio rivelato delle Scritture attesta che il progetto di comunione filiale voluto da Dio per il mondo in forza del quale esiste tutto quanto esiste, pur incentrandosi (co-

me dimostra l'incarnazione) sulla risposta della libertà umana, si estende alla partecipazione di libertà create superiori a quella umana e solidali con essa. Questa rivelazione costituisce il nucleo portante della dottrina di fede riguardante gli A.

Il medesimo messaggio insegna che lo spessor del male vinto in radice dalla croce di Gesù Cristo con una vittoria che gli uomini debbono far propria nella storia, si allarga, ben oltre la pura malvagità umana, a un potere distruttivo superiore che rende assurda e suicida la pretesa dell'uomo di debellare le ingiustizie e le iniquità del mondo con le sole sue forze. Questa rivelazione rappresenta la sostanza della dottrina di fede riguardante il diavolo e i D.

2. Ne consegue che l'angelologia e la demonologia non sono temi a sé stanti intesi ad elaborare informazioni dirette sugli A. e D. stessi, ma sono capitoli interni della antropologia e della cristologia che consentono sostanziali approfondimenti del mistero dell'uomo e di Gesù.

In relazione alla antropologia, l'angelologia motiva l'umiltà dell'uomo impedendogli di interpretarsi come la sola riuscita spirituale dell'universo creato, e mette in evidenza la gratuità di Dio che si compiace con la libertà più piccola organizzando l'intera creazione attorno ad essa; assieme, conferma la struttura statica e dialogica dell'uomo denunciando apertamente la stoltezza delle creature che credono di bastare a se stesse chiudendosi nell'egoismo. La demonologia invece smentisce radicalmente l'utopia di una autonomia redenzione dell'uomo compiuta dall'uomo stesso, e giustifica l'esercizio della misericordia verso i peccatori mostrando in essi dei colpevoli che sono pure delle vittime.

In relazione alla cristologia, l'angelologia manifesta le sconfinite dimensioni della signoria universale di Gesù risorto; mentre la demonologia fa capire come senza Gesù davvero non si possa fare nulla, non solo sul piano primario della comunione con Dio, ma anche su quello subordinato della liberazione dal male, trasformandosi per ciò stesso in decisivo motivo di ferma adesione al Risorto.

3. Le difficoltà opposte alla dottrina degli A. e dei D., oggi emarginata e contestata anche in campo cattolico, nascono soprattutto dal fatto che essa si scontra frontalmente con la convinzione della totale autosufficienza dell'uomo pacificamente professata dalle culture dominanti del nostro tempo. Una adeguata

C. del loro significato costituisce un eccellente correttivo dell'illusione più tragica e diffusa della mentalità corrente, rivestendo per ciò stesso un grande valore educativo. Le numerose asserzioni bibliche sulla realtà e sulla importanza degli A. e dei D. sono talora intese in modo da ridurre i primi a semplice simbolo della sollecitudine di Dio per il mondo (provvidenza), e i secondi a semplice personificazione dell'orrore del peccato. Questa interpretazione contraddice categoricamente la convinzione personale di Gesù sulla verità e sulla rilevanza della lotta contro il diavolo e i D.; convinzione accertata sia dallo studio critico del materiale neotestamentario, sia soprattutto dalla ermeneutica del senso genuino delle Scritture garantita dalla tradizione credente della Chiesa. Resta vero però che la sola considerazione dell'AT non basta a consentire una soluzione sicura della questione; che il NT assicura la realtà personale degli A. a partire da quella dei D. e non viceversa; e che non tutti i passi concernenti la loro attività possono essere intesi come suonano.

4. Nel parlare di queste misteriose realtà, occorre distinguere accuratamente tra i dati che vincolano la fede e quelli che rappresentano, pur se sostenuti da venerande tradizioni, delle semplici opinioni teologiche. Vincola la fede la professione della importanza dell'azione degli A. e del diavolo nella storia concreta dell'uomo; la loro realtà di creature superiori all'uomo e coinvolte nel suo cammino; la verità del loro essere semplici creature, e quella della dipendenza della loro attuale santità o malvagità dalla scelta della loro libertà. Appartengono all'area della libera discussione le questioni riguardanti la natura della colpa che ha trasformato gli A. in D., l'interpretazione che li vuole spiriti puri, l'illustrazione delle loro modalità di conoscenza, volere e agire, il numero e la gerarchia degli A., e la distinzione tra diavolo (Satana) e i D. E certo che l'accezione del termine « persona » è diversissimo se applicata agli A. o ai D., e sempre solo analogica con quella che si attaglia agli uomini.

5. Nella presentazione di questa dottrina si deve evitare ogni sorta di speculazione gratuita; come pure una presentazione del demoniaco che offuschi il carattere gioioso della buona novella cristiana, come avviene quando si parla della forza di Satana senza nominare l'onnipotenza di Dio, o si discute della lotta contro di lui senza vederla quale

prolungamento della vittoria già ottenuta dall'obbedienza di Gesù al Padre.

Il linguaggio più appropriato per parlarne resta quello simbolico, fondato sulle esperienze più profonde di bene o di male registrabili nella storia dei singoli e della umanità.

Bibliografia

H. U. VON BALTHASAR, *Angeli e demoni*, in *Theodrammatica*, vol. 3, Milano, Jaca Book, 1983, 425-462; M. FLICK - Z. ALSZEGHY, *Il Creatore. L'inizio della salvezza*, Firenze, LEF, 1961²; G. GOZZELINO, *Vocazione e destino dell'uomo in Cristo*, Leumann-Torino, LDC, 1985; W. KASPER - K. LEHMANN (ed.), *Diavoli, demoni, possessione*, Brescia, Queriniana, 1983; A. MARRANZINI, *Angeli e demoni*, in *Dizionario Teologico Interdisciplinare*, vol. I, Torino, Marietti, 1977, 351-364; M. SEEMANN - D. ZÄHRINGER, *Il mondo degli angeli e dei demoni*, in *Mysterium Salutis*, vol. 4, Brescia, Queriniana, 1970, 721-816.

GIORGIO GOZZELINO

ANNO LITURGICO

Il contesto socio-culturale tuttora in evoluzione in cui si trova a dover operare il ministero della C., chiama in causa — problematizzandola — anche la realtà *anno liturgico* (= AL.) nella sua struttura e nei suoi contenuti. La struttura è la risultante di un processo di ordine teologico-liturgico-pastorale e cat.-spirituale che si è progressivamente realizzato in un arco di tempo molto vasto, nell'ambito dell'esperienza celebrativa di molteplici Chiese locali. In quanto tale la struttura non è in sé un assoluto; essa è tuttavia il mezzo per far vivere *nel tempo* un contenuto: il mistero di Cristo. Questa è la realtà che costituisce, nel contesto, l'oggetto primario della C.

1. *La salvezza nel tempo*. Per il cristiano il tempo è la categoria entro cui si attua la salvezza. Ecco il motivo per cui « nel corso dell'anno (la Chiesa) distribuisce tutto il mistero di Cristo, dall'Incarnazione... all'attesa della beata speranza del ritorno del Signore. Celebrando così i misteri della Redenzione, essa apre ai fedeli le ricchezze delle azioni salvifiche e dei meriti del suo Signore, così che siano resi in qualche modo continuamente presenti e i fedeli possano entrare in contatto con essi ed essere ripieni della grazia della salvezza » (SC 102).

La comunità cristiana esprime questa certezza all'inizio della Veglia pasquale nel rito

della preparazione del Cero: « Il Cristo ieri e oggi, Principio e fine, Alfa e Omega. A lui appartengono il tempo e i secoli. A lui la gloria e il potere per tutti i secoli in eterno » (*Messale* 163). È una professione di fede in cui l'assemblea riconosce che il tempo non le appartiene, ma lo vive come mezzo per conseguire l'*Omega*, per comunicare con la pienezza del mistero di Cristo. Infatti, ciò che dà significato alla dimensione *tempo* non è tanto l'alternarsi dei giorni e delle stagioni, quanto la certezza di vivere l'opera della salvezza all'interno di tale ciclo naturale, dove gli elementi *sole* e *luce* sono assunti come segni di Cristo, « sole di giustizia » e « luce che non conosce tramonto ».

È all'interno di questo dinamismo che si sviluppa l'itinerario di crescita del cristiano: un itinerario caratterizzato da tappe (i sacramenti) e da ritmi (l'AL). Se la C. « deve essere al servizio di una partecipazione attiva, cosciente e autentica alla liturgia della Chiesa » per « portare a comprendere progressivamente tutta la verità del progetto di Dio » (DCG 25 e 24), ne consegue che l'accostamento dell'AL nella sua globalità e nei suoi ritmi costituirà il metodo più adeguato per enucleare quei contenuti che la catechesi — oggi come in passato — è chiamata ad assumere come oggetto del proprio ministero.

2. *L'AL come contenuto di C.* Dio ha progettato di salvare l'uomo facendosi Uomo, calandosi nella sua storia. È una economia di salvezza che « iniziata nel passato, ha toccato il suo vertice in Cristo e opera nel tempo presente in attesa del compimento » (DCG 44). Questa è la realtà che la Parola di Dio annuncia e che si attua nella celebrazione rituale.

Qui si inserisce il compito specifico della C.: chiamata a ricordare « l'evento supremo di tutta la storia della salvezza, al quale i fedeli comunicano mediante la fede », essa « dispone i credenti a riconoscere l'attuale presenza del mistero di salvezza di Cristo... e della Chiesa », per aprire « i cuori alla speranza della vita futura, compimento di tutta la storia della salvezza » (DCG 44). Questo è il contenuto che la C. attinge dalla Scrittura e dalla Tradizione viva della Chiesa; questa è la realtà celebrata, attuata, partecipata nella liturgia e nella vita cristiana, e così espressa con felice sintesi da Leone Magno nella sua seconda omelia sull'Ascensione: « Quello che era visibile del nostro Redentore è passato nei riti sacramentali » (cf *Liturgia delle Ore*, vol. II, 853).

La liturgia vista come la continuazione dell'intervento di Dio che salva attraverso segni rituali, prolunga e attua nel tempo, mediante la celebrazione, le ricchezze salvifiche del Signore. Per questo l'AL non è una serie di idee o una successione « illogica » di feste più o meno grandi, ma è una Persona, Gesù Cristo. La salvezza da lui realizzata « specialmente per mezzo del mistero pasquale della sua beata Passione, Risurrezione da morte e gloriosa Ascensione » (SC 5), viene offerta e comunicata nelle diverse azioni sacramentali che caratterizzano il dinamismo del calendario cristiano. La storia di salvezza che continua nell'oggi della Chiesa costituisce dunque l'elemento portante dell'AL, e lo rende assolutamente non concorrenziale con altri *anni*, come quello scolastico, sociale, solare, sportivo, ecc.

Con il RdC si può dunque concludere che l'AL « è celebrazione continuata e progressiva di tutto il piano della salvezza, in una forma che è ad un tempo *evocazione* delle mirabili opere di Dio, *culto* filiale al Padre per mezzo del Figlio nello Spirito, *istruzione* e *santificazione* della Chiesa: un intreccio che offre la più vasta tematica ad ogni forma di C., soprattutto nei tempi forti dell'Avvento e del Natale, della Quaresima e della Pasqua, orientati alla celebrazione della manifestazione del Signore e del suo mistero pasquale » (n. 116).

Dal momento che la liturgia oltre che « fonte inesauribile per la C. » (RdC 117), è già « una preziosa C. in atto » (RdC 114) in quanto « permette di cogliere in unità tutti gli aspetti del mistero di Cristo, parlando con linguaggio concreto alla mente come ai sensi » (RdC 113), il ministero della C. dovrà necessariamente farvi ricorso « con sagacia frequenza » (RdC 117) per « studiare e spiegare... il senso... dei riti » (RdC 115) e dei loro contenuti, « per rendere più coscienti la partecipazione all'azione liturgica » (RdC 117), armonizzando in felice sintesi le realtà apprese nelle lezioni di catechismo — a qualunque livello ed età — e celebrate lungo l'AL. In tal modo i vari tempi liturgici non rischieranno di essere considerati come dei contenitori cronologici da riempire di contenuti e attività che derivano da altre preoccupazioni pseudo-pastorali.

3. *Itinerario di fede.* La « meravigliosa esperienza dell'anno liturgico » (RdC 149) evidenzia il modo con cui la Chiesa realizza e « completa la formazione dei fedeli » (SC 105). La liturgia, come la Scrittura, non può

prescindere dalla C., anzi la presuppone e la esige; la C. ha bisogno della liturgia come di una fonte privilegiata perché « inesauribile » (RdC 117). L'una e l'altra dunque si richiamano e si completano in vista di un reciproco arricchimento.

Vivere e approfondire i ritmi e le stagioni dell'AL è realizzare una progressiva esperienza di vita di fede, fino al « pieno sviluppo della personalità cristiana » (RdC 188). Tutto questo si compie mediante una « conoscenza della storia della salvezza », che ha il suo centro in Cristo morto e risorto e la sua perenne attualizzazione nella vita e nella missione della Chiesa; un progressivo cambiamento di mentalità e di costume, ispirato all'insegnamento di Cristo; l'accettazione delle prove e dei sacrifici, che si accompagnano sempre alla vita umana, con la coscienza di partecipare in modo più diretto alla passione di Cristo; l'iniziazione alla preghiera e alla celebrazione liturgica, che attualizza la salvezza di Cristo e abilita all'impegno e alla testimonianza » (EeS 88).

Come si vede, si tratta di un itinerario di tipo sapienziale. L'ideale da raggiungere è proposto nel modo che è tipico della liturgia, la quale presenta le realtà più profonde della storia della salvezza secondo uno stile narrativo che impegna il fedele ad un ascolto attento, per tradurre poi le realtà annunciate in scelte di vita, di fede e di grazia. Questa forma sapienziale inoltre è avvalorata da un altro elemento: quello della ciclicità. Il ritmo triennale permette l'ascolto di una parte ancora più abbondante di Parola di Dio, senza con questo ingenerare quella stanchezza per le cose da poco udite, cui può dare adito un ciclo di letture annuale.

La conclusione ultima che emerge è che itinerario di fede, azione liturgica e catechesi siano intessuti in modo tale da realizzare quella simbiosi che di anno in anno, di Pasqua in Pasqua porti il fedele a celebrare in pienezza la Pasqua eterna, quando i nostri occhi vedranno il volto del Padre e canteremo per sempre la sua lode, in Cristo, nostro Signore (cf *Preg. euc. III*).

Bibliografia

A quando la svolta liturgica nella catechesi?, in « Rivista Liturgica » 69 (1982) n. 2; A. ADAM, *L'anno liturgico. Celebrazione del Mistero di Cristo. Storia-teologia-pastorale*, Leumann-Torino, LDC, 1984; J. ALDABAL et al., *Ritmo joven del año cristiano. Pastoral juvenil del Año Litúrgico*, Madrid, Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil, 1971;

L'anno liturgico, Casale M., Marietti, 1983; A. BERGAMINI, *Cristo, festa della Chiesa. Storia-teologia-spiritualità-pastorale dell'Anno Liturgico*, Roma, Ed. Paoline, 1982; M. MAGRASSI, *Cristo ieri oggi sempre. La pedagogia della Chiesa-Madre nell'anno liturgico*, Bari, Ecumenica Ed., 1978; A. G. MARTIMORT (ed.), *La Chiesa in preghiera*. Vol. IV: *La liturgia e il tempo*, Brescia, Queriniana, 1984; *Messale dell'assemblea cristiana - festivo*, Leumann-Torino, LDC, 1984⁸; *Il Messale Romano del Vaticano II. Orazionale e Lezionario*. Vol. I: *La celebrazione del Mistero di Cristo nell'anno liturgico*, Leumann-Torino, LDC, 1984. Vol. II: *Il Mistero di Cristo nella vita della Chiesa e delle singole comunità cristiane*, ivi, 1981; A. NOCENT, *Celebrare Gesù Cristo. L'anno liturgico*, 7 vol., Assisi, Cittadella, 1976-1978; A. OLIVAR, *Il nuovo Calendario liturgico*, Leumann-Torino, LDC, 1973; D. SARTORE - A. M. TRIACCA, *Nuovo Dizionario di Liturgia*, Roma, Ed. Paoline, 1984; A. M. TRIACCA, *Tempo e liturgia*, ivi, 1494-1508.

MANLIO SODI

ANTICO TESTAMENTO: GRANDI TEMI

1. Dio è il vero tema dell'AT. Certo non Dio in sé, ma Dio che fa tutto per gli uomini e « per la nostra salvezza ». L'AT parla di Dio in molteplici modi: del suo essere, del suo nome, delle sue proprietà, della sua azione nel creato e nella storia, del suo piano di salvezza che egli realizza. Tutte queste affermazioni sono orientate verso Gesù di Nazaret, in cui le profezie dell'AT trovano irrevocabile compimento. Secondo G. Fohrer è possibile condensare il messaggio biblico nei due concetti di Signoria di Dio e Comunione con Dio. Questo tema generale è illustrato nell'AT, che è ispirato, cioè ripieno della « presenza di Dio nella parola » (O. Loretz). Nello stesso tempo la parola di Dio è venuta verso di noi in figura umana, rifiuta nei generi letterari dell'antico oriente, espressa per mezzo di lingue semitiche, formulata a partire da diversi indirizzi teologici, ricomposta, trasmessa, e riattualizzata per il cambievole « hic et nunc » dei secoli della storia dell'AT. Questi testi sono una parola che Dio rivolge all'uomo e dal quale aspetta una risposta; nello stesso tempo gli conferisce il compito di ritrasmettere il messaggio e di fare sì che le esperienze fondamentali che sono contenute in esso, come → creazione, chiamata, esodo, → alleanza, storia del fallire, rinnovamento di tutte le cose per opera di Dio, siano messe in collegamento con la nostra vita.

2. L'essere di Dio è presentato in diversi modi nell'AT. Anzitutto, sempre come esse-

re personale, e non già come un'idea astratta e lontana. Questo vale anche per il nome di Dio: Elohim e El indicano l'essere supremo che amorevolmente si interessa alla sua creazione. Nella storia Dio si è rivelato come Iahvè, cioè come colui che è là per noi, di modo che possiamo sempre contare su di lui, ma anche nel senso che sempre dobbiamo fare i conti con lui e soltanto con lui (E. Zenger). Come Dio degli dèi, Iahvè è il Dio dei Padri, che compie tutte le sue promesse. Anche i titoli di Dio nell'AT vanno in questa linea. Iahvè è Re, come un buon Pastore che con amore e potenza governa e porta a compimento tutte le cose. Egli è il Padre che accoglie gli uomini come figli suoi, il Signore del popolo, che non si lascia distogliere dalla propria fedeltà a causa delle infedeltà del popolo.

Dio è anche descritto per mezzo di immagini derivate da esperienze umane fondamentali. La gloria è lo splendore della luce che ci circonda, e tutto passa al suo cospetto; egli però vuole la glorificazione dell'uomo e del mondo. Il volto indica l'amore di Dio verso l'uomo, in forza del quale noi viviamo. Dio è la Parola, la potente promessa e conferma che vince ogni realtà negativa. Iahvè è spirito, una forza invisibile, che fa scaturire dal caos e dalla morte la vita e una nuova creazione; colui che « fa dell'uomo qualcosa che supera infinitamente l'uomo » (H. U. von Balthasar). Il nome di Dio indica che egli può essere invocato e che promette la sua protezione; saggezza indica che egli conferisce significato interiore a tutto ciò che esiste; angelo indica la potente protezione e la provvidenza di Dio.

Dio è anche descritto per mezzo di importanti proprietà, le quali comunque vengono discusse soltanto in riferimento alla salvezza dell'uomo. La sua unicità indica che per l'uomo non vi è alternativa rispetto a Dio, che gli possa conferire salvezza, come d'altronde è espresso nel primo comandamento. Egli è il Dio eterno, che sta al di sopra del tempo e delle cose che passano. La sua santità indica che egli è il puro, al cui cospetto tutto il resto appare peccaminoso e non può consistere; egli è il Dio santo, la cui santità ci conferisce la vita; egli è per noi « non soltanto il tutt'altro, ma anche Colui che cambia tutto » (J. Moltmann). La giustizia di Dio è illustrata il più delle volte nella direzione della misericordia e della fedeltà, dell'amore e della bontà; essa ci conferisce la pace. Dio è luce e vita, colui che libera dall'oscurità e

dalla morte, colui che ci sottrae alla maledizione e all'ira per introdurci nell'ambito della sua benedizione.

3. *Riferimenti saldi della salvezza*, che Dio nel suo interesse per il mondo ci offre, sono anzitutto la creazione, questo meraviglioso e stupendo creato, per mezzo del quale egli, come un artista, fa conoscere qualcosa del proprio essere, facendone uno strumento per rivelare la sua gloria e per concretizzare il proprio amore verso le creature, conservandole e conducendole verso il compimento. Un altro punto, lontano nel tempo, al quale è agganciato l'agire salvifico di Dio nel mondo, è l'esperienza di Israele con Dio che interviene nella storia, rivelandosi come colui che libera, colui che conduce fuori dalla schiavitù, colui che è fedele e realizza le sue promesse fondamentali, cioè di dare un popolo e un paese, anche se Israele nel corso della propria storia le mette ripetutamente in gioco. Come nell'Esodo, con mano forte e grandi portenti Dio conduce i suoi verso la grande meta, e in lui « si diranno benedette tutte le famiglie della terra » (Gn 12,3).

Dio opera la salvezza del popolo anche per mezzo dei comandamenti, in cui rivela le leggi fondamentali per la riuscita della nostra esistenza umana. Con Israele Dio conclude l'alleanza, in cui solennemente si obbliga ad assicurare la salvezza all'uomo; questa poi in Gesù di Nazaret diventa indistruttibile realtà. Nella formula dell'alleanza: « Io sono il vostro Dio - voi siete il mio popolo », come pure nelle diverse formulazioni e liturgie dell'alleanza, queste promesse di Dio vengono ripetutamente richiamate alla consapevolezza. Gli organi dell'alleanza (il re-messia davidico, i sacerdoti, i profeti) devono condurre Israele nella fedeltà all'alleanza, e nella scelta in favore della vita.

Tutte queste esperienze di Israele con il suo Dio vengono celebrate nel culto, nei luoghi sacri, in Sion, simbolo dell'indistruttibile volontà di salvezza da parte di Dio, e nel tempio, il quale testimonia che Dio, nonostante le infedeltà degli uomini, desidera abitare in mezzo a loro, desiderio che riguarda anche gli ultimi tempi. Nel succedersi annuale delle feste Israele ricorda le potenti opere di Dio nella creazione e nella storia; per il presente come per il futuro esse rimangono operanti. All'uomo che in tutto onora Dio, verrà data la pace, la pienezza della salvezza (Lc 2,14). Il culto sacrificale, esposto come ogni cosa umana al pericolo di degenerare in pura fac-

ciata esteriore, rimanda a Dio, il quale continua a offrire riconciliazione e perdono dei peccati, e in tal modo vince il male. Nella preghiera il popolo può presentare i suoi interrogativi e anche esprimere le sue lamentele. Tutto però sfocia nella lode della fedeltà di Dio, al quale l'uomo, nella fede, può aggrapparsi anche quando ha dimostrato di non comprendere più il suo Dio. In ultima analisi, Dio si rivela sempre come redentore e garante del diritto, come medico che guarisce, anche quando viene come giudice e ristabilisce con mano forte l'ordine violato, liberando in tal modo l'uomo dal potere del male. Dopo il peccato Dio offre sempre all'uomo un nuovo inizio. « Alla fine dei tempi », attraverso sconvolgimenti, il mondo e gli uomini saranno rinnovati e introdotti nel Regno di Dio fondato dal Re-Messia. Egli li libererà per la gloria, che non potrà mai più essere minacciata dal peccato e dalla morte. Questa promessa è manifestata con immagini quali: paradiso, cena escatologica della salvezza, risurrezione dei morti; tutte immagini che rimandano verso il Cristo, discendente di Davide, profeta di Dio, nuovo Adamo, colui che verrà per « dare compimento alla Legge e ai Profeti » (*Mt* 5,17); per l'umanità egli è il « sì » a tutto ciò che Dio ha promesso (*2 Cor* 1,20).

4. L'uomo quindi è il fine dell'intera opera di salvezza da parte di Dio. Dio « lo ha coronato di gloria » (*Sal* 8,6), gli ha offerto la sua Parola e fatto partecipare alla sua saggezza; egli non dimenticherà mai l'uomo. Però ha anche incaricato l'uomo, in nome suo e nella linea del suo dominio quale buon pastore e potente liberatore, di governare il mondo. Il suo Spirito abilita l'uomo, che da solo non è che un essere di carne, a compiere questo incarico. Quando l'uomo riconosce di fronte a Dio i propri limiti, Dio stesso gli apre l'immensità del suo amore, e lo autorizza nei confronti del prossimo a trasmettere l'amore e la fedeltà di Dio, la sua giustizia trascendente, il suo perdono e il suo essere per noi. È questo l'aspetto profetico della nostra esistenza umana, che è stato trasmesso a tutti noi: come indica il termine profeta, avendo ricevuto la parola di Dio noi diventiamo a nostra volta portavoci di Dio nel nostro mondo. In quanto immagini di Dio, ci è dato di rendere trasparente nei confronti degli altri la sua gloria, la sua parola, il suo Spirito e la sua saggezza che sono in noi. In tutto ciò si realizza l'atteggiamento di timore di Dio. Timore di Dio non significa paura. Significa

invece che noi dappertutto e sempre teniamo conto dell'unico fondamento della nostra esistenza. Conseguentemente anche noi ci lasciamo mettere in questione da parte di Dio, soprattutto attraverso gli interrogativi fondamentali di *Gn* 3,9: « Uomo, dove sei? », e *Gn* 4,9: « Dove è tuo fratello? ». Essi affermano un principio essenziale del messaggio biblico: la dimensione verticale e quella orizzontale; il nostro rapporto con Dio e quello con il prossimo non possono mai essere separati o messi in contrasto tra loro. Negare questa realtà significherebbe peccato, colpa, violazione della nostra umanità: situazioni dalle quali soltanto il potere e l'amore di Dio ci possono liberare.

Come dovrebbe essere l'uomo secondo il messaggio dell'AT è descritto bene da G. Fohrer (1980, 83) con il concetto di « esistenza profetica »: « Essa vince il tipico tentativo dell'uomo il quale cerca di mettere al sicuro la propria vita imprigionando Dio nel culto, legandolo con le opere e la giustizia della legge, appellandosi al vincolo di Dio con il popolo nella fede nazionale; al posto di queste sicurezze subentra il totale abbandono a Dio da parte dell'uomo credente ». La forza per vivere questa esistenza profetica viene unicamente da Dio, o, nell'ottica del NT, da Gesù Cristo, il quale di fronte a tutte le false alternative è costituito « alternativa messianica » (N. Lohfink), capostipite di una nuova umanità. In Cristo l'uomo finalmente accoglie in pienezza il dono di Dio e si muove verso la piena sua realizzazione. Questo Dio che cerca la salvezza dell'uomo è il grande tema dell'AT, annunciato in molteplici varianti.

5. L'AT con le sue immagini e le sue narrazioni, in cui le esperienze elementari di Israele e dell'intera umanità si trovano condensate e manifestate, offre alla C. un favorevole punto di partenza per l'annuncio ai giovani.

Se il catecheta, o il predicatore, non ha un atteggiamento errato verso l'AT, ritenendolo « superato », trova nel messaggio dell'AT temi importanti da usare nella C. e nell'IR: la storia delle origini (*Gn* 1-11), la storia dei patriarchi (*Gn* 12-50), il libro dell'esodo con Mosè e l'alleanza del Sinai, inoltre e soprattutto testi profetici riguardanti il Messia, e alcuni salmi selezionati. Il pensiero moderno occidentale, troppo fissato sulle scienze naturali e sulla storiografia oggettiva, spesso volte trova difficile accedere al messaggio dell'AT, il quale nella sua totalità, in modo dinamico, e in tutte le parti deve essere compreso come

lieto messaggio. In molti passi l'AT rivela una sorprendente attualità anche per i problemi del nostro tempo: Che cos'è l'uomo? Di che cosa viviamo? Che cosa minaccia la nostra esistenza umana? Che cosa ci permette il pieno sviluppo? Nell'IR, come nell'annuncio della fede ai giovani fuori del contesto scolastico, si tratta in primo luogo di aiutare i giovani a ritrovarsi in questi testi. Questo è realizzabile mediante una didattica biblica che coinvolga la loro creatività, per es. drammatizzazione di episodi biblici, meditazione su immagini e fotolinguaggio, collages, ecc. Questa comunitaria esplorazione del messaggio dell'AT aiuta i giovani a diventare uomini maturi, che non si limitano a far crescere in se stessi il Regno di Dio, ma lo vogliono annunciare anche agli altri, perché di tutti il Dio della Bibbia si interessa (→ AT: lettura cristiana).

Bibliografia

H. U. v. BALTHASAR, *Gloria*, vol. VI: *Antico Testamento*, Milano, Jaca Book, 1980; A. DEISSLER, *L'annuncio dell'Antico Testamento*, Brescia, Paideia, 1980; W. EICHRODT, *Teologia dell'Antico Testamento*, vol. I: *Dio e il suo popolo*, ivi, 1979; G. FOHRER, *Strutture teologiche dell'Antico Testamento*, ivi, 1980; J. EDMOND, *Théologie de l'Ancien Testament*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968; W. J. HARRINGTON, *The Path of Biblical Theology*, Dublin, Gill and Macmillan, 1973; G. v. RAD, *Teologia dell'Antico Testamento*, 2 vol., Brescia, Paideia, 1972-1973; H. G. REVENTLOW, *Hauptprobleme der alt. Theologie im 20. Jahrhundert*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1982; C. WESTERMANN, *Teologia dell'Antico Testamento*, Brescia, Paideia, 1983; H. W. WOLFF, *Antropologia dell'Antico Testamento*, Brescia, Queriniana, 1975; W. ZIMMERLI, *Rivelazione di Dio. Una teologia dell'Antico Testamento*, Milano, Jaca Book, 1975.

OTTO WAHL

ANTICO TESTAMENTO: LETTURA CRISTIANA

1. « Morì per i nostri peccati secondo le Scritture... è risuscitato il terzo giorno secondo le Scritture » (1 Cor 15,3-4). Fin dagli inizi l'annuncio cristiano è vitalmente collegato con l'AT, come testimoniano in misura impressionante le innumerevoli citazioni presenti nei Vangeli, in Paolo e negli altri libri del NT. L'AT come storia e come scrittura rappresenta infatti le radici di Gesù Cristo e della sua Chiesa (cf Mt 1,1-17; Rm 1,1-7; Eb 1,1). Per questo la presenza dell'AT nella C. è antica quanto la storia di essa. Ricor-

diamo la stupefacente C. dei Padri (→ Origene, Ambrogio, Agostino, Gregorio; stupefacente per ampiezza di uso e ingegnosità di approccio), le semplici ma efficaci Bibbie dei poveri nelle pitture e sculture delle cattedrali, le innumerevoli « storie sacre » e → Bibbie per la scuola fino ai recenti catechismi in tutti i paesi. C'è in verità da chiedersi se e come si è saputo realizzare una C. cristiana dell'antica alleanza. Problema risolto senza particolari inquietudini al tempo dei Padri (salvo la minaccia subito eliminata di Marcione) e nel medioevo, con una teoria ermeneutica che, pur nelle diversità di accenti presso i diversi autori, confluisce nella dottrina dei quattro sensi (più sinteticamente ancora in una comprensione « spirituale » che si basa ma va oltre la spiegazione letterale o storica: H. de Lubac).

2. Non più così invece nei tempi moderni con l'affermarsi dell'approccio storico-critico. Infatti, complesso e decisamente nuovo è oggi il nodo da risolvere: come conciliare i dati della scienza biblica con l'interpretazione tradizionale, giacché la verità storica dell'AT non pare avere così immediato riscontro con l'uso che ne fa il NT (es. Is 7,14 con Mt 1,23) e con la posizione dei Padri, che tale collegamento affermano in permanenza per ogni avvenimento, figura, parola. Proprio per questo tale interpretazione finisce con l'essere una posizione non scientifica e ultimamente esposta all'arbitrio dell'allegorismo. Da esso gli stessi Padri non sempre hanno saputo sottrarsi, e così pure tante Bibbie scolastiche ed espositori di storia sacra. Si aggiungano altre lacune presenti nella C. attuale circa l'AT: un malinteso primato del → cristocentrismo, ridotto a cristomonismo, porta C. e catechismi a privilegiare quasi esclusivamente i Vangeli (e il NT), emarginando poco o tanto l'AT stesso, tacendo praticamente su parti sostanziali come sono i libri sapienziali; ciò forse è dovuto alla reale difficoltà di dare senso cristiano ad affermazioni e comportamenti eticamente inammissibili (es. l'odio verso i nemici). Da ciò — terzo difetto — può ingenerarsi una diffidenza che dall'AT come libro passa sul mondo e la mentalità semita di ieri e di oggi (→ antisemitismo). Per una dialettica inevitabile — quarto difetto — vi è chi, diffidando di letture troppo spirituali e astratte, intende come cristiana quella C. che dell'AT esalta la concretezza temporale, la carica politica (es. l'esodo come liberazione storica di un popolo oppresso), ignorando o sottovalutando il necessario

« compimento » neotestamentario; o viceversa, intende il compimento cristiano dell'AT in termini esclusivamente interiori, spirituali (es. l'esodo come liberazione dal « peccato » del cuore).

3. La problematica fin qui accennata dovrebbe sviluppare una riflessione cat. ben più pronunciata di quella esistente. Eccone alcuni aspetti essenziali:

a) Una lettura cristiana dell'AT deve tener conto dei dati offerti dall'analisi storico-critica, ma per realizzarsi presuppone una visione di fede che dà unità organica ai due Testamenti, a partire ultimamente dalle testimonianze del NT (cf *Eb* 1,1; *Rm* 9-11; *Gv* 1,1-18).

b) Tale unità organica consiste radicalmente nella comune economia di una → storia della salvezza dinamicamente tesa al centro e tra-guardo insieme che è il mistero di Gesù Cristo Salvatore.

c) La spiegazione critica di tale continuità dinamica, o, con altre parole, i criteri di lettura del « mistero di Cristo » nell'AT, sono oggi fortemente controversi: quasi totale irrilevanza dell'AT per la fede di un cristiano (secondo R. Bultmann); totale rilevanza in quanto testimonianza della fede dell'uomo verso Dio, come unico Signore (F. Baumgärtel); rilevanza qualificata, ossia relativamente a quanto l'AT testimonia sull'agire del medesimo Dio che ha agito in Gesù Cristo (G. von Rad, H. W. Wolff, W. Zimmerli).

P. Grelot (1961), dopo una larga indagine del pensiero patristico e teologico, conclude dicendo che « il senso cristiano dell'AT » consiste in una « pedagogia » o preparazione del cuore dell'uomo; in una « prefigurazione » o adombramento (tipo) della più completa verità cristiana; in una « promessa » di un compimento definitivo. I contenuti dell'AT che sottostanno a siffatta dialettica sono raggruppabili in tre aree: « legge » (precetti, istituzioni), « storia » (avvenimenti, personaggi), « promesse » (profezie, il pensiero escatologico). L'incontro fra AT e mistero di Cristo avviene per tre assi essenziali: la Parola (rivelazione, promessa, regola di vita) di cui Cristo è la Parola completa; la Comunità (avvenimenti, istituzioni) perché Cristo è germe vitale di un popolo nuovo; l' → Alleanza (il rapporto tra Parola e Comunità) di cui Cristo è il mediatore perfetto e definitivo.

Con rinnovata precisione teologica e sensibilità pastorale ed ecumenica, il Vat. II sin-

tetizza così il suo pensiero: « Dio ha sapientemente disposto che il NT fosse nascosto nell'AT e l'AT diventasse chiaro nel NT. L'economia dell'AT era soprattutto ordinata a preparare, ad annunziare profeticamente (cf *Lc* 24,44; *Gv* 5,39; *1 Pt* 1,10) e a significare con vari tipi (cf *1 Cor* 10,11) l'avvento di Cristo redentore dell'universo e del Regno messianico. Quindi i fedeli devono ricevere con devozione questi libri che esprimono un vivo senso di Dio, una sapienza salutare per la vita dell'uomo e mirabili tesori di preghiere, nei quali infine è nascosto il tesoro della nostra salvezza... Sebbene contengano anche cose imperfette e temporanee, dimostrano tuttavia una vera pedagogia divina » (DV, cap. IV).

4. In prospettiva cat. appare anzitutto essenziale recuperare una giusta stima per l'AT: esso è in se stesso una realtà positiva, in quanto ha la fecondità del seno materno da cui nasce il NT; d'altra parte si illumina nel NT, letto insieme con questo; giacché nei confronti del suo frutto maturo che è l'evangelo, l'AT può manifestare l'acerbità della giovinezza, contenere delle cose imperfette. Non ci si aspetti però dall'AT una specie di film sull'opera di Gesù. L'AT è profezia del « Gesù totale », della sua missione storica, ma anche della Chiesa che si è sviluppata da Gesù e dopo Gesù. L'AT è come una finestra aperta su « colui che deve venire », indica la direzione di marcia del cammino di Dio con gli uomini, cammino che Gesù ha vissuto con estrema fedeltà nella sua specifica qualità di « Figlio » e di « Servo » obbediente.

La stima concretamente si traduce in contatto ampio, appassionato e criticamente fondato dei contenuti dell'AT, con particolare attenzione ai punti difficili, non tacendo le differenze fra i due Testamenti, ma mostrando la continuità del dialogo fra Dio e il popolo (l'iniziativa salvifica del primo e le risposte di fede e di infedeltà del secondo) con la centralità esemplare di Gesù Cristo. In questa linea si darà rilievo allo spessore anche temporale delle esperienze dell'AT, confrontandole con il dono e le esigenze della Pasqua di Cristo. Infine, per rispetto della verità cristiana, la C. presenta l'AT come patria comune con il popolo ebraico, ne condivide la fede in Dio, la preghiera, la domanda e l'attesa di salvezza definitiva.

Bibliografia

C. BISSOLI, *L'Antico Testamento nella catechesi*, in « Parole di vita » 24 (1979) 133-146; 436-443; I

cristiani leggono l'AT, ibid., tutta l'annata 1979; P. GRELOT, *Sens chrétien de l'Ancien Testament*, Paris, Desclée, 1961; B. GROM, *Catechesi sull'Antico Testamento*, Roma, Ed. Paoline, 1970; N. LOHFINK, *Attualità cristiana dell'Antico Testamento*, Brescia, Queriniana, 1969; G. VON RAD, *Teologia dell'Antico Testamento*, 2 vol., Brescia, Paideia, 1972-1973.

CESARE BISSOLI

ANTIOCHIA (Scuola di)

La concezione tradizionale, ancora largamente rappresentata nei manuali (Quasten), di una Scuola di Antiochia fondata nella seconda metà del III secolo da Luciano, con indirizzo letteralista nell'interpretazione della Scrittura, in programmatica opposizione all'allegorismo alessandrino, va abbandonata, perché non suffragata da consistente documentazione.

Solo verso la fine del IV secolo, soprattutto con Diodoro di Tarso, l'opposizione che si era venuta sviluppando nel corso del secolo in ambiente siropalestinese contro l'allegorismo alessandrino, trova sistemazione metodologica e coscienza critica. Non si può però parlare di « scuola » alla maniera della Scuola di Alessandria, perché non abbiamo notizia ad Antiochia di una istituzione culturale in qualche modo collegata coll'episcopato e da questo controllata: qui col nome improprio di scuola si indica l'attività di alcuni dottori, legati fra loro da rapporti di discepolato (→ Teodoro di Mopsuestia e → Giovanni Crisostomo furono allievi di Diodoro) e di amicizia, partecipi tutti, pur con sfumature diverse, di una comune impostazione culturale, che in ambito sia esegetico sia teologico dava esiti notevolmente difforni da quelli caratteristici della cultura alessandrina.

In ambito esegetico gli antiocheni si caratterizzarono per l'opposizione all'allegorismo alessandrino. All'allegoria che — secondo lui — distruggeva il senso letterale del testo interpretato, Diodoro contrappose la *theoria*, cioè la sovrapposizione di un secondo livello di lettura, di tipo cristologico, che si aggiunge a quello letterale senza danneggiarlo: Abele, letteralmente inteso, è figura storica e insieme, a un secondo livello di lettura, prefigura simbolicamente Cristo e i cristiani. Ma questo criterio ermeneutico, in sostanza molto tradizionale, è applicato sia da Diodoro che da Teodoro con grande parsimonia: la loro interpretazione dell'AT, per quanto la conosciamo dai testi superstiti (*Commento a Sal-*

mi di Diodoro, *Commento a Salmi* [incompleto] e *ai profeti minori* di Teodoro), è quasi esclusivamente di senso letterale, con spiccata tendenza a veder realizzata nell'AT, in Zorobabele e nei Maccabei, le profezie considerate messianiche, che i cristiani da sempre avevano riferito a Cristo. Per loro, e anche per il Crisostomo, l'AT è soprattutto l'economia del Dio unico, che si contrappone al politeismo pagano; solo col NT i cristiani hanno ricevuto la rivelazione del Dio trino, della Trinità, sì che ha poco senso cercare nell'AT le tracce di Cristo, lì annunciato solo come Messia, cioè come uomo, e che solo nel NT si è fatto conoscere come Dio e ha fondato la religione cristiana (Theod. Mops., *Com. Zac.*, PG 66,501ss).

Questa concezione si fonda su un accentuato divisismo cristologico. In effetti gli antiocheni, dal tempo di Paolo di Samosata adusi a una concezione cristologica che, al di là degli eccessi condannati in Paolo, valorizzava in Cristo soprattutto la componente umana, trovarono difficoltà a conciliare questa posizione col risultato della controversia ariana, che proclamava Cristo compiutamente e personalmente Dio accanto al Padre e allo Spirito santo. La VI delle *Omellerie catechetiche* di Teodoro di Mopsuestia presenta evidente questa difficoltà, che l'autore cerca di superare affermando che le due nature integre e complete, umana e divina, di Cristo si uniscono in un unico *prosopon* (= persona); ma in che cosa consistesse questo *prosopon* egli non ha mai chiarito. In realtà, nel suo *Commento a Giovanni* Cristo uomo e Cristo Dio agiscono come due soggetti distinti.

L'insorgere della controversia fra Cirillo e Nestorio, con i suoi drammatici esiti, costrinse l'ambiente antiocheno a riconsiderare i suoi fondamenti, non solo teologici ma anche esegetici. Se il Crisostomo, coetaneo di Teodoro, ne aveva condiviso sostanzialmente, anche se non in forma polemica, le posizioni, Teodoreto di Ciro invece ne modera le punte radicali in ambito sia esegetico, ricuperando parte della tradizionale interpretazione cristologica dell'AT, sia teologico, attenuando la divisione fra divinità e umanità di Cristo. Ma proprio le rovinose conseguenze della controversia provocarono, dopo di lui, il rapido declino culturale dell'ambiente antiocheno.

Bibliografia

C. SCHÄUBLIN, *Untersuchungen zur Methode und Herkunft der antiochenischen Exegese*, Bonn 1974;

A. VACCARI, *La teoria esegetica antiocbena*, in « *Biblica* » 15 (1934) 92-101; D. S. WALLACE-HADRILL, *Christian Antioch*, Cambridge 1982.

MARIO SIMONETTI

ANTISEMITISMO

La C. non poche volte è stata l'occasione per quello che Jules Isaac nel 1962 definiva « l'insegnamento del disprezzo » (o piuttosto « al disprezzo ») verso il popolo ebraico, diventando in tal modo fonte, anche se inconsciente, di odio e violenza.

Il tema dei rapporti con gli Ebrei è stato affrontato nella dichiarazione conciliare *Nostra aetate* (28 ott. 1965), e ripreso in molti altri documenti che l'hanno seguita. Fra essi sono di particolare importanza per il nostro argomento: l'intervento del card. Jan Willebrands al sinodo dei vescovi dedicato alla C., il 18 ott. 1977; il discorso di Giovanni Paolo II ai delegati delle conferenze episcopali per i rapporti con l'ebraismo: *Una C. oggettiva sugli Ebrei e sull'ebraismo* (6 marzo 1982). Il sussidio per una pastorale ecumenica della diocesi di Roma: *Verso l'unità dei cristiani*, sviluppa ancora l'argomento (Diocesi di Roma, genn. 1983).

Punto fondamentale per una C., che tenga nel giusto conto la presenza degli Ebrei nella storia, è il rapporto tra AT e NT, e la visione *globale* del piano divino che, raggiunto il vertice in Cristo, non è ancora compiuto, ma tende al suo completamento escatologico, che si realizzerà alla parusia.

Il cristiano si riconosce così come appartenente anch'egli a un popolo in cammino, e in tale cammino scopre l'ebreo come compagno di strada. Anche se da punti di vista diversi, cristiani ed ebrei si volgono insieme verso l'attesa escatologica del messia, che per gli ebrei deve ancora venire e per i cristiani è venuto, sta venendo e verrà nella gloria. « Il Messia atteso quindi non è solo un punto di divergenza, ma colui che già in qualche modo riunisce gli uni e gli altri nella comune attesa » (*Verso l'unità dei cristiani*, n. 140). Tale punto — pur sempre presente nella tradizione cattolica — è scarsamente affiorato alla coscienza, e si è così arrivati alla teoria della « sostituzione », per cui la Chiesa ha preso il posto di Israele, come popolo di Dio, cancellando dal piano divino quel popolo a proposito del quale san Paolo dice che « i doni di Dio sono senza pentimento » (*Rm* 11,29).

Altri punti da tenere presenti nella catechesi: l'ebraicità di Gesù, della Madre di Dio, degli apostoli, della Chiesa primitiva. L'insegnamento di Gesù è profondamente radicato nella tradizione ebraica, come dottrina e come metodo; egli inserisce nella liturgia ebraica due momenti fondamentali della sua vita terrena: la dichiarazione della sua messianicità, nel culto sabatico alla sinagoga di Nazaret (*Lc* 4,14ss); il dono di se stesso nella eucaristia, durante la celebrazione pasquale (*Mt* 26,26ss e par.).

La responsabilità della morte di Gesù ricade su ogni uomo in quanto peccatore; intorno alla sua croce — come già intorno alla sua culla a Betlemme — ci sono infatti insieme pagani ed ebrei, accomunati dalla stessa responsabilità e nella stessa salvezza. Da una lettura attenta dei Vangeli risulta che gli oppositori di Gesù erano un gruppo ristretto di sadducei e di capi dei sacerdoti; « ebrei » nel Vangelo di Giovanni indica « i capi degli ebrei » o « gli avversari di Gesù ». I farisei erano una corrente spirituale che potremmo definire integralista, nel senso che voleva che la Parola di Dio permeasse la vita dell'ebreo in ogni suo momento. « Il fariseismo », nel senso deteriore che la parola ha assunto, è un fenomeno umano di tutti i tempi, e molti oggi possono sorprendere se stessi nell'atteggiamento del fariseo della parabola.

Cristiani ed ebrei hanno lo stesso modo di vivere la storia della salvezza nella liturgia, attualizzando nel presente (memoriale) la storia passata, e proiettandola nell'escatologia. In questo punto le affinità strutturali tra eucaristia e banchetto pasquale ebraico sono grandi e significative. Gli Ebrei non spariscono dalla storia con la distruzione del Tempio nel 70 d.C., ma continuano ad essere un elemento con cui confrontarci ogni giorno, nel rispetto della coscienza che essi hanno di se stessi « come popolo che si definisce in base ad elementi religiosi ed etnici » (*Verso l'unità dei cristiani*, n. 142a).

Bibliografia

A. CAGIATI - G. DANI, *Chi sono gli ebrei?*, Torino, Marietti, 1981; A. CAGIATI, *Che cosa sappiamo della religione ebraica?*, ivi, 1982; P. DÉMANN, *La catéchèse chrétienne et le peuple de la Bible*, Paris, Cahiers Sioniens, 1952; J. ISAAC, *Verità e mito, il dramma ebraico al vaglio della storia*, Roma, Carabba, 1965; L. SESTRIERI - G. CERETI, *Le Chiese Cristiane e l'Ebraismo*, Torino, Marietti, 1983 (raccolta di documenti per le relazioni tra ebrei e cristiani dal 1947 al 1982).

SOFIA CAVALLETTI

ANTROPOLOGIA

1. Il termine A. ricopre settori di ricerca scientifica notevolmente diversi tra loro. Di conseguenza anche il rapporto della C. con l'A. presenta contenuti e aspetti molto diversi.

— A. si riferisce alle scienze antropologiche o scienze umane (cf → comunicazione, pedagogia, psicologia, sociologia, scienze dell'educazione, ecc.);

— A. si riferisce all'A. culturale e allo studio delle culture (non europee) (cf → cultura, inculturazione, C. missionaria);

— A. si riferisce a un settore della riflessione teologica con particolare attinenza all'uomo (cf → creazione, escatologia, grazia, peccato, peccato originale, salvezza, ecc.);

— infine A. si riferisce alla riflessione filosofica riguardante l'essere e il destino dell'uomo come tale; un settore particolare di tale riflessione concerne l'uomo come essere morale (cf → agire etico, decalogo, educazione morale, ecc.) e come essere credente e religioso.

Poiché la maggior parte di queste tematiche viene trattata in voci singole, l'attenzione può concentrarsi sull'essere dell'uomo e sulla condizione di essere credente e religioso, con l'omissione dell'aspetto metodologico (già trattato separatamente; cf → correlazione, religione, religioni non cristiane, ecc.).

2. La rilevanza dell'A. come studio critico-riflesso delle diverse visioni dell'uomo e degli elementi costitutivi dell'essere e del destino umano, rientra nella C. anzitutto sotto il profilo di purificazione critica delle concezioni antropologiche implicite ed esplicite. Presentando il messaggio cristiano e indicando le linee dominanti della vita cristiana nel mondo, la C. non può in alcun modo evitare di servirsi di idee riguardanti la natura, l'essere, il destino dell'uomo. Anche nel discorso apparentemente più spirituale e trascendente queste idee antropologiche sono presenti. Ora le idee sull'uomo non sono soltanto il dato rivelato. Esse provengono in massima parte dalla cultura, dalla filosofia, dalla riflessione prefilosofica. La loro correttezza e validità va giudicata anzitutto sulla base dell'A. filosofica. Inoltre nell'uomo d'oggi esiste uno stato di insofferenza e di rifiuto verso tutto ciò che sembra essere in contrasto con una corretta concezione dell'uomo e un sano umanesimo.

In questo senso la riflessione antropologica, severa e critica, serve a liberare (a purificare)

la C. da ingredienti antropologici manifestamente inconciliabili con una equilibrata concezione dell'uomo: per es. il dualismo tra corpo e spirito e il conseguente disprezzo del corpo e delle realtà terrene; la diffidenza nei confronti dell'intelligenza e della ricerca scientifica; la paura di fronte alla libertà e all'autonomia matura dell'uomo, ecc.

Nello stesso tempo questa A. serve per sviluppare un atteggiamento critico nei confronti di concezioni che si presentano presuntuosamente come A. moderna e che in realtà sono accentuazioni unilaterali di qualche aspetto, o anche semplicemente interpretazioni ideologiche dell'esistenza umana. Si può pensare a tante tematiche moderne (corredate con altrettante etichette teologiche) che hanno invaso il terreno della fede cristiana e della C. quali sviluppo, mondo, emancipazione, esperienza, politica, liberazione, ecc.

Infine lo studio dell'A. è utile per focalizzare nella giusta misura i grandi valori dell'uomo moderno, nella linea di quanto è stato illustrato in GS. In modo particolare la creazione di una cultura umanizzante e liberante; l'accesso di tutti gli esseri umani, a un livello di sostanziale uguaglianza, ai beni della cultura moderna; il valore della razionalità e della ricerca scientifica; l'intervento tecnologico, ecc.

3. Dal 1968 circa il ricorso all'A. nella C. e nell'IR è fortemente polarizzato dalla preoccupazione di recuperare la significatività della → religione. Attraverso un'adeguata analisi dell'esperienza umana, in modo particolare dei grandi problemi antropologici (origine e destino dell'uomo, senso della libertà e dell'amore, del male e della morte...) si vuole scoprire e accentuare che la religione risponde a problemi che comunque stanno piantati nel cuore dell'esistenza umana. La religione, in modo particolare il cristianesimo, si occupa di problemi che si identificano con il nucleo stesso dell'esistenza umana e decidono del senso ultimo dell'uomo. Colui che scopre che questi problemi sono inevitabili, inseparabili dalla stessa esistenza umana, decisivi per il senso finale dell'uomo e della storia, è in grado di rendersi conto che la religione parla di una prospettiva che interessa a fondo l'uomo, anche quando vive in contesti secolarizzati, in cui la religione sembra aver perso in larga misura la propria utilità e significatività.

4. Ugualmente, a partire dal 1970 circa, l'IR — in misura assai più ridotta la C. ecclesiale

— è stato invaso da tematiche antropologiche: prevalenza di temi e contenuti appartenenti alla vita umana. Di questi contenuti si faceva generalmente una lettura « culturale », riferita cioè all'esperienza personale e alle diverse scienze che si occupano di questi problemi. Il tutto era completato con qualche riferimento a passi biblici o a testi della tradizione cristiana. Questi temi antropologici si possono raggruppare attorno ad alcuni nuclei dominanti: a) tematiche della vita individuale e interpersonale; b) tematiche della vita sociale, economica e politica; c) visioni della vita, filosofie, ideologie (cf → Germania, problemorientierter Religionsunterricht; → Zielfelderplan).

Purtroppo la giusta dimensione antropologica della C. è stata spesso confusa con questa massiccia trattazione di tematiche antropologiche nell'IR scolastico. È anche stato formulato il dubbio fino a che punto si trattava ancora di IR o piuttosto di un corso di formazione umanistica (di ispirazione cristiana).

5. L'A. non si situa soltanto tra i preparativi dell'annuncio evangelico. Essa interviene nello stesso annuncio cristiano. Il vangelo infatti è lieto annuncio per l'uomo e per la sua salvezza: *propter nos homines et propter nostram salutem* (Credo). Conviene perciò che il vangelo sia annunciato e insegnato in riferimento a tutti gli elementi antropologici e culturali in cui la ricerca di salvezza e l'apertura al vangelo sono già presenti. Soltanto in questo modo il vangelo può apparire come lieto messaggio per l'uomo ed esercitare la propria funzione di redenzione e di liberazione. Questa tematica centrale è generalmente trattata sotto la voce → correlazione. Nella linea della C. contemporanea occorre anche indicare e concretizzare in che modo il messaggio evangelico si incarna e si traduce in riferimento alle principali dimensioni dell'esistenza umana (vita cristiana, pratica cristiana).

6. L'A., più precisamente il ricorso ai problemi fondamentali dell'uomo nella C., per quanto condotto con rigore metodologico ed equilibrio esemplare, non fornisce al catecheta una ricetta miracolistica. L'attuazione della dimensione antropologica della C. non è un mezzo che fa accogliere il vangelo senza resistenza e senza problemi. Infatti credere al vangelo non è mai una cosa ovvia e « naturale ». Il vangelo non è un semplice prolungamento dei problemi antropologici fonda-

mentali, né una semplice stanza aggiunta alla casa della religiosità precristiana. Il vangelo è un evento di Dio nella storia, con una fisionomia propria, una storia, esperienze particolari, testimoni privilegiati, tradizione viva della Chiesa. Per entrare nella dimensione del vangelo contano anche il mistero della grazia di Dio e quello della libertà dell'uomo, come pure il grande e delicato gioco della testimonianza cristiana e delle esperienze di cristianesimo vissuto: tutti elementi che concludono a fondo la trasmissione della fede cristiana.

Bibliografia

L. CAZA, *Anthropologie biblique*, in B. LAURET - F. REFOULÉ (ed.), *Initiation à la pratique de la théologie*, tome III, *Dogmatique 2*, Paris, Cerf, 1983, 517-575 (bibl.); *Fede ed esperienza nella catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1982; J. GEVAERT, *Il problema dell'uomo*, ivi, 1984⁵; Id., *Esperienza umana e annuncio cristiano*, ivi, 1976; Id., *La dimensione esperienziale della catechesi*, ivi, 1984; Id., *Antropologia e catechesi*, ivi, 1971; B. GROM, *Botschaft oder Erfahrung?*, Zürich, Benziger, 1969; H. HALBFAS, *Linguaggio ed esperienza nell'insegnamento della religione*, Roma, Herder, 1970; J. MOLTSMANN, *Uomo. L'antropologia cristiana tra i conflitti del presente*, Brescia, Queriniana, 1972; B. MONDIN, *L'uomo chi è? Elementi di antropologia filosofica*, Milano, Massimo, 1975; W. PANNENBERG, *Che cosa è l'uomo? L'antropologia contemporanea alla luce della teologia*, Brescia, Morcelliana, 1974; K. RAHNER, *Corso fondamentale sulla fede*, Roma, Ed. Paoline, 1977; L. SCHEFFCZYK, *L'uomo moderno di fronte alla concezione antropologica della Bibbia*, Leumann-Torino, LDC, 1970; H. WOLFF, *Antropologia dell'Antico Testamento*, Brescia, Queriniana, 1975.

JOSEPH GEVAERT

APOLOGETICA

I. UNO SPAZIO INEDITO ALL'IMPEGNO CAT.

1. *Indicazioni orientative.* L'A. ha accompagnato l'annuncio cristiano fin dal suo primo confronto con il mondo ebraico e greco-ellenistico. Si fonda sulla dimensione razionale della → fede: sulla sua intrinseca capacità di rendere ragione di sé. È dunque essenzialmente una legittimazione razionale corretta della fede, capace di tenere il confronto con le provocazioni cui il credente è esposto, o con le obiezioni che porta il non credente, radicate di volta in volta nei diversi contesti religioso-culturali. Perciò l'A. si caratterizza diversamente nei successivi contesti storici. Oggi l'impegno apologetico si può sinteticamente situare su due versanti distinti e complementari.

L'uno concerne la legittimità della fede. Filoni culturali a larga adesione hanno divulgato e fatto valere presupposti di radicale incredulità: basti pensare all'esigenza di verificabilità, all'enfatizzazione antropologica che pone l'uomo come radice ultima e riferimento definitivo, all'exasperazione strutturalista... La fede è chiamata a confrontarsi e a recuperare in radice la propria legittimità. La teologia è venuta elaborando una specifica disciplina — la → teologia fondamentale — impegnata a evidenziare il margine di oggettiva razionalità e di conseguente legittimità della fede.

L'altro versante concerne piuttosto l'atteggiamento soggettivo: si impegna attorno alla credibilità della fede: è l'ambito specifico e attuale dell'A. che interessa direttamente la C.

2. *Una nuova esperienza apologetica.* La credibilità ovvia e immediata della fede, se pure ha potuto darsi in altre epoche, è di sicuro vistosamente incrinata ai nostri giorni. L'ateo ha pieno diritto di cittadinanza; il « sospetto » è di casa nella cultura attuale; l'abitudine a « falsificare » ogni affermazione « sensata », e comunque lo spirito critico e l'esigenza problematica caratterizzano interi filoni della ricerca razionale, e suscitano una sensibilità condivisa. Il non credente è portato a giudicare con una certa severità una fede che, almeno dall'esterno, gli appare segnata fortemente di dogmatismo. Il credente vive la propria esperienza non senza esigenza critica e permanente problematicità.

In questo contesto l'A. torna ad essere momento importante non solo di legittimazione, ma anche e forse soprattutto di recupero di credibilità della proposta di fede, e perciò uno dei nodi della C.

3. *L'orientamento del Conc. Vat. II.* Il Concilio ha recepito la novità provocante del momento che attraversiamo e ha spianato la strada a una nuova A. Il documento qualificante resta la GS. Questa costituzione ha inteso stabilire un nuovo rapporto con la cultura e la sensibilità contemporanea: vi ha cercato una solidarietà e una corresponsabilità profonde, accettando il rischio della parzialità e della provvisorietà che esse comportano.

Perciò è stata ed è uno dei documenti più controversi; in parte già superato — dove ha voluto interpretare il mondo allora contemporaneo, ormai alle spalle —; ma nello spirito che lo anima è singolarmente e per-

manentemente attuale, appunto perché disponibile al dialogo: consapevole che la soluzione anche credente alla domanda esistenzialmente e storicamente assillante non è già data, neppure dal credente. Questi è chiamato ad affiancare la fatica dei suoi contemporanei per elaborare con loro un senso alla vita. La C. è perciò sollecitata a un nuovo confronto con la cultura attuale.

II. I RIFERIMENTI PIÙ SIGNIFICATIVI

A voler sintetizzare dal punto di vista specificamente cat. la novità del confronto, bisogna partire dalle accentuazioni che caratterizzano l'esperienza dell'uomo contemporaneo e che segnano anche il suo modo di vivere e di interpretare l' → esperienza religiosa. Si possono raccogliere attorno a tre riferimenti: l'accentuazione antropologica, il pluralismo culturale, il processo di secolarizzazione.

1. *L'accentuazione antropologica.* La nostra si definisce epoca antropologica, segnata da un interesse preponderante — se non esclusivo — per l'uomo, la sua esistenza, il suo impegno nella storia.

La fede, in quanto interpreta il rapporto dell'uomo con Dio, è certo consapevole del primato assoluto di Dio. E tuttavia non può disattendere questo prevalente o addirittura esclusivo interesse per l'uomo. Da lui, dalle sue aspirazioni, forse dal suo presagio deve prendere le mosse per un qualunque discorso su Dio. La fede, prima che oggettivamente fondata, deve risultare soggettivamente significativa (Pascal). In altre parole, si tratta di evidenziare l'apporto che la fede offre alla piena maturazione dell'uomo e forse addirittura mettere in luce che la fede è passaggio obbligato a tale maturazione.

In questo senso la riflessione religiosa attuale può avvalersi di apporti preziosi che le provengono dalla ricerca fenomenologica (R. Otto, M. Scheler), esistenziale (G. Marcel, N. Berdiaeff) e personalista (E. Mounier, M. Buber). Essi dicono a chiare lettere dove sta la dignità dell'uomo e quanto questa sia debitrice alla sua vocazione trascendente.

2. *Il pluralismo culturale.* Proprio il differenziarsi della cultura in ramificazioni sempre più distanti reciprocamente svuota la presunzione d'un'apologetica elaborata all'interno di un'unica cultura come deduzione sistematicamente corretta e perciò risolutiva e obbligatoria.

Dove il pluralismo delle culture è misurato in tutta serietà non è pensabile che una conclu-

sione rigorosa all'interno di un'area culturale risulti chiaramente evidente ed evincente per aree culturali diverse. Non vale tanto il rigore del ragionamento quanto la serietà del confronto: la disponibilità ad accogliere un mondo culturalmente alternativo, a presagirci le attese più sane e a lasciarvi intuire una solidarietà germinale con la fede da portare a maturazione.

L'A. si misura così con un compito inedito, di cui tuttavia intuisce gli stimoli e la serietà. È cioè obbligata a rendersi conto della parzialità e limitatezza di ogni formulazione; a scoprire angolazioni diverse e complementari. È tuttavia, dove la fede e la rivelazione hanno una parola umanamente significativa da dire, possono contribuire in modo determinante a comporre il senso dell'esistenza.

3. *Il processo di secolarizzazione.* Rappresenta lo sbocco religiosamente più provocante delle premesse antropologiche e culturali ricordate. In un contesto in via di secolarizzazione la fede non è accolta se non parla all'esistenza nella sua storicità, anche quotidiana e banale, e se non s'esprime con linguaggio significativo. La fede è quindi chiamata a superare le categorie della razionalità astratta o anche semplicemente della coerenza rigorosa, ad alimentare e illuminare le situazioni concrete. È evidente che richiami del genere offrono una legittimazione remota e decisiva alla C. esperienziale: non solo, ma ne precisano il compito.

III. LE PROVOCAZIONI ATTUALI

1. Naturalmente riferimenti come quelli rilevati sottendono provocazioni e insidie palesi. Sul piano antropologico l'esperienza appare segnata da sconcertante ambivalenza: lo stesso gesto e la stessa situazione possono trovare, al limite, un'interpretazione seria e perfino rigorosa sia a partire da presupposti credenti che da presupposti atei. Perciò non è su base antropologica che si può decidere circa la verità definitiva della fede. L'antropologia rimanda a una interpretazione globale della realtà che razionalmente fonda in ultima istanza l'opzione pro o contro la fede.

2. Ma nel nostro contesto non è più possibile far riferimento a una concezione unitaria condivisa. All'interno di ogni orizzonte culturale la ragione può inserirsi come consapevolezza critica e disponibilità al confronto. Vi gioca dunque un atteggiamento esisten-

ziale complesso che l'apologetica tende a suscitare, ponendo a confronto una molteplicità di fattori. Fra i più importanti sono quelli che la secolarità riconosce ed esalta: il progetto personale, la solidarietà sociale, lo sviluppo culturale, il progresso economico... L'apporto alla realizzazione di tali valori costituisce una verifica teorico-pratica della significatività e della credibilità della fede.

3. Oggi quindi, in situazioni culturali e religiose differenziate, non ha più molto senso parlare dell'A. Si rende sempre più evidente che l'A. si differenzia, e soprattutto entra in solidarietà con la C. assecondandone e legittimandone le scelte situate, proprie dei vari contesti culturali. Nei Paesi di lingua tedesca tende a suffragare la ricerca attorno al principio di correlazione. Nell'area anglo-americana è impegnata attorno alla mediazione del linguaggio. Nei paesi di lingua neolatina, Italia e Francia in particolare, è comandata dall'elaborazione di senso. Nell'America Latina accetta la sfida di situazioni socio-culturali, che chiamano perentoriamente all'impegno di liberazione.

IV. IN SINTESI

Dove l'A. assume il compito specifico di « mostrare » la credibilità della fede, segna e caratterizza l'intera elaborazione dell'annuncio cristiano. Orienta quindi a una C. avvertita delle difficoltà e dei pregiudizi diffusi, attenta a entrare in solidarietà con le attese e le istanze specifiche del nostro tempo; preoccupata di parlare in termini persuasivi all'uomo contemporaneo, vincendone le palessi o segrete resistenze, sposandone le aspirazioni migliori.

Bibliografia

- H. U. VON BALTHASAR, *Die Gottesfrage des heutigen Menschen*, Wien, Herold, 1958; M. BLONDEL, *Lettre sur les exigences de la pensée contemporaine et sur la méthode de la philosophie dans l'étude du problème religieux*, Paris, PUF, 1956; H. DE LUBAC, *Il dramma dell'umanesimo ateo*, Brescia, Morcelliana, 1978; J. M. Díez-ALEGRÍA, *Io credo nella speranza*, Verona, Mondadori, 1973; J. GEVAERT, *La dimensione esperienziale della catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1984; H. KÜNG, *Essere cristiani*, Milano, Mondadori, 1976; K. LÖWTH, *Fede e ricerca*, Brescia, Morcelliana, 1960; J. B. METZ, *Antropocentrismo cristiano*, Torino, Borla, 1969; P. RICOEUR, *Il conflitto delle interpretazioni*, Milano, Jaca Book, 1977; J. RIVIÈRE, *A la trace de Dieu*, Paris, Gallimard, 1952; P. ROQUEPLO, *Esperienza del mondo esperienza di Dio?*, Leumann-Torino, LDC, 1972; E. SCHILLEBEECKX, *Intelligenza della fede*, Roma, Paoline, 1976; Z. TRENTI, *Sfida alla fede*, Leumann-Torino, LDC, 1978.

ZELINDO TRENTI

APOSTOLATO

1. Col termine A. si può intendere sia l'insieme del compito della Chiesa (cf AA 2) — e in questo senso è equivalente di *missione* e di → *evangelizzazione* —, sia un suo aspetto o settore particolare, soprattutto nella forma consacrata di A. dei laici. Etimologicamente, A. dice riferimento a una *missione ricevuta*, al fatto di essere *inviati* per una missione, e in questa prospettiva appare legato alla *vocazione* e *missione* dei credenti in Cristo.

2. In una *prospettiva storica* è possibile distinguere usi e accenti diversi del concetto di A. Nel NT si parla di A. anzitutto in riferimento al ministero apostolico di Pietro, Paolo e dei Dodici, ma poi si estende all'esercizio della missione cristiana da parte di tutta la comunità, anche se con articolazioni ministeriali diverse. Lungo la storia è vario l'uso del termine: a volte viene riferito al ministero dei vescovi; a partire dal sec. XI si restringe al ministero e dignità del Papa, in forma esclusiva; verso la metà del sec. XIX se ne vede l'estensione all'ambito dei laici, e progressivamente si assiste alla nascita e sviluppo dei diversi *movimenti apostolici* (primo fra tutti l'Azione Cattolica) e di svariati settori o forme di A.: A. della preghiera, della stampa, del mare, ecc.

3. Lo *sviluppo teologico-pastorale* del concetto di A. è legato specialmente alle concezioni *ecclesiologiche* in cui è inserito. Prima del Vat. II, in una ecclesiologia a dominante istituzionale e gerarchica, l'A. era concepito come compito dei pastori della Chiesa, ai quali si poteva affiancare, in forma del tutto subordinata e secondaria, e in virtù di un « mandato », l'A. dei laici. Significativa in questo senso è la definizione di Azione Cattolica data da Pio XI: « Partecipazione dei laici all'apostolato gerarchico » (cf lettera *Quae nobis* del 13-11-1928).

Gli impulsi per un rinnovamento e apertura di concezione sono venuti da diverse parti, anche prima del Concilio (si pensi, per es., all'importanza della JOC, fondata da J. Cardijn nel 1925), ma sarà soprattutto la svolta conciliare ad approfondire e rinnovare il tema dell'A. Nella nuova visione ecclesiologica, il Concilio proclama la partecipazione di tutti i membri del Popolo di Dio alla missione salvatrice di Cristo e, significativamente, parla dell'A. dei laici, non più come partici-

zione « all'A. gerarchico », ma come « partecipazione alla stessa salvifica missione della Chiesa » (LG 33), e non in virtù di un « mandato », ma « destinati dal Signore stesso per mezzo del battesimo e della confermazione » (*ibid.*; cf AA 3). È soprattutto nel Decreto sull'A. dei laici (AA) dove il Concilio esplicita e approfondisce le nuove prospettive aperte all'esercizio dell'A.

4. Il *rapporto tra A. e C.* è profondo e articolato, data la centralità e importanza della C. nell'esercizio della missione della Chiesa. Alcuni aspetti più significativi di tale rapporto possono essere sottolineati:

— La C. è in se stessa una *forma eminente di A.* Essa appartiene al cuore della missione ecclesiale (« compito assolutamente primordiale della sua missione »: CT 15) e costituisce, nell'insieme del processo di evangelizzazione, un suo momento essenziale (CT 18). — In quanto forma di A., la C. è un compito cui *partecipano tutti nella Chiesa*, ognuno secondo il proprio ruolo e il proprio carisma (cf *Messaggio Sinodo '77*, n. 12). Come per l'esercizio dell'A., anche per la C. è di natura sacramentale il fondamento e titolo di base: l'esercizio della C. è fondamentalmente un diritto e dovere di ogni cristiano in forza del battesimo e della confermazione, e non soltanto di un eventuale mandato o « missio canonica ».

— *L'iniziazione all'A.* è uno degli *obiettivi* della C. Esso appare nella logica di ogni cammino di fede: « Chi è stato evangelizzato a sua volta evangelizza. Qui è la prova della verità, la pietra di paragone della evangelizzazione: è impensabile che un uomo abbia accolto la Parola e si sia dato al Regno, senza diventare uno che a sua volta testimonia e annunzia » (EN 24). L'iniziazione all'A. è parte integrante del cammino di maturazione nella fede: « La vocazione cristiana infatti è per sua natura anche vocazione all'apostolato » (AA 2). Di qui la necessità che la C. formuli i suoi obiettivi e programmi i suoi interventi in modo da abilitare i credenti, non solo a interiorizzare i valori della fede, ma anche a diventare soggetti attivi nell'esercizio dell'A., sia a livello individuale che nell'ambito della vita sociale, familiare e politica.

Bibliografia

Y. CONGAR (ed.), *L'Apostolat des laïcs. Décret « Apostolicam actuositatem »*, Paris, Cerf, 1970; A. HAMMAN, *L'Apostolat du chrétien. Réflexion sur les don-*

nées bibliques, Paris, Plon, 1956; G. HIERZENBERGER, *Apostolato*, in K. RAHNER et al. (ed.), *Dizionario di Pastorale*, Brescia, Queriniana, 1979, 53; P. JURIO, *Movimientos apostólicos*, in C. FLORISTÁN - J. J. TAMAYO (ed.), *Conceptos fundamentales de pastoral*, Madrid, Cristiandad, 1983, 648-658; F. KLOSTERMANN, *Das christliche Apostolat*, Innsbruck, Tyrolia, 1962; Id., *Apostolato*, in K. RAHNER (ed.), *Enciclopedia Teologica Sacramentum Mundi*, vol. 1, Brescia, Morcelliana, 1979, 372-375; P. SCABINI, *Apostolato*, in E. ANCILLI (ed.), *Dizionario di Spiritualità dei laici*, vol. 1, Milano, O.R., 1981, 35-39.

EMILIO ALBERICH

ARBEITSGEMEINSCHAFT KATHOLISCHER KATECHETIKDOZENTEN (AKK)

1. Il → DKV (Deutscher Katecheten Verein), nato dopo la prima guerra mondiale, organizza ogni anno una « Dozententagung » (convegno docenti) per professori accademici di pedagogia della religione e di catechetica. In Germania e in Austria non vi sono soltanto le facoltà statali di teologia, ma anche altre istituzioni universitarie o accademiche per la formazione dei docenti che si preparano a insegnare « religione ». Vi è un numero assai elevato di dipendenti statali che in qualità di professori si occupano a tempo pieno della ricerca e dell'insegnamento di questa disciplina, oppure in qualità di assistenti si preparano alla promozione o all'abilitazione in essa.

Nel convegno-docenti del 1967 prevalse largamente il numero degli *auctores probati* di questa disciplina. Perciò si giudicò utile istituire un forum proprio per i professori. H. Fischer (presidente del DKV), A. Exeler e G. Stachel organizzarono nell'autunno del 1968 un convegno-professori a Mülheim/Ruhr, in cui fu discussa la *Catechetica fondamentale* di H. Halbfas.

2. In quel convegno del 1968 fu fondata l'AKK (Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten = Associazione dei docenti cattolici di catechetica), vale a dire una Associazione di studiosi, di lingua tedesca, che insegnano presso istituzioni per la formazione di sacerdoti e insegnanti. Aderiscono all'AKK circa 180 membri, in prevalenza della Rep. Fed. della Germania e dell'Austria. La presidenza fu di A. Exeler nel 1968, di W. Nastainczyk nel 1970; nel 1973 fu assunta da G. Stachel. I congressi dell'AKK si organizzano ogni due anni attorno

a un tema unitario che riguarda la pedagogia della religione e la catechetica. Ogni congresso comprende relazioni di importanti studiosi, e comunicazioni che vengono liberamente proposte nelle sezioni di lavoro dai singoli membri in riferimento al tema della sezione di lavoro. Le relazioni e le comunicazioni proposte nel congresso vengono pubblicate (per es. *Religionspädagogik als Wissenschaft*, 1975; *Inhalte religiösen Lernens*, 1977; *Sozialisation - Identitätsfindung - Glaubenserfahrung*, 1979; *Spiritualität heute*, 1985). Dal 1978 l'AKK presenta articoli scientifici sulla riv. « Religionspädagogische Beiträge » (due numeri all'anno; redazione e realizzazione H. Zirker).

Nelle assemblee plenarie dei membri si discutono problemi di ricerca e di dottrina nel contesto ecclesiale e socio-politico, e si formulano risoluzioni. La presidenza viene eletta dall'assemblea plenaria dell'AKK. Essa rappresenta l'associazione verso l'esterno. Membri dell'AKK sono impegnati nelle Commissioni del cattolicesimo tedesco che si occupano dei programmi per l'IR e della formazione accademica degli insegnanti. L'AKK è istituzionalmente collegata con il DKV. Vi è una collaborazione permanente con la « Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz » (Ufficio centrale per la formazione, della Conf. Episc. tedesca). Contatti scientifici esistono soprattutto con la Polonia e l'Italia.

GÜNTER STACHEL

ARNOLD Franz Xavier

1. F. X. Arnold, esperto in teologia pastorale, nacque il 10-9-1898 a Aichelau (Württemberg), studiò filosofia antica e teologia a Tübingen; fu pastore, consigliere scolastico e ripetitore al Wilhelmstift, e cappellano degli studenti a Tübingen; ottenne il dott. in teologia nel 1932 (*Die Staatslehre des Kardinal Bellarmin*) e l'abilitazione in teologia morale nel 1936 (*Zur Frage des Naturrechts bei Martin Luther*); divenne prof. straordinario nel 1937 e nel 1946 ordinario di teologia pastorale; nel 1954-1955 fu rettore dell'università di Tübingen; morì il 21-1-1969.

2. A. ha dato un contributo decisivo per la realizzazione di una « teologia pastorale globale », in opposizione alla sua frantumazione in discipline parziali. La sua riflessione teologica trovò ispirazione e sostegno nel suo carattere vigoroso, talvolta un po' melanconico, profondamente riflessivo. Egli abbozzò

posizioni teologiche che poi nel Conc. Vat. II furono quasi spontaneamente accolte.

3. Rifacendosi ad approcci della vecchia scuola di Tübingen (Drey, Möhler, → Hirscher, e soprattutto Anton Graf) A. riuscì a spezzare una « tecnica pastorale, priva di principi, preoccupata di formulare le regole della prudenza pastorale », e a sostituirla con una fondazione teologica della pastorale intesa come « visione teologica dell'essenza dell'agire pastorale della Chiesa e delle sue forme operative ». Partendo da un ampio concetto di pastorale in cui confluiscono, si sovrappongono e collaborano istanze di teologia pastorale generale, di kerygmatica, di ped. rel. e di scienza liturgica, egli elaborò su base storico-induttiva e speculativo-deduttiva, la posizione di partenza di qualsiasi ministero della Chiesa ponendola nel « principio umano-divino ». Rivendicò la « imprescindibile distinzione tra la mediazione ecclesiale e il processo interiore della salvezza », e la pose come verità basilare, che colloca il « carattere strumentale » della pastorale in un rapporto causale con il principio umano-divino. Nonostante la riduzione a una formula ontologica (Biemer), l'approccio di A. offre la possibilità di influire in forma normativa e critica sull'agire della Chiesa, e di correggere posizioni ristrette e forme aberranti.

4. Nell'ambito della linea storica A. prende le distanze dalla teologia pastorale antropocentrica dell' → Illuminismo, e dalla teologia pastorale teocentrica di → Sailer e della scuola di Tübingen. Per mezzo dei suoi « profili di teologia pastorale », che possono essere considerati classici, A. ha l'incontestabile merito di aver attirato l'attenzione sul fatto che è assolutamente impossibile influenzare l'attuale prassi della Chiesa senza la conoscenza del divenire storico delle sue forme e dei suoi contenuti. Il tentativo di valutare le forme concrete dell'agire ecclesiale nella storia presuppone già la presenza di criteri teologici adeguati.

5. Ciò che → J. A. Jungmann ha fatto per chiarire la dimensione storica e teologica della liturgia, i lavori di A. lo hanno fatto soprattutto per il rinnovamento della predicazione e della C. La predicazione deve avere come centro della storia della salvezza l'opera di Cristo. Da ciò scaturisce il metodo della storia della salvezza (partire dalla storia e andare verso la dottrina e il concetto), e la

concentrazione sull'economia della salvezza nella predicazione e nella C., come pure l'affermazione della loro autonomia nei confronti della teologia scientifica. A. ha contribuito in modo decisivo al passaggio dal metodo → kerygmatico formale verso il rinnovamento kerygmatico dei contenuti, che trovò la sua espressione nel → *Catechismo cattolico delle diocesi della Germania* (1955).

6. Le tematiche principali, che caratterizzano la vasta attività di A. nel campo delle pubblicazioni e delle conferenze, riguardano la riflessione teologica sul servizio dell'uomo nella Chiesa. Ne danno testimonianza gli stessi titoli molto espressivi delle sue pubblicazioni: *Dienst am Glauben*, Freiburg, Herder, 1948 (trad. ital. *Il ministero della fede*, Alba, Ed. Paoline, 1954); *Die Frau in der Kirche*, Nürnberg, Glock und Lutz, 1955 (trad. ital. *La donna questa sconosciuta*, Milano, Massimo, 1958); *Kirche und Laientum*, 1954; *Glaubensverkündigung und Glaubensgemeinschaft*, Düsseldorf, Patmos, 1955 (trad. ital. *Comunità di fede*, Roma, Mame, 1959). Egli ha fatto saltare le posizioni ristrette provenienti dalla controriforma e dall'illuminismo; ha promosso l'incontro interconfessionale; ha dato inizio a quel dialogo interdisciplinare, che nel frattempo è diventato un dato incontestabile della teologia pratica. Essendo stato uno fra i più rappresentativi teologi pastoraalisti del secolo, A. ha formato un gran numero di discepoli, che a loro volta sono diventati professori accademici.

Bibliografia

1. Opere (selezione)

Editore della collana « Untersuchungen zur Theologie der Seelsorge », 22 vol., Freiburg, Herder, 1948-1966. Vol. 1. *Dienst am Glauben*, 1948 (traduz. it. *Il ministero della fede*, Alba, Ed. Paoline, 1954); *Wort des Heils als Wort in die Zeit*, Trier, 1961; Coeditore dello *Handbuch der Pastoraltheologie*, Freiburg, Herder, 1964s; *Pastoraltheologische Durchblicke*, Freiburg, Herder, 1965 (trad. ital. *Storia moderna della teologia pastorale*, Roma, Città Nuova, 1970).

2. Studi

F. BLACHNICKI, *Das Prinzip des Gott-Menschlichen als Formalprinzip der Pastoraltheologie*, in *Theologie im Wandel*, München, 1967, 631-659; TH. FILTHAUT - J. A. JUNGSMANN (ed.), *Verkündigung und Glaube*. Festgabe für F. X. Arnold, Freiburg, Herder, 1958 (bibl. 347-354); TH. KAMPMANN, *Geliebter Glaube*, Warendorf, 1957; G. OFFELE, *Das Verständnis der Seelsorge in der pastoraltheologischen Literatur der Gegenwart*, Mainz, 1966.

ERICH FEIFEL

ARTE CRISTIANA

1. Il problema del rapporto tra la C., o trasmissione della Parola di Dio, e l'arte sacra ha le sue profonde radici nel cosmo, per cui « l'arte a Dio quasi è nepote » (Inferno XI, 105). La Parola di Dio nell'AT veniva comunicata attraverso i simboli, o letterari o con immagini, pur nell'ambito di un'assenza figurativa.

Del termine « arte », così ricco di risvolti e di significati, si è fatto talvolta un uso indiscriminato e inflazionato, anche negli ambienti ecclesiali; ma di recente, nei rapporti con la C., esso ha ritrovato la giusta rivalutazione nel discorso rivolto da Giovanni Paolo II agli Artisti (1981): « Con i Vangeli l'arte è entrata nella storia », Gesù operò un mirabile rivestimento delle idee, modellò il racconto in maniera che si potesse quasi vedere. Così parlò del pastore con la pecorella smarrita, del seminatore che ha seminato in terreni diversi, del figlio prodigo che ritorna alla casa del Padre.

Così inteso, il mandato: « Docete » iniziò con la parola plurilingue dello Spirito, si tramandò con gli scritti degli Evangelisti e si perfezionò con le immagini visive della *Biblia pauperum*. Ma il capolavoro della creazione è l'uomo-Dio, Cristo, immagine perfetta del Padre, compaginato nel grembo della Vergine dallo Spirito Santo, modello dell'uomo perfetto, la cui immagine irradiata sulla Sindone fu modello per l'antica iconografia del Volto santo e per la tradizionale iconologia dei Bizantini. Essa infatti fu per secoli esposta ripiegata in modo da evidenziare il solo viso del Salvatore.

Oltre a questa prospettiva teologica e liturgica, l'arte sacra figurativa ha avuto importanza ben presto anche come espressione di fede, nei due momenti sia del cammino previo che di quello concomitante.

Non solo le catacombe romane ci offrono numerose scene di C. sul Cristo e sulla Madonna, ma gli affreschi di Doura Europos presentano anche personaggi dell'AT: Mosè, Daniele, Giona, ecc., quali profeti precursori del Nuovo Regno e simboli di misericordia, di perdono, di grazia e di parusia.

Le immagini musive di S. Maria Maggiore in Roma e di S. Apollinare Nuovo in Ravenna presentano il messaggio evangelico con le scene più significative. Gli affreschi e le sculture medievali delle cattedrali e dei battisteri sono libri aperti per la C. collettiva, mentre le piccole *Bibliae pauperum* diffuse dalla De-

votio moderna, preludono i catechismi figurati post-tridentini, usati individualmente nelle scholae degli Oratori filippini e ambrosiani, giunti fino a noi attraverso i sussidi didattici, diffusi da don → Bosco, da don → Alberrone e da altri pionieri degli odierni mass-media.

L'iconografia barocca, seguendo i precetti conciliari di Trento, ci offre innumerevoli soggetti religiosi, anche se non sempre sofferesi di profonda spiritualità. In seguito la cultura illuministica e razionalista ha portato a una disgregazione di stili e di contenuti. Passando alla tematica mitologica, gli artisti hanno disatteso e disattendono i motivi religiosi, e le chiese, depauperate dei propri capolavori d'arte confluiti nei musei, ricorrono ad artisti e a prodotti di scarso valore. Infine, per la sconsiderata corsa all'astrattismo e ad uno pseudo-pauperismo, le chiese sono oggi rimaste mute sul piano cat., legato alla decorazione e alla illustrazione.

Le nuove costruzioni tedesche e francesi del primo dopo-guerra (1919-1939), eseguite prevalentemente con il cemento armato, rifuggivano sotto l'influenza protestante dalle immagini sacre, e hanno esercitato un influsso negativo sul culto ai santi e sull'arte figurativa in genere, specie nel periodo postconciliare (1962-1980).

Ma contemporaneamente si svilupparono organismi ecclesiali che, rifacendosi allo studio dell'antichità cristiana, conservavano i valori cat. dell'arte figurativa (Pont. Comm. per l'arte sacra, 1924; Pont. Ist. di archeologia cristiana, 1925; Ist. Beato Angelico, 1931).

2. Come si potrebbe oggi ritornare alla serena C. delle immagini visive che siano, nel contempo, di qualità veramente artistica? Le mostre proliferanti, i prodotti artigianali, gli audiovisivi e i fumetti invadono il mercato, ma non sembrano aiutare molto la C. corrente. Si deve pertanto valutare la qualità delle immagini, oltretutto dal lato artistico e iconografico, anche dal lato spirituale e iconologico.

Il frequente rifiuto dei fedeli all'arte moderna è motivato soprattutto dalla sua mancanza di sacralità, sia architettonica che iconografica. I valori sacrali dello spazio — l'*espace indicible* del Le Corbusier — colti ed espressi dall'armonia delle diverse parti, in una unità funzionale per il culto divino, se non vengono compresi nella loro precisa identità non potranno mai palesarsi come il Tempio dello Spirito, reso concreto dalla *Ecclesia* riunita nel nome e alla presenza di Cri-

sto. Questa realizzazione è C. visiva, base per una C. orale che ne spiega i significati, la funzionalità e le supreme realtà simboleggiate.

L'arte figurativa anche oggi ha notevole influsso nella devozione popolare; purtroppo il basso livello della produzione commerciale e l'alto costo di quella pregevole, orientano il clero verso forme oleografiche di sapore ottocentesco, largamente commercializzate. Altre volte artisti validi si ispirano a concetti o non ben chiari o malamente assimilati, e si esprimono con eccentricità di forme, prive di serenità psicologica.

Per ovviare a questa carenza l'Ordine dei Frati Predicatori, dopo il riconoscimento del culto liturgico al Beato Angelico (1982), sta impostando un discorso altamente teologico circa il rinnovamento dell'arte sacra mediante un apposito Istituto, in modo da preparare una nuova leva di committenti (clero) e di operatori (artisti e architetti) per superare la declinante fase critica e rinnovare sulle indicazioni del Concilio non solo lo « spirito » ma anche la « veste » della Chiesa.

Il committente infatti è il primo artista (come bene si esprime il Francia nel suo « Santo Stefano Diacono »: *Vincentii Desiderii votum / Francisci expressum manu*) perché è lui che concepisce l'idea da realizzare; mentre all'artista viene richiesto di dar corpo all'idea con forma nobile e comprensibile. L'opera d'arte sarà così costituita dalla confluenza dei due elementi co-essenziali, quasi come in un parto, come disse di recente Giovanni Paolo II: non si crea senza sforzi, senza dolori; il creare artistico è simile al partorire (20 nov. 1984).

Emergerà così la spiritualità dell'affresco o della scultura, come riuscì in modo egregio al Beato Angelico, elevato agli onori dell'altare e a Patrono degli Artisti dal Santo Padre il 18-2-1984. Per giungere a tale grado di spiritualità occorrerà che l'artista, dotato di particolare carisma, si dedichi allo studio dei problemi religiosi e alla propria formazione interiore, così come facevano il Beato Angelico, Michelangelo, il Guercino, e i pittori bizantini. Del resto in tutti i settori di lavoro vi è una scuola, un maestro e molto esercizio: coefficienti indispensabili per ogni successo. D'altra parte, come bene ha detto nel secolo scorso il Taine nel suo *Philosophie de l'art*, l'opera d'arte è determinata dall'ambiente morale e intellettuale nel quale essa sorge, e per questo gli artisti italiani, o che in Italia hanno operato, sono stati favoriti

nella loro opera. Ma anche altrove, come si può verificare per la pittura vetraria del periodo gotico specialmente in Francia e Germania, la decorazione, oltre che un valore cat., ha assunto importanza per l'atmosfera di grande spiritualità creata nelle chiese filtrando e dosando la luce esterna.

Per gli artisti stranieri va ricordato il Van Dyck che con la sua Madonna posta in una cattedrale gotica è riuscito ad infondere alla Vergine una tale intensità da invitare il cristiano alla preghiera e alla confidenza.

Bibliografia

V. ALCE, *Omelle del Beato Angelico*, estr. « Sacra doctrina », Bologna, 1983; D. BALBONI (ed.), *Anecdota aesthetica*, vol. I: *Beni culturali e Luoghi liturgici*, Città del Vaticano, LEV, 1985; G. DE CHAMPEAUX - S. STERCKX, *I simboli del medioevo*, Milano, 1984; G. FALLANI (ed.), *Evangelizzazione e arte...* (Volto di Cristo), Città del Vaticano, 1974; P. GALIGNANI, *Il mistero e l'immagine. L'icona nella tradizione bizantina*, Milano, 1981; M. L. GATTIPERER (ed.), *La Gerusalemme celeste. La « dimora di Dio con gli uomini »*. Immagini della G.c. dal III al XIV secolo, Milano, Vita e Pensiero, 1983; G. HEINZ-MOHR, *Lessico di iconografia cristiana*, Milano, 1984; A. MISTRORIGO, *Arte sacra*, in *Dizionario dei documenti del Concilio Vaticano II e del post-concilio*, Padova, 1983; E. SENDLER, *L'icona immagine dell'invisibile. Elementi di teologia estetica e tecnica*, Roma, 1984.

DANTE BALBONI

ASSOCIATIVA (Catechesi)

1. La CA ha acquistato una rilevanza crescente a partire dagli anni del dopo Concilio, in corrispondenza con lo sviluppo progressivo di gruppi, associazioni, movimenti. I documenti della Chiesa sono andati via via riconoscendo il valore e l'utilità di questa forma di C. Il RdC richiama l'« alto valore spirituale della vita associativa » (RdC 153) soprattutto per la sua funzione di mediazione in ordine a tutta la comunità. La CA ha una stretta relazione con quella della famiglia, della parrocchia, della scuola; essa tuttavia la supera, « va oltre — afferma il documento — con una ricerca rispondente agli scopi del gruppo ». Il RdC vuole evidenziare l'originalità della CA e al tempo stesso il suo carattere non esclusivo, indicato nella relazione che ha con altre forme. A conclusione del Sinodo del 1977 su « La C. nel nostro tempo », due interessanti cenni alla CA si trovano nel *Messaggio al popolo di Dio* (n. 13) e nella CT (n. 70).

Il *Messaggio al popolo di Dio*, riconoscendo che le nuove forme di vita comunitaria offrono inedite possibilità alla Chiesa, afferma che « la comunità può trovare in esse nuovi luoghi dove realizzarsi, dal momento che ivi i membri della comunità si annunziano reciprocamente il mistero di Cristo ». La CT, dopo aver richiamato il compito della famiglia e della scuola e dopo aver sottolineato che « la comunità parrocchiale deve restare l'anima-trice della C. e il suo luogo privilegiato », incoraggia le associazioni e i gruppi a dare un posto importante alla C. e alla formazione religiosa, perché « ogni associazione di fedeli in seno alla Chiesa ha il dovere di essere, per definizione, educatrice della fede ».

2. La CA ha una prima ragione di validità nell'intensità che le consente di collocarsi in un complessivo impianto associativo il quale — con i suoi fini, i suoi impegni, i suoi temi ricorrenti — può rappresentare un rinforzo di notevole efficacia per la C. In secondo luogo il gruppo dà concretezza all'esperienza ecclesiale, che perde i suoi caratteri teorici e astratti per acquisire la fisionalità concreta di un luogo di vita; si tratta di una caratteristica particolarmente rilevante per i giovani, per i quali l'appartenenza alla Chiesa, come popolo di Dio, ha ancora bisogno di essere sostenuta da un'esperienza coinvolgente sul piano personale.

Accanto a questi aspetti di validità, la CA presenta alcuni rischi che possono diventare reali limiti se non vengono rispettati criteri pastorali fondamentali. In primo luogo la CA può divenire unica ed esclusiva esperienza cat., senza alcun riferimento alla comunità ecclesiale, particolarmente alla parrocchia; in questo caso, il gruppo può dar luogo ad una esperienza cristiana particolaristica, che separa dalla universalità del popolo di Dio, nel quale tutte le esperienze confluiscono per arricchirsi reciprocamente e per arricchire l'unica realtà della Chiesa intesa come coralità, come comunità in cui ogni diversità si compone in sintesi. In questo modo la CA perderebbe la sua funzione di mediazione in ordine alla comunità tutta; i gruppi stessi cesserebbero di essere una mediazione di vita ecclesiale e potrebbero rischiare di assolutizzare la loro esperienza fino a sentirsi « la » Chiesa. Del resto, il fatto che la C. sia tra le esperienze fondamentali di un cammino di Chiesa, implica che nessuno possa appropriarsene in maniera esclusiva.

Una particolare attenzione educativa va poi

rivolta alla funzione psicologica del gruppo; esso deve essere momento di passaggio verso la più ampia comunità e verso una testimonianza resa in solitudine; quindi non può divenire indispensabile né esercitare una pressione emotiva troppo rilevante. La CA, se proposta nell'attenzione a questi criteri pastorali, può essere un'occasione vitale di crescita nella fede e di educazione alla Chiesa specialmente per i giovani.

Bibliografia

P. BIGNARDI, *Catechesi associativa e comunità cristiana*, in « Presenza Pastorale » 50 (1980) 7-8, 97-111; *Catechesi, catechesi associativa, comunità cristiana*, Roma, AVE, 1980; F. GARELLI, *Le diverse formule organizzative dell'associazionismo ecclesiale: gruppi di appartenenza e gruppi di riferimento*, in « Note di Pastorale Giovanile » 16 (1982) 6, 39-45; *Gruppi, movimenti, associazioni per un dialogo ecclesiale*, in « Presenza Pastorale » 50 (1980) n. 9-10 (con bibl.).

PAOLA BIGNARDI

ASTETE Gaspar

1. *Vita*. Nato a Salamanca nel 1537, morto a Burgos il 30 ag. 1601. Entrò nella Compagnia di Gesù nel 1555 e sei anni dopo pronunciò i voti. Fu rettore dei collegi della Compagnia a Burgos e Villimar. Era dotato di ottime qualità per agganziare la gioventù, tra la quale svolse una parte importante del suo apostolato.

2. *Opere*. La maggior parte delle sue opere era precisamente destinata alla educ. rel. della gioventù. Tutte si possono situare nel contesto della controversia che seguì al Concilio di Trento. L'opera che lo rese celebre fu il catechismo intitolato *Doctrina Christiana y documentos de crianza*. La data comunemente indicata per la prima edizione (1599) va riportata al 1593, anno in cui ci fu una edizione a Burgos, purtroppo scomparsa. Già nel 1592, nel prologo di un'altra sua opera (*Institución y Guía de la Juventud Christiana*, Burgos, Felipe de Junta, 1592), si fa riferimento al Catechismo ancora manoscritto. Inoltre è quasi certo che l'allusione al « catechismo de Castilla » (Gil González Aquaviva, 23-3-1596) si riferisce a quello di A.

Il *Catechismo* ha sofferto nella sua autenticità letteraria, soprattutto quando Gabriel Menéndez de Luarda, penitenziere di Segovia, realizzò una edizione (Valladolid, Vida e Hijos de Santander, 1788) in cui le aggiunte vengono a raddoppiare il numero delle do-

mande originali di A. Questo stesso autore ne realizzò pure un'altra, per adulti, con un maggior numero di aggiunte (Valladolid, Santos Matute, 1787). Anche se l'onestà richiede di segnalare l'autore delle aggiunte, la maggior parte delle edizioni posteriori le incorpora senza precisare la loro provenienza e attribuendole indiscriminatamente ad A. Altri correttori sono intervenuti cambiando notevolmente il testo: Benito Sanz y Forés (Valladolid, 1886) ha inserito alcune questioni dogmatiche; Federico Daniel → Llorente (Valladolid, 1913) ha introdotto modifiche metodologiche.

Il nucleo di A. è interrogativo. Si basa sullo schema preesistente del dialogo tra persone. La materia è divisa in quattro parti (credo, preghiera, comandamenti, sacramenti) e segue l'ordine proposto dal Bellarmino. L'insieme risulta estremamente semplice e perfino difettoso a causa delle molteplici omissioni; giustifica appena le sue affermazioni. I sacramenti sono presentati in riferimento all'uomo. Mancano espliciti riferimenti alla Bibbia. In compenso non risulta polemico (al massimo alcuni accenni indiretti). Al contrario le aggiunte posteriori di Menéndez de Larca cercano di correggere la originaria semplicità, aggiungendo un forte peso moralizzante, e introducendo molte questioni secondarie con un vero affanno di integrità perfezionista.

3. *Importanza.* Insieme con quello di → Ripalda il Catechismo di A. è quello che ha avuto maggiormente influsso sulla formazione religiosa dei paesi di lingua spagnola, a causa della sua introduzione in America e nelle Filippine, e anche perché è stato in vigore per tre secoli e mezzo (fino al 1957): le oltre 1000 edizioni ne sono una prova. Il suo influsso si è fatto sentire in altri testi cat. posteriori, come pure nel pensiero religioso generale della Spagna.

Bibliografia

A. ASTRAIN, *Historia de la compañía de Jesús en la Asistencia de España*, Madrid, 1902-1925, IV, 76; D. HERGUETA, *La imprenta en Burgos y su provincia*. Inédita, II, 95; D. LLORENTE, *Cartillas de doctrina. Catecismo de Ripalda y Astete*, in «Revista Catequística» 16 (1925) 34-38; L. RESINES, *Lectura crítica de los catecismos de Astete y Ripalda*, in «Actualidad Catequística» 19 (1978) 83-114; L. RESINES, *Lectura crítica de los catecismos de Astete y Ripalda*, in «Estudio Agustiniiano» 16 (1981) 73-131; 241-297; 405-448; J. M. SOLA, *El catecismo único en España*, in «Razón y Fe» 15 (1906) 318-319; J. E. URIARTE - M. LECINA, *Biblioteca de*

escritores de la Compañía de Jesús pertenecientes a la antigua Asistencia de España desde sus orígenes hasta el año 1773, Madrid, 1925-1930, I, 337-359.

LUIS RESINES

ATEISMO

A. nel senso corrente del termine si riferisce alla negazione dell'esistenza di Dio e alla conseguente impostazione dell'esistenza umana senza diretto riferimento a Dio o alla religione. La diffusione dell'A. nelle sue diverse espressioni è tale che la C. non può trascurare di affrontare il problema e di preparare il cristiano a vivere in una società pluralista in cui diverse forme di A. sono attivamente presenti.

1. *Tre radici fondamentali dell'ateismo contemporaneo.* Indipendentemente dalle numerose distinzioni e varianti che vengono recensite nelle opere specializzate (cf bibl.), si possono identificare tre radici maggiori dell'A. nell'epoca contemporanea.

a) *La inutilità di Dio* come ipotesi di spiegazione del mondo e di soluzione dei problemi storici. Nelle sue prime formulazioni (Feuerbach, razionalismo francese, marxismo ufficiale, ecc.), l'ipotesi Dio come « spiegazione » viene radicalmente rifiutata. La fede in Dio viene contrapposta, come soluzione anti-scientifica, alle scienze empiriche e alla filosofia razionale che spiegano i problemi del mondo e della realtà in base a fattori intramondani. Di volta in volta si insiste sulla radicale inutilità dell'ipotesi Dio, sulla sua infondatezza, sul carattere non scientifico o anti-scientifico. Il cosiddetto A. « scientifico » ha cercato di trovare nelle stesse scienze presunti argomenti per dimostrare che Dio non esiste e che l'ipotesi Dio non ha senso. Nell'ultima fase di questo A. molti non fanno nemmeno uno sforzo per dimostrare che Dio non esiste. Tentano semplicemente di costruire una società in cui Dio non ha nessun posto e nessuna funzione, e in cui per la vita umana e per la società non sembra avere importanza se Dio esiste o non esiste.

b) *La seconda radice dell'A. contemporaneo* è costituita dal presunto *confitto tra l'autonomia dell'uomo e la fede in Dio*. Non si tratta più semplicemente di negare l'utilità e la funzionalità dell'ipotesi Dio, ma di rivendicare la negazione di Dio per poter affermare l'autonomia e la libertà dell'uomo. Nella

linea di M. Merleau Ponty, A. Camus, J. P. Sartre ed altri si parla di una inconciliabile contrapposizione tra l'affermazione di Dio e la realtà dell'uomo e della storia. Poiché non si può in nessun modo rinunciare alla dignità dell'uomo, alla sua autonomia, alla sua libertà, alla responsabilità per la storia... si procede alla negazione di Dio.

Sul piano della conoscenza si insiste frequentemente sul fatto che, se Dio esiste, le soluzioni dei problemi sono già scritte nel quaderno del maestro; di conseguenza la faticosa ricerca dell'uomo per comprendere e spiegare scientificamente la realtà, come pure i suoi millenari sforzi per risolvere i problemi concreti della vita e della storia, non potrebbero che apparire un gioco inutile e crudele. Inoltre, se Dio esiste, gli uomini portano in sé una « natura » umana nella quale stanno già scritti tutti i valori e tutte le linee della umanizzazione dell'uomo; conseguentemente non vi sarebbe nessuna libertà e creatività da parte dell'uomo. Se Dio esiste, la Provvidenza divina ha già determinato tutto e da essa l'uomo dipende radicalmente; la sua autonomia e la sua libertà sarebbero puramente illusorie.

In questi indirizzi di A. si insiste ad oltranza sulla libertà e creatività dell'uomo, sulla capacità e la necessità di stabilire, in radicale autonomia, le linee dell'umanizzazione dell'uomo, sulla assoluta responsabilità dell'uomo di fronte alle proprie scelte, ecc.

c) La terza radice dell'A. contemporaneo è *l'esistenza del male e della sofferenza*. Si tratta indubbiamente della più vecchia radice di A. presente nella storia. Oggi, dopo Auschwitz e le assurde guerre mondiali, la massiccia presenza del « non senso » e dell'assurdità sembra tale che l'intera esistenza umana possa venire interpretata come radicale contingenza (J. P. Sartre): è assurdo che siamo nati; è assurdo che si muore... Altri sono colpiti soprattutto dalla sofferenza degli innocenti, in particolare dei bambini (A. Camus) e si domandano come l'esistenza di un Dio buono e onnipotente potrebbe conciliarsi con l'immensa sofferenza degli innocenti. Anche tra i credenti più di uno si dà il consiglio di non pensarci troppo per non perdere la fede...

2. *Compiti della C. nei confronti dell'A.* Alcune espressioni classiche dell'A. (Feuerbach, razionalismo, materialismo...) sono superate dal tempo ed è meglio lasciarle riposare nei difficili libri di pensatori e filosofi elitari. Molte forme di A. sono però massicciamente

presenti nel pluralismo culturale occidentale. Anche la C. e l'evangelizzazione vengono investite dalla loro presenza.

a) È anzitutto necessario avere il coraggio di affrontare il problema dell'A. specie a livello della C. giovanile e nella C. degli adulti. L'atteggiamento di paura e di fuga, che attualmente tenta una parte della C. e minaccia di rinchiuderla nella Bibbia, nella liturgia e nella spiritualità, non prepara i cristiani a vivere con adeguata sicurezza e serenità la loro fede.

b) Non basta dire che l'A. è falso, pernicioso e condannato dalla Chiesa. Occorre illuminare l'intelligenza e far vedere la infondatezza dei suoi argomenti e gli equivoci sui quali è basato.

Da un lato occorre mettere in luce che ognuna di queste forme di A. prende le mosse da una falsa rappresentazione di Dio, in cui egli perde la sua misteriosa trascendenza e appare come immediato e temibile concorrente intramondano dell'uomo. Va illustrato che qualsiasi estrapolazione delle scienze empiriche per dimostrare la non esistenza di Dio è un atteggiamento profondamente antiscientifico.

Da un altro lato bisogna sottolineare che ciò che viene combattuto dall'A. non è il vero volto di Dio, ma le false rappresentazioni di Dio. Paradossalmente anche il credente combatte queste false rappresentazioni, e dalle critiche atee può ricavare argomento per purificare la propria rappresentazione di Dio.

Inoltre va riconosciuto che non solo l'A. critica la (falsa) religione, ma anche la Bibbia conosce una lunga tradizione di critica della religione. Basta pensare alla critica della religione eccessivamente rituale, senza adeguata interiorizzazione di atteggiamenti e di conversione del cuore; oppure alla critica di ogni atteggiamento religioso separato dalla pratica della giustizia (in senso ampio) verso i fratelli (cf Matteo c. 25). La stessa predicazione di Gesù è segnata da uno sforzo consistente per correggere gli errati modi di pensare Dio che incontrava presso i suoi contemporanei. La diffusione dell'A. invita comunque a riflettere (cf GS 19-21) fino a che punto gli stessi credenti abbiano contribuito a mantenere in vita false rappresentazioni di Dio e distorte pratiche religiose, e come si possano eliminare nell'insegnamento e nella pratica cristiana i fattori che favoriscono la persistenza dell'A.

In questo contesto è anche necessario riflet-

tere seriamente sulle conseguenze della liquidazione della fede in Dio e della religione. La stessa umanizzazione dell'uomo, che molti atei cercano comunque seriamente, si relativizza terribilmente e in ultima analisi viene compromessa nella sua radice. Se l'uomo non riconosce più al di sopra di sé il Trascendente, allora in ogni momento è radicalmente alla mercé del dittatore o del potente di turno. La giustizia finale e il senso definitivo dell'esistenza vengono radicalmente compromesse e non ricevono in alcun modo una risposta adeguata nella storia.

c) L'A. va preso sul serio, anche perché si innesta su problemi e difficoltà realmente presenti nell'esistenza umana e che comunque, in qualche momento della vita, si presentano al credente. Questo vale in modo particolare per le radici dell'A. di cui sopra. L'A. non crea e non inventa questi problemi, ma li assolutizza. Ogni credente deve confrontarsi con essi per rendere meglio conto della propria fede e cogliere più a fondo il senso dell'annuncio evangelico.

d) La massiccia presenza dell'A. rende indispensabile una maggiore attenzione della C. a tutti i problemi che appartengono tradizionalmente alla teologia fondamentale e all'apologetica. La giustificazione della fede in Dio, e le sue indiscutibili radici nell'uomo vanno prese molto sul serio. A questo fine non serve molto la presentazione materiale e astratta delle cinque vie di san Tommaso. L'intera educazione, fin dalla fanciullezza, deve sviluppare l'attenzione al mistero trascendente della realtà e cercare di riconoscere la presenza delle tracce di Dio nella realtà.

e) La risposta adeguata del cristianesimo all'A. non è mai solamente intellettuale (filosofica, antropologica, teologica). Essa deve anche essere concretizzata nel cristianesimo vissuto. Il credente deve impegnarsi a fondo per il progresso scientifico e tecnologico, per la umanizzazione dell'uomo, per una liberazione profonda in ogni ambito della vita, per la creatività, per la lotta contro le diverse forme di male e di sofferenza, per la presenza nell'amore e nella diaconia presso i poveri, per la speranza dell'eternità che incita ad un fondamentale impegno nella storia.

Bibliografia

J. BLANK et al., *Dio e l'ateismo moderno*, Assisi, Cittadella, 1974; K. BOCKMÜHL, *Ateismo dal pulpito*, Roma, Ed. GBU, 1981; A. DONDEYNE et al.,

Ateismo e secolarizzazione, Assisi, Cittadella, 1969; C. FABRO, *Introduzione all'ateismo contemporaneo*, Roma, Ed. Studium 1969²; G. GIANNINI, *Ateismo e filosofia*, Roma, Univ. Lateranense, 1970; E. GILARDI, *La scelta di Dio*, Leumann-Torino, LDC, 1977; G. GIRARDI (ed.), *L'ateismo contemporaneo*, 4 vol., Torino, SEI, 1967-1970; A. GRUMELLI et al., *Diagnosi dell'ateismo contemporaneo*, Brescia, Paideia, 1980; H. DE LUBAC, *Il dramma dell'umanesimo ateo*, Brescia, Morcelliana, 1949; V. MIANO (ed.), *Ateismo e dialogo nell'insegnamento di Paolo VI*, Leumann-Torino, LDC, 1970; G. MOLteni, *Riflessioni sull'ateismo*, Milano, Vita e Pensiero, 1977; B. MONDIN (ed.), *L'ateismo: natura e cause*, Milano, Massimo, 1981; E. MOUNIER et al., *L'ateismo*, Roma, AVE, 1968; P. PAVAN, *L'ateismo di massa in prospettiva storica*, Roma, Ed. Paoline, 1972; H. PFEIL, *La moderna irreligiosità e la responsabilità cristiana*, Leumann-Torino, LDC, 1968; C. TRESMONTANT, *I problemi dell'ateismo*, Roma, Ed. Paoline, 1973.

JOSEPH GEVAERT

ATTEGGIAMENTI

Il termine *atteggiamento* (attitude, actitud, Haltung) gode di un certo favore nell'ambito della riflessione e della prassi della C., soprattutto in rapporto agli obiettivi o → mete della C. Si parla in questo senso di suscitare, interiorizzare e maturare A. di → fede come l'obiettivo proprio dell'opera cat. E si può dire che parlare di C. *al servizio di A. di fede*, dove prima si diceva C. per le *conoscenze* della fede, caratterizza in qualche modo il rinnovamento avvenuto nei tempi recenti.

1. Col termine *atteggiamento*, così com'è stato studiato dalle scienze psicologiche e sociali (e soprattutto dalla *psicologia sociale*), si intende generalmente una *disposizione*, un modo di essere, una *mobilitazione dinamica* della personalità che, nei confronti di una situazione di vita, coinvolge la sfera *conoscitivo-valutativa*, i processi *affettivi* e le tendenze *volitivo-operative*: « L'atteggiamento è più ampio della credenza: mentre quest'ultima si riferisce quasi unicamente alle fasi cognitive di una condotta, l'atteggiamento ingloba *momenti valutativi* ed una *disposizione prossima all'azione in armonia alle valutazioni date di una determinata situazione di vita*, non disgiunta da una intensa partecipazione emotivo-affettiva » (G. Milanese 1970, 62-63).

Ci sono modi diversi di definire gli A., ma è abbastanza comune distinguervi *tre componenti* essenziali: quella *cognitiva* (conoscenze, informazioni, valutazioni, motivazioni); quel-

la *affettiva* (sentimenti, emozioni, stati d'animo); e quella *conativa* o *comportamentale* (disposizione all'azione). Capita però alle volte di veder ridurre gli A. soltanto alla seconda componente (affettiva, cf J. E. Greer 1984).

2. L'importanza e la convenienza di parlare di A. in sede cat. può risultare da diverse considerazioni:

— Da un punto di vista *teologico*, sembra possibile descrivere in termini di A. sia il fatto della *conversione*, sia il dinamismo cristiano centrale della *fede* (speranza e amore). In questo senso l'itinerario di crescita nella fede può essere descritto come un processo di interiorizzazione e maturazione di A. di *fede*, cioè di quell'insieme di conoscenze, valutazioni, sentimenti e disposizioni operative che contraddistinguono il modo cristiano di porsi davanti alla vita, di fronte alla realtà, alla luce e sull'esempio di Cristo.

— In sede di → *psicologia della religione* il concetto di A. è adoperato per esprimere il cammino della maturazione religiosa. Questo processo di maturazione può essere descritto come il passaggio dalla *religiosità spontanea* o dalla *credenza* all'*atteggiamento* religioso (cf G. Milanesi 1970; A. Vergote 1967, 211-213).

— Dal punto di vista *pedagogico*, risulta ricco di indicazioni operative e di valenza educativa il riferimento agli A. Questi infatti sono disposizioni non innate, ma *acquisite* (suscettibili quindi di influsso educativo); sono relativamente *stabili* (senza escludere la possibilità di cambiamento); e hanno generalmente il carattere della *centralità* nello sviluppo della personalità. Essi « hanno una funzione essenziale nel determinare il nostro comportamento: condizionano i nostri giudizi e le nostre percezioni, influenzano la nostra prontezza ed efficacia di apprendimento, ci aiutano a scegliere i gruppi ai quali unirci, le professioni che seguiamo e il nostro modo di vivere » (V. Volpe 1976, 141). Inoltre, l'esistenza negli A. delle tre componenti sopra citate permette anche di articolare l'intervento educativo ai livelli cognitivo, affettivo e comportamentale, in modo da poter ottenere il risultato, di grande valore pedagogico, della trasformazione e maturazione degli A.

3. In rapporto alla C. il discorso degli A. interessa e incide concretamente da diversi punti di vista.

— In forma globale, non solo è possibile, ma

ricco di indicazioni e conseguenze formulare gli obiettivi della C. in termini di A. di fede, in funzione cioè della conversione come atteggiamento fondamentale e delle conoscenze, disposizioni, affetti e comportamenti propri di un cammino di fede.

— In forma parziale e in sede di programmazione, si includono a volte gli A. come obiettivi da raggiungere, insieme agli obiettivi di ordine cognitivo (conoscenze) e di ordine operativo (azioni). In questo caso si parla di A. con riferimento quasi esclusivo alla componente *affettiva*.

— In un orizzonte educativo più largo, si parla anche di A. in relazione alla C., in quanto questa deve influire e contribuire alla trasformazione e maturazione degli A. della persona, in vista di una sua crescita globale nel senso della fede.

Bibliografia

E. ALBERICH, *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982, 98-108; J. E. GREER, *Attitudes*, in J. M. SUTCLIFFE (ed.), *A Dictionary of Religious Education*, London, SCM Press, 1984, 30-32; G. MILANESI, *Integrazione tra fede e cultura, problema centrale della pastorale catechetica*, in Id., *Ricerche di psico-sociologia religiosa*, Roma, PAS-Verlag, 1970, 61-75; R. TONELLI, *Pastorale giovanile*, Roma, LAS, 1982, 160-168; A. VERGOTE, *Psicologia religiosa*, Torino, Borla, 1967; V. VOLPE, *Atteggiamento*, in F. DEMARCHI - A. ELLENA (ed.), *Dizionario di sociologia*, Roma, Ed. Paoline, 1976, 138-143; G. D. WILSON, *Atteggiamento*, in W. ARNOLD - H. J. HUYSENCK - R. MEILI (ed.), *Dizionario di psicologia*, Roma, Ed. Paoline, 1975, 117-120.

EMILIO ALBERICH

ATTIVISMO

1. Il termine *attivismo* è utilizzato frequentemente per indicare il complesso e comprensivo movimento di riforma pedagogico-didattica iniziato nelle ultime decadi del sec. XIX, che ebbe le manifestazioni più significative nella prima parte del sec. XX. Si è detto, enfaticamente, che esso rappresenta una « rivoluzione copernicana » nell'insegnamento: passaggio dal magistrocentrismo al puerocentrismo; dalla scuola centrata sul programma alla scuola centrata sull'alunno.

2. All'origine di questo fenomeno ci sono alcuni fattori socio-politici e culturali: industrializzazione, nascita delle nuove nazionalità, regimi più democratici e liberali, mutamenti della vita collettiva (movimento ope-

raio, giovanile, femminile), progresso delle scienze (in particolare della psicologia, sociologia, pedagogia), maturazione di determinate istanze e fermenti presenti in periodi e autori precedenti (Comenio, Rousseau...). In questo contesto storico si generalizza una critica severa (a volte poco serena, ingenua e persino ingiusta) della cosiddetta « scuola tradizionale » (come scuola dello sforzo, del castigo, adultistica, autoritaria, passiva, distaccata dalla vita reale). Educatori e uomini di cultura postulano, come alternativa, una « educazione nuova ». Un po' ovunque (Europa, India, USA...) sorgono esperienze di « scuole nuove ».

3. Il termine *attivismo* ha avuto particolare fortuna in Italia, in un secondo momento anche nell'ambito dell'IR e della C. Furono molto vivaci, negli anni centrali del secolo, le polemiche tra gli assertori di un « attivismo cristiano » (Casotti, Stefanini) e di un « attivismo laico » (Coen, De Bartolomeis), escludentisi a vicenda. Nell'area di lingua francese, sulla scia degli innovatori più conosciuti (Bovet, Ferrière, Cousinet) si parla piuttosto di « école active », « école nouvelle », o di « éducation nouvelle ». In Germania, di « Arbeitsschule » o, in generale, di « Reformpädagogik ». Negli USA si parla di « progressive school ». Sovente questi termini vengono usati promiscuamente, senza adeguate sfumature. Da una prospettiva globale, si potrebbe meglio parlare (mettendo l'accento sugli aspetti metodologico-didattici) di movimento delle « scuole nuove ».

4. Lasciate da parte contrapposizioni polemiche, e superata una concezione forzatamente unitaria dell'A. (come sistema e corpo di dottrine chiuso), sono prevalse fra i cattolici posizioni più aperte. Ebbe un particolare influsso l'opera di mons. E. Dévaud. Questi, pur rilevando i limiti e le ambiguità delle concezioni naturalistico-pragmatiste di gran parte delle esperienze di « scuola attiva », difese la possibilità di assumerne le tesi più interessanti da parte di una concezione schiettamente cristiana. Con gli attivisti più convinti, il pedagogista svizzero asserisce la centralità del bambino nell'educazione. Integra però la prospettiva, e cerca di comporre le istanze caratteristiche della pedagogia nuova (attenzione al *soggetto* e ai suoi interessi spontanei) con l'*oggettività* del messaggio cristiano. Da tale ottica vede l'attività del maestro ordinata all'alunno e l'attività di questi « ordinata al vero ». L'appello all'esperienza

(un altro motivo ricorrente nelle « scuole nuove ») si traduce, sotto una luce nuova, nell'affermazione: « Vivere il vero ». In sintesi, la proposta di Dévaud appare formulata nel titolo di uno degli scritti più conosciuti: *Pour une école active selon l'ordre chrétien* (1934).

L'impostazione teoretica dévaudiana, ispirata all'antropologia tomista, ebbe ampia risonanza. D'altra parte, l'esperienza pratica dell'*École des Roches* contribuì pure a chiarire malintesi e a vincere riserve e perplessità. Precisamente nella « école nouvelle » fondata in Francia da E. Demolins (1899) e diretta poi da Bertier, svolse la sua attività come insegnante (dal 1914) → M. Fargues, pioniera dei metodi attivi nell'insegnamento religioso. Attenta agli sviluppi della psicologia e delle tendenze contemporanee in campo educ. essa seppe cogliere e attuare orientamenti validi nell'ambito dell'educ. rel.; approfondì e diffuse il pensiero di autorevoli rappresentanti del movimento attivista, individuandone linee di applicazione alla pedagogia cat.: → Montessori (« periodi sensitivi »), Cousinet (lavoro di gruppo). Significativa fu inoltre l'opera di → Lubjenska de Lenal con lo studio del senso religioso del bambino (Montessori) e quella di → A. Boyer con l'applicazione del metodo dei progetti (Kilpatrick) all'IR.

5. In Italia i motivi e le proposte dell'A. tardano a farsi strada nella C. L'affermazione del « protagonismo » del fanciullo come agente della propria educazione contrastava con una prassi cat. preoccupata di assicurare la trasmissione fedele dei contenuti (dottrina) già elaborati e fissati in formule precise e rigorose. La pubblicazione del → *Catechismo della dottrina cristiana* (1912) di Pio X contribuì a privilegiare una metodologia troppo « chiusa nella morsa della ripetizione mnemonica » (G. Gariselli). Lentamente andò maturando però l'esigenza di un rinnovamento dei metodi. Va sottolineata soprattutto l'opera di → G. Nosengo e → S. Riva. Partendo dalle « soluzioni teoriche proposte dal Casotti », Nosengo auspica negli anni '30 l'apertura dei catechisti e degli educatori cristiani a « un sano ed equilibrato A. », che superi un astratto memorismo verbalista e favorisca la partecipazione attiva degli alunni, la collaborazione, il dialogo e la discussione vivace, gli esercizi di ogni tipo... Al di là delle affermazioni di principio, Nosengo attuò e presentò nei suoi scritti esperienze di applicazione all'IR di orientamenti fecondi dell'A.:

il lavoro manuale (Kerschensteiner), i centri di interesse (Decroly), il lavoro a squadre (Cousinet).

6. Nei recenti documenti ecclesiali italiani si accenna ai rischi di « un A. scomposto e fine a se stesso », ma si mette pure l'accento sull'attività, l'esperienza, l'attenzione a tutte le facoltà del ragazzo e sulla « libera partecipazione di ciascuno al proprio progresso spirituale » (RdC 172).

Bibliografia

M. CASOTTI, *Scuola attiva*, Brescia, La Scuola, 1937; R. COEN, *Attivismo contro attivismo*, in « Scuola e Città » 5 (1954) 2, 41-42; F. DE BARTOLOMEIS, *Le origini dell'educazione nuova*, ibid., 4 (1953) 111-119; 139-150; E. DÉVAUD, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, Brescia, La Scuola, 1940; M. FARGUES, *Les méthodes actives dans l'enseignement religieux*, Juvisy, Cerf, 1934; Id., *Catéchisme pour notre temps. Principes et techniques*, Paris, Spes, 1951; G. NOSENGO, *L'attivismo nell'insegnamento religioso della scuola media*, Milano, Istituto di Propaganda Libreria, 1937; Id., *Sette lezioni di attivismo catechistico*, Milano, Istituto di Propaganda Libreria, 1940; S. RIVA, *La pedagogia religiosa del novecento in Italia. Uomini-idee-opere*, Roma-Brescia, Antonianum-La Scuola, 1972; L. STEFANINI, *Il vaglio umanistico della scuola attiva*, in « La Scuola secondaria e i suoi problemi » 2 (1953) 4-5, 169-192.

JOSÉ MANUEL PRELLEZO

AUDIOVISIVO

Mezzi audiovisivi e linguaggio audiovisivo. Il tema AV e C. può essere studiato da due punti di vista: parlando della C. che viene aiutata e stimolata dai mezzi AV, oppure parlando dei metodi, del linguaggio e dei processi cat. che vengono messi in causa e *modificati dal linguaggio e dalla civiltà AV*. Nel primo caso la C. tradizionale praticamente non viene toccata nei suoi processi e nelle sue formulazioni. Nel secondo caso si parte dall'uomo che vive oggi e che guarda la TV da due a cinque ore al giorno. Prendendo atto di questa situazione, si cerca di definire un complesso insieme di forme e di condizioni che permettano alla Parola di Dio di incarnarsi nel nostro tempo. Nel primo caso l'accento è messo sulle tecniche e sui mezzi AV. Nel secondo caso l'accento è messo sul linguaggio, sui processi, sugli orientamenti da dare al messaggio.

I. I MEZZI AV AL SERVIZIO DELLA C.

Valore dei mezzi AV. I catechisti, gli animatori religiosi provengono tutti dalla civiltà

del libro, chiamata civiltà di Gutenberg. Comunicare la fede significa anzitutto farla comprendere, far apprendere e praticare il catechismo. In questa ipotesi non stupisce che l'AV sia considerato anzitutto come un mezzo al servizio del catechismo, oppure — se si preferisce — come un mezzo per facilitare la dottrina della fede rendendola più attraente, comprensibile, più facile da memorizzare.

L'esperienza con gli AV tra gli anni 1960-1980 ha messo in luce tre cose:

1) Non conviene che i catechisti saltino la tappa dei mezzi AV: per « gente del libro » questa tappa costituisce generalmente un passaggio obbligatorio prima di entrare nella tappa del linguaggio.

2) In questa tappa è essenziale che vi siano corsi di formazione in cui i catechisti possano comprendere la specificità del linguaggio AV, le sue caratteristiche e i processi che gli sono propri. Altrimenti l'AV diventa un aggeggio insignificante e — cosa più grave — non si passerà mai alla tappa del linguaggio e alla comprensione del nostro tempo.

3) L'AV, considerato come mezzo al servizio di un messaggio che deve essere trasmesso, conserva tutto il suo valore. Utilizzare le diapositive, la musica, la grafica, il video per far comprendere un messaggio intellettuale è una via efficace e gratificante. L'AV non è una persona né un linguaggio: è semplicemente il linguaggio delle persone. Perché dunque rifiutarlo come mezzo o rifiutare di adattarlo allo sviluppo delle persone?

Ecco una tabella che permette di comprendere e di valutare i mezzi AV in riferimento ai metodi più generalmente utilizzati in C.

	1. Sensibilizzazione, svegliare l'interesse	2. Facilita gli scambi nel gruppo	3. Visione, illustrazione	4. Spiegazione	5. Facilita la memorizzazione	6. Analisi del comportamento	7. Trasmissione di abilità	8. Visualizzazione di concetti	9. Narrazione
immagini diapositive		+	+	+					
l'avagna luminosa			+	+	+			+	
filmina	+		+						+
montaggio AV	+	+	+	+					+
film	+	+		+					+
video	+	+				+	+		+
teletex videotex			+	+	+			+	

(Le croci indicano l'utilizzazione più frequente ed efficace di un mezzo).

I due versanti dei mezzi AV. Con mezzi AV s'intende un insieme di strumenti pedagogici che utilizzano l'immagine, il suono, o qualche combinazione di questi due elementi con la parola, al servizio di un messaggio o di un insegnamento da trasmettere. Come si è detto, i mezzi AV sono caratterizzati dal fatto che sono al servizio di una idea da trasmettere: il più delle volte quindi si situano tra due linguaggi, quello di Gutenberg e quello dell'AV. Da Gutenberg prendono la chiarezza, il carattere chiuso e definito della parola, che sono necessari per la trasmissione di un'idea. Dall'AV prendono la forza d'appello, il carattere suggestivo e attraente che sono propri dell'immagine e necessari perché l'idea abbia impatto. A seconda che si simpatizza per Gutenberg o per l'AV, ci saranno due tipi di mezzi AV: uno maggiormente didattico, e un altro più simbolico. Questa distinzione è capitale e relativamente indipendente dai mezzi che vengono adoperati, per es., in video si può avere un documentario didattico come pure un videoclip immaginario. Gli ingredienti di base sono gli stessi; però che differenza di sceneggiatura, di montaggio, di base sonora e di messaggio!

Senza dubbio, più si usa l'AV per un fine didattico, più si avrà un montaggio oggettivo, una logica lineare, un rigore nel significato delle immagini. Al contrario, nella misura in cui la C. vuol essere maggiormente missionaria — informazione e appello alla conversione — l'AV sarà più simbolico, suggestivo e globale. Nel primo caso, come per Gutenberg, si potrebbe dire che il messaggio è nel discorso. Nel secondo caso, secondo l'affermazione di McLuhan, si dovrà dire che « il messaggio è nell'effetto che viene prodotto ». Questi sono i due grandi versanti dell'AV: la didattica e il simbolo; versanti che non vanno contrapposti, ma utilizzati in maniera complementare.

Quali mezzi? I mezzi elettronici maggiormente utilizzati in C. sono: — immagini e diapositive; — cassette, dischi (musica, canti, interviste, prosa, ecc.); — filmina; — montaggio AV (messaggio di suono-parola e immagini, spesso sincronizzati per essere proiettati automaticamente sullo schermo: durata media da sette a venti minuti); — film lungometraggio (generalmente copia di grandi film) o film pedagogici (durata: da dieci a trenta minuti); — video: per ragioni di comodità l'insieme della produzione di film educativi e religiosi passa attualmente in

videocassetta (1/2 pollice); — videotex (o teletex): su richiesta, presenta sullo schermo ordinario dell'apparecchio TV informazioni sotto forma di testi, grafici o immagini semplificate. Per es., Bertrand Quillet, addetto all'ufficio Comunicazioni sociali di Montréal, ha creato una C. del battesimo che gli abbonati alla TV via cavo possono richiedere a piacimento sul loro schermo. Il programma procede per mezzo di domande-risposte e testi chiave.

Il montaggio AV ha avuto la sua ondata di popolarità. Attualmente, a partire dal 1982, è in declino in molti paesi, a favore di mezzi più costosi, ma di più facile impiego, quali le videocassette.

Recentemente sono stati considerati mezzo AV, in un senso esteso, alcuni mezzi non elettronici, tradizionalmente impiegati per trasmettere un messaggio o accompagnare un'azione: le marionette, la danza o l' → espressione corporale, le maschere, il mimo, il teatro, antichi strumenti musicali, ecc. Questa estensione al non elettronico mette in luce che i modi tradizionali del terzo mondo erano già fondamentalmente AV per mezzo del ritmo, la gesticolazione, il messaggio, l'accompagnamento sonoro, l'appello ai sensi, e soprattutto la sceneggiatura di tipo storico e drammatico. Ciò nonostante l'apparizione dell'elettronico modifica profondamente l'AV di base, facendolo passare dall'artigianato alla professionalità, dalla tradizione alla cultura di massa, dalla ripetizione viva alla standardizzazione. E oltretutto amplifica l'impatto emotivo e sensoriale.

Metodi. Si possono distinguere tre grandi metodi:

1) *I metodi tradizionali:* il documento AV è utilizzato in tre modi:

— per *illustrare* una lezione di catechismo: l'AV rinforza il testo, lo illustra, lo spiega, lo verifica, lo fa memorizzare;

— per *motivare* in anticipo la lezione di catechismo: con il loro impatto emotivo molte immagini AV svolgono il ruolo di « starter »;

— per *interiorizzare* una lezione di C. Un canto, un pezzo di musica possono approfondire e personalizzare una C.

2) *I metodi attivi* (→ attivismo): invece di essere un prodotto che viene guardato, l'AV diventa qui un prodotto che viene creato in gruppo. Soprattutto per adolescenti e giovani il miglior modo per coinvolgerli nella C. è sovente la realizzazione di un montaggio, di

un poster, ecc.: per es., montaggio sulle beatitudini, sulle parabole, sulla morte...

Questi metodi richiedono animatori con una ottima formazione AV e una grande disponibilità di tempo. Non è il caso di utilizzarli a scuola nello spazio tra una lezione e l'altra. Vantaggi di tali metodi sono: la scoperta personale del messaggio cristiano e la vita di gruppo legata alla fede.

3) → *Metodi di gruppo*. Nell'atto della sua creazione il Dipartimento AV della Conf. episc. spagnola ricevette il seguente mandato: la pastorale della Chiesa spagnola deve fare sì che i cristiani passino da un cristianesimo di massa a un cristianesimo di comunità basato sulla partecipazione personale: l'AV deve essere considerato come mezzo privilegiato per realizzare questo fine. Di conseguenza si è cercato di sfruttare tutte le possibilità dei mezzi AV per creare il gruppo, aiutarlo a esprimersi e a comunicare. Il termine mezzi di gruppo o group-media, nato attorno agli anni '75-'80, indica tutti i mezzi leggeri atti a catalizzare, sulla base delle loro qualità intrinseche (sceneggiatura, ecc.) e dei metodi adoperati, uno scambio o una ricerca di gruppo. In questa linea si può citare il fotolinguaggio, usato nelle più svariate culture dell'Europa, dell'Africa e dell'Asia: ciò che conta non è tanto l'affermazione di una dottrina quanto il processo di gruppo per entrare nella verità. Manuel Olivera, uno dei leaders latino-americani dei mezzi di gruppo, ha sottolineato che una delle caratteristiche di questi mezzi (per es. montaggi AV) è l'aspetto ambiguo e suggestivo del messaggio: sotto lo choc di un montaggio il gruppo può reagire, mettersi in ricerca, discutere.

Importanza del catechista e della sua formazione. I mezzi AV, come si è potuto constatare, indicano nello stesso tempo prodotti e metodi, essendo inseparabili i due aspetti. A seconda delle culture, dei bisogni delle Chiese, dei gruppi e dei diversi tipi di educatori, prodotti e metodi possono variare all'infinito. In definitiva, il cardine di tutto è la personalità del → catechista e il tipo di formazione AV che ha ricevuto.

II. IL LINGUAGGIO AV PER L'ESPRESSIONE DELLA FEDE

Caratteristiche del linguaggio AV. Dal punto di vista materiale, come indica il nome, l'AV è un linguaggio caratterizzato dal messaggio unificato delle caratteristiche del suono, della

parola e dell'immagine, grazie alle risorse dell'elettronica.

Chi dice → linguaggio dice anche cultura e civiltà. In un senso ampio e nobile, l'AV è assai più che una maniera di parlare: esso indica un modo particolare di accostarsi alla realtà, vale a dire nuovi modi di comprendere, di pregare, di fare politica, in una parola un nuovo stile di vita e di società. È in questo senso che pensatori e giornalisti parlano della « rivoluzione AV », dell'« uomo AV », della « civiltà AV ». L'AV inteso come linguaggio e civiltà determina un particolare tipo di comunicazione della fede, esattamente come nel passato l'invenzione della stampa ha determinato un tipo di C. particolarmente incentrato sul catechismo.

La questione del linguaggio AV è la seguente: in che modo la gente immersa nell'ambiente elettronico AV permanente — dalla pubblicità nelle strade alla TV, dalle macchine programmate al transistor incollato all'orecchio — è disposta a ricevere o a rifiutare la fede. Non si tratta di ampliare la forza della dottrina della fede ricorrendo ai media; si tratta invece di presentare la fede in funzione dei nuovi modi di percezione e di desiderio sentiti dai nostri contemporanei.

Le caratteristiche più rilevanti di questo linguaggio e delle nuove modalità di comprendere sono le seguenti:

— « La prima cosa è sentire ». Il linguaggio AV provoca un forte impatto sensoriale. È attraverso l'emozione che si passa all'idea, dice il realizzatore Claude Santelli.

— Eccitazione dell'immaginario: la violenza delle immagini e dei suoni determina una specie di scombussolamento dell'immaginario, il che permette agli archetipi e alle grandi immagini religiose e pagane, che dormono nello stato profondo dell'uomo, di emergere.

— → Drammatizzazione. Saper scrivere un giornale significa saper drammatizzare, mettere in evidenza le realtà, opporle, renderle sensazionali, anzi anormali.

— L'istantaneità: è proprio del linguaggio AV distruggere ogni fedeltà lineare e sostituire la tradizione con la presenza istantanea. Basta analizzare le informazioni TV per rendersi conto che la logica letteraria e deduttiva è sostituita da una logica simbolica ed esperienziale: ciò che conta è catturare lo spettatore e metterlo « in ».

— La mescolanza interculturale. Riducendo le distanze del tempo e dello spazio, l'AV spezza le frontiere. Le onde elettromagneti-

che saltano i muri: i satelliti coprono rapidamente la terra. Le tradizioni secolari sono scombussolate. Una volta erano proprio queste tradizioni che educavano e proteggevano le nostre culture.

Conseguenze per la C. Lentamente si sta elaborando una nuova civiltà. Quali conseguenze si possono prevedere per la C.? Nuovi modi di comprendere e di vivere la fede richiedono nuovi accenti nella ped. cristiana. Si possono segnalare tre orientamenti:

1) *Riguardo al linguaggio.* Al fanciullo che guarda da tre a cinque ore al giorno la TV non si può più parlare come si parlava nella scuola all'inizio del secolo. È indispensabile impregnarsi delle caratteristiche proprie del linguaggio AV: priorità al narrativo, al simbolico e allo stile drammatico. Basare l'esposizione sulla storia, sulle testimonianze, sulle esperienze, sulle parabole. È importante che i catechisti siano « attori » capaci di coinvolgere affettivamente gli uditori. San Giovanni ha dato una definizione della C. AV: essa comunica « ciò che abbiamo ascoltato, ciò che abbiamo visto con i nostri occhi, ciò che abbiamo palpato riguardante il Verbo di vita » (1 Gv 1,1). È una C. che ha la sua sorgente nella esperienza spirituale: questa esperienza può tradursi, senza menzogna, in immagini, colori e suoni.

2) *Riguardo ai metodi e ai processi.*

— *Importanza della « via simbolica ».* Giovanni Paolo II, parlando dei → « luoghi, momenti o riunioni che si devono valorizzare per la C. », cita in primo luogo i pellegrinaggi (CT 47). Il → pellegrinaggio è senza dubbio il miglior esempio di C. AV, un processo che può essere chiamato « la via simbolica ». Essa si caratterizza per mezzo di un insegnamento che è strettamente dipendente da una esperienza simbolica e si espande nella comunicazione comunitaria e nell'espressione liturgica.

— *Importanza dell'educazione del sentimento religioso.* Eccitato dal turbine moderno di immagini e di suoni, il sentimento religioso naturale non può essere messo tra parentesi. Al contrario, lo si considera come un punto di partenza per la fede, però alla condizione assoluta di educarlo.

— *Valorizzazione della vita spirituale* come sorgente e dimensione permanente della C.: liturgia, tempi forti di spiritualità, rituali fa-

miliari, ecc. Si ritrovano qui in qualche modo gli schemi del catecumenato antico.

3) *Riguardo al messaggio.* Noi entriamo nell'era dell'informazione: la sfida centrale di quest'era è la → comunicazione. È importante che il messaggio della fede, la dottrina e la morale siano presentati come espressione e condizioni di questa suprema comunicazione che è la → Alleanza. Entrare nella fede significa: ricevere il dono dell'Alleanza con Dio; essere messi in condizione di costruire l'Alleanza tra gli uomini.

La C. « stereo ». L'AV ci induce generalmente a privilegiare un versante della conoscenza, quello cioè legato alle caratteristiche dell'emisfero destro del cervello: la conoscenza intuitiva, globale, artistica; la conoscenza per mezzo dell'esperienza intima, la conoscenza per mezzo del sapore e del piacere, la conoscenza per mezzo della corrispondenza tra gli archetipi svegliati e la risposta dogmatica.

Sarebbe estremamente nocivo per l'uomo e per la Chiesa se la C. si riducesse al linguaggio AV. Abbandonare la precisione del linguaggio, il rigore e la concatenazione lineare delle parole; abbandonare l'analisi, lo spirito di astrazione e di sintesi significherebbe abbandonare una delle maggiori conquiste storiche dell'umanità. Perciò dobbiamo parlare di *stereo*: la fede deve essere comunicata attraverso due canali, vale a dire per mezzo di due linguaggi distinti, ciascuno dei quali ha le proprie esigenze, i propri processi, i propri luoghi e tempi. Il linguaggio didattico è non meno necessario che il linguaggio simbolico, quando si tratta di costruire l'unità della Chiesa e di formare un cristiano libero. In risposta però al nostro tempo, diamo una priorità al linguaggio simbolico e AV.

Bibliografia

P. BABIN, *L'audiovisivo e la fede*, Leumann-Torino, LDC, 1971; Id. - M. McLuhan, *Uomo nuovo, cristiano nuovo nell'era elettronica*, Roma, Ed. Paoline, 1979; Id. - M. F. KOULOUMDJIAN, *Les nouveaux modes de comprendre*, Paris, Centurion, 1983; A. BACQUET, *Médias et christianisme*, Paris, Centurion, 1984; G. GRAUGNARD - J. HUGO, *L'audio-visuel pour tous*, Lyon, Chronique sociale, 1983; A. GREELEY, *The religious imagination*, New York, Sadlier, 1981; M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 1971; Id., *La galassia Gutenberg: nascita dell'uomo tipografico*, Roma, Armando, 1976.

PIERRE BABIN

AUGER Edmond

Nato nel 1530 nel villaggio di Alleman presso Troyes, è ricevuto nel noviziato dei Gesuiti a Roma da Ignazio di Loyola nel 1550. Dopo l'ordinazione sacerdotale è inviato a Pamiers (1559). Il calvinismo vi si diffondeva e il vescovo aveva chiamato i gesuiti per fondare un collegio. Diventato rettore del collegio di Tournon nel 1561, poi predicatore a Valence A. cade tra le mani del barone des Adrets e per poco scappa al martirio (1562). Liberato, riprende le predicazioni a Tournon, Toulouse, Lyon, e nell'Auvergne; contribuisce alla fondazione di numerosi collegi. Nel 1564 è provinciale di Aquitania, e dal 1583 al 1587 è confessore del re Enrico III. Nel 1589 lascia la Francia per la Lombardia. Muore a Como nel 1591.

In quest'epoca di violenze, che la storia francese ha caratterizzato con il nome di « guerre di religione », A. si propone come obiettivo di bloccare il progredire del protestantesimo nel sud della Francia attraverso un vigoroso contrattacco. La maggior parte degli allievi del collegio di Pamiers erano stati influenzati dalle nuove dottrine: « I salmi di Clément Marot, il catechismo di → Calvino e alcuni altri libri di questo genere, ecco ciò che portavano con sé in classe » (Dorigny 1828, 31). Si trattava di sostituire questi libri perniciosi. Dalle lettere scritte al padre Lainez, generale della Compagnia di Gesù, sappiamo che A. intendeva lottare gomito contro gomito, colpo contro colpo. Per liberarsi dei Salmi che Marot aveva tradotti in francese, A. richiedeva di seguire Ronsard (*Lainii Monumenta*, 194, in *Monumenta Historica Societatis Jesu*, Roma); e contro il catechismo di Calvino occorreva adottare un manuale redatto dallo stesso A. Il manoscritto è approvato dalla facoltà di teologia di Parigi nel gennaio 1563, e pubblicato per la prima volta nell'autunno dello stesso anno: « *Catéchisme et sommaire de la doctrine chrétienne*, avec un formulaire de diverses prières catholiques et plusieurs avertissements pour toutes manières gens ».

Scritto in francese e indirizzato alla gioventù, il libro guarda comunque verso un pubblico più ampio. Nel corso delle numerose edizioni comprenderà un *Grand catéchisme* sotto forma di domande e risposte per gli adolescenti e gli adulti (contiene un dettagliato formulario per la confessione secondo i diversi stati: clero, nobiltà, giuristi, letterati, commercianti e artigiani, persone sposate, fanciulli e in-

servienti); un *Bref recueil* « per le persone meno istruite e gli analfabeti »; un *Petit catéchisme* per i fanciulli delle classi inferiori; infine, per le classi superiori e per il clero letterato un catechismo in latino e perfino un catechismo greco.

Poiché intende rispondere punto per punto al catechismo di Calvino, il testo di A. adotta lo stesso piano: la fede, la legge, la preghiera, i sacramenti. Lo sviluppo dei due manuali segue un andamento del tutto parallelo. E poiché intende rispondere alle obiezioni dei protestanti, certe parti del Manuale di A. saranno particolarmente sviluppate: 19 domande sulla Chiesa, con insistenza sulla visibilità di essa; culto e invocazione dei santi. I 2/3 dell'opera sono consacrati ai sacramenti: 8 lezioni sull'eucaristia, in cui si spiega la realtà del sacrificio della messa e il dogma della presenza reale..., i suffragi per i defunti, la dottrina delle indulgenze, la comunione sotto una sola specie...

Senza dubbio era necessaria la controversia, in quell'epoca, per chiarire le posizioni cattoliche, ed era assolutamente urgente rispondere alle obiezioni dei protestanti. In questo modo si comprende il rapido successo del manuale di A.: dal 1563 al 1582 più di 20 edizioni, traduzioni in spagnolo, italiano, olandese. Però i difetti non tarderanno a manifestarsi: sforzandosi di rispondere a tutte le obiezioni, A. giunge a mettere tutto sullo stesso piano, l'essenziale e il secondario; articoli del simbolo, comandamenti, sacramenti sono giustapposti e analizzati: l'insieme offre lezioni da imparare, assai meno una formazione alla vita cristiana.

Più discreto nella presentazione e nella confutazione delle posizioni protestanti, più orientato verso la pietà nella parte « sulla giustizia cristiana », il catechismo di → Canisio soppianderà completamente quello di A. in Francia già prima della fine del XVI secolo. Era d'altronde normale, una volta fermato l'espandersi della Riforma in Francia, che anche il manuale di A. venisse abbandonato, essendo tutto orientato verso quel risultato. Resta tuttavia il fatto che il cambiamento di metodo e di obiettivo introdotto da A. (e da Calvino), e l'importanza attribuita al nozionale e al didattico continueranno a segnare la storia del catechismo.

Bibliografia

J. BRAND, *Die Katechismen des Edmundus Augerius, S.J., in historischer, dogmatisch-moralischer und*

katechetischer Bearbeitung, Freiburg, Herder, 1917; J. C. DHÔTEL, *Les origines du catéchisme moderne d'après les premiers manuels imprimés en France*, Paris, Aubier-Montaigne, 1967; J. DORIGNY, *La vie du père Edmond Auger*, Avignon 1828 (1716).

ELISABETH GERMAIN

AUMÔNERIE DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

La A. è un organismo della Chiesa francese incaricato dell'IR e della formazione cristiana degli studenti delle scuole secondarie statali (12-19 anni). Viene chiamato « aumônerie » (cappellania) il servizio prestato a uno o più istituti scolastici.

1. *Origine*. Con la legge del II floréal An. X (1° maggio 1802), Bonaparte, primo console, crea i licei francesi e istituisce in ogni liceo un prete come cappellano « incaricato di tutto ciò che si riferisce alle pratiche religiose ».

2. *Situazione*. La legislazione francese attuale considera tre situazioni:

— L'A. in cui le attività cat. e religiose hanno luogo all'interno dei locali della scuola e nell'orario scolastico (internati).

— L'A. in cui le attività si svolgono nel quadro dell'orario scolastico, ma all'esterno degli istituti scolastici (esternati).

— L'A. non ufficiale in cui le attività sono lasciate alla discrezione delle famiglie, fuori dell'organizzazione scolastica.

Le attività cat. e religiose — all'interno e all'esterno degli istituti scolastici — sono assicurate da sacerdoti, religiosi, religiose e laici (genitori, famiglie, catechisti di professione), chiamati « animatori ». Attualmente in Francia gli animatori sono 25.000, di cui la maggior parte (90%) a tempo parziale; alcuni, soprattutto sacerdoti e catechisti, a tempo pieno (10%). Globalmente l'11% degli studenti delle scuole secondarie statali della Francia frequenta una A.

3. *Funzionamento*. Gli orientamenti cat. delle A. sono affidati, per incarico della Commissione episcopale per il mondo scolastico e universitario (C.E.M.S.U.), a un Consiglio nazionale della A. della scuola pubblica, che si raduna due volte all'anno sotto la presidenza del vescovo responsabile. Un Segretariato nazionale della A. della scuola pubblica (S.N.A.E.P.), animato da due sacerdoti, è responsabile dell'attuazione di questi orientamenti. Il Segretariato pubblica una rivista tri-

mestrale « Ensembles » destinata alle A.; dirige la redazione di documenti cat. per gli animatori, pubblicati nella collana « Les Cahiers du S.N.A.E.P. »; coordina il lavoro delle Commissioni specializzate; organizza giornate di formazione (biblica, teologica, pedagogica, tecnica) degli animatori e dei giovani.

4. *Finalità*. L'incidenza dell'A. della scuola pubblica è legata allo sviluppo dell'ambiente socio-culturale della scuola (sviluppo delle scienze e delle tecniche, universo dell'immagine e dei mass-media) e al crescere dell'indifferenza religiosa tra gli adolescenti e i giovani. Il principio di base delle A. è il seguente: « Prendre le temps de vivre pour croire ». Il progetto educativo non consiste tanto nel trasmettere una dottrina o nell'applicare un messaggio tramite una morale o una pratica di vita, quanto nel cercare, partendo dalla vita quotidiana, il significato evangelico dell'esistenza umana, tramite un confronto con la vita e la parola di Gesù Cristo.

La A. ha dunque tre finalità pastorali:

— Essere un luogo di incontro e di libera espressione, in piena corrispondenza al bisogno di relazione e di comunicazione dei giovani.

— Essere un luogo di ricerca religiosa e di approfondimento dottrinale della fede, come risposta a un bisogno religioso e al duplice desiderio di dare un senso alla vita e di conoscere Gesù Cristo.

— Essere un luogo dove nascono comunità di credenti, dove adulti e giovani esprimono, vivono e celebrano insieme la loro fede con i suoi problemi, i suoi dubbi e le sue certezze.

5. *Attività*. La forma delle attività varia da una A. all'altra secondo l'équipe locale di animazione, l'età e la domanda dei giovani. Le attività cat. sono di tre ordini diversi:

— *Conoscere la fede*. Si possono qui raggruppare la *riflessione libera* attorno a un fatto di attualità, un libro, un film, un tema (avvenire, droga, forza nucleare, professione, sessualità); l'*approfondimento dottrinale* della fede, dei sacramenti, della preghiera, della morale; la *ricerca biblica* sulle origini del cristianesimo e lo studio di testi biblici (attraverso l'analisi storica, esegetica e linguistica). Queste attività si svolgono nel quadro di corsi chiamati « di religione », ma anche in serate, week-ends e giornate di studio della durata di diversi giorni.

— *Vivere la fede*. Si tratta di attività sociali

o caritative, di impegno in qualche movimento di azione cattolica, di responsabilità educative verso i fanciulli, di animazione di gruppi nelle scuole o nel quartiere. Queste attività permettono ai giovani di applicare la fede alla vita, di verificare « sul terreno » l'autenticità della loro parola di credenti e di fare in modo che il Vangelo possa esercitare la sua « funzione critica » nell'esistenza quotidiana.

— *Celebrare la fede.* Tra le celebrazioni della fede figurano le professioni della fede, le celebrazioni sacramentali (battesimo e confermazione di adolescenti e giovani), celebrazioni penitenziali, gruppi di preghiera comunitaria, week-ends di silenzio e celebrazioni eucaristiche. Per dare espressione alla fede queste celebrazioni fanno appello alle dimensioni affettive e intellettuali dell'uomo (linguaggio dei gesti, espressione corporale, tecniche audiovisive).

Il futuro delle A. dipende da come, in una società urbanizzata e tecnicizzata, riusciranno ad essere luoghi dove giovani e adulti possono vivere, respirare e pregare.

Sedi: Secrétariat national de l'Aumônerie de l'Enseignement Public (S.N.A.E.P.), 7 rue Vauquelin, 75005 Paris; Fédération nationale des animateurs et parents pour l'éducation chrétienne des jeunes de l'Enseignement Public (F.N.A.P.E.C.), 7 rue Vauquelin, 75005 Paris.

Bibliografia

P. BOURDONCLE - P. MOITEL, *Aumôneries de l'Enseignement Public*, Paris, Cerf, 1978; Conseil National de l'aumônerie de l'enseignement public, *Clefs pour une aumônerie: Orientations, législation, mode d'emploi*, Paris, S.N.A.E.P., 1981².

PIERRE MOITEL

AUSTRALIA

I tre punti storici che seguono costituiscono il retroterra essenziale per comprendere lo sviluppo delle idee cat. in A. dal 1945 al 1985.

a) L'impegno storico dei cattolici australiani verso l'ideale: « Ogni fanciullo cattolico nella scuola cattolica » significa che lo sviluppo della C. è in larga misura associato alle scuole cattoliche o ai religiosi che fondarono queste scuole (e fino agli anni 1960 ne avevano in larga misura la direzione).

b) Fra il 1945 e il 1984 la popolazione dell'A. si è raddoppiata, soprattutto in seguito all'immigrazione postbellica. Quando la percentuale dei cattolici raggiunse quasi il 30%, le scuole cattoliche non furono più in grado di far fronte a questo incremento, con la conseguenza che oggi appena la metà degli allievi frequenta la scuola cattolica. Inoltre la diminuzione del numero dei religiosi significa che attualmente oltre i 4/5 di tutti gli insegnanti nelle scuole cattoliche sono laici; alcune scuole sono completamente gestite da laici.

c) La legislazione restrittiva sull'insegnamento religioso confessionale nelle scuole statali, promulgata in tutti gli stati prima della Federazione nel 1901, ha reso impossibile una politica nazionale uniforme della Chiesa in vista della evangelizzazione della gioventù che frequenta le scuole statali.

I. IDEE CAT. DAL 1945

In seguito alla Conferenza di Adelaide nel 1936 la Conf. Episc. Austr. autorizzò l'uso di un nuovo catechismo elementare per l'iniziazione dei fanciulli ai sacramenti. Il catechismo tradizionale (1884) fu conservato tale quale per gli ultimi anni della scuola elementare e per tutta la scuola secondaria. In mancanza della Bibbia era largamente usata la *Bible History* di Schuster. Nelle scuole secondarie il catechismo era completato con un « commentary », un libro di testo (*Pray the Mass*) e, per le secondarie superiori, con l'apologetica, l'insegnamento sociale della Chiesa e la trattazione di alcuni problemi storici richiesti per gli esami statali. In mancanza di Colleges per la formazione degli insegnanti cattolici, ogni congregazione religiosa preparava i propri membri all'insegnamento. Anche se, nel periodo precedente la guerra, il modo di fare C. era abbastanza uniforme, c'era qualche consapevolezza di un possibile sviluppo cat.

1. *Influssi europei 1945-1962.* Durante questo periodo l'A. adottava gradualmente la C. kerygmatica. Le nuove idee non venivano sistematicamente introdotte, ma erano spesso collegate con l'esperienza europea delle congregazioni internazionali. La riv. cat. nazionale « Our Apostolate » ebbe inizio presso i Fratelli delle Scuole Cristiane come rivista ad uso interno (« in-house »); divenne ufficiale in seguito al congresso cat. di Roma del 1950. Attraverso il contatto con riviste d'oltremare si giunse alla traduzione e occasionalmente

alla totale rielaborazione di sussidi, come fu per i *Catechism Workbooks* 1945-1963. Le iniziative personali sembravano avere maggiore influsso che non i libri.

a) La persistente insoddisfazione, dopo il 1957, di fronte all'uso del tradizionale catechismo nella scuola, indusse alcune scuole di religiosi ad adottare la traduzione inglese del *Catechismo tedesco* (1955).

b) La visita di Clifford Howell nel 1957 incoraggiò l'uso di nuove traduzioni della Bibbia e l'introduzione di un panorama della storia della salvezza elaborato dal medesimo nel suo volume *The Work of Our Redemption*.

c) John F. Kelly, sacerdote di Melbourne, ispettore scolastico e autore, organizzò corsi settimanali di teologia e di Scrittura per religiose (1954-1963) e preparò il terreno all'accoglienza della C. kerygmatica, già presente attraverso l'uso di materiale d'oltremare.

d) Nel 1959 la Conf. Episc. autorizzò John F. Kelly a elaborare un *Catechismo australiano*. Questo lavoro — influenzato dalle visite dell'autore a centri europei e nord-americani — uscì in due volumi: 1962 per la scuola elementare; 1963 per le scuole secondarie. Fu accompagnato da manuali per gli insegnanti. Così fu saldamente stabilita la C. → kerygmatica nelle scuole australiane. Altri quattro libri per i bambini e le prime classi delle elementari furono prodotti da insegnanti di religione sotto la guida di Kelly, e offrirono un corso completo per l'età 6-14 anni.

e) Durante due visite (1959-1961) J. Hofinger, S.J., tenne corsi prolungati sulla C. kerygmatica, e raccomandò la già nota opera di Sr. Maria de la Cruz, *On Our Way*. Gli scritti di → Hofinger ebbero un notevole influsso.

2. Dal *Catechismo australiano* a « *The Renewal of the Education of Faith* ». Il decennio '60-'70, sotto la spinta del Conc. Vat. II, conobbe un forte sviluppo, ma anche crescenti controversie. Il successo del *Catechismo australiano*, fra l'altro, accentuò l'assenza di sussidi per le secondarie superiori. Tentativi per produrre nuovi corsi « ufficiali » fallirono, ad eccezione del corso *Come Alive*, incentrato sulla vita. Oltre ad autorizzare questo corso, la Conf. Episc. pubblicò anche la traduzione del documento cat. italiano *The Renewal of the Education of Faith* (RdC), come raccolta di principi cat.

a) Il movimento cat. era sostenuto dal personale direttivo che aveva fatto gli studi a Lumen Vitae o in altri centri. La visita di

Marcel → Van Caster, del centro Lumen Vitae, nel 1966-1967 incoraggiò la C. « incentrata su temi » o « incentrata sulla vita », di cui c'erano già tentativi a livello locale.

b) Lo sviluppo del « seminar movement » (studio concentrato di qualche tema in un pomeriggio o in una serata, invece che in una classe scolastica), e quello successivo complementare, il « camp movement », staccò la C. degli adolescenti da programmi formali e istituì una nuova corrente.

c) Il « Cats 1 Seminar » (gen. 1971) dei Fratelli Maristi offrì un forum nazionale per discutere sulla C. incentrata sulla vita, e in modo particolare offrì la base per il vol. *Come Alive*.

d) Come giustificazione teologica della C. incentrata sulla vita fu citata frequentemente la *Theology of Revelation* di Gabriel Moran. Tra i materiali di produzione locale ebbe grande influsso *Move Out*, con l'*Annals Supplement*.

3. Dal DCG fino ad oggi: 1971-1984. Di fronte alle continue controversie sulla C., la Conf. Episc. australiana adottò i principi del DCG:

— fondando, nel 1973, il National Pastoral Institute, come centro della formazione cat. in Australia, sotto la direzione di John F. Kelly;

— pubblicando, tramite il suo Education Committee (1976), *We Preach Jesus Christ as Lord*, come direttorio cat. australiano;

— creando presso la National Catholic Education Commission un Religious Education sub-committee.

a) Il forum nazionale che ebbe maggiore influsso fu il congresso della Confraternity of Christian Doctrine a Melbourne (1973), con interventi di D. S. Amalorpavadass (Bangalore) e altri membri dell'East Asian Pastoral Centre.

b) Numeri crescenti di sacerdoti e religiosi fecero gli studi all'estero, soprattutto in centri di lingua inglese negli USA, Canada, Manila (EAPI) e Irlanda.

c) Le diversità di opinioni nei confronti della priorità pastorale da dare alle scuole cattoliche, le quali educano soltanto una minoranza dei cattolici, furono focalizzate sulle riviste e nel symposium « Catholic Education: Where is it Going? ».

d) Studi su Religious Education provenienti dalla Lancaster University (GB) ebbero influsso sull'introduzione del modello curricolo-

lare da parte delle autorevoli *Guidelines for Religious Education* (Melbourne), per programmi di C. scolastica.

e) Sotto l'impulso del documento della S.C. per l'Ed. Catt. su *La scuola cattolica* (1977), ricevette crescente attenzione il carattere « cattolico » di detta scuola.

f) A causa del decrescente numero di religiosi nelle scuole si diede priorità all'incremento della formazione degli insegnanti di religione — precedentemente curata dagli ordini religiosi — nei « colleges » statali per la formazione degli insegnanti, in cui è offerto un servizio di formazione pre-catechetica agli studenti laici.

II. L'IR NELLE SCUOLE STATALI E INIZIATIVE CAT. PER I FANCIULLI FUORI DELLE SCUOLE CATTOLICHE

Anche se la legge promulgata nel 1901 per l'educazione nelle scuole statali non intendeva escludere l'IR, di fatto ciò si è spesso verificato. Alcuni stati permisero un IR « generico », distinto da quello « confessionale »; però non riuscirono a trovare insegnanti regolari per tale insegnamento. Dal 1973 ogni stato ha applicato una disposizione del governo favorevole all'educazione religiosa, ma soltanto due stati avviarono curricoli sperimentali per la scuola elementare e quella secondaria. Eccezione fatta per la religione che viene insegnata nelle materie sociali a livello della scuola elementare, e in studi biblici in vista degli esami pubblici, come pure per certi corsi a livello delle secondarie superiori, è ben scarso l'incremento della « educazione religiosa », salvo nelle condizioni particolari che ora diremo.

1. Negli anni '50 si creò un forte movimento nazionale con l'intento di ampliare la formazione cat. in vista del rapido aumento del numero di fanciulli cattolici che frequentavano scuole statali. Il vescovo (più tardi cardinale) Freeman di Sydney diede slancio a questo lavoro sotto il titolo generale « Fraternity of Christian Doctrine » (CCD). Quanto a finalità e direzione la CCD è un organismo nazionale. Ma a causa della diversa legislazione in ciascuno stato, essa funziona sia a livello diocesano che statale. Fra le sue iniziative si possono menzionare:

— lavoro cat., una volta la settimana, su base scolastica e durante l'orario scolastico, supposto che altre confessioni religiose vogliano contemporaneamente servirsi della stessa opportunità;

— insegnamento religioso generale, per es. *Religion in life* impartito nelle scuole, qualora la legge lo permetta, e programmi esplicitamente cat. organizzati a livello parrocchiale;

— incontri occasionali organizzati da scuole in vista di attività cat. extrascolastiche;

— corsi per corrispondenza per le zone distanti.

2. Le principali attività della CCD sono:

— corsi per la formazione dei catechisti;

— équipes missionarie motorizzate, che lavorano fuori dei centri formativi, per portare le scuole a un livello regolare;

— équipes locali per la produzione di materiali cat. Basate inizialmente su materiali d'oltremare, le produzioni locali quali *Move Out*, *Joy for Living*, *Let's Go Together* risultarono così ben adattate ai destinatari che oggi sono largamente adottate nelle scuole cattoliche.

3. Le regioni isolate ricevono corsi per corrispondenza, che coinvolgono i genitori insieme con i fanciulli.

4. « Dove Publications » è diventato la fonte principale di nuovi materiali e nuovi orientamenti.

III. ORGANIZZAZIONE DELLA C. PER DIVERSE CATEGORIE DI DESTINATARI

Malgrado i tentativi per facilitare il coordinamento a livello nazionale (cf I.3), la distribuzione geografica dei cattolici fa sì che risulti più facile l'organizzazione a livello diocesano o a livello di ogni stato. Normalmente ogni diocesi dispone del proprio Education Office, di un direttore della CCD (→ Fraternity of Christian Doctrine) e in misura crescente anche di un Director of Adult Education. L'organizzazione pratica si realizza normalmente a livello delle parrocchie o per mezzo di programmi a livello regionale.

1. L'educazione degli adulti costituisce la principale novità cat. degli ultimi 15 anni. Prima la vita cattolica degli adulti era spesso fondata sulle associazioni e su programmi formativi per catechisti. Attualmente i programmi della quaresima e dell'avvento, il Rito dell'iniziazione degli adulti (RICA), corsi biblici e lo studio di temi sociali sono caratteristici per la formazione degli adulti. Corsi di perfezionamento vengono offerti in numero sempre più abbondante per mezzo di seminari e di istituti di formazione permanente.

2. A tutti i livelli vi è stato un notevole arricchimento attraverso la produzione di materiale di aggiornamento.
3. L'incremento di corsi di formazione permanente nella fede rimane un'importante priorità come continuazione dei programmi destinati ai giovani; come aiuto per educare i cattolici ad assumere nuove responsabilità; come aiuto per risolvere le controversie cat. degli ultimi anni.

Bibliografia

1. Fonti

Catholic Catechism Books, 2 vol., Sydney, E. Dwyer, 1962-1963; *Catholic Catechism, Teacher's Books*, 2 vol., ivi, 1962-1963; *Come Alive*, ivi, 1970; *The Renewal of the Education of Faith*, ivi, 1970; *We Preach Jesus Christ as Lord*, ivi, 1976.

2. Studi

Sr. MARY AMBROSE, *Young Married Couple « Move Out »*, in « Our Apostolate » 15 (1967) 84-88; P. CRUDDEN, *Fr. Van Caster's Melbourne Seminar*, ibid., 75-78; G. EASTMAN (ed.), *Towards a New Era in Religious Education*, Victoria, Cripac Press, 1972; A. HAMILTON, *What's been Happening in R.E.*, Melbourne, Dove Publications, 1981; J. HOFINGER, *The New Australian Catechism*, in « Lumen Vitae » 18 (1963) 529-538; C. LEAVEY, *Australia: Some Issues Facing the Church*, in « Pro Mundi Vita » (1980), sept.; G. ROSSITER, *Stifling Union or Creative Divorce*, in « Word in Life » 29 (1981) 162-173; Id., *Review of Australian Research Related to Religious Education in Schools*, Leichardt, National Catholic Research Council, 1984; G. RUMMERY, *Catechesis and Religious Education in a Pluralist Society*, Sydney, E. Dwyer, 1975; Id., *Catechesis and School*, in « Word in Life » 26 (1978) 90-93.

GERARD RUMMERY

AUSTRIA

1. In Austria l' → IR scolastico ha una lunga tradizione. Oggi come prima l'IR figura fra i servizi che la Chiesa offre alla gioventù e all'istituzione scolastica. Le scuole sono divise secondo il livello formativo (scuola dell'obbligo, scuole secondarie, scuole superiori) e secondo le finalità (formazione generale, scuole professionali, formazione degli insegnanti e degli educatori, accademie e istituzioni parallele). Dopo la quasi totale soppressione dell'IR nel periodo nazista, dal 1945 l'IR è nuovamente presente nei diversi tipi di scuola, di cui è parte integrante, basato sulla costituzione e sulla legge (H. Schwenndenwein, *Religion in der Schule - Rechtsgrundlagen*, Graz, 1980; H. Schnizer, *Juristische Perspektiven des Verhältnisses von*

Kirche und Staat, nel vol. E. J. Korherr (ed.), *Ja zum Religionsunterricht*, Graz, 1978, 61-78). L'IR è *materia obbligatoria* (con due ore settimanali durante tutto l'anno) per tutti gli studenti che appartengono a una confessione religiosa riconosciuta. I genitori, e dal 14° anno in poi gli stessi studenti, possono chiedere l'esonero durante i primi dieci giorni dell'anno scolastico. La percentuale di coloro che richiedono l'esonero fluttua da meno del 1% (scuola elementare) fino a un massimo del 13% (ultimi anni delle scuole secondarie). Per le scuole professionali dell'obbligo (= scuole abbinate con una professione) l'IR è *materia opzionale* in sette dei nove Länder dell'Austria.

L'organizzazione, la direzione e l'ispezione dell'IR scolastico sono curate dalle Chiese. Esse hanno anche la responsabilità per i programmi unitari per tutta l'Austria, come pure per i testi di religione che, a spese dello Stato, sono gratuitamente messi a disposizione degli studenti.

Gli *insegnanti di religione* sono ecclesiastici o laici; possono essere in un rapporto di lavoro con la Chiesa oppure con lo Stato. In ambedue i casi però vengono pagati dallo Stato. Un fatto caratteristico è il forte aumento degli insegnanti laici, i quali sono anche associati alla programmazione, alla formazione e all'ispezione. Ogni insegnante di religione ha bisogno del certificato di *idoneità* (qualificazione) e della *missio canonica*.

Con l'IR sono connessi anche certi *esercizi religiosi* (il numero differisce notevolmente nei diversi Länder dell'Austria), quali per es. celebrazioni per l'apertura dell'anno scolastico, liturgie del Natale, della Pasqua, celebrazioni di chiusura dell'anno scolastico, ecc. La legge garantisce sia agli insegnanti che agli allievi la libertà di partecipare o meno.

2. L'organizzazione dell'IR cattolico è affidata, in ogni diocesi, allo « Schulamt » (ufficio per la scuola) del vescovo. Per il coordinamento esiste dal 1982 un « Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung » (Ufficio interdiocesano per la scuola e l'educazione, Vienna).

3. Accanto all'IR esiste una molteplicità di C. (Gemeindekatechese) a livello delle parrocchie o a livello regionale. Le più antiche di queste forme di C. (per es. Christenlehre [dottrina cristiana] nello Steiermark; Hauslehre [insegnamento impartito a casa] a

Salzburg) risalgono con una ininterrotta tradizione fino al tardo medioevo (*Christenlehren in der Steiermark* [Berichte], in « Christlich-pädagogische Blätter » 93 [1980] 282-283; 318-319; 94 [1981] 21; A. Russi - J. Hofmann, *Hauslehren in Salzburg*, ibid. 94 [1981] 96-100). Altre ore di religione (per fanciulli e giovani nelle parrocchie) hanno la loro origine nelle associazioni per fanciulli e giovani già esistenti prima della 2ª guerra mondiale. Si sono consolidate e hanno assunto forme stabili nel periodo postbellico. I rami centrali sono, a livello delle parrocchie, l'istruzione per la → prima confessione e per la → prima comunione. Così pure l'insegnamento per la confermazione, che dopo il 1965 quasi ovunque si è stabilito sotto forma di un catecumenato della → confermazione; esso dura diversi mesi e si serve di assistenti della confermazione, generalmente giovani. Dopo i Sinodi diocesani postconciliari (indicazione precisa delle fonti in Ö.K.B.E. [ed.], *Österreichisches Katechetisches Direktorium für Kinder- und Jugendarbeit*, Wien, 1981, 97-100), la C. degli adulti è oggetto di continua promozione. Essa comprende i colloqui in preparazione al battesimo, che si tengono nella parrocchia e nelle famiglie; i corsi per la preparazione al matrimonio; serate per genitori e famiglie; serate bibliche, ecc.; anche « C. degli anziani »; corsi teologici per adulti; trasmissioni radiofoniche e televisive. Essa è basata sulla libertà di espressione religiosa, un diritto che è fondato nella costituzione. A parte alcune dichiarazioni di principio nei Sinodi postconciliari, solo nella diocesi di Graz-Seckau esiste un « *Diözesankonzept für Gemeindekatechese* » (Progetto diocesano per la C. parrocchiale; cf « *Verordnungsblatt für die Diözese Graz-Seckau* », 1980, n. 47).

Le direttive o i programmi promulgati da diverse sezioni dell'Azione Cattolica hanno prevalentemente carattere orientativo. Normalmente la responsabilità e la programmazione della C. parrocchiale è affidata ai parroci e ai consigli parrocchiali. Un fatto caratteristico per tutte le forme di C. parrocchiale è la progressiva partecipazione dei laici, i quali (sotto l'influsso della teologia della comunità) sono sempre più consapevoli della loro responsabilità cat. Va segnalato in particolare lo sforzo per intensificare maggiormente la C. dei genitori (Katechetisches Institut Wien [ed.], *Eltern als Katecheten*, Wien, 1980). In tutte le diocesi la responsabilità e la cura della C. parrocchiale è affidata all'uf-

ficio pastorale diocesano. All'animazione spirituale della C. parrocchiale contribuiscono anche le facoltà di teologia, e l'Istituto pastorale austriaco (Vienna) organizza ogni anno per tutta l'Austria giornate pastorali, che hanno una certa ripercussione sulla C. parrocchiale (cf J. Wiener - H. Erharter [ed.], *Kinderpastoral*, Wien, 1982).

4. Per ciò che riguarda l'IR in Austria, vi sono differenze con la situazione di molti Länder della Germania. Sia dal punto di vista della legge che dal punto di vista delle attese dei genitori e degli studenti, l'IR è inteso come C. Ovviamente si è consapevoli che l'IR non potrà mai coprire l'intero campo della C., e che richiede come fondamento una C. viva a livello delle parrocchie. Si verifica lo spostamento da una Chiesa in cui la C. è privilegio dei sacerdoti verso una Chiesa in cui tutti i membri si impegnano per la C.

Si incomincia appena a intravedere quali siano le conseguenze di questo cambiamento per la formazione dei sacerdoti e dei catecheti laici (cf E. J. Korherr, *Der Priesterkatechet*, in « Christlich-pädagogische Blätter » 93 [1980] 392-401; *Eltern als Katecheten*, cit.).

5. Nel periodo successivo al 1945 la struttura interna della C. fu fortemente caratterizzata dall'influsso della « kerygmatica formale » del periodo 1900-1938. Il principale rappresentante di questo movimento in Austria fu Wilhelm Pichler (1862-1939). Il suo libro *Kleines Katholisches Religionsbüchlein* (Libretto della religione cattolica, 1912¹) fu tradotto in più di 60 lingue, e fu adoperato in Austria fino al 1972. I due catechismi tematici di L. Lentner (n. 1908) e di J. Klement (1896-1980), pubblicati nel 1959, sono fortemente segnati da questo movimento. Il « rinnovamento kerygmatico dei contenuti » iniziato da → J. A. Jungmann (1889-1975) ha avuto un influsso modesto sulla prassi. Promotori di questo rinnovamento furono Franz Michel Willam (1894-1983) e Georg Hansemann (n. 1913). Le loro opere hanno avuto un grande influsso in Austria soprattutto a partire dal 1960.

Anche l'attività cat. di → M. Pfliegler (1891-1972) fino al 1970 circa ha avuto un grande influsso sull'IR e sulla C. parrocchiale. La fase di un più forte orientamento sulla Bibbia è stata di breve durata (Albert Höfer, n. 1932). Si affermò invece la ricerca di una correlazione tra « fedeltà a Dio » e « fedeltà all'uomo » (CT 55). Il rinnovamento dell'IR

scolastico è caratterizzato da diverse fasi, che si esprimono nei nuovi programmi per la scuola elementare (1968), poi per altre scuole (1977; 1983), nei nuovi testi di religione, e nel Direttorio Cat. dell'Austria (*Österreichisches Katechetisches Direktorium für Kinder- und Jugendarbeit*, Wien, 1981). Accanto ai collegamenti tradizionali tra IR e liturgia, vengono ora maggiormente accentuati nell'IR e nella C. parrocchiale i collegamenti tra C. e → Diaconia-Carità (cf E. J. Korherr, *Katechese und Caritas*, in « Christlich-pädagogische Blätter » 94 [1981] 326-339; Id., *Religionsunterricht und Katechese im Dienste der Brüderlichkeit*, nel vol. J. Marböck [ed.], *Brüderlichkeit*, Graz, 1981; F. Mayer, *Einladung zur Tat. Ein Kreativkonzept für die religiöse Erziehung*, Wien, 1976).

6. Inizi di un pluralismo delle scuole cat., dovuti per es. a una concezione che si basa sulla psicologia gestaltistica (A. Höfer, 1982) e a tentativi di introdurre nuovi metodi (dinamica di gruppo, interazione incentrata su temi, ecc.) ebbero una certa risonanza. Finora però tutto è rimasto circoscritto a piccole regioni. Invece l'IR scolastico attribuisce una progressiva importanza al collegamento tra fede e cultura, alla partecipazione degli studenti nella programmazione e nell'impostazione dell'IR, e all'utilizzazione critica dei molteplici mezzi audiovisivi. Per la loro approvazione fu creata una specifica « Interdiözesane Medienkommission » (Commissione interdiocesana per i mezzi audiovisivi), e centri « audiovisivi » diocesani per il prestito. Rispetto all'IR, la C. parrocchiale è poco organizzata a livello nazionale. Fino al 1968 si orientò prevalentemente sui metodi dell'IR scolastico. Dopo quel periodo appaiono in misura crescente itinerari e metodi propri, soprattutto nella C. dei giovani.

7. La formazione dei catecheti ha luogo presso le facoltà teologiche delle quattro università statali, presso le sei Hochschulen (Scuole Superiori) della Chiesa, in quattro Accademie di ped. rel., e anche presso il Seminario per professionisti ecclesiali di Vienna (formazione non accademica di assistenti pastorali, assistenti giovanili). Per insegnanti di religione nelle scuole dell'obbligo esistono tre corsi per corrispondenza. Per la formazione dei catecheti volontari nella C. parrocchiale esistono « corsi di teologia per laici »; soprattutto a Vienna si offrono corsi appropriati di pastorale e di catechetica. Per la maggior parte però la formazione e l'assistenza dei cate-

chisti volontari nelle parrocchie è nelle mani del clero parrocchiale. Per l'aggiornamento soprattutto degli insegnanti di religione tra il 1977 e il 1983 furono creati otto istituti diocesani di ped. rel.

8. La C. scolastica come quella extra-scolastica è sensibilmente aperta verso impulsi provenienti da altri paesi; nello stesso tempo cerca di rispondere alla particolare *situazione austriaca*. Questa situazione ha molto in comune con le caratteristiche che valgono per tutto il centro europeo (per es. secolarizzazione). In molti settori però le vitali tradizioni austriache sono motore e motivazione per uno sviluppo autonomo della C. nella scuola e nella comunità parrocchiale. La caratteristica dominante degli ultimi decenni è quella di una continua crescita, non di rotture rivoluzionarie. Accanto ai molteplici aspetti positivi si presentano oggi anche numerosi problemi: dal 1970 il sistema scolastico austriaco è coinvolto in un permanente processo di rinnovamento, che in molti aspetti si ripercuote sull'IR. Inoltre le trasformazioni sociali (per es. la mutata struttura del villaggio) hanno un notevole influsso sulla pastorale e sulla C. della parrocchia. Il pluralismo in materia di fede e di visioni della vita richiede una crescente differenziazione, che in mezzo alla pluralità esteriore e interiore cerca di conservare l'unità, non già l'uniformità.

La flessione nell'appartenenza alla Chiesa è poco rilevante (1983: 33.487 uscite; 33.515 entrate), ma soltanto una piccola parte dei battezzati partecipa costantemente e regolarmente alla vita parrocchiale. La visita del Papa e il Katholikentag (giornata dei cattolici) del 1983 hanno manifestato in modo impressionante — per alcuni anche con disagio — che la Chiesa è una realtà viva anche in molti austriaci che non sono attivamente impegnati nelle organizzazioni dell'azione cattolica. Questo richiede che vengano cercate nuove vie per la C. ai cosiddetti « cattolici lontani », che rischiano di restar isolati dalla loro Chiesa a causa del disinteressamento delle comunità parrocchiali. Nel futuro anche la C. dei giovani dovrà in misura crescente, fuori della scuola, dedicarsi a quella maggioranza di giovani battezzati che non fanno parte dei gruppi giovanili ecclesiali. Apertura e disponibilità sono generalmente presenti, come risulta da iniziative isolate di parrocchie con un grande impegno nella C. dei giovani, o da gruppi carismatici. Un ostacolo non indifferente è spesso l'invecchia-

mento dei pastori e il troppo rigido attaccamento a forme tradizionali e « ufficiali » di pastorale giovanile.

Dato l'invecchiamento della popolazione austriaca, la C. degli anziani diventerà sempre più importante. Attualmente però c'è soltanto un inizio. Quanto alla struttura sociale, si fa sempre più chiara la necessità di elaborare sussidi e programmi cat. per gruppi particolari e per particolari situazioni della vita (divorziati, autodidatti, drogati, vittime di sette religiose, ecc.).

Infine c'è una crescente consapevolezza che la responsabilità dell'Austria per l'unità spirituale dell'Europa, per il terzo mondo, per la pace, per l'ambiente, deve figurare tra i compiti della C. Lo stesso vale per l'impegno permanente in favore della fede, della speranza, della carità, dell'ecumenismo e della libertà.

Bibliografia

H. FINK - E. J. KORHERR (ed.), *Collana Religionsunterricht - Information und Verkündigung*, Wien, 1970-1976; G. HIERZENBERGER - E. J. KORHERR (ed.), *Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*, Wien, Herder, 1978² (19, 24, 85, 126, 279, 377, 542, 562, 711); A. HÖFER, *Biblische Katechese*, 2 vol., Salzburg, 1976-1977; Id. et al., *Gestalt des Glaubens*, München, 1982; KAT. INST. GRAZ (ed.), *Collana Botschaft und Lehre*, Graz, 1963-1977; KAT. INST. WIEN (ed.), *Collana Katechetische Handlungsfelder*, Wien, 1983; E. J. KORHERR, *La catéchèse en Autriche*, in « *Lumen Vitae* » 25 (1970) 655-666; Id., *L'insegnamento della religione nella scuola: Austria*, nel vol. *Scuola e religione*, I, Leumann-Torino, LDC, 1971, 13-55; Id., *Der Zielparagraph der österreichischen Schulgesetze im Lichte pädagogischer Reflexion*, in « *Religion, Wissenschaft, Kultur* » 22 (1971) 103-119; Id., *Katecheza w Austrii*, in « *Collectanea Theologica* » (Varsavia) 45 (1975) 183-194; Id. et al., *Religionsunterricht - Katechumenat von heute?*, Graz, Styria Verlag, 1976; Id. (ed.), *Ja zum Religionsunterricht*, Graz, Styria Verlag, 1977; Id., *Katechese - Erbe und Auftrag*, in « *Christlich-pädagogische Blätter* » 97 (1984) 163-176; L. LENTNER, *Religionsunterricht in Österreich*, in Id. (ed.), *Katechetisches Wörterbuch*, Freiburg, 1961, 594-601.

EDGAR J. KORHERR

AZIONE CATTOLICA ITALIANA

L'AC italiana è un'associazione di laici che si prefigge il servizio alla comunità cristiana, in una forma di corresponsabilità pastorale nella quale portare il senso e i frutti della laicità esercitata in famiglia, nel lavoro, nella vita civile. La partecipazione alla missione della Chiesa caratterizza da sempre l'espe-

rienza dell'AC; per i tratti tipici della vita dei laici, questa apostolicità si esplica principalmente nelle abituali condizioni dell'esistenza laicale; il compito dell'associazione è soprattutto quello di formare i suoi iscritti. La C. è il momento centrale e unificante della proposta formativa dell'AC.

1. La centralità della C. nella vita dell'AC è un dato che appartiene alla sua storia più lontana, nel corso della quale l'associazione ha contribuito a tutto il rinnovamento cat. italiano. Verso gli anni '40, la « cultura religiosa » dell'AC si incontra, oltre che con il rinnovamento didattico avviato dalle « scuole nuove », con il movimento biblico e con il movimento liturgico; questo si manifesta nelle campagne della Gioventù, dedicate a temi come: « Vivere il battesimo, la cresima, la messa ». Nel secondo dopoguerra, per i ragazzi si dà vita a una C. detta « totale », perché rivolta a tutti e perché offerta a tutto il ragazzo. Così, la C., la formazione personale e l'attività nella Chiesa e nel mondo rappresentano come tre cerchi concentrici, con « uno sviluppo che parte dalla C., diventa formazione personale e quindi attività nella Chiesa e nel mondo, per ritornare dopo alla C. » (G. Catti, *Il contributo dell'AC al rinnovamento della C.*, in « *Presenza Pastorale* » 48 [1978] 1-2, 70). L'AC, attraverso i suoi « rami » (Gioventù Femminile, Gioventù Maschile, Unione Donne e Unione Uomini), dava vita in quegli anni ad una cultura religiosa capillare, diffusa nel popolo di Dio, adatta alle diverse età della vita, tutte ritenute interlocutrici di una proposta di maturazione della vita cristiana. La proposta dei vari « rami » nel 1947 confluiva in un progetto comune di pastorale cat. affidato al CENAC (Centro Nazionale Attività Cat.). Sorto con lo scopo di preparare programmi e testi per le associazioni locali e con lo scopo di qualificare la proposta religiosa nell'ambito scolastico, spesso rese un prezioso servizio agli uffici cat. diocesani attraverso i propri convegni (va ricordata qui la Scuola di Vallombrosa). Il contributo più impegnativo e più innovatore del CENAC riguardò la C. degli adulti attraverso le guide didattiche che superavano i limiti dei tradizionali manuali per introdurre temi monografici di contenuto biblico-teologico-liturgico-sociale. Questa innovazione sul piano dei contenuti si accompagnava a un vivo senso di Chiesa che ha sempre caratterizzato l'AC. L'insieme

di questi elementi può far comprendere l'apporto della C. di AC a quel rinnovamento cat. che nel dopo Concilio è stato proposto attraverso il « Documento base » e i Catechismi pubblicati dalla CEI.

2. Nel nuovo movimento cat. l'AC si è inserita in modo facile e propositivo, qualificandosi in esso per alcune accentuazioni di sensibilità e per alcuni ambiti di servizio privilegiati. Attualmente la C. nei gruppi associativi è caratterizzata dall'*ecclesialità* che contraddistingue lo spirito dell'AC: per questo è una C. che intende educare all'appartenenza ecclesiale intesa come corresponsabilità pastorale e come servizio alla comunità cristiana, in primo luogo a quella parrocchiale. L'animazione del progetto cat. di tutta la parrocchia è tra i primi obiettivi dell'impegno apostolico dell'AC, per la quale il riferimento parrocchiale è elemento qualificante. La *laicità* dell'associazione fa sì che anche questa componente sia presente in modo rilevante nell'itinerario della C., che deve portare a comprendere e a sviluppare il dono del battesimo, a fare i conti con la concreta realtà culturale ed esistenziale in cui deve prendere forma oggi l'impegno laicale per il regno di Dio.

La C. viene abitualmente condotta in un piccolo gruppo nel quale insieme si ascolta la parola di Dio, la si approfondisce, la si pone a confronto con i problemi della vita di ogni giorno, in un'incessante attenzione al vissuto personale, sociale e culturale di ogni componente il gruppo. Essa non si identifica con la « dottrina » cristiana, ma vorrebbe essere *itinerario di fede*, orientato a una vita cristiana coerente, ricca di motivazioni e di consapevolezza. L'itinerario cat. si colloca in una più complessiva proposta formativa, nella quale rientrano anche una componente spirituale e una componente culturale. Infine la C. dell'AC è *permanente*; si rivol-

ge ai ragazzi con la « C. esperienziale », che intende ricercare nell'esperienza del ragazzo i segni della presenza del Signore; si rivolge ai giovani, tenendo conto soprattutto delle scelte di fede, di vita, di vocazione che caratterizzano l'età giovanile; si rivolge agli adulti per sollecitare in essi una continua crescita della vita cristiana; l'associazione propone itinerari cat. particolarmente qualificati per gli sposi e per i genitori.

I momenti di incontro dell'itinerario cat. associativo sono animati da laici, senza escludere la presenza ministeriale del sacerdote. L'AC vorrebbe così far passare nell'ambito cat. la lezione conciliare sulla responsabilità dei laici, anche in ordine all'annuncio della Parola e al compito profetico. La presenza di laici catechisti, soprattutto nei gruppi degli adulti e dei giovani, ha un'importante funzione in ordine all'educazione alla laicità, in quanto si tratta di un'educazione che richiede la testimonianza e la proposta di chi ha fatto della laicità una scelta vocazionale. L'attività cat. dell'AC, in modo discreto ma significativo, contribuisce a tener vivo il senso di una ricerca di fede e di una crescita cristiana a livello popolare, in una comunità cristiana che si vorrebbe contribuire a far maturare come vero « popolo di Dio ».

Bibliografia

Catechesi, catechesi associativa, comunità cristiana, Roma, AVE, 1980; A. DEL MONTE, *La catechesi in azione cattolica e l'azione cattolica nella pastorale della catechesi*, in « Presenza Pastorale » 40 (1970) 5-6, 405-424; *Manuale dell'Azione Cattolica in parrocchia*, Roma, AVE, 1983; S. RIVA - G. CATTI, *Il movimento catechistico italiano*, Bologna, EDB, 1977; *Il Sinodo della catechesi*, in « Presenza Pastorale » 48 (1978) 1-2, 1-112; G. VECCHIO, *Gli adulti di AC, scelta religiosa e politica*, in *Identità, partecipazione, scelta religiosa*, Roma, AVE, 1984.

PAOLA BIGNARDI

B

BAMBINI (Catechesi dei)

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

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

3. Gesù guarda i B. presentati a lui, li prende sulle ginocchia, li accarezza (Is 66,12; Mc 10,13-14.16), pone le mani su di loro, benedicendoli. Siamo sollecitati a considerare questa C. come « *gesti* » che sono realizzazione di annunci profetici (Is 66,12) e diventano « *parola* », buona novella d'amore (Is 49,15).

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

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

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

Avvento: oggi si è tutti unanimi nel riconoscere che l'educazione del B., e di conseguenza la sua evangelizzazione, comincia prima che egli nasca. La C. pre-nuziale (→ matrimonio) è irrinunciabile per la formazione degli sposi anche come educatori nella fede (e così dicasi della C. successiva) per i misteriosi ma reali rapporti intercorrenti tra il bambino e la madre, che lo porta in grembo.

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

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

9. Lo stesso messaggio della fede è comunicato gradualmente nell'ambito di questo rapporto genitori-figli (→ C. familiare; genitori). Si tratta di una comunicazione, che avviene inevitabilmente, anche quando i genitori non ne sono consapevoli. A contatto con loro, come con gli altri adulti (→ scuola materna), i B. sviluppano sempre un certo modo di vedere la realtà. Infatti c'è un giorno nella vita di ogni B. in cui per la prima volta risuona al suo orecchio un nome: Gesù. Se

questo primo incontro con Gesù è sotto il segno « della vita e dell'amore », gli sviluppi successivi saranno più facili. Se questo primo incontro fosse sotto il segno della morte e della paura, del ricatto o della tristezza, allora negli sviluppi successivi vi sarebbero certamente motivi di insofferenza e di rigetto per qualsiasi discorso cat.

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

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

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

Bibliografia

CEI, *Il catechismo dei bambini*, Roma 1973; S. CALLETTI, *Il potenziale religioso del bambino*, Roma,

Città Nuova, 1979; H. LUBIENSKA DE LENVAL, *Pedagogia sacra*, Leumann-Torino, LDC, 1969; K. THILMANN, *Stupore ed esperienza, vie a Dio*, Roma, Ed. Paoline, 1969; R. VIANELLO, *La religiosità infantile*, Firenze, Giunti Barbera, 1976.

GIANFRANCO FREGNI

BATTESIMO

Fedele alla missione ricevuta da Cristo (Mt 28,19-20; Mc 16,16) la Chiesa ha sempre considerato il B. come « il primo dei sacramenti »: non soltanto perché cronologicamente viene per primo, ma soprattutto perché segna « l'ingresso alla vita e al regno », inizio di quel processo di conformazione a Cristo che verrà perfezionato negli altri sacramenti (cf Introduzione al rito nell'*Ordo Baptismi Parvulorum* [OBP] 1-3; LG 10; AA 3; AG 15).

Ma lungo i secoli tale primarietà del B. è stata percepita e vissuta in modo diverso, sia nella prassi pastorale che nella riflessione teologica.

I. LA PASTORALE DEL B. LUNGO I SECOLI

1. *Nella Chiesa dei primi secoli*, l'azione pastorale è rivolta prevalentemente a suscitare e a nutrire la fede, come fondamento e inizio della salvezza. Il B. verrà dopo, come complemento e sigillo della salvezza che la fede ha già operato in chi ha accolto la Parola. Tanto che Paolo può dire: « Cristo non mi ha mandato a battezzare, ma ad annunciare il vangelo » (1 Cor 1,17). Di qui la nascita del catecumenato come strumento di iniziazione alla fede e ai sacramenti, che perciò prevede anzitutto l'annuncio della Parola, la conversione e la professione di fede, e soltanto successivamente il B. e l'iniziazione mistagogica.

2. *Ai tempi di sant'Agostino* la prassi pastorale è ancora sostanzialmente identica a quella dei primi secoli. Ma c'è un elemento nuovo. L'eresia pelagiana (che riduceva il peccato originale nei discendenti di Adamo ad un semplice cattivo esempio) costringe la Chiesa a giustificare l'uso tradizionale di battezzare i bambini. La risposta del vescovo di Ippona rimarrà classica: la tradizione di battezzare i bambini conferma l'esistenza del peccato originale non soltanto come cattivo esempio (impossibile per i bambini) ma quale vero e proprio stato di privazione della grazia. Ma come è possibile battezzare i bambini, dal momento che non hanno la fede

richiesta come disposizione personale? Facendo un parallelo con la fede della vedova di Nain che ha meritato la risurrezione del figlio (Lc 7,12-15), Agostino conclude: La fede altrui (= fides aliena) può venire in aiuto al bambino che non può avere la fede personale. « I bambini sono portati a ricevere la grazia spirituale, non tanto da coloro che li tengono in braccio (anche se non ne sono esclusi, specialmente quando sono buoni fedeli) quanto piuttosto da tutta la comunità dei santi e dei fedeli » (Ep. 98,5; PL 33,561).

3. *Nel medioevo*, la società in cui la Chiesa opera è ormai strutturalmente cristiana. La fede è pacificamente presupposta. Non occorre più accentuarne la necessità come inizio della salvezza, anche perché il B. è conferito prevalentemente ai bambini. Pur non mancando richiami significativi alla tradizione patristica (soprattutto da parte delle grandi scuole teologiche) l'interesse delle scuole minori e del clero è ormai rivolto agli aspetti moralistici e speculativi del B. (come di tutti i sacramenti): materia, forma, ministro, condizioni per il conferimento, spiegazione dell'efficacia. La preziosa riflessione di sant'Agostino sulla « fides aliena » è ormai utilizzata nel suo aspetto meno significativo: la relazione tra B. e peccato originale. Di qui il prevalere della concezione del B. come purificazione (favorita anche dall'evoluzione del rito), che doveva poi portare alla regola pastorale del conferimento « al più presto » (1442).

4. *La riforma protestante* contesta proprio questa situazione di accentuata importanza data alla pratica sacramentale a scapito della fede. Il principio di Lutero è perentorio: la sola fede basta alla salvezza. Perciò, almeno in un primo momento, rigetta tutti i sacramenti: l'unico strumento della salvezza è la Parola in quanto suscita e alimenta la fede. Anche se in seguito verrà riconosciuto il valore di alcuni sacramenti, specialmente del B. (compreso quello dei bambini), la primarietà esclusiva data alla fede come strumento di salvezza non potrà non avere conseguenze sulla prassi pastorale.

5. *La controriforma cattolica* tentò di ricomporre l'equilibrio. Il Conc. di Trento riaffermò solennemente la dottrina tradizionale: « La fede è l'inizio, il fondamento e la radice di ogni giustificazione » (Sess. VI, c. 8). Ma i tredici canoni posti dallo stesso Concilio a

difesa dell'efficacia sacramentale « ex opere operato » (Sess. VII) finirono per attirare l'attenzione quasi esclusiva dei teologi e dei pastori: sua necessità (anche per i bambini), sua efficacia, condizioni per una buona amministrazione. In questa prospettiva, la « fides aliena » richiesta per il B. dei bambini non è più integrata nell'organismo sacramentale della « Chiesa credente », ma è vista quasi soltanto come garanzia esteriore per il valido conferimento del sacramento: « I bambini hanno la fede giustificante infusa dall'opus operatum del sacramento e non dall'opus operantis del ministro o della Chiesa » (Bellarmino).

6. *La Chiesa oggi* vive in un diverso contesto socio-culturale. L'ambiente (un tempo strutturalmente cristiano) tende sempre più a una sua autonomia di pensiero e di azione. La fede non è più un dato sociologico che identifica la comunità ecclesiale con quella civile. È una situazione nuova che pone la Chiesa di fronte a problemi nuovi di azione pastorale: in primo luogo proprio per la pastorale del B.

II. LA RIFLESSIONE TEOLOGICA

L'azione pastorale non dipende soltanto dalla situazione socio-culturale in cui la Chiesa viene a trovarsi. Più o meno riflessamente, la pastorale è sempre la traduzione in termini operativi di una particolare visione teologica.

Sicché, una pastorale del B. attenta principalmente alle disposizioni personali dei battezzandi è sì condizionata dalla situazione di minoranza o di diaspora della comunità ecclesiale, ma trova la sua giustificazione teologica nello stretto rapporto tra fede e sacramenti, tanto da considerare il B. prevalentemente come « sacramento della fede » (SC 59; OBP 3). Viceversa, la prassi del B. conferito « al più presto » e al maggior numero di persone, pur dipendendo dalla condizione storica di « fede evidente », affonda le sue radici in una visione del B. come « strumento di salvezza » che agisce « ex opere operato » (Conc. di Trento, sess. VII). Per comprendere il significato profondo delle istanze che oggi urgono un rinnovamento della pastorale del B., è quindi necessario tenere presenti alcuni punti essenziali della riflessione teologica che è venuta maturando sotto la spinta del Vat. II.

1. « *Mediante il battesimo*, gli uomini ven-

gono inseriti nel mistero pasquale di Cristo: con lui morti, sepolti e risuscitati, ricevono lo Spirito dei figli adottivi che li fa esclamare: Abbà, Padre » (SC 6; cf LG 7; UR 22; AG 14).

2. *Con il battesimo* gli uomini vengono introdotti nella Chiesa, di cui diventano membri, partecipando alla dignità e alla funzione sacerdotale, profetica e regale che il suo capo, Cristo Signore, comunica al suo Corpo in modi diversi (cf LG 10, 11, 14, 31; SC 14; AA 3; AG 6, 15; PO 5).

3. *Il battesimo è inizio e fondamento* di una vita nello Spirito, tesa alla santità, deputata al culto e impegnata nella testimonianza (cf SC 14; LG 10, 11, 33, 40, 44; AA 3).

Come si vede, siamo ben lontani da una visione teologica apologetica, quale poteva essere quella dei Concili di Cartagine (contro i Pelagiani) e di Trento (contro i Riformatori). Qui non si tratta più di difendere aspetti dottrinali messi in discussione dagli eretici, bensì di andare a fondo dei problemi per scoprire la natura e il fine a cui tende l'attività sacramentale della Chiesa, anzi la natura e il fine della Chiesa stessa come « sacramento universale di salvezza » (SC 5). E il fondamento di tutta l'attività sacramentale della Chiesa è visto dal Vat. II proprio nel B. come:

- partecipazione al mistero pasquale di Cristo (= dimensione misterica);
- incorporazione alla Chiesa, nuovo popolo di Dio (= dimensione ecclesiale);
- inizio della vita nuova nello Spirito (= dimensione escatologica);
- impegno di coerenza con la realtà nuova in cui Dio ci ha posti (= dimensione morale).

Il che vuol dire che non si tratterà più di giustificare il B. di un bambino o di un adulto come fatto isolato, né di affermarne la necessità per la purificazione dal peccato originale (nemmeno nominato a questo proposito), bensì di chiarire il senso stesso del B. in rapporto alla missione della Chiesa come strumento di salvezza.

Sarà proprio da questa nuova prospettiva teologica che nasceranno e si svilupperanno le nuove esigenze della pastorale del B. che stanno felicemente fermentando la comunità ecclesiale, anche se sono ben lungi dal trovare soluzioni adeguate.

III. PROSPETTIVE PASTORALI

Se l'indagine storica ha permesso di recuperare aspetti importanti che la prassi pastorale del passato aveva acquisito e consolidato (ma anche perduto o deformato), la riflessione teologica ha permesso di collocare tale ricupero in una prospettiva pastorale attenta alle attuali esigenze della comunità cristiana (cf SC 23).

1. Anzitutto si è riconosciuta la diversa situazione che caratterizza il B. dei bambini e quello degli adulti (cf *Ordo initiationis christianae adultorum*), per le quali non soltanto è stato redatto un diverso « rito » per la celebrazione, ma soprattutto viene raccomandato un diverso itinerario di preparazione e di iniziazione. La realtà significata è la stessa (nascita a vita nuova nello Spirito e incorporazione alla Chiesa), ma diverso è il rapporto tra il dono di Dio e la risposta umana, anche se il modello-tipo di tale rapporto resta quello che si realizza nel B. degli adulti, essendo il B. « anzitutto il sacramento di quella fede con la quale gli uomini, illuminati dalla grazia dello Spirito Santo, rispondono al vangelo di Cristo » (praen. OBP 3).

2. In secondo luogo, è sempre più avvertita l'esigenza della dimensione comunitaria del B: non soltanto nel momento della celebrazione, ma in tutto l'itinerario di preparazione e della successiva formazione cristiana. Nel caso del B. dei bambini, ciò comporta soprattutto il coinvolgimento dei genitori il cui ufficio « deve avere la preminenza rispetto a quello dei padrini » (OBP 5). Nel caso del B. degli adulti è più direttamente coinvolta l'intera comunità locale, che con gesti di evangelizzazione e di coerenza di vita deve aiutare « i candidati e i catecumeni in tutto il corso dell'iniziazione: dal precatecumenato al catecumenato, al tempo della mistagogia » (RICA 41).

3. L'istanza pastorale di un itinerario di → iniziazione cristiana che faccia del B. non un evento isolato nella vita del singolo credente e dell'intera comunità, ma una dimensione costante della progressiva conformazione a Cristo, non deriva soltanto da un'esigenza pedagogica, ma prima di tutto dalla riscoperta dell'importante principio teologico del B. come « sacramento della fede », della quale non è soltanto « inizio » (= fede come dono di Dio) ma anche « ratifica » da parte del singolo chiamato e di tutta la comu-

nità (= fede come risposta al dono di Dio). Una risposta impegnativa e mai perfetta, che perciò esige precise condizioni spirituali per la celebrazione del sacramento, ma soprattutto un impegno costante di approfondimento e di sviluppo.

4. Di qui, appunto, il fiorire di quella varietà di iniziative pastorali che in modo diverso caratterizzano l'attuale impegno delle comunità cristiane di tutto il mondo: da forme più o meno organiche di → catecumenato e di iniziazione cristiana, a impegni più vasti di evangelizzazione che coinvolgono non soltanto i candidati al B. ma l'intera comunità cristiana a tutti i livelli: fanciulli, giovani, adulti; battezzandi, battezzati, persone in ricerca, indifferenti.

5. Iniziative spesso improvvisate, non sempre fondate su motivazioni teologiche e pastorali approfondite, ma che indicano in modo inequivocabile le nuove prospettive di una pastorale del B. che voglia tradurre in termini operativi la ricchezza inesauribile di questo sacramento « porta della salvezza », perché « segna l'ingresso alla vita e al Regno » (praen. OBP 3). Il che non potrà realizzarsi senza un impegno molto più vasto di evangelizzazione e di iniziazione cristiana, di cui la pastorale del B. non sia che un momento importante, ma non isolato.

Bibliografia

1. *Aspetti generali* (teologico-pastorali): *Adulti e iniziazione al battesimo*, in « Via Verità e Vita » 22 (1973) n. 42; B. BAROFFIO - M. MAGRASSI, *Battesimo*, in *Dizionario teologico interdisciplinare*, vol. I, Torino, Marietti, 1977; *Battesimo. Teologia e pastorale*, Leumann-Torino, LDC, 1970; *Battesimo*, in *Dizionario di pastorale*, Brescia, Queriniana, 1979; D. BOURREAU, *Il battesimo: mediazione o scelta?*, Roma, Coinès, 1972; *La comunità cristiana e l'iniziazione al battesimo*, Roma, Ed. Paoline, 1975; *Crisi delle strutture di iniziazione*, in « Concilium » 15 (1979) n. 2; P. DACQUINO, *Battesimo e cresima*, D. Mosso, *Preparazione pastorale e celebrazione del battesimo*, in *Il Battesimo. Teologia e pastorale*, Leumann-Torino, LDC, 1971, 184-192; E. RUFFINI, *Il battesimo nello Spirito*, Torino, Marietti, 1975; M. STEDILE, *Battesimo. Note pastorali*, Roma, CAL, 1970; S. PANCHERI, *Battesimo. Introduzione storico-teologica*, ivi, 1970.

2. Aspetti particolari

→ catecumenato, iniziazione cristiana et al.

LUCIANO BORELLO

BELGIO

I. SVILUPPO DELLA C. DAL 1945 AL 1985

1. 1945-1964: *abbandono della C. del catechismo per una C. nel segno della storia della salvezza*. Nel 1954 divenne obbligatorio per tutte le diocesi del Belgio un catechismo unitario. Doveva servire per l'insegnamento del catechismo ai fanciulli nelle scuole, come pure per la C. agli adulti nella chiesa. Già durante il tempo del Conc. Vat. II andò in disuso: le formule neoscolastiche e l'inadeguatezza degli schemi didattici lo resero inutilizzabile. Le Suore di Vorselaer — che in Belgio e all'estero avevano avuto un grande influsso cat. nella prima metà del sec. XX — dopo la seconda guerra mondiale cercarono di impostare l'IR alla luce della storia della salvezza e in chiave kerygmatica. J. Vanwijnsberghe (*Grondslagen van de Vernieuwde Catechese* [Fondamenti della C. rinnovata]) elaborò la fondazione teorica di questa C. kerygmatica, accentuando fortemente l'iniziativa della salvezza da parte di Dio.

Con la scomparsa del catechismo dalle aule scolastiche si perse la sintesi dottrinale nell'IR. Anche le tradizionali « bibbie scolastiche » o « storie sacre » andarono in disuso; questo condusse alla perdita di una sintesi biblica. Anche l'anno liturgico cessò di funzionare come principio ordinatore dell'IR, con la conseguente perdita della sintesi liturgica. Infine, non c'era più posto per una sintesi della storia della Chiesa. L'abbandono di questa quadruplici sintesi condusse all'introduzione di una nuova forma di sintesi, chiamata esistenziale: sintesi progettata a partire dall'esistenza concreta, personale e sociale degli stessi giovani e realizzata in vista della medesima. Il leitmotiv di questa C. divenne: illuminazione cristiana dell'esistenza.

2. 1964-1970: *C. esistenziale concepita come « creare gli spazi per diventare uomo alla luce della fede »*. Nella seconda metà degli anni '60 in Belgio l'influsso della teologia di D. Bonhoeffer, P. Tillich e R. Bultmann sulla C. era molto sentito, soprattutto attraverso la divulgazione del vescovo anglicano J. Robinson (*Honest to God*). Nel metodo della → correlazione, difeso da E. Schillebeeckx, molti catecheti trovarono un sostegno per elaborare nuovi metodi cat. La realtà della vita non fu più soltanto punto di partenza per giungere poi all'essenziale, ma

divenne tema centrale della C. sia a livello dei fanciulli che a livello degli adulti. Il catecheta aiutava giovani e adulti ad allargare le loro esperienze, in modo che dalla stessa → esperienza interiore potesse emergere il problema della verità incondizionata e divina. Nuovamente aperti e sensibili al problema religioso, essi divenivano capaci di scoprire e di riconoscere nel messaggio biblico le risposte alla loro problematica esistenziale. In altre parole, a partire dalla loro situazione personale riuscivano nuovamente a comprendere la Bibbia. Il catecheta era dunque alla ricerca di un qualche contesto umano in cui fosse significativo sollevare il discorso su Dio; egli cercava quel punto *nella* vita umana a partire dal quale si è in grado di comprendere ciò che i cristiani intendono con il nome « Dio ». Finché la gente non giunge a scorgere una correlazione o convergenza (è ovvio che non può trattarsi di identità) tra il messaggio cristiano e la lotta dell'uomo per una società più giusta e più amorevole, la fede appare irrilevante e non pertinente. Nel vol. *Ervaring en Catechese* (Esperienza e catechesi) di M. Van Caster S.J., uno fra i principali teorici postbellici della C. (scolastica) e di J. Le Du (catecheta parigino noto per la sua concezione della C. come realtà dinamica del gruppo) la tensione tra le due modalità di approccio era formulata nel seguente modo: « È possibile parlare di Dio senza parlare (molto) dell'uomo? ». La C. di una volta dava l'impressione che ciò fosse facilmente realizzabile. Dal lato opposto c'era la domanda: « È possibile parlare di Dio parlando soltanto (o in modo prevalente) dell'uomo? ». La C. del periodo 1964-1970 era alle prese con questo problema.

La nuova visione della C. fu descritta molto bene dalla Commissione Cat. per la Scuola Secondaria nel documento *Schoolcatechese in het secundair onderwijs* (1970), realizzato soprattutto per opera di F. Lefevre. Lo scopo della C. (scolastica) è definito così: « Creare spazi per diventare uomo alla luce della fede, interpretando la storia umana e orientandola secondo il dinamismo del "vangelo" di Gesù Cristo ». L'accento alla « storia umana » intese esplicitamente prevenire il possibile pericolo di una illuminazione cristiana dell'esistenza in chiave prevalentemente individualistica.

Per il lavoro parallelo della Commissione di lingua francese, il documento finale *Orientations fondamentales* fu redatto da R. Waelkens.

In questo periodo i catecheti che volevano spazio per una C. più pronunciata e sostanzialmente esistenziale e fortemente ricollegata con le esperienze dei giovani e degli adulti, cercarono aiuto soprattutto in una rinnovata visione teologica del rapporto « rivelazione-esperienza ».

3. 1971-1978: *rinnovamento didattico; l'idea di liberazione*. Dall'inizio degli anni '70 emerge una cura particolare per il rinnovamento didattico della C. in generale e particolarmente della C. scolastica. Fu accentuata fortemente l'idea che l'IR nella scuola deve avere le caratteristiche di una vera materia scolastica. A questa preoccupazione venne incontro l'analisi didattica. Nel 1971 E. De Corte e J. Bulckens proposero per la prima volta in modo esplicito agli insegnanti di religione la problematica degli obiettivi.

Nel 1978 J. Lowyck e J. Bulckens iniziarono gli insegnanti di religione all'uso dei cosiddetti « concetti chiave » nell'insegnamento: attenzione particolare ai concetti teologici fondamentali di un determinato tema, cioè ai concetti centrali derivati dalle scienze teologiche, che attraverso il processo di apprendimento possono diventare visioni fondamentali degli allievi. L'insistenza su queste idee basilari era la conseguenza della constatazione che un numero sempre maggiore di giovani non disponevano più della indispensabile conoscenza teologica, e non erano più in grado di riflettere come credenti e in chiave teologica sulla loro vita personale e sulla vita sociale. Grazie all'applicazione dell'analisi didattica, molti sussidi cat. (per es. per la C. della confermazione, o per la C. degli adulti) presentarono strutture e contenuti più fondati.

Si divenne sempre più consapevoli che C. e IR non sono due realtà a sé stanti. Almeno in modo implicito, essi esprimono anche e inevitabilmente una determinata visione della società e della Chiesa. Il documento di Bled (Jugoslavia, 1977) in favore di una C. liberatrice ebbe un forte influsso su non pochi catecheti.

4. 1978-1985: *la C. recupera la tradizione religiosa (cristiana) come quadro di riferimento*. La cosiddetta C. esperienziale (→ esperienza) ha fatto immensi sforzi per riaggregare i giovani che vivono e crescono in un mondo secolarizzato e pluralista, cercando di renderli nuovamente sensibili alla realtà religiosa e biblica. Progressivamente si fece strada il convincimento che non bastano né

l'atteggiamento di apertura dell'individuo, né un ambiente sociale favorevole alla realtà religiosa: ci vuole anche una sufficiente familiarità con la tradizione religiosa e cristiana, quale condizione necessaria per educare religiosamente giovani e adulti. Chi non ha sentito parlare di Dio non ne può neppure fare l'esperienza. Di conseguenza, dalla fine degli anni '70 si è fatto sentire fortemente il bisogno di familiarizzare direttamente ed esplicitamente i catechizzandi con la tradizione cristiana.

Alcuni catecheti proposero una maggiore familiarità con i libri della Bibbia e con le tematiche bibliche; altri insistettero sulla necessità di una sintesi contemporanea della fede. I nuovi programmi per i giovani di 16-18 anni nelle Fiandre (1985) mirano precisamente ad offrire una salda sintesi della fede. J. Baers e E. Henau pubblicarono nel 1980 un poderoso volume sulla fede: *God is groter* (Dio è più grande). Il volume offre agli adulti una ricca documentazione sui principali punti della fede.

In un certo numero di scuole elementari di lingua francese si pratica negli ultimi anni la cosiddetta « rythmo-catéchèse », ossia memorizzazione verbale ritmata di testi evangelici (Ch. Bailly). Nella regione di lingua francese del Belgio il metodo di lettura strutturale è già usuale in tutto l'insegnamento linguistico; si cerca perciò di applicarlo anche all'IR e soprattutto all'insegnamento della Bibbia (A. Fossion). Si ama anche molto lavorare con opere d'arte religiosa, analizzate con il metodo strutturale (A. Knockaert e Ch. Van der Plancke).

II. L'IR SCOLASTICO

1. *Scuola e religione*. Le reti scolastiche del Belgio sono due: quella cattolica e quella ufficiale (organizzata dallo Stato, dalla provincia o dal comune). Ambedue le reti hanno introdotto nel corso degli anni '70 il modello di scuola secondaria rinnovata. Nel 1984 circa il 70% dei fanciulli e giovani fiamminghi frequentavano la scuola cattolica, e circa il 45% nella regione di lingua francese. In Belgio, circa il 60% di tutti gli allievi della scuola secondaria frequentano la scuola cattolica. Nella scuola secondaria cattolica gli allievi sono tenuti a frequentare due ore settimanali di IR. Nella scuola statale, dopo la promulgazione della legge scolastica del 1959, gli allievi possono scegliere tra religione (cattolica, protestante, ebraica, o islamica) e etica non confessionale.

Nella regione di lingua fiamminga circa il 50% degli allievi della scuola statale opta per il corso di religione; nella regione di lingua francese la percentuale è inferiore.

Nel 1975 il Consiglio Generale della scuola cattolica di lingua fiamminga e quello di lingua francese pubblicarono (con qualche differenza) una nota sulla specificità della scuola cattolica. Tale scuola, scelta per motivi diversi, offre a tutti un progetto educativo fondato su Gesù Cristo (A. Vergote). La scuola cattolica deve impegnarsi affinché l'intera vita scolastica, cioè scelta delle aree contenutistiche, impostazione didattica, preferenze sociali, modelli relazionali, sia « liberante » in senso cristiano. La Commissione interdiocesana per la pastorale della scuola e il Centro per una comunità scolastica cristiana (con sede a Lovanio) si impegnano molto attivamente per realizzare il nuovo stile della scuola cristiana postconciliare in collaborazione con tutti gli interessati.

2. *Nuovi programmi per l'IR.* A partire dal 1966 si pubblicarono i nuovi programmi per l'IR nella scuola elementare. Attualmente questi programmi vengono revisionati. Nel 1971-1972 si pubblicarono nuovi programmi sperimentali per l'IR nella scuola secondaria. Dal 1976 al 1985 la Commissione Catechetica Fiamminga lavorò alla redazione definitiva di detti programmi. Nel 1982 la Commissione Catechetica di lingua francese pubblicò i programmi definitivi per l'IR; sono assai più concisi rispetto ai programmi fiamminghi.

Il titolo dei programmi del 1982 è: *Cours de religion catholique*, mentre i programmi sperimentali del 1972 portavano il titolo: *Programme de catéchèse*. Il cambiamento di nome è significativo. Le finalità dell'IR scolastico sono distinte, anche se non separate, dalle finalità della C. ecclesiale. Il corso di IR scolastico non può e non deve assolvere tutte le funzioni che invece devono essere svolte dalle altre istanze cat. della Chiesa. L'aspetto specifico dell'IR scolastico, che cerca di realizzare finalità realistiche ma limitate, riguarda la cura dell'« intellectus fidei », la comprensione della fede. Le istanze ecclesiali della C. curano in particolare la vita e la prassi della fede. Da alcuni anni si insiste per avere un nuovo programma per la formazione religiosa nelle scuole materne. Nel 1982 il Conseil Central de l'Enseignement Primaire Catholique pubblicò delle *Orientations pédagogiques pour une école maternelle chrétienne*.

Nella regione di lingua francese vi è una seria mancanza di insegnanti qualificati di religione. Nelle scuole secondarie cattoliche dal 50% al 75% degli insegnanti non sono specificamente qualificati. Nelle scuole statali al contrario l'IR è generalmente impartito da diplomati (2 anni; 3 anni a partire dal 1984) e da licenziati (4 anni) in scienze religiose. Una ventina di studenti si iscrivono ogni anno all'Institut Supérieur de Sciences Religieuses dell'Université Catholique de Louvain. Ogni diocesi di lingua francese dispone di una propria istituzione per la formazione degli insegnanti di religione delle scuole secondarie inferiori.

Nella regione di lingua fiamminga la situazione è assai più favorevole. Da una ricerca condotta da J. Dhooghe nel 1975 risultò che soltanto il 30% degli insegnanti di religione non aveva ricevuto una specifica formazione. Da oltre dieci anni le iscrizioni annuali presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose della Katholieke Universiteit Leuven contano un centinaio di laici (metà donne) per il corso di quattro anni, e a circa 45 per il corso biennale (3 anni a partire dal 1985). Anche presso l'università di Gent esiste un corso triennale per la formazione di insegnanti (diplomati) di religione.

Fra i numerosi istituti di formazione cat. del Belgio l'Institut International de Catéchèse et de Pastorale « → Lumen Vitae » occupa un posto molto rilevante. Il corso intensivo annuale o biennale, soprattutto per sacerdoti, suore e laici del terzo mondo, offre una formazione cat. fondamentale.

3. *Finalità generale dell'IR nella scuola secondaria.* Abbiamo segnalato sopra in che modo nel 1970 la Commissione Catechetica di lingua fiamminga abbia circoscritta la finalità generale dell'IR. Nel 1977 la redazione del « Tijdschrift voor Catechese » propose la seguente determinazione delle finalità: « La C. scolastica mira alla «umanizzazione» personale dei giovani; perciò intende insegnar loro a confrontarsi con tutta la persona, in maniera sistematica e responsabile, con i veri problemi della vita e in modo particolare con il problema riguardante il senso globale dell'esistenza (problema del senso della vita), quali vengono posti e risolti nelle religioni (dimensione religiosa), e in modo particolare nella religione ebraico-cristiana (cristianesimo) ». Nei nuovi programmi per la 5ª e la 6ª classe delle scuole secondarie (1985) è accolta la seguente definizione: « L'IR mira all'integrazione dei valori vitali, alla matu-

rità religiosa e all'impegno liberatore nel mondo; perciò, sulla falsariga di alcune condizioni umane fondamentali, esso studia, in stretto contatto con la vita, in modo strutturante, in dialogo con le altre religioni e visioni della vita, la visione cristiana di questi problemi e la prassi cristiana nei loro confronti ».

III. CATECHESI ECCLESIALE

Il rinnovamento più significativo della C. ecclesiale riguarda la C. della confermazione per i ragazzi di 10-12 anni a livello parrocchiale, la pastorale dei fidanzati, la formazione catecumenale per i candidati al battesimo e alla confermazione (Anversa, Bruxelles, Liegi), spesso in vista di un matrimonio cristiano.

La → confermazione è generalmente celebrata a 12 anni. La C. parrocchiale in preparazione alla confermazione dura un anno, il più delle volte due anni. È impartita da molte migliaia di catechisti familiari, da animatori e animatrici dei movimenti giovanili; ha luogo nelle case private, oppure anche nei locali della parrocchia. Il parroco assiste i catechisti e organizza celebrazioni appropriate per i confermandi con i loro genitori. Sono disponibili diversi nuovi manuali per la preparazione alla confermazione. In alcune guide si trovano due elaborazioni intere per ogni incontro: la prima a livello del catechista per il suo approfondimento teologico e spirituale; la seconda con una serie di suggerimenti per lo svolgimento dell'incontro con i confermandi. In questo modo procedono di pari passo la C. dei ragazzi e quella degli adulti.

Le organizzazioni sociali cristiane, soprattutto quelle femminili, hanno molte iniziative per la formazione religiosa dei membri; a questo fine propongono una svariata offerta di conferenze, seminari di studio, riviste formative. L'impegno nel mondo è generalmente molto accentuato. Per quanto vi sia una intensa formazione cat. in diversissimi gruppi familiari, gruppi di discussione a livello parrocchiale, gruppi biblici, si sente fortemente il bisogno di una più sistematica C. degli adulti.

Negli ultimi anni è cresciuta la consapevolezza che il gruppo primario per la formazione cat. è la famiglia. Attraverso la traduzione e l'adattamento del noto libro tedesco per una cultura cristiana della famiglia: *Durch das Jahr, durch das Leben* (1982), si spera di poter imprimere un nuovo slancio

all'educ. rel. nella famiglia e per opera della famiglia. Questa iniziativa riprende la tradizione della « catéchèse familiale », per la quale padre → P. Ranwez S.J. ebbe tanti meriti, specie con la sua pubblicazione: *Ensemble vers le Seigneur. La formation religieuse en famille* (1964³). Si aspettano anche effetti salutarì dall'uso giudizioso, nell'ambito familiare, di buone → bibbie per fanciulli. Buoni risultati sono stati ottenuti negli ultimi anni invitando i genitori a preparare personalmente i figli di 7-8 anni (2^a elementare) alla celebrazione della prima comunione. A questo fine furono pubblicate guide appropriate (C. Brusselmans e H. Bracke).

Bibliografia

J. BAERS - E. HENAU, *God is groter. Werkboek rond geloven*, Tielt, 1980, 1985³; CH. BAILLY, *La rythmo-catéchèse ou mémorisation orale rythmée de l'Évangile*, in « Lumen Vitae » 36 (1981) 359-376; J. BULCKENS - E. VAN WAELDEREN, *Krijgen onze kinderen nog godsdienstles?*, Antwerpen, 1972; J. BULCKENS, *Sviluppo dell'insegnamento religioso nelle scuole secondarie nel Belgio fiammingo*, in « Religione e Scuola » 10 (1982) 300-306; F. LEFEVRE, *La catechesi scolastica nel Belgio fiammingo: situazione, problemi, prospettive*, in « Orientamenti Pedagogici » 18 (1971) 516-537. Anche nel vol. *Scuola e religione*, vol. 1: *Una ricerca internazionale*, Leumann-Torino, LDC, 1971, 57-82; J. LE DU - M. VAN CASTER, *Ervaring en catechese*, Brugge, 1968; J. LÉONARD, *Pour une catéchèse scolaire*, Namur, 1978; *Orientations pédagogiques. Pour une école maternelle chrétienne* (Enseignement National Catholique), Liège, 1982; *Schoolcatechese in het Secundair Onderwijs. Basisdocument in opdracht van het episcopaat*, Brussel, Licap, 1970; M. SIMON, *Catéchèse « existentielle » ou catéchèse « culturelle »*. *A propos du cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone*, Louvain-la-Neuve, 1984; CH. VAN DER PLANCKE, *Un nouveau programme de religion pour l'enseignement secondaire en Belgique francophone*, in « Lumen Vitae » 37 (1982) 445-449; A. VERGOTE, *Per un progetto educativo fondato su Gesù Cristo*, Leumann-Torino, LDC, 1981; R. WAELKENS, *Orientations fondamentales en vue de la composition du nouveau programme d'enseignement religieux*, Namur, 1969 (réédité sous le titre: *Introduction générale au programme du cours de religion catholique*, Bruxelles, Licap, 1982); Id., *Belgio (Vallonia)*, nel vol. *Scuola e religione*, vol. 1: *Una ricerca internazionale*, Leumann-Torino, LDC, 1971, 85-109.

JEFF BULCKENS

BELLARMINO Roberto

1. *Vita*. Nato a Montepulciano (4-10-1542), morto a Roma (17-9-1621). Entrò nella Compagnia di Gesù nel 1560. Frequentò il corso di filosofia a Roma. Insegnò lettere clas-

siche a Firenze e Mondovì. Studiò teologia a Padova e a Lovanio. Insegnò teologia a Lovanio (1570-1576) fino al ritorno a Roma, dove fu professore di controversistica fino al 1586. Dopo aver svolto diverse funzioni nella Compagnia, Clemente VIII lo nominò cardinale (1599) e più tardi (1602) vescovo di Capua. Paolo V lo volle dispensare dalla residenza a Capua per averlo a disposizione a Roma, ma egli rinunciò alla diocesi. A Roma fu incaricato di diversi ministeri a difesa e a servizio della Chiesa, fino alla sua morte nel 1621.

2. *Catechismi*. Durante la docenza a Roma B. spiegò i misteri della fede ai fratelli coadiutori; gli appunti furono poi la base dei catechismi. Su richiesta del card. Tarugi e dietro intervento di Clemente VIII compose tre opere: 1) *Dottrina cristiana breve da impararsi a mente* (Roma 1597). L'opera è concentrata su due aspetti: la necessità di trasmettere la dottrina e la capacità dei destinatari. I destinatari sono fanciulli e persone semplici; l'opera è di una grande semplicità. B. divide la materia in 4 parti: Credo, preghiera, comandamenti, sacramenti (cambiando quindi l'ordine del → *Catechismo Romano*) e aggiunge alcuni aspetti complementari. Invita non solo al sapere, ma anche a mettere in pratica il sapere. I riferimenti alla morale sono scarsi. Insiste sull'integrità della fede, sulla necessità delle opere e sul carattere visibile della Chiesa; è polemico e difensivo. È un testo con 95 domande del maestro al discepolo. 2) *Dichiarazione più copiosa*. Il manoscritto aggiunge: « Per uso di quelli che l'insegnano a fanciulli et altre persone semplici, composta in forma di dialogo » (Roma 1598). I destinatari sono i catechisti. L'opera segue lo stesso ordine della *Dottrina*, giustificandolo nel seguente modo: Credo-fede; preghiera-speranza; comandamenti-carità; sacramenti-mezzi per acquisire la grazia. Vengono aggiunti due cap. preliminari. Gli ultimi cap. (XXII) trattano delle virtù, ecc. Le domande vengono fatte dall'allievo; le risposte vengono date dal maestro, il quale aggiunge spiegazioni ed esemplificazioni. Appare più pronunciato il carattere polemico, soprattutto a causa della maggiore estensione e dei destinatari per i quali scrive. 3) *Dichiarazione del Simbolo* (1604). Composto per offrire ai sacerdoti di Capua materiali utili per la loro predicazione; flagella la negligenza di coloro che non compiono il dovere di istruire gli altri; precisa che non è sufficiente la

fede implicita. Espone dettagliatamente tutti gli articoli del Simbolo.

3. Bellarmino non aveva preso conoscenza del catechismo di → Canisio nel momento in cui compose i suoi, che sono tipici catechismi del XVI sec. Sono rimasti in uso fino ai nostri giorni in quanto raccomandati da diversi papi. L'influsso di B. è stato determinante in Italia: oltre 400 edizioni e più di 60 traduzioni. M. Natili e il vescovo giansenista S. Ricci si opposero all'opera di B., il che aumentò ulteriormente la sua fama. Nel Vat. I la *Dottrina* fu proposta come base dello *Schema de parvo catechismo*.

Bibliografia

L. BACHELET, art. *Bellarmin*, in *Dict. de Théol. Cath.*, t. 3, Paris 1905, 560-599; R. BELLARMINO, *Opera omnia*, vol. VI, Neapoli, J. Giuliano, 1862, 143-204; Id., *Opera omnia*, 12 vol., Parisiis, 1870-1874; L. CSONKA, *Storia della C.*, in P. BRAIDO (ed.), *Educare*, vol. III, Zürich, PAS-Verlag, 1964³, 127-130; A. CUADRADO, *La instrucción catequética en San Roberto Bellarmino*, Valladolid, 1945; F. GUSTA, *Difesa del Catechismo del ven. Card. Bellarmino contro alcune imputazioni, che leggonsi in un catechismo stampato in Prato*, Ferrara, F. Pomatelli, 1789²; G. LAZZATI (a cura di), *R. Bellarmino. I catechismi. Dottrina cristiana breve e Dichiarazione della dottrina cristiana*, Milano, La Favilla, 1941; D. LLORENTE, *Historia de la catequesis*, in « Revista Catequística » 15 (1924) 323-328; C. SOMMERVOGEL et al., *Bibliothèque de la Compagnie de Jésus*, vol. I, Bruxelles-Paris, 1890, 1182-1208; vol. VIII, ivi 1898, 1798-1805; P. TACCHI VENTURI, *Storia della Compagnia di Gesù in Italia*, 2 vol., Roma - Milano, Soc. Ed. Dante Alighieri - Civiltà Cattolica, 1910-1922.

LUIS RESINES

BIBBIA (catechesi)

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

1. *Il concetto*. Fra i diversi modi di accostamento alla Bibbia (grande libro dell'umanità, documento sacro delle religioni, libro

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

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

2. *Storia.* La presenza della Bibbia nella C. è antica quanto la C. stessa, anche se in misura diversificata e talvolta insoddisfacente. Nata ed improntata sovente essa stessa da preoccupazioni cat. (CT 10-11; A. Turck), la Bibbia nell'età patristica occupa in pieno la C. nella mediazione del Credo o Simbolo degli Apostoli, dell'itinerario catecumenale e delle C. sacramentali. Dottrina, morale, preghiera sono risonanze della Bibbia in una misura forse mai più raggiunta in seguito. Il gigantesco sforzo ermeneutico della → scuola alessandrina e antiochena, sviluppando indicazioni già nel NT, mentre assicura

l'unità dei due Testamenti apre alla corretta e indispensabile lettura cristiana o « spirituale » di tutta la Bibbia, particolarmente dell'AT (→ AT, lettura cristiana). Nel medioevo, se la Bibbia con la pratica dei quattro sensi ispira potentemente la teologia e la lectio monastica, arriva nella C. al popolo in termini semplici, ma efficaci (Biblia pauperum) con un certo oscuramento però della sua portata kerygmatica, l'isolamento dal contesto liturgico, una comprensione esposta al moralismo.

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

3. *CB oggi.* Al seguito della *Dei Verbum* (c. 6), nei recenti documenti cat. della Chiesa (DCG 45; CT 27, 61), nei direttori nazionali (per l'Italia: RdC 107) e nei nuovi catechismi già si vede imponente la dimensione biblica. Incalzano però altri problemi, relativi in particolare all'ermeneutica e alla didattica biblica, il rapporto quindi del dato biblico con la situazione esistenziale personale e sociale, anzi politica, dell'uditorio, al quale la Bibbia degli studiosi appare sovente troppo estranea. Ma è anche vero che la volontà di adattamento rischia di « funzionalizzare » il testo sacro (lettura ideologica). Le esigenze poi di programmazione, specie nell'insegnamento della scuola, con l'introduzione del curriculum pone ulteriori problemi pratici di non facile soluzione. Si ricorderà infine l'esigenza sentita di riportare il dato biblico nel quadro più ampio delle fides ecclesiae o → Tradizione, non ponendo nella C. certe « questioni opinabili » degli esegeti (CT 61).

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

a) *Il modello tedesco*, con l'originale contri-

buto a una didattica scolastica della Bibbia in fedeltà all'esegesi storico-critica e nella forte valorizzazione del metodo della correlazione fra Bibbia e problemi di vita, sia da parte protestante che da parte cattolica (per es. M. Stallmann, H. Stock, I. Baldermann, K. E. Nipkow, D. Steinwede, B. Dreher, H. Halbfas, G. Stachel, A. Höfer, W. Langer...).

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

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

Quanto all'area anglosassone si assiste al ridimensionamento della tradizionale impostazione kerygmatica (→ J. Hofinger, S. Sloyan, V. Novak) per una impostazione più esistenziale (G. Moran, Th. Groome) con attenzione al rapporto Bibbia e sviluppo psicologico (R. Goldman) e al processo didattico (J. M. Lee).

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

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

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

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

b) *È fondamentale che la Bibbia possa dire se stessa* (dim. esegetica). È stato fin qui l'aspetto più curato, data l'ignoranza in proposito. Non sono infatti infrequenti i difetti della strumentalizzazione moralistica, della lettura ideologica, del fondamentalismo entusiasta. Va mantenuto il principio teologico-pedagogico che una CB vale in se stessa, non in funzione dell'ulteriore approfondimento dottrinale, anche se il momento esegetico vi deve restare collegato in quanto non esaurisce la dinamica della Parola di Dio, della cui totalità appunto si interessa propriamente la C. Qui il problema si risolve concretamente cogliendo il messaggio o kerygma (di una pericope, di un libro, di un tema...), attraverso l'analisi critica del testo, partendo quindi dal senso storico letterale, attraverso i tre livelli di lettura, letteraria, storica, teologica. Teologia biblica e critica biblica procedono insieme in ragione rispettivamente di fine e di mezzo. Ovviamente le modalità di esecuzione appartengono alla didattica biblica. Per i singoli contenuti della Bibbia, v. → AT, → NT, temi biblici specifici (→ alleanza, creazione, miracolo, regno di Dio, risurrezione...).

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

d) *Mediante l'esercizio di una corretta comunicazione* (dim. didattica). È l'area in cui

le esigenze precedenti vengono tradotte in pratica, dai programmi ai → sussidi biblici. Innumerevoli sono le pubblicazioni sia teoriche che operative (→ didattica biblica). Oggi, superando un uso rigido dei → gradi formali (narrazione, spiegazione, applicazione), si incontra la Bibbia come documento con un proprio → linguaggio, con una determinata storia degli effetti, quale fonte di informazioni oggettive sulle origini della religione ebraico-cristiana e insieme carica di significati esistenziali che il credente accoglie con adeguato processo di interiorizzazione nella fede. Metodologicamente oggi si ritiene indispensabile il contatto diretto con il testo originale (con traduzioni quindi garantite); ha senso, specie per i più piccoli, una → Bibbia scolastica: si studia il rapporto fra età dello sviluppo e testi adeguati (→ Bibbia per i fanciulli; → Bibbia per i giovani); si dà preferenza al metodo della → correlazione, si valorizzano certe tecniche quali la → narrazione, la ricerca, il dialogo sul testo; la → meditazione, altre forme reattive. Un posto a sé spetta all' → audiovisivo nella Bibbia.

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

Bibliografia

E. ALBERICH, *Catechesi e prassi ecclesiale*, Leumann-Torino, LDC, 1982; I. BALDERMANN, *Der Bibel im Unterricht*, Braunschweig, Westermann, 1969; C. BISSOLI, *La Bibbia nella catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1985; Id., *Esegesi, catechesi biblica, la Bibbia nella catechesi*, in *Miscellanea J. Dupont*, Brescia, Paideia, 1985, 57-67; Id., *La Bibbia nella scuola*, Brescia, Queriniana, 1983; G. BONATO, *Bibbia e catechesi*, Leumann-Torino, LDC, 1982; J. COLOMB, *Al servizio della fede*, 2 vol., ivi, 1969; J. G. DRYER, *Catechismo biblico*, Brescia, Queriniana, 1979; W. LANGER, *Kerygma e catechesi. Nuovi fondamenti teologici e didattici nell'insegnamento biblico*, ivi, 1971; Id., *Praxis des Bibelunterrichts*, Stuttgart, Calwer, 1975; C. MESTERS, *Il popolo interpreta la Bibbia*, Assisi, Cittadella, 1978; G. STACHEL, *L'insegnamento biblico nella scuola*, Modena, Ed. Paoline, 1970; A. ZUCCHINALI - E. GAZZOTTI, *Bibbia e catechismi*, in «Evangelizzare» 9 (1984) 388-412; *La Bibbia en la catequesis*, in «Teología y Catequesis» (1983) n. 3.

CESARE BISSOLI

BIBBIA PER I FANCIULLI

1. La necessità di adeguare la C. alle diverse età riguarda anche l'approccio alla Bibbia, come dimostrano utilmente paesi che hanno una lunga tradizione in materia (es. Germania; → Bibbia scolastica). In particolare due fasce di età hanno di fatto attirato l'attenzione: i F. (dall'infanzia alla preadolescenza compresa) come prima progressiva alfabetizzazione, e i giovani nella loro esigenza di prima sistemazione critica (→ Bibbia per i giovani).

2. La Bibbia per F., che qui significa tutta l'area del possibile concreto incontro dei F. con la Bibbia nella C. e nell'IR della scuola, si fa necessaria per il fatto che i F. non sono capaci di una lettura diretta del testo totale, come i giovani e gli adulti. Di conseguenza vanno ricercati dei criteri che riguardano in concreto: la scelta dei passi biblici, il loro coordinamento in un programma, l'attrezzatura didattica e metodologica (sussidi), necessariamente nel rispetto delle esigenze generali della → C. biblica. A questo proposito si sono fatti dei tentativi scientifici per scoprire il rapporto che il F. (e adolescente) stabilisce di fatto con la Bibbia (R. Goldman 1964; J. H. Peatling 1973; J. Klink 1978; W. Simon 1982...). Ma rimane indispensabile una sperimentazione seriamente condotta (G. Stachel, S. Cavalletti). Più che indicazioni unanimesi si può parlare di convergenza su certe attenzioni.

Contrariamente a certe tendenze riduttive, pur ammettendo che la Bibbia è un libro per adulti, si può dire che «nessuno è così piccolo da non trovare in essa qualcosa che lo riguardi» (J. L. Klink). La Bibbia possiede anche per i F. un potenziale educativo della fede e di cultura religiosa del tutto originale: come documento oggettivo della religione biblico-cristiana, come → «rivelazione» del rapporto di Dio con il mondo concreto dell'uomo, in particolare nella figura storica di Gesù, come fonte preziosa di linguaggio religioso. Ma contro ogni eccesso biblicistico va pensata una via dei F. alla Bibbia con i seguenti caratteri:

- a) La scelta dei testi terrà presente lo sviluppo della persona distinguendo, come normalmente si fa, fra bambini in età prescolare, F. della scuola primaria, preadolescenti.
- b) La scelta va fatta privilegiando ciò che è fondamentale nel contenuto, elementare per la comprensione, esemplare nella significati-

vità e rilevanza pedagogica. Di fatto mantiene il primo posto ciò che è storico narrativo, possiede concretezza e perspicuità di linguaggio, ed esprime certi esistenziali propri di un F.: il senso di protezione e fiducia, la prova vittoriosa, l'affermazione del bene morale sul male... Tali sono molti racconti della vita di Gesù e di altri personaggi biblici più importanti. Non è certo criterio obbligato quello di prendere i testi biblici secondo l'ordine canonico o secondo uno schema rigido della → storia della salvezza. Si avrà presente la doppia tendenza in questa fascia di età sia di mitizzare il dato storico, senza percepirne il lato contingente, sia di storicizzare il dato simbolico o metaforico. In ogni caso non deve impressionare la comprensione — specie nella primissima infanzia — della Bibbia come racconto di favole. Tutto questo è rivelativo della capacità di una certa lettura simbolica della realtà e quindi di accesso di certo parziale, ma reale, ai significati elementari profondi della Bibbia, beninteso con la presenza dell'adulto che aiuti a correggere la facile proiezione dell'immaginario.

c) Anche per i F. il testo biblico va collegato opportunamente con effetti postbiblici (segni di ambiente), specie con l'anno liturgico e la vita della Chiesa (i santi, le feste...) e in correlazione con esperienze concrete di vita.

d) La necessaria correttezza esegetica, oggi finalmente riconosciuta e rispettata assai meglio di prima anche per i F., si realizza mediante forme metodologiche efficaci, fra cui restano essenziali la narrazione (nelle varie maniere), l'analisi dell'immagine, la partecipazione attiva mediante il dialogo sul testo, il disegno (con le tecniche più varie), il gioco o rappresentazione (→ didattica biblica; → sussidi biblici).

A seconda dell'impostazione pedagogico-religiosa dei diversi paesi, diversificate sono anche le Bibbie per F. (obiettivi, programmi, metodi).

3. Concretamente, le vie di approccio alla Bibbia possono essere di due tipi:

a) Mediante una Bibbia per F. come testo scolastico o extra. Si può dire che ogni paese oggi ha qualcosa di proprio. Ricorderemo qui, per peculiare valore, la Germania con le attuali *Grundschulbibel* (per le elementari) e la *Schulbibel* (per la secondaria inferiore; → Bibbia scolastica). In Italia non esiste

una Bibbia per F. come libro scolastico ufficiale, bensì numerosi sussidi, molte volte come traduzioni, per lo più ben fatti, presso le editrici cattoliche (LDC, Paoline, Dehoniane, ecc.). Non mancano interessanti Bibbie a fumetti (*La storia del popolo di Dio*, LDC; *La Bibbia e la sua storia*, Jaca Book).

b) Indirettamente conducono alla B. i catechismi ufficiali e i testi di religione nelle scuole, biblicamente rivisti dopo il Vat. II. In Germania ricordiamo lo → *Zielfelderplan Grundschule* (1977: elementari); *Grundlagenplan* (1984: secondaria inferiore); in Italia, i Catechismi dei bambini, dei F., dei preadolescenti (1973; 1974; 1982); il modello *Viva la vita* (1980) per le elementari; in Francia, *Pierres vivantes* (1981) per i preadolescenti...

Bibliografia

- C. BISSOLI, *I fanciulli e la Parola di Dio*, in «Catechesi» 49 (1980) 5, 35-44; Id., *La Bibbia nell'IR della scuola primaria*, nel vol. *Insegnare religione oggi*. Vol. 1: *Nella scuola primaria*, Leumann-Torino, LDC, 1977, 205-221; *Can We Teach the Bible?*, in «British Journal of Religious Education» 5 (1983) 3, 109-168; S. CAVALLETTI, *Il potenziale religioso del bambino*, Roma, Città Nuova, 1979; G. GATTI, *La catechesi ai fanciulli*, Leumann-Torino, LDC, 1975; *Les enfants et la Bible*, Paris, Centurion, 1981; R. GOLDMAN, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London, Routledge and Kegan Paul, 1964; J. KLINK, *Der kleine Mensch und das grosse Buch. Ist die Bibel ein Buch für Kinder?*, Düsseldorf, Patmos, 1978; A. RIEDL - G. STACHEL, *Racconto e disegno. Come raccontare la Bibbia ai fanciulli*, Leumann-Torino, LDC, 1977; F. J. SPIEGEL, *Il bambino e la Bibbia*, Modena, Ed. Paoline, 1970.

CESARE BISSOLI

BIBBIA PER I GIOVANI

1. Ricordando le osservazioni fatte a proposito della → Bibbia per i fanciulli, e più in generale sull'uso della Bibbia nella scuola (→ Bibbia scolastica), viene anzitutto da discutere in che senso si possa parlare di Bibbia per la gioventù, dagli adolescenti in poi. È fondato pensare che un approccio dei giovani alla Bibbia abbia un potenziale educativo della fede pari al loro bisogno oggettivo di revisione e di risistemazione del già sentito, quando addirittura non si trovino nel bisogno di ricevere il primo annuncio. Infatti l'incontro con la Bibbia è un processo di ri-documentazione diretta e immediata sulle fonti che, saggiamente guidata, porta a impor-

tanti risultati, in particolare alla personalizzazione e al senso storico dei contenuti della fede; alla loro conseguente provvida gerarchizzazione nel quadro della storia della salvezza, al cui centro sta il mistero di Gesù Cristo; mediante, infine, il dibattito e il confronto con altre linee di pensiero (« Bibbie laiche ») si approfondisce criticamente il dato biblico della fede.

Gli obiettivi di una Bibbia per giovani possono compendiarsi in due: come via per introdursi al cristianesimo, come scuola di spiritualità e di preghiera.

2. Ma qui si impongono dei criteri senza dei cui il potenziale educativo si indebolisce e si perde o nell'esegetismo o, pericolo più temibile, nella insoddisfazione e nella noia. Va distinta, per un tasso di recezione più impacciata, la categoria degli *adolescenti*, la cui spiccata soggettività richiede un approccio biblico piuttosto su tematiche esistenziali, e quindi con una selettività dei testi che, per essere gradita all'adolescente, rischia di malmenare il Libro Sacro.

Per la categoria dei *giovani* propriamente detti, va motivato un itinerario alla Bibbia che rispecchi le qualità accennate al punto 1: un contatto diretto con il testo biblico, come documento di studio e secondo la logica del documento, ovviamente nel contesto, diversificato per finalità, della C. della comunità e dell'insegnamento scolastico; un incontro in cui il testo esprima la sua significatività esistenziale, come parola di vita per un giovane di questo tempo; quindi il processo ermeneutico o di attualizzazione deve avere spazio ben oltre il pur necessario studio critico. E ciò può realizzarsi attraverso il doppio cammino del confronto e del dibattito con significati alternativi della cultura di ambiente (così non sarà possibile sviluppare il senso della libertà dell'Esodo o di Paolo in Galati senza confrontarsi con concezioni oggi in circolazione), non tanto per una polemica, quanto per una possibile integrazione delle verità; e attraverso il cammino della interiorizzazione personale, con la meditazione, il dialogo, la presa di posizione, la decisione di partecipare all'esperienza di fede dell'uomo biblico, ultimamente con l'adesione alla causa di Gesù Cristo.

3. Le considerazioni fin qui fatte non portano per sé alla produzione di una Bibbia scolastica per giovani, come se fossero in difficoltà insormontabile nell'incontrare la Bibbia come tale. Piuttosto si richiedono sussidi

di che introducano alla Bibbia integrale, mediante accorgimenti didattici efficaci. Si può pensare a uno studio dei testi non secondo l'ordine canonico di libro dopo libro, ma per personaggi, per avvenimenti, per temi, mettendo in luce la linea storico-genetica degli scritti, in particolare del Pentateuco e dei Vangeli.

Utile didatticamente può essere il sistema antologico, in cui determinati testi biblici vengono arricchiti con un apparato di spiegazioni e di grafici (foto, disegni, dipinti), di piste di ricerca sul testo, di stimoli per l'attualizzazione. Ultimamente, conviene dirlo sulla base dell'esperienza, è il catechista nella sua persona che in forza della competenza e testimonianza personale fa da primo indiscutibile sussidio.

Bibliografia

C. BISSOLI, *I giovani e la Bibbia*, Leumann-Torino, LDC, 1974; Id., *L'approccio biblico alla religione*, nel vol. *Insegnare la religione oggi*. Vol. 2: *Nella scuola secondaria*, ivi 1977, 121-133; Id., *La Bibbia nella maturazione della spiritualità giovanile*, in « Catechesi » 48 (1979) 7, 3-11; Id., *La Bibbia nella secondaria superiore*, in « Religione e scuola » 12 (1983-1984); *Lire l'Evangile avec des Jeunes*, Paris, SNAEP, Cahiers 24, s.d.; CH. VAN DER PLANCKE, *Ouvrir la Bible avec des jeunes*, in « Lumen Vitae » 33 (1978) 297-306.

CESARE BISSOLI

BIBBIA SCOLASTICA

1. Per BS si intende una B. formata con passi scelti per la scuola di religione o la C. Su questo tema la maggiore attenzione si rivolge alla Germania, ma un uso della BS si trova un po' ovunque nei paesi europei a partire dall'epoca moderna.

2. Non è utile allo scopo che ognuno ad ogni momento abbia tra le mani una B. completa e sappia adoperarla. In ogni caso, appena nacque il catechismo come libro scolastico, si affermò il bisogno di presentare agli alunni anche brani della B.

Nel 1542 G. Witzel (Wicelius) fa stampare a Mainz un « Catechismus » in latino per i « figli della Chiesa » (per uso nelle scuole di latino?). Tre quinti sono brani biblici da *Gn* 1 a *Gv* 1 fino a *1 Ts* 4 (risurrezione dei morti) e *Lc* 12 (venuta del Figlio dell'Uomo). Gli altri due quinti presentano Credo, Decalogo, Sacramenti, ecc. Cl. → Fleury nel 1683 pubblica un *Catéchisme historique*. Per la « Histoire Sainte » dell'AT e del NT sono

presentate 29 lezioni (di cui 19 per l'AT). Ad esse fanno seguito altrettante lezioni di « Doctrine Chrétienne ». I testi biblici sono accorciati e arricchiti di aggiunte, alcune con intento dogmatico, altre per facilitare la comprensione. La domanda-risposta che chiude ogni lezione serve per la memoria. Il tutto è esemplarmente chiaro e facile da affermare.

Quando l'abate J. I. von Felbiger nel 1763 a Sagan (Slesia) introduce l'insegnamento di « storia della religione » (= Bibbia), si rende necessaria una BS. Nel 1767 viene stampata la parte dell'AT (autore: B. Strauch, priore di Felbiger). Nel 1777 compare il « nucleo della storia biblica dell'antica e nuova alleanza ». Accanto a brani biblici raccontati in forma piuttosto ridotta compaiono insegnamenti moralistici (probabilmente dello stesso Felbiger) e riflessioni illuminate, edificanti. Sulla soglia del sec. XIX emergono due tipi diversi di BS in rapporto all'oggetto che sta loro a cuore. Nel 1788 B. Overberg compone per gli alunni più anziani e per gli insegnanti un ampio « estratto » di AT e NT (960 pagine). Non narra, ma cita alla lettera la Scrittura, accorciandola, armonizzandola e spiegandola con degli inserti. È certamente un grande passo avanti, ma ancora lontano dalla fedeltà al testo originale nel senso moderno.

Chr. v. → Schmid racconta la sua « storia biblica » (1801) ai « cari fanciulli ». Il suo stile narrativo presenta tratti eccellenti: semplicità, trasparenza, ben marcata introduzione dei pensieri. Egli inserisce impulsi edificanti nei racconti: « Fanciulli! Quanto ubbidiente era Samuele, quanto docile! » (p. 133). Dentro la sua forma, lo Schmid non di rado si mostra fedele al testo originario più di Overberg, in particolare perché non armonizza le diverse fonti del racconto. La narrazione può riuscire più fedele al testo che non la riduzione e parafrasi dei « testi ». Overberg, accorciato da Kellermann, viene usato per quasi 100 anni. Schmid, fino al 1910. Al seguito di Overberg, l'Ecker-Bibel, a partire dal 1907, viene impiegata prevalentemente nella Germania settentrionale (con 10 traduzioni fuori Germania).

3. Nel 1957 compare la « Katholische Schulbibel » in una revisione più vicina al testo originale (con un « manuale per insegnanti » ad opera di F. Andreà per l'AT; di L. Leitheiser per il NT. Il lavoro di Andreà merita grande considerazione). Vengono tradotti, Bibbia e manuale, in italiano, con il

titolo: *Bibbia per la gioventù* (Leumann-Torino, LDC, 1962). Un'altra Bibbia, « Reich Gottes » (= Regno di Dio; 1960), introdotta nel Württemberg e in Baviera, segue questi principi: avverte quando si distacca dal testo originale, indica con precisione le fonti, di ogni libro biblico dà almeno un breve brano, articola il NT secondo il principio del messaggio del Regno di Dio. L'accompagna un'ampia guida « Biblische Unterweisung » in 4 voll., stampata a Monaco nel 1964 da E. Beck e G. Miller.

Più fortemente orientati alla realtà della scuola sono i quaderni di A. Höfer, *Die Heilige Schrift an der Schule*, 1-3, Graz 1966 e *Biblische Katechese*, Salzburg 1966 (trad. it.: *La linea biblica nella nuova catechesi*, Torino-Leumann, LDC, 1969). Nel 1979 la conferenza episcopale tedesca edita una « Bibel für die Grundschule » (Bibbia per la scuola primaria) e una « Schulbibel für 10-14 Jährige » (BS per i 10-14 anni). Si basa sul Libro Sacro secondo la « Einheitsübersetzung » (traduzione unitaria) tedesca, a cui la *Grundschulbibel* apporta soltanto occasionalmente minime variazioni. Entrambi i libri sono magnificamente compaginati e riccamente illustrati.

La BS svizzera, interconfessionale (Zürich 1972), concepita per gli anni 3°-6° della scuola dell'obbligo, è altrettanto ben elaborata (possiede pure una guida per insegnanti e una serie di diapositive). Si mostra attenta ai destinatari, perfino nella scelta della lingua (cf il *Sal 23* in rapporto con l'ultima BS sopra nominata).

4. Fuori della Germania esistono BS diversamente strutturate a seconda dell'impostazione scolastico-religiosa e catechistica. In termini più generali si dovrà parlare di storie sacre o di antologie bibliche usate nella catechesi e nella scuola di religione. In Italia ricorderemo fra le altre la *Storia Sacra* di S. G. Bosco (1847). In tempi più recenti — oltre ad aver utilizzato traduzioni tedesche (v. sopra) e francesi — si sono curate → B. per fanciulli e → B. per giovani; ma senza eccessiva fortuna (nessuna è diventata BS nazionale), anche per la diversa concezione sia del ruolo della B. nella C., sia del significato di C. stessa. In Italia non esiste un contatto programmatico con la B. Ad ogni modo ricordiamo come meritevoli G. Gianolio, *Storia divina. Catechesi biblica per preadolescenti*, 3 vol., Torino-Leumann, LDC, 1969-1971; F. Giuliani, *Il regno di Dio è fra noi*, Milano, Jaca Book, 1972 (dal

Brasile); S. Garofalo (a cura di), *La Bibbia per i giovani*, Firenze, Salani, 1976; Occhipinti - Gozzini (a cura di), *La Bibbia per la scuola. Quaderno attivo*, Firenze, Salani, 1976; Isa e G. F. Monaca, *Una Bibbia per oggi*, Leumann-Torino, LDC, 1979; *La Bibbia Prima lettura. Progetto Scuola*, G. Principato, Milano, 1984. In Francia sono da menzionare opere di J. Dheilly, A. Elchinger, P. Grelot, P. Thivollier... Interessante abbozzo di BS riveste il documento cat. *Pierres vivantes* (Paris 1985²) in quanto dà precise indicazioni per la scelta di testi biblici per la C. In Spagna merita accennare alla *Biblia para la iniciación cristiana*, 2 vol. più Guida, Madrid 1977.

5. Il volere in una BS piena fedeltà al testo dipende da un principio esegetico che va sottoposto didatticamente alla critica della ideologia. In Germania il curriculum scolastico prevede soltanto pochi testi biblici, i quali vengono riprodotti nei libri di religione di tutti gli anni. La BS perciò non viene approntata per gli alunni, ma viene occasionalmente presa dal « materiale di classe ».

Ciò che di fatto si rende necessario è questo: 1) Un libro biblico di racconti vicini all'originale destinato a bambini fino a 10 anni (atto anche ad una lettura per conto proprio); 2) Una B. scelta come libro di lavoro per la C. e l'IR a partire dai 10 anni (secondo il modello della *Schulbibel* dei vescovi tedeschi); 3) Una certa attenzione al contesto liturgico e alle possibilità cat. globali per la realizzazione di una tale BS.

Bibliografia

C. BISSOLI, *La Bibbia nella scuola*, Brescia, Queriniana, 1983; N. CERRATO, *La catechesi di D. Bosco nella sua Storia Sacra*, Roma, LAS, 1979; W. LANGER, *Praxis des Bibelunterrichts*, München, Kösel, 1975; G. MILLER, *Biblische Schulbücher - Schulbibeln - Auswahlbibeln*, in « Katechetische Blätter » 100 (1975) 738-749; W. SIMON, *Welche Bibeltexte eignen sich für welches Alter?*, ibid. 106 (1981) 776-786.

GÜNTER STACHEL - CESARE BISSOLI

BOSCO Giovanni

Il sac. G.B. (1815-1888), fondatore della Società di S. Francesco di Sales (1859) e dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1872), ambedue congregazioni insegnanti, fu educatore religioso e formatore di educatori

religiosi. Con il suo impegno personale e per mezzo delle sue istituzioni, nel Piemonte dove era nato, e fino ai lontani paesi di missione (America Latina) — dove, a partire dal 1875, mandò i suoi figli — egli formò dei « buoni cristiani » (formula alla quale era affezionato) fedeli alla Chiesa. Durante tutta la sua carriera non cessò di rivolgersi, con la parola e con gli scritti, ai giovani, la sua clientela preferita, e agli adulti. Secondo la sua terminologia, nelle sue istituzioni scolastiche il catechista era, insieme con il superiore principale, il responsabile della formazione religiosa dei giovani. Coloro che identificano C. ed educ. rel. non hanno nessuna difficoltà a sostenere che G.B. fu eminentemente catechista, e ciò dalla tenera infanzia (a partire da cinque anni, essi dicono) fino all'ultimo respiro (cf per es. il libro di G. C. Isoardi, bibl.).

Occorre però fare un discorso più rigoroso. Nel senso primario la C. è un atto di insegnamento religioso, oppure il contenuto di tale insegnamento. L'operatore della C. viene chiamato catechista. Egli istruisce il catecumeno o il fedele, giovane o adulto che sia, in forma diretta per mezzo della parola o in forma indiretta tramite i libri (si aggiungerebbe oggi tramite i diversi mezzi di comunicazione sociale). Il libro in questione può anche essere un riassunto della dottrina cristiana, sotto forma di domande e risposte. Anche in questo significato più stretto G.B. fu per tutta la durata della vita un catechista perseverante e attento.

La sua teologia lo portò a essere catechista. In quanto educatore di cristiani non poteva immaginarsi una siffatta educazione che facesse a meno di un insegnamento nel vero senso del termine. Il cattolico — l'unico che secondo G.B. poteva attribuirsi senza abuso il titolo di cristiano — è essenzialmente un credente in cammino verso la salvezza. Battezzato nella Chiesa, egli crede a tutte le verità che la Chiesa insegna. Rifiutare tale adesione significherebbe compromettere la felicità eterna. G.B. affermava: « Senza piegare la nostra volontà all'autorità divina, cioè senza la fede, è impossibile piacere a Dio, dice S. Paolo. La fede è la sostanza delle cose che dobbiamo sperare da Dio. La fede è la base e il fondamento di ogni nostra giustificazione, dice la Chiesa a nome di Dio » (*Mese di maggio*, giorno settimo). Per aderire alla fede occorre però essere informati o istruiti. La C. delle verità di fede da parte della Chiesa cattolica gli sembrava

quindi indispensabile per una autentica educazione cristiana di salvati e di santi. « Niu-no può essere santo fuori di questa Chiesa, giacché soltanto in essa s'insegna la vera dottrina di Gesù Cristo, in essa soltanto si pratica la sua fede, la sua legge » (*ibid.*, giorno quarto).

G.B. era coerente con i propri principi. L'opera degli Oratori festivi, cronologicamente la prima opera della sua vita — e che i suoi successori considerano ancora oggi la più significativa del suo metodo educativo — mirava anzitutto alla catechizzazione dei giovani. Il primo incontro di oratorio, con un unico giovane (1841), fu un incontro di catechismo. « In quel catechismo — raccontava testualmente G.B. — mi trattenni a fargli apprendere il modo di fare il segno della Croce e a fargli conoscere Dio creatore e il fine per cui ci ha creati » (*Memorie dell'Oratorio*, ed. E. Ceria, 126-127).

Per i giovani come per gli adulti il suo insegnamento partiva da ciò che è essenziale, da ciò che è fondamentale. A cominciare dal 1872 pubblicò, con il titolo *Fondamenti della Cattolica Religione*, un libretto che già vent'anni prima aveva diffuso sotto il titolo (più corretto): *Avvisi ai Cattolici*. La Chiesa Cattolica-Apostolica-Romana è la sola e vera Chiesa di Gesù Cristo (Torino, 1850). Leggendo i suoi libri di pietà (*Il Giovane provveduto*, *La Chiave del Paradiso*) si nota che insisteva sulle *massime eterne*, sui grandi mezzi e sui principali operatori della salvezza. Il suo *Mese di maggio* (1^a ed. 1858) è sorprendente per la ricchezza e l'ampiezza dottrinale della trentina di letture quotidiane. Era un riassunto non solo di C. mariana, ma di C. globale. G.B. vi parlava successivamente di Dio, dell'anima, della redenzione, della Chiesa, della fede, dei sacramenti, della fine dell'uomo... Senza dubbio non faceva che ripetere la teologia del XIX secolo (nessuna esposizione sullo Spirito Santo, l'incarnazione pensata in funzione della sola opera redentrice, nessuna esplicitazione della dimensione misterica della Chiesa...). L'intenzione dell'autore era però evidente: egli voleva catechizzare il suo uditorio spiegando le verità religiose primarie, dalla creazione alla devozione mariana.

La C. di G.B. attribuiva ampio spazio alla Bibbia e alla storia. A trent'anni pubblicò una *Storia ecclesiastica ad uso delle scuole, utile ad ogni ceto di persone* (Torino, 1845); e, a trentadue anni, una *Storia sacra per uso delle scuole, utile ad ogni stato di persone* (Torino,

1847), ambedue con manifesto orientamento cat. Le sue esposizioni dottrinali partivano dall'insegnamento ordinario della Chiesa (cf., per es., le definizioni dei sette sacramenti, nell'ottavo giorno del *Mese di maggio*). Nel suo vocabolario c'erano pure parole dotte, quali le *specie* del pane e del vino nell'eucaristia, o la *giustificazione* nella storia della salvezza. Nell'insieme però usava con molta parsimonia i termini tecnici. Preferiva riportare frasi bibliche o sentenze di autori spirituali, anziché riferire le conclusioni dei teologi. Illustrava le sue spiegazioni ricorrendo a *esempi* concreti atti a edificare i suoi lettori o ascoltatori. G.B. amava parlare la lingua della gente, soprattutto degli umili e dei piccoli, verso i quali si sentiva chiamato. Per interessarli ricorreva al dialogo e alla controversia. La sua C. era allo stesso tempo autentica e popolare.

Bibliografia

P. BRAIDO, *L'inedito «Breve catechismo per i fanciulli ad uso della diocesi di Torino» di Don Bosco*, Roma, LAS, 1979; G. C. ISOARDI, *L'azione catechetica di San Giovanni Bosco nella pastorale giovanile*, Leumann-Torino, LDC, 1974; P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, 2 vol., Zürich, PAS-Verlag, 1968-1969.

FRANCIS DESRAMAUT

BOSSUET Jacques Bénigne

Bossuet (Jacques Bénigne) 1627-1704: predicatore di corte, precettore del delfino, vescovo di Meaux dal 1681 al 1704. Con le sue doti di oratore, il suo sapere, i suoi interventi in tutte le controversie del tempo, fu guida morale della Chiesa di Francia. Preparato al sacerdozio da Vincenzo de' Paoli, per tutta la vita si è ispirato a questa figura, particolarmente nella sua diocesi di Meaux. Egli visita le 230 parrocchie, predica con semplicità (sono conservate oltre 300 delle sue esortazioni pastorali), si occupa dei suoi 300 sacerdoti. Avendo sentito, otto mesi dopo il suo arrivo, che vi erano lamentele circa il catechismo della diocesi, si mette all'opera per comporne uno « a suo modo ». Nel 1686 annuncia ai suoi sacerdoti che il catechismo è pronto, e rinvia a « una ampia prefazione che deve ancora premettere, in cui insegnerà il metodo di fare bene (il catechismo) » (« Revue Bossuet », 1904, 267). Il *Catéchisme du Diocèse de Meaux* appare

nel 1687. Fu ristampato a Meaux fino al 1834, e il suo influsso andò largamente al di là della diocesi.

Di fatto, nel manuale di B. sono riuniti tre catechismi. Anzitutto le primissime preghiere che i padri e le madri di famiglia devono insegnare ai loro bambini non appena cominciano a parlare: « Sappiate che voi dovete essere i primi e i principali catechisti dei vostri figli », dichiara la *Prefazione*. Quando i bambini giungono all'età della ragione, i genitori li devono portare in chiesa. B. propone allora due catechismi, poiché divide i fanciulli in due categorie: « quelli che di solito si preparano alla confermazione (attorno a 7-8 anni) », « quelli che sono maggiormente progrediti nella conoscenza dei misteri e che si incomincia a preparare alla comunione (verso 11-12 anni) ». Il primo catechismo sviluppa le quattro formule cat. fondamentali: Credo - Pater - Comandamenti - Sacramenti. Il secondo segue un altro piano, che corrisponde a un livello più riflessivo e più elaborato della C. Incomincia con un « breve sunto della storia sacra » in otto capitoli; poi cinque lezioni sulla caduta dell'uomo e la redenzione in Cristo. E ora, si domanda B., « non abbiamo forse più nulla da fare per essere salvati da Gesù Cristo? ». Risponde: « Bisogna credere in lui, e vivere secondo i suoi precetti e i suoi esempi ». Il catechismo parlerà perciò della fede, della speranza, della carità, poi dei « sacramenti che ci applicano la virtù della redenzione ». Dopo di ciò la C. non è terminata: « Voi sapete bene, dice il vescovo ai suoi sacerdoti, che una delle principali funzioni che la Chiesa si propone nell'istituzione delle feste è l'istruzione dei fedeli ». B. propone perciò un catechismo delle feste: 2 lezioni sulla domenica e sulla parrocchia; 14 sulle feste di nostro Signore, 7 sulle feste della Vergine, 14 per le feste dei santi. « Ci è sembrato che il frutto della C. non dovrebbe essere soltanto nell'insegnare ai fedeli i primi elementi della fede, ma anche nel renderli capaci di istruzioni più solide: perciò è stato necessario incominciare a dar loro il gusto e fornir loro alcuni aspetti del linguaggio della Scrittura e della Chiesa » (*Prefazione*). L'obiettivo di B. è quindi chiaro: introdurre al linguaggio della Scrittura e della Chiesa. Attraverso tutto il *Catéchisme de Meaux* noi troviamo una presentazione globale del Mistero cristiano: « Vi esortiamo, dice ancora il vescovo ai suoi sacerdoti, a inserire sempre nelle vostre allocuzioni e

nelle vostre prediche qualche elemento del catechismo e di ritornare sovente sui misteri di Gesù Cristo e sulla dottrina dei sacramenti, perché queste cose, se trattate bene, ispirano l'amore di Dio, e insieme con l'amore di Dio, tutte le virtù ». L'insistenza sui sacramenti e sulla liturgia è la caratteristica di questi catechismi. Si tratta di esporre davanti al catechizzando i misteri del Cristo attualizzati nella liturgia e nei sacramenti della Chiesa.

Bibliografia

Catéchisme du diocèse de Meaux, Paris, Bénard, 1687; E. GERMAIN, *Langages de la foi à travers l'histoire*, Paris, Fayard-Mame, 1972; F. LE DIEU, *Mémoires et journal sur la vie et les ouvrages de Bossuet* par l'abbé GUITTÉE, Paris, Dedier, 1856-57; « Revue Bossuet ». *Oeuvres inédites. Documents et bibliographie*, Paris, St-Guillaume, 1900-1904.

ELISABETH GERMAIN

BOYER André

Nato nel 1890, dal 1931 fu direttore dei catechisti volontari nella diocesi di Digione e dal 1938 ispettore dell'insegnamento religioso. Nel 1941 fu eletto membro della Commissione Nazionale del catechismo. Dal 1947 al 1954 fu direttore del Centro Naz. della C. Morì a Digione il 16 agosto 1976. Il can. B. ebbe per maestri due grandi vescovi di Digione: mons. Landrieux e mons. Petit de Julleville, ambedue interamente dedicati alla causa del catechismo. Le sue pubblicazioni in campo cat. cominciano nel 1933 con diversi opuscoli (1933-1936) editi presso il *Secrétariat des catéchistes* di Digione. La prima opera che lo fa conoscere è *Le catéchisme vivant* (Paris, Desclée de Brouwer, 1935, 1938²). Egli mise subito l'accento sullo sforzo pedagogico, che non doveva essere inferiore in nulla a quello della pedagogia laica. Una decina di anni dopo pubblica i due volumi: *Pédagogie chrétienne*, I. *Problèmes et méthodes* (Paris, Lethielleux, 1944) e II. *Catéchétique* (Paris, Lethielleux, 1947), che costituiscono una riflessione teorica sul meglio allora esistente in campo pedagogico-cat., « più una inchiesta oggettiva che un metodo personale » (P. Vernhet).

Idee interessanti egli espone nei volumetti della collana « Questions de pédagogie catéchistique », editi sempre da Lethielleux: 1. *Catéchisme et éducation*, 1943. 2. *La pre-*

mière communion des petits enfants, 1943. 3. *Du catéchisme vivant au catéchisme vécu*, 1943. 4. *Méthodes actives? Non. Pédagogie active? Oui. Catéchisme vivant? Mieux encore*, 1947. 5. *Du catéchisme vécu au catéchisme missionnaire*, 1949. 6. *Catéchisme et monde nouveau*, 1950. Nel 1939 (e poi nel 1947) pubblica, in collaborazione con il can. → Quinet, una edizione particolarmente curata dal punto di vista pedagogico del *Catéchisme à l'usage des diocèses de France* (ed. Mame, tre milioni di esemplari, tradotto in tedesco, polacco e sesoto), e nel 1941 (e 1947) il *Petit catéchisme à l'usage des diocèses de France* (per i 7-9 anni: un milione e 200 mila esemplari). A partire dagli anni '50 il B., superate le fasi della *ricerca* e della *riflessione*, entra in una *fase costruttiva*, in cui edita tutta una serie di opere, presso le Éd. de l'École, raggruppate nella collana «Éducation progressive du chrétien». Essa ha quattro sezioni: A. Prima dell'età di ragione: il risveglio religioso. B. All'età di ragione: l'iniziazione cristiana. C. Per l'infanzia adulta: la formazione cristiana. D. Per l'adolescenza.

Di B. si è detto che «mette ordine e chiarezza tra le novità metodologiche numerose e diseguali: lascia cadere le iniziative senza interesse, scoraggia gli sforzi senza avvenire, mette in valore e precisa con perspicacia ciò che deve durare» (Ranwez). Fin dal 1932 egli aveva collaborato con Quinet e Charles alla riv. «Cahiers Catéchistiques» (1932-1939), estintasi con la guerra, e poi alla «Documentation Catéchistique», iniziata nel 1943. Nel 1946 il Centro Naz. di C., sotto la sua direzione, inizia la rivista pratica per i catechisti «Mon Catéchisme» (a cui succederanno: nel 1955 «Catéchistes d'aujourd'hui», e nel 1973 «Points de repère»).

B. fu un infaticabile organizzatore della C., prima a Digione e poi, dal Centro Nazionale, per tutta la Francia. Nel 1950 scrisse una *Guide du visiteur* per il Centro Nazionale, e un altro opuscolo: *L'office catéchétique*, di tipo organizzativo. Si interessò, sostenuto dai cardinali Suhard e Feltin, alla difficile creazione dell' → Institut Supérieur de Catéchétique in seno alla Facoltà di Teologia dell'Institut Catholique di Parigi; esso iniziò le lezioni nel 1950-1951 sotto la direzione di François Coudreau. A partire dal 1948-1949, B. iniziò le *Journées Nationales*, o incontri nazionali di responsabili della C., che avranno un ruolo molto importante negli anni '50 per la diffusione delle idee del rinnovamento

cat. Nel suo volume autobiografico: *Un demi-siècle...* (v. Bibl.) ci ha lasciato una testimonianza personale importante per la storia della C. francese nella prima metà del '900. B. contribuì, «senza inventare molto, a diffondere le idee di altri, e in particolare di E. Charles, → M. Fargues e dei sostenitori della Scuola nuova; soprattutto, favorì la fondazione degli organismi necessari per l'espansione futura del movimento» (G. Adler - G. Vogelesen). Egli vide il problema del catechismo sotto i vari aspetti: biblico e liturgico, individuale e comunitario. Forse non diede ancora sufficiente importanza a certi ambienti di vita, familiare e sociale, come farà la corrente pastorale-missionaria di Rétif, Daniel, Munich e Lanquetin. Il metodo di B. nasce sostanzialmente dalla preoccupazione pastorale di un'anima sacerdotale che con sincerità riconosce l'inefficacia e le manchevolezze della C. attuale e coraggiosamente e intelligentemente cerca di migliorarla. La sua opera si inserisce nella fioritura del movimento francese, presentando una soluzione equilibrata e costituendo una corrente nuova: quella attivo-educativo-missionaria. B. accettò, infatti, i valori della scuola di → Saint-Sulpice, di Dijon, di → Monaco e di Pichler, da una parte, e i migliori suggerimenti didattici della Scuola attiva, dall'altra.

Bibliografia

1. Opere

Abbiamo già citato le principali. Un elenco accurato di esse si può trovare nello studio di L. Csonka, e nel suo volume autobiografico, sotto indicati.

2. Studi

G. ADLER - G. VOGELISEN, *Un siècle de catéchèse en France*, Paris, Beauchesne, 1981, 186-192; A. BOYER, *Un demi-siècle au sein du mouvement catéchistique français*, Paris, Éd. de l'École, 1966; L. CSONKA, *L'opera catechistica del Can. André Boyer*, in «Orientamenti Pedagogici» 6 (1959) 773-801.

UBALDO GIANETTO

BRASILE

1. Scoperto nel 1500, il B. non ha avuto un medioevo, una cristianità medievale. Non ha sofferto l'impatto della riforma protestante del sec. XVI. La C. bras. del periodo coloniale, ricca in metodologia adattata agli aborigeni, si è piuttosto ispirata all'ideale della Chiesa, della cristianità, alla società sacrale cattolica, insistendo su contenuti antiprote-

stanti tipici del cattolicesimo della riforma tridentina. Era naturale che i primi missionari — francescani, domenicani, gesuiti, benedettini, carmelitani, cappuccini — restassero condizionati dal modello di Chiesa che cercavano di impiantare.

Nei primi decenni del XX secolo la C. bras. ha fatto passi significativi. Ad imitazione di ciò che accadeva in Europa, sempre però con un certo ritardo, essa ha avuto periodi successivi di forte animazione cat. A partire dall'*Acerbo nimis* (1905) si nota un interesse del clero per la C. sotto la forma di « scuola della dottrina cristiana », piuttosto che secondo gli schemi della C. tridentina. A partire dal 1940 nascono i primi cambiamenti significativi nell'ambito pedagogico, soprattutto sotto l'influsso del catecheta Alvaro Negromonte (1901-1964).

2. Dopo la seconda guerra mondiale motivi teologici e pedagogici, radicati nei profondi mutamenti socio-culturali, permettono di mettere nuovi accenti al messaggio: le nozioni prevalentemente astratte vengono abbandonate in favore di una maggiore valorizzazione della Bibbia, della liturgia, della storia della salvezza. A partire dal 1950 il movimento → kerygmatico segna abbastanza la C., nell'ambito della pastorale globale del B. In seguito viene messo in rilievo il soggetto della C.: la sua psicologia, i suoi interessi e valori, i suoi interrogativi. È il rinnovamento antropologico degli anni '50-'60. Sul finire degli anni '60 si entra in una nuova fase: la C. si rivolge maggiormente verso la situazione concreta. Una prima presa di coscienza della necessità di rinnovare la C. si ha nell'Incontro nazionale di C. di Rio de Janeiro (luglio 1968). Si può riassumere il mutamento nei seguenti termini: il contenuto della C. si incorpora in una storia viva e realizzata. Questa storia viva cessa di essere solamente punto di partenza (motivazione pedagogica), e diventa parte integrante del contenuto della C. Questo incontro nazionale ebbe come obiettivo, fra l'altro, di preparare la collaborazione bras. alla VI settimana internazionale di C. di Medellín, nell'agosto del medesimo anno. A questa settimana fece seguito la II conferenza episcopale latino-americana, nel settembre del medesimo anno.

A partire da Medellín il processo cat. incomincia a essere considerato in una nuova luce, come un'azione ordinata e progressiva in cui « un gruppo umano interpreta la sua situazione, la vive e l'esprime alla luce del

Vangelo ». Di fronte alla linea di Medellín vi sono diverse reazioni, compreso il passaggio frettoloso da un modello di C. dottrinale a una C. esclusivamente situazionale. Di qui la preoccupazione crescente dell'episcopato bras. per il contenuto della C. A partire dal 1977, nelle assemblee annuali, la Conferenza episcopale bras. (CNBB) insiste sulla necessità di un direttorio cat. orientativo. Nel 1980 esce uno « strumento di lavoro », che dopo tre anni di studio e di rielaborazione, nel 1983 si esprime in un documento, approvato dall'episcopato nazionale, con il titolo *Catequese Renovada - orientações e conteúdo*. Questo documento si basa su tre pilastri che non solo ne sono il fondamento ma gli conferiscono anche particolari caratteristiche: 1. Una *teologia della rivelazione*, nei termini della DV. 2. Il *principio dell'interazione*, secondo la linea di Medellín, la quale afferma chiaramente che il contenuto della C. comprende due elementi indispensabili, che « inter-agiscono » in rapporto reciproco ed efficace: l'esperienza della vita, principalmente nella comunità, e la formulazione della fede. 3. La *comunità nel suo cammino*, che focalizza la comunità non solo quale luogo della C., ma riconosce il suo cammino come elemento costitutivo del contenuto della C. Il Documento presenta anche un elenco di contenuti cat., che tiene presente la fedeltà a Gesù Cristo, alla Chiesa e all'uomo, conformemente alla proposta del documento di Puebla; accentua il ruolo della liturgia e della Bibbia nella C. e, siccome non può mancare di essere una C. bras., insiste sulla *opzione in favore dei poveri*, in cerca di una *comunione e partecipazione* fra tutti gli uomini e a tutti i livelli.

Poiché la C. è una dimensione di tutta l'azione pastorale, il documento *Catequese Renovada* precisa che deve essere confrontato con le attuali *Diretrizes gerais da ação pastoral da Igreja no Brasil*, il cui obiettivo generale è: « Evangelizzare il popolo bras. nella trasformazione socio-economica e culturale, a partire dalla verità di Gesù Cristo, dalla Chiesa e dall'uomo, alla luce dell'opzione preferenziale per i poveri, per la liberazione integrale dell'uomo, in una crescente partecipazione e comunione, mirando alla costruzione di una società più giusta e fraterna, annunciando in tal modo il Regno definitivo ».

3. L'IR nelle scuole ha fatto sempre parte della pianificazione pastorale sia sul piano

nazionale che regionale e diocesano. L'attuale legge dell'insegnamento (5.692/71) stabilisce che « l'IR, materia facoltativa, costituisce una disciplina di due ore settimanali nelle scuole ufficiali di 1° e 2° grado ». A partire dal 1973, la CNBB va promuovendo incontri nazionali e regionali, come corsi di aggiornamento, con la finalità di preparare professori per l'IR. Attualmente si cerca di chiarire meglio la natura dell'IR e di trovare piste per la collaborazione con le altre Chiese cristiane. Nelle *scuole cattoliche*, che oggi si presentano aperte a tutti, la problematica dell'IR è identica a quella delle scuole statali. Sorgono nel frattempo in queste scuole, nella prospettiva della comunità educativa, organizzazioni di giovani e di adolescenti, che mirano a favorire l'approfondimento del messaggio cristiano e a permettere loro una esperienza di Chiesa, in vista della integrazione nella famiglia, nella parrocchia e nella società.

Momento forte dell'evangelizzazione e della C. è la *Campagna della fraternità* (CF), promossa dalla CNBB e celebrata annualmente nelle parrocchie, nelle piccole comunità, nelle scuole e nelle famiglie, durante la quaresima. Fin dal suo inizio nel 1963 la CF sta facendo percepire al popolo bras. un messaggio-invito di Dio alla conversione, messaggio che deve trasparire nel servizio del prossimo, particolarmente del più bisognoso. I sussidi, preparati da una équipe nazionale, si rinnovano ogni anno, secondo il tema scelto, e

sono adattati ai diversi tipi di C., cercando pure una efficace divulgazione nei mezzi di comunicazione sociale.

4. L'*organizzazione* nazionale della C. in B. è integrata nell'organizzazione pastorale della CNBB, i cui piani pastorali offrono riferimenti per stabilire linee di lavoro. I suoi settori sono: 1) Unità visibile della Chiesa. 2) Annuncio missionario. 3) Catechesi. 4) Liturgia. 5) Ecumenismo. 6) Azione nel mondo (educazione, azione sociale, mezzi di comunicazione sociale). La medesima struttura si ripete nelle 14 conferenze regionali e nelle diverse diocesi. La formazione degli operatori della C. è una sfida per la C. in B. Attualmente si cerca di supplire alla mancanza di istituti di catechetica con corsi intensivi e incontri cat. a livello regionale, diocesano e parrocchiale.

Bibliografia

R. AZZI, *A catequese no Brasil. Considerações históricas*, in « Convergência » 10 (1977) 491-513; J. COMBLIN, *Situação Histórica do Catolicismo no Brasil*, in « Revista Eclesiástica Brasileira » 26 (1966) 574-601; CNBB, *Catequese renovada*, doc. 26, São Paulo, Paulinas, 1983; CNBB, *Diretrizes gerais de ação pastoral da Igreja no Brasil*, doc. 28, São Paulo, Paulinas, 1983; W. GRUEN, *Novas orientações para a catequese no Brasil*, in « Revista de Catequese » 7 (1984) 27, 34-47; R. MENDES DE OLIVEIRA, *O movimento catequético no Brasil*, São Paulo, Ed. Salesiana Dom Bosco, 1980.

RALFY MENDES DE OLIVEIRA