

LA VISIONE CRISTIANA DELL'UOMO COME FONDAMENTO DELLA PEDAGOGIA DI DON BOSCO

Interrogativi critici nei confronti di alcune correnti
pedagogico-psicologiche del nostro tempo

Erich Feifel *

Salesianum 50 (1988) 509-538

«Star allegri, fare il bene e lasciar cantare i passeri». ¹ Questo detto di Giovanni Bosco è diventato una parola magica. Essa riflette in qualche modo lo stretto legame che esiste tra il suo impegno appassionato per la formazione della gioventù e la stessa personalità affascinante, il carisma del grande educatore italiano, di cui alla fine di gennaio '88 si è ricordato il centenario della morte. ² A circa 150 anni dall'inizio del suo impegno per rendere possibile ai giovani l'esperienza di una vita nella giustizia e nell'amore, il suo progetto di educazione e di pastorale è tuttora vivo e vegeto. Più di 1.000 istituzioni educative della società salesiana, fondata da don Bosco, sparse in tutto il mondo, ne danno testimonianza. ³ Da un altro lato, la distanza che ci separa dall'uomo e dalla sua opera ci pone la domanda: Don Bosco come educatore ha ancora qualcosa da dire al nostro tempo? Mi è stato chiesto di esaminare questo problema nella prospettiva di un confronto critico con alcune correnti pedagogico-psicologiche del nostro tempo.

(*) Il Dott. Erich Feifel è professore di pedagogia della religione e kerigmatica presso la facoltà cattolica di teologia dell'università di Monaco (Baviera).

¹ La massima è documentata in G.B. LEMOYNE - A. AMADEI - E. CERIA, *Memorie biografiche di don Giovanni Bosco*, 20 vol., San Benigno e Torino 1898-1948, vol. VI, 3; vol. X, 540. Abbreviato in MB con l'indicazione del volume e della pagina. Per una interpretazione cfr. R. WEINSCHENK, *Grundlagen der Pädagogik Don Boscos*, München 1987², 212-214.

² N. PERQUIN, *Don Bosco als Erzieher und Psychologe*, in «Dux», ott. 1962 formula il rimprovero che non di rado la letteratura presenta un cliché di don Bosco. Il problema se l'educatore Bosco sia ostacolato dal santo Giovanni Bosco viene affrontato in senso critico da K.G. FISCHER, *Don Bosco - Erzieher und Erziehungswissenschaftler*, in GIOVANNI BOSCO, *Pädagogik der Vorsorge*, Schönings Sammlung pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik, Paderborn 1966, 163-198. Anche W. NIGG, *Don Bosco - ein zeitloser Heiliger*, München 1982³ è dominato da questa problematica.

³ Un panorama sommarico dello sviluppo della «famiglia salesiana», con un accento particolare sulla provincia Sud della Germania, si trova nello scritto del centenario di H. SCHOCH, *Dasein - Das Projekt Don Boscos für die Jugend*, München 1988.

1. Il carattere particolare della pedagogia di Giovanni Bosco: senso e limiti di un problema

Le difficoltà collegate con questo tema non sono unicamente dovute al fatto che l'opera di Giovanni Bosco, con il suo inconfondibile stile educativo di dedizione e solidarietà con la gioventù abbandonata, è situata in un preciso contesto storico-sociale. Dietro quello della originalità storico-sociale si profila un problema più ampio, vale a dire la possibilità di istituire un paragone con teorie pedagogiche contemporanee.

In vista delle considerazioni che seguiranno sarà utile tener presente che le esperienze educative vengono elaborate a diversi livelli chiaramente distinguibili tra loro: anzitutto il livello della descrizione non sistematica della realtà educativa in collegamento con una riflessione anch'essa non sistematica del fenomeno educazione. Poi viene il livello delle cosiddette teorie educative, intese come tentativi di ordinare le conoscenze acquisite. Infine c'è il livello della scienza pedagogica intesa come ricerca metodica fondata e descrizione dell'intero ambito dell'educazione e della formazione.

La descrizione non sistematica dei fenomeni dell'educazione scaturisce immediatamente dall'esperienza del singolo educatore. Le conoscenze che vengono acquisite attraverso una semplice riflessione sulla prassi educativa non sono sistematiche e non hanno una vera fondazione teorica. Vengono soltanto verificate nella prassi.⁴

Anche quando si parla di teorie educative non si tratta ancora di teoria pedagogica nel senso specifico del termine. Si tratta piuttosto del fatto che educatori competenti descrivono in modo ordinato le loro esperienze. Essi intendono in questo modo esercitare un certo influsso sulla riflessione pedagogica e offrire consigli per confermarla, allargarla, riformarla, migliorarla. Quando oggi si parla di progetti educativi, ciò ricopre grosso modo lo stesso ambito che viene indicato con teorie educative.⁵

Una teoria pedagogica, al contrario, intende stabilire l'intero ambito di ciò che educazione e formazione sono in grado di realizzare, indicando in particolare lo spazio decisionale per gli interventi dell'agire pedagogico.

⁴ Come esempio si può rimandare ai quattro volumi del libro popolare *Lienhard und Gertrud*, di cui il primo volume rese di colpo celebre Pestalozzi. Nello stesso tempo esso dimostra che sarebbe un'impresa folle voler sistemare idee di Pestalozzi.

⁵ Sul piano di un progetto educativo Reinhold Weinschenk espone i principi fondamentali della pedagogia di don Bosco. Non si sottrae del tutto al pericolo di voler sistemare ciò che è soltanto un progetto educativo.

co.⁶ È particolarmente difficile giungere a una adeguata rappresentazione del modo in cui tutti i problemi delle scienze dell'educazione siano connessi tra loro. Quando si tratta del rapporto tra educatori, oppure di istituzioni educative, di procedimenti educativamente rilevanti, del quadro delle norme che interferiscono nelle finalità educative, o anche delle forme organizzative della pedagogia o dei metodi della ricerca pedagogica, in tutti questi casi si ha di mira una ricerca metodica e fondata di aspetti riguardanti l'ambito globale dell'educazione e della formazione.⁷

Se vogliamo applicare questa distinzione a Giovanni Bosco, manifestamente egli va situato nei primi due livelli. Predomina in lui il vissuto. Egli stesso lo esprime nel seguente modo: «Il mio metodo si vuole che io esponga. Mah... Non lo so neppur io. Sono sempre andato avanti come il Signore m'ispirava e le circostanze esigevano».⁸ Per questo motivo Franz Pöggeler caratterizzava le affermazioni pedagogiche di don Bosco come «visioni e riflessioni pedagogiche».⁹ In primo piano ci sono il vissuto e le esperienze da esso ricavabili. Queste esperienze diventano una teoria educativa per il fatto che vengono descritte come un particolare procedimento educativo. Anche là dove don Bosco giudica di dover passare a riflessioni, l'esperienza rimane ugualmente dominante: «Prendiamo lezioni da tutto ciò che ci attende».¹⁰

In questo modo si è già indicato in che cosa consiste la particolarità di questo metodo educativo: esso interpreta l'educazione come esperienza vissuta.¹¹ E poiché per l'intera durata della sua vita don Bosco non ha perso la sua «fanciullezza originale», la fede nella forza dell'educazione è diventata la cerniera pedagogica della sua solidarietà con la gioventù.

⁶ Quali esempi di teorie educative si potrebbero citare: il progetto educativo di Alexander Neill in Summerhill, noto sotto lo slogan «educazione antiautoritaria» (cfr. A.S. NEILL, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*, Reinbeck 1970); anche la «pedagogia degli oppressi» attinente l'area latino-americana, elaborata da Paolo Freire (cfr. P. FREIRE, *Pädagogik der Unterdrückten*, Stuttgart 1972²; oppure quella pedagogia sovietica, paragonabile per molti aspetti all'oratorio di Don Bosco in Torino, di Anton Semjonowitsch Makarenko (cfr. F. FELL, *Personale und kollektive erziehung*, Freiburg 1965²).

⁷ Per una panoramica delle ap problematiche principali della scienza pedagogica, cfr W. KLAFKI et alii (ed.), *Fünfkolleg Erziehungswissenschaft*, Band 1, Frankfurt 1970, 28-51.

⁸ MB XVIII 127. Sul genere letterario di quest'opera cfr. F. DESRAMAUT, *Les Mémoires I de Giovanni Battista Lemoyne*, Lyon 1962.

⁹ GIOVANNI BOSCO, *Pädagogische Visionen und Reflexionen*. Klinkhardt's pädagogische Quellentexte, Bad Heilbrunn 1965.

¹⁰ MB VII 311.

¹¹ Cfr anche F. PÖGgeler, *Erzählen als erleben. Die Pädagogik Giovanni Boscos*, Lüneburg 1987. Per la rilevanza pedagogica del concetto di esperienza vissuta, cfr R. SCHNELL, *Erfahrung und Erlebnis in der religiösen Erziehung*, Zürich 1984, 87-108.

Non i classici della pedagogia, ma santi quali Filippo Neri, l'umanesimo religioso di Francesco di Sales e più ancora di Alfonso dei Liguori¹² diventeranno per lui la norma vivente. Esperienze vissute hanno plasmato in modo determinante il suo pensare e agire educativo. Egli vuole che l'educazione, in quanto mediazione di esperienze vissute, diventi essa stessa esperienza vissuta. Le esperienze vissute sono da comprendersi come un impegno globale, immediato e per ciò stesso anche non riflesso. Quando diventano oggetto di riflessione, si trasformano in conoscenze esperienziali.

Il fatto di caratterizzare la teoria educativa di Giovanni Bosco attraverso la formula «educazione come esperienza vissuta», potrebbe facilmente portare a un apprezzamento sbagliato: pensare cioè che le idee provenienti da teorie educative siano meno valide rispetto a quelle fondate nella scienza pedagogica. Dietro un tale sospetto si profila un velato scientismo. Facilmente si viene a credere che la «modernità» della scienza pedagogica empirica, dovuta alla svolta verso le scienze sociali, sia basata sul fatto che queste scienze possono fare a meno dei presupposti antropologici legati a una concezione dell'uomo. Teorie pedagogiche, come quella di Giovanni Bosco, sono indubbiamente consapevoli di essere legate a una determinata concezione dell'uomo. Anzi, attribuiscono precisamente a questa fondazione antropologica una fondamentale importanza.

Al contrario, una moderna scienza pedagogica si rifà anch'essa, ma in modo più subdolo, anzi talvolta a dispetto di intenzioni dichiarate opposte, a determinati concetti di uomo.¹³

La necessità di ricevere un'educazione e la possibilità di formare l'uomo sono semplicemente presupposte nella prassi educativa. Nella riflessione pedagogica invece sono viste come il problema di ciò che viene acquisito, e come tali sono interpretate in modi assai discordanti. Sem-

¹² Cfr F. DESRAMAUT, *Don Bosco und das geistliche Leben*. Traduzione ad uso dei salesiani di lingua tedesca (1971), pp.35-43. La difficoltà di determinare meglio l'influsso che certe personalità hanno esercitato su don Bosco viene illustrata da Ludwig Hönigbauer nel suo contributo «*Persönlichkeitswertung bei Franz von Sales*», dal fatto che tralascia quel tentativo di indicare tali connessioni. (L. KÖNIGBAUER, *Persönlichkeitswertung bei Franz von Sales*, in *Dienst an der Jugend - 50 Jahre Salesianer don Boscos in Deutschland*, pubbl. a cura degli ispettori dei Salesiani di don Bosco in Germania, München 1966, 182-195. Un tentativo per determinare la collocazione di don Bosco nella storia dell'educazione, quale per esempio quello di F. DILGER, *Giovanni Bosco - Motiv einer neuen Erziehung*, Olten 1946, 161-164, si ferma inevitabilmente a livello di paragoni acritici e sommati.

¹³ Il tema è ampiamente studiato da E. MEINBERG, *Das Menschenbild in der modernen Erziehungswissenschaft*, Damstadt 1988.

plificando si può dire che in epoche precedenti si trattava semplicemente di condurre l'adolescente a una responsabile partecipazione ai beni culturali tradizionali e alla realizzazione dei modelli di vita che ne scaturiscono.

Oggi invece sembra che l'azione pedagogica finalizzata sia ancora unicamente possibile nella misura in cui si dispone di conoscenze accurate circa effettive condizioni dell'agire fornite dalle scienze umane. Per esempio sembra evidente la connessione che esiste tra il comportamento linguistico e le capacità di apprendere, tra pratiche educative e attese di adattamento alla società, tra sviluppo emozionale, intellettuale e sociale, e molti altri fattori. Dato però che gli ambiti del corretto agire, dei valori e del significato mettono in luce i limiti delle conoscenze empiriche dei fatti, la moderna scienza pedagogica cerca soprattutto di chiarire in che modo affermazioni antropologiche riguardanti fatti e affermazioni circa il significato dell'uomo possono andare insieme. Il problema è di sapere come, nell'impegno per realizzare una educazione ottimale, questi fattori possono collaborare insieme, senza che i dati della ricerca empirica vengano venduti come norme di significato, oppure interpretazioni del significato dell'uomo vengano presentate come dati empirici.¹⁴

È a questo punto che la teoria educativa di don Bosco può diventare un interrogativo critico all'indirizzo della moderna scienza pedagogica. Prima di entrare nel merito di questo problema bisogna chiarire la concezione cristiana dell'uomo seguita da don Bosco.

2. La concezione cristiana dell'uomo di Giovanni Bosco: cristianesimo vissuto

La nostra fede sa chi o che cosa è l'uomo? Per molto tempo i manuali di dogmatica e i catechismi sembravano considerare superflua una domanda del genere. Senza dubbio essi presentavano un pensiero orientativo per la formazione e l'impostazione della vita umana, che può essere qualificato come cristiano. Ciò che è certo è che la nostra fede in tutte le sue affermazioni, a partire dalla creazione dell'uomo fino al ritorno del Figlio dell'uomo per il giudizio, fa un discorso sull'uomo. Ma ciò non toglie che la domanda circa l'essere dell'uomo sia anche sempre una do-

¹⁴ Cfr anche E. FEFFEL, *Erziehung und Unterricht orientieren sich am christlichen Menschenbild - Ein zeitgemässe Formel für Bildungsplanung und Unterrichtsgestaltung?*, in F. BAUER - E. BLÖCKL, *Gott inmitten der Welt suchen*, München 1987, 13 segg.

manda che viene rivolta all'uomo stesso, perché dica chi egli è e come comprende se stesso sulla base della sua esperienza. Perciò la Chiesa nel suo cammino attraverso la storia non si è mai identificata con una singola concezione dell'uomo. Agostino, Bernardo di Clairvaux, Francesco di Assisi, Francesco di Sales, tutti questi uomini avevano concezioni dell'uomo assai diverse tra loro. Già la sola esistenza di santi che vengono proposti quali modelli di cristianesimo riuscito, dimostra che il cristianesimo non favorisce affatto l'assolutizzazione di un'unica concezione dell'uomo. Al contrario, esso è aperto a una diversità di umanesimi concreti.

Con ciò non viene affatto messo in dubbio quanto solitamente viene indicato come «lo specifico cristiano». Lo specifico cristiano è un'affermazione sul senso della vita e nello stesso tempo una promessa di senso: esso è la testimonianza della fede cristiana circa la posizione dell'uomo di fronte a Dio; esso è la fede nell'umanizzazione dell'uomo intesa come storia di Dio con l'uomo. Quale rilevante valenza pedagogica ha trovato questa fede in Don Bosco? Se vogliamo sostenere la caratterizzazione della sua teoria educativa nel senso di una «educazione intesa come esperienza vissuta», è necessario che ciò venga confermato dal carattere particolare della sua fondazione antropologica.

2.1. IL PROBLEMA DELLA CORRETTA IMPOSTAZIONE: II. IL PROBLEMA DEL PROCEDIMENTO METODOLOGICO

Nei diversi tentativi con cui si è cercato di mettere in rilievo i fondamenti della pedagogia di Giovanni Bosco, si insiste volentieri sulla sua affermazione: Religione e ragione sono le due forze motrici di tutto il mio sistema educativo.¹⁵

Manifestamente non si tratta di un'affermazione che è frutto di una riflessione su questi due concetti. La stessa spiegazione che egli ne dà lo dice chiaramente: «L'educatore deve pur persuadersi che tutti o quasi tutti questi cari giovinetti hanno una naturale intelligenza per conoscere il bene che loro viene fatto personalmente, ed insieme sono pur dotati di un cuore sensibile facilmente aperto alla riconoscenza. Quando si sia giunto con l'aiuto del Signore a far penetrare nelle loro anime i principali misteri della nostra S. Religione, che tutta amore ci ricorda l'amore immenso che Iddio (...); quando finalmente colla molla della ragione si ab-

¹⁵ Cfr R. WEINSCHENK, *op. cit.*, 40 segg.

biano fatti persuasi, che la vera riconoscenza al Signore debba esplicitarsi coll' eseguirne i voleri, col rispettare i suoi precetti (...), creda pure che gran parte del lavoro educativo è già fatto».¹⁶

Anche un'analisi superficiale di questa affermazione rivela già come senza alcun problema si passa dalla religione alla ragione, e come senza alcuna differenziazione la religione è identificata con la fede cristiana. Religione e ragione sono per lui termini che hanno anzitutto una valenza pratica: essi esprimono ciò che si può desiderare dai giovani, vale a dire ciò che è adatto alla loro capacità di comprendere e ciò che manifesta loro la ricchezza della fede cristiana in modo tale però che essi non lo sentano come costrizione, bensì come un aiuto per la vita.

Affermazioni di Giovanni Bosco in cui si dichiara che la religione e la ragione sono i suoi due principi, integrati o meglio sostenuti dalla «amorevolezza», cioè da un'atmosfera di amore, appaiono tutte in qualche modo come tentativi scarsamente concludenti per far comprendere ad altri quali sono i fondamenti dei maggiori principi educativi che egli ha ricavati dall'esperienza educativa.¹⁷

Da parte mia non esiterei a considerarli come espressioni del fatto che egli era consapevole dei pericoli insiti nel suo tipo di educazione, dando all'esperienza vissuta un peso così grande come è di fatto il caso. Il pericolo è che sentimenti ed esperienze vissute vengano assolutizzati per se stessi. Il punto forte di un'educazione di questo genere sta nel fatto che essa valorizza ciò che è il centro di ogni realizzazione della vita e della fede, il cuore dell'uomo. La via passa attraverso il «cor ad cor», attraverso le ragioni del cuore, di modo che una persona possa ascoltare l'altro ed ascoltandolo venga ad apprendere da lui la sua fede in Dio e nella rivelazione di Dio. Senza dubbio questa educazione può pretendere di essere educazione solo nella misura in cui si orienta su presupposti antropologici chiaramente delineati. In tal caso si sforzerà anche di rendere

¹⁶ MB VII 761 segg.

¹⁷ Come esempio di una sistematizzazione inaccettabile dal punto di vista metodologico, della teoria educativa di Giovanni Bosco, cito la dissertazione di Cäcilia BURG, *Don Bosco und seine Pädagogik*, Bigge 1940, che nella letteratura viene generalmente giudicata molto positivamente. Burg ricolloca la personalità e la pedagogia di don Bosco nell'orizzonte della «filosofia dei valori» del suo direttore di tesi Siegfried Behn, senza dimostrare la validità di tale procedimento. La conseguenza di una scelta aprioristica del genere è che Burg ritrova poi tale quale in don Bosco la sua definizione di educazione: «Educazione è l'aiuto che l'educatore porta all'educando in vista di una scelta teorica e pratica dei valori, oggettivamente e soggettivamente corretta e autonoma, quale unica via lungo la quale l'uomo può raggiungere il proprio fine, vale a dire la finalità del suo essere nel concerto di tutto ciò che esiste, e raggiungere nel modo più perfetto che sia possibile la realizzazione e il valore di sé come individuo» (9; 41).

accessibili questi presupposti e di riflettere su di essi a livello dell'esperienza vissuta. Per questo motivo procederò ora nel seguente modo, prendendo ogni volta un aspetto della concezione cristiana dell'uomo e mettendo in luce correlativamente quale rilevanza educativa assume in don Bosco.

2.2. L'UOMO DI FRONTE AL MISTERO: VIVERE COME FIGLI DI DIO

Il termine «immagine di Dio», ricavato dalla Rivelazione, è una categoria fondamentale della concezione cristiana dell'uomo. Fra tutte le creature soltanto l'uomo è creato a immagine di Dio. In questa immagine Dio può trovare un partner, qualcuno che gli fa eco. Come espressione del suo coraggio verso l'uomo, Egli vuol essere presente all'uomo sulla terra; la sua immagine dovrà agire in nome suo. La fede in questa vocazione conferisce all'uomo una dignità particolare. Essa indica però un cammino e all'interno di questo cammino essa svolge una funzione eminentemente critica. L'antropologia teologica contemporanea, che si orienta verso il dialogo con le antropologie delle scienze umane, parla in questo contesto dell'uomo di fronte al mistero, dell'uomo come essere della trascendenza.¹⁸

Questa visione antropologica di fondo assume in don Bosco la forma esperienziale del sogno o della visione.¹⁹ I suoi sogni richiamano allo

¹⁸ Attualmente le vie e i metodi dell'antropologia teologica non sono affatto unitari. Una corrente, iniziata soprattutto da Karl Rahner, parte dalla dottrina della creazione per scoprire le prospettive ideali dell'esistenza umana. Viene da K. Rahner la formula breve: «L'uomo è l'essere personale creato da Dio, che sul fondamento della libertà creaturale, nella corporeità e nell'apertura al mondo e alla storia, è chiamato a vivere verso gli altri uomini e verso il futuro» (K. RAHNER, *Grundentwurf einer theologischen Anthropologie*, in F.X. ARNAOLD et alii, (ed.), *Handbuch der Pastoraltheologie*, Band II, 1, Freiburg 1966, 20-38). Un altro approccio parte dalla dottrina della giustificazione con l'intenzione di coinvolgere in questa prospettiva l'esistenza fattiva dell'uomo e l'esperienza concreta di sé. La formula breve in questo caso è: l'uomo è il peccatore che viene giustificato da Dio: responsabile di sé stesso di fronte a Dio, soltanto nella luce dell'amore di Dio egli riceve quella dignità che caratterizza l'uomo nuovo» (O.H. PESCH, *Frei sein aus Gnade*, Freiburg 1983). Un terzo approccio si preoccupa di valutare teologicamente i fenomeni dell'esistenza umana che vengono descritti dalle discipline antropologiche (W. PANNENBERG, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen 1983).

¹⁹ Testi di sogni di don Bosco si trovano per esempio in G. BOSCO, *Pädagogische Visionen und Reflexionen*, 5-35. G. BOSCO, *Pädagogik der Vorsorge*. R. WEINSCHENK, *Grundlagen der Pädagogik Don Boscos. Zur bedeutung der Träume*. Cfr W. NIGG, *Don Bosco* 94-104. F. DESRAMAUT, *Don Bosco*, 43-45. F. PÖGGELER, *Erzählen als Erleben*, 10-13. L'ampiezza con la quale i sogni rispecchiano prospettive antropologiche è illustrata dalla documentazione di un concorso organizza-

stesso tempo la funzione del sogno quale *medium* dell'esperienza di Dio nella Bibbia e il procedimento psicanalitico. Quest'ultimo cerca di accostarsi a tale vissuto psichico con la sua potente forza di convinzione e di invadenza per condurlo fuori dal subconscio e portarlo nella coscienza dell'uomo. In tal modo vuole riportare a livello di conoscenza antropologica quella verità riguardante la storia umana e la biografia personale che esso contiene. Non si deve dimenticare che, per ciò che riguarda la comprensione sia biblica che psicanalitica dei sogni, lo sforzo dell'interpretazione è indispensabile.

I sogni percorrono come solchi tutta la vita di don Bosco. Essi erano nello stesso tempo espressione del suo rapporto con Dio e manifestazione dell'essere nascosto dell'uomo. Io li considero e li interpreto come esperienze chiave, che diventano motivazione del suo agire educativo, plasmano questo agire sicché a partire da esse è anche possibile comprendere questo agire educativo.²⁰ In quanto esperienze chiave esse legittimano quell'interpretazione che fa parte di una teoria educativa cristiana; in altre parole qui non si tratta unicamente di operato umano, bensì di una risposta che Dio stesso attraverso il suo Spirito offre a una situazione del tempo. Esperienze chiave acquisiscono il loro significato anche per il fatto che funzionano come modelli, che rendono possibile l'imitazione, poiché creano un senso di comunità tra coloro che con esse si identificano.

Un sogno che don Bosco ebbe a nove anni, più tardi da lui stesso interpretato come prima esperienza vissuta della sua vocazione pedagogica, anticipa come visione simbolica le linee della sua teoria educativa.²¹ Anche la cosiddetta «Lettera da Roma»²² è una specie di sogno visionario a occhi aperti. In riferimento al «poema pedagogico» del pedagogista sovietico A. S. Makarenko, essa è stata caratterizzata come «poema dell'amore educativo». In questa lettera si occupa della domanda che abbia-

to dalla Westdeutsche Rundfunk sotto il titolo «Il coraggio di sognare». R. HORBELT (ed.), *Mut zum Träumen. Wie Kinder sich ihre Zukunft vorstellen*, Frankfurt 1987. Cfr. E. FEHSEL, *Didaktische Zugänge zum Verständnis der Reich-Gottes-Botschaft*, Donauwörth 1988, il paragrafo «Streiflichter zur Zukunftserwartung von Kindern und Jugendlichen».

²⁰ Per ciò che riguarda il concetto e il significato di esperienze chiave, cfr. W. SCHÄFFER, *Erneuerter Glaube - verwirklichtes Menschsein*, St. Ottilien 1987, 35 segg. Altri esempi della storia e del presente dimostrano che la continuità e la genuinità con le quali movimenti religiosi e pedagogici si sviluppano al di là del periodo dei fondatori, dipende in ampia misura dal modo in cui questo sviluppo è in grado di portar avanti le esperienze chiave dei fondatori. Nel volume del centenario «*Dienst an der Jugend*», citato sopra, manca lo studio di questo problema.

²¹ Riprodotto in R. WEINSCHENK, *op. cit.*, 40-42; *Pädagogische Visionen und Reflexionen*, 5 segg.; *Pädagogik der Vorsorge*, 5 segg.

²² Riprodotto in R. WEINSCHENK, 119-128; R. KORTE, *Gedanken zu Don Boscos Brief aus Rom*. Don Bosco aktuell, n. 18, Ensdorf 1980, 7-16.

mo già formulato all'inizio, cioè come va visto il collegamento tra la sua persona e la sua opera. Senza che mi sia possibile fare qui un'analisi contenutistica di questi sogni visionari, oserei affermare che essi caratterizzano la concezione cristiana dell'uomo secondo Giovanni Bosco, nel senso che rendono accessibile una prospettiva antropologica che difficilmente si presta a una formulazione concettuale e razionale.

Ci troviamo di fronte alla trasposizione pedagogica di questa prospettiva antropologica di fondo, quando don Bosco indica la religione come forza primaria dell'educazione. Se ricollochiamo questa affermazione nell'orizzonte di una educazione intesa come esperienza vissuta, possiamo dire che si tratta dell'esperienza vissuta e praticata della filiazione divina.²³ In forza della sua fede don Bosco è convinto che il carattere divino dell'uomo consiste nella filiazione divina, nella partecipazione alla vita divina, che viene conferita nel battesimo. Questo gli permette di comprendere l'educazione globalmente come educazione religiosa, e non già solo in un suo settore. Tutta la vita quotidiana dei suoi educandi è permeata dall'integrazione tra dottrina della fede e vita della fede. Come prospettiva didattica vincolante risulta che si tratta non soltanto di insegnare, ma in più di entusiasmare, di scaldare, di stimolare. Perciò l'insegnamento religioso, che certo viene preso molto sul serio anche se saggiamente limitato nel tempo, viene affiancato da interventi non meno importanti: discorsetti della «buona notte», la predica domenicale anch'essa attenta a non essere lunga e a farsi su misura dei giovani, la prudente e silenziosa istruzione religiosa e morale nella scuola e nel laboratorio, la «parolina all'orecchio» nella vita quotidiana. Ma a raggio ancora assai più ampio, la religione vuol essere la forza motrice che esercita un impatto sull'intera vita del giovane. Non è soltanto questione di preparare didatticamente ad accostarlo ai sacramenti, su una base di libertà, né di mirare alla socializzazione religiosa attraverso le «compagnie», cioè tramite un tipo di confraternita religiosa. Ciò che è decisivo è l'atmosfera globale che si manifesta in usanze, feste, celebrazioni e giochi. Soltanto l'atmosfera globale rende possibile una integrazione dei singoli esercizi religiosi nell'insieme della vita. Il mistero della fede deve trovare una espressione tangibile corrispondente alla spontaneità giovanile in tutto l'insieme della sua vita.

Questi sono soltanto alcuni aspetti volti a illustrare come quella

²³ Cfr N. ENDRES, *Don Bosco Erzieher und Psychologe*, München 1966², 101-130; R. WEIN-SCHENK, 67-78. Per il mondo delle idee religiose di don Bosco cfr F. DESRAMAUT, *Don Bosco*, 77-107.

prospettiva antropologica di base, vale a dire il senso della vita che l'uomo scopre di fronte al mistero del Dio vivente, trova la sua trasposizione pedagogica. Non dovrebbe essere difficile verificare la stessa cosa in tutte le dimensioni del pensiero pedagogico di don Bosco: sul piano delle finalità, delle norme della «pedagogia della prevenzione», nello «stile educativo familiare», nell'«assistenza» (che equivale a aiutare, assistere, essere disponibile), negli elementi e nelle prospettive delle sue istituzioni educative e infine, come sintesi di tutto, nella stessa persona dell'educatore Giovanni Bosco. Quando egli diceva ai suoi aiutanti: «Fate come vedete fare da don Bosco», non era un segno di presuntuosità, ma un'espressione di quella convinzione che l'integrazione di fede e di vita deve essere leggibile, come in un modello, nell'esempio dell'educatore.²⁴

2.3. L'UOMO COME CREATURA: VIVERE LA CONDITIO HUMANA

Collegata con la prospettiva di fondo dell'uomo immagine di Dio, c'è una domanda importante che viene rivolta all'uomo: come assume egli la sua *conditio humana*? Per la concezione cristiana dell'uomo questo punto si è talvolta rivelato piuttosto pericoloso. Nella misura in cui la creaturalità si manifesta prevalentemente nella dimensione della finitezza, si passava troppo frettolosamente alla conclusione che questo o quell'altro limite è posto all'uomo dalla natura stessa e pertanto è insuperabile. Vi sono incontestabilmente limiti dell'essere umano. L'uomo non esiste come essere solitario, ma come uomo e donna. Esiste sempre in comunità con altri, il che significa allo stesso tempo limitazione e ampliamento delle sue possibilità. L'uomo concreto è già sempre condizionato da una situazione, segnato da un «destino», limitato nelle sue possibilità di scelta. Mai e in nessun modo egli può incominciare da zero. Anche il fatto che l'uomo fallisce non può essere radicalmente superato e in questo senso non gli è mai possibile avere sicurezza. Soltanto riconoscendo la propria creaturalità l'uomo è in grado di arrivare a una corretta conoscenza della propria condizione e anche a un corretto rapporto con il mondo. Nella morte, infine, si rivela che l'uomo deve abbandonare le singole cose, anche se con ciò non necessariamente perde tutto.

Per esprimere questa visione dell'uomo l'antropologia teologica contemporanea ricorre a categorie di questo genere: l'uomo è un essere corporeo e storico, un essere di libertà, un essere di comunicazione, un

²⁴ Per una solida informazione su tutte queste pagine, cfr. R. WEINSCHENK, *loc. cit.*

essere che può anche fallire e, in ultima analisi, un essere che ha un futuro che gli viene reso possibile da parte di Dio.

Affinché questa visione antropologica possa assumere in Giovanni Bosco la figura di un'esperienza vissuta interviene nuovamente il sogno visionario. Quando dico: assumere la figura di un'esperienza vissuta, mi riferisco alla codificazione di un'esperienza vissuta, tramite la quale essa assume una struttura. In tal modo il vissuto interiore può anche essere vissuto nell'esteriorità. Queste strutture delle esperienze vissute servono affinché tramite la percezione e il sentire si possa giungere a costruire esperienza vissuta. L'esperienza vissuta a sua volta spinge ad esprimersi attraverso un comportamento. Le strutture dell'esperienza vissuta contribuiscono a far sì che il vissuto nell'uomo acquisti una nuova configurazione.

La difficoltà di un'educazione concepita come esperienza vissuta consiste precisamente nel fatto che essa deve intenzionalmente stimolare processi emotivi affinché la capacità di fare esperienze vissute possa svilupparsi e dispiegarsi, mentre d'altro lato questi processi emozionali devono sempre restar sottomessi a criteri razionali.²⁵

Per personalità creative quella particolare forma di esperienza vissuta che è il sogno visionario può talvolta avere maggiore forza di convincimento che non l'esposizione secondo le regole del metodo. La «Lettera da Roma» di Don Bosco, testamento pedagogico e pastorale del santo, può appunto essere considerato come una descrizione (letteraria) di una forma di esperienza vissuta. Nel primo sogno un allievo della prima ora mette in luce i motivi e lo spirito che regnavano nell'Oratorio prima del 1870. Un secondo sogno visualizza i medesimi motivi di fondo presentandoli inoltre come testamento di don Bosco per ogni luogo dove la sua opera sarà presente. Ritroviamo in esso, sotto forma di valori vissuti, tutte le sue idee antropologiche. In riferimento al tema complessivo della *conditio humana*, che in questo momento ci interessa, è la fiducia che appare come una delle esperienze fondamentali di don Bosco. Si tratta di un atteggiamento di fondo molto particolare, che deve essere la base dell'educazione.²⁶

Accanto alla fiducia ancorata al rapporto con Dio, si affaccia una

²⁵ Cfr R. SCHNELL, *Erfahrung und Erlebnis*, 142-154.

²⁶ Cfr R. WEINSCHEK, *op. cit.*, 130 segg. R. KORTE, *Gedanken zu Don Boscos Brief aus Rom*, 22-28.

seconda costante antropologica, che don Bosco indica con il termine ragione.²⁷

Tale ragione fa riferimento non al razionalismo illuminista, ma al «buon senso» che è capace di orientarsi nella realtà concreta della vita. Si tratta di un procedimento pedagogico secondo cui bisogna valutare attentamente la situazione e andar avanti secondo quanto le circostanze suggeriscono: è un oculato senso pratico nel pensare e nell'agire, che scaturisce dalla forza della convinzione e che è capace, a sua volta, di convincere.

I principi antropologici orientativi emergono quando si cerca di vedere le conseguenze pedagogiche che ne derivano.

L'idea fondamentale è che si deve tener conto seriamente delle caratteristiche dell'esistenza giovanile. Giovanni Bosco non ha elaborato le sue idee antropologiche applicandole posteriormente ai giovani. Ciò che egli considera come caratteristica dell'esistenza giovanile lo ha piuttosto ricavato dall'esperienza vissuta. Il giovane suscitava in lui non soltanto attenzione e partecipazione, ma soprattutto un fascino, il quale, a sua volta, si rifletteva sui giovani. Proprio questo fascino ha reso possibile quel particolare tipo di educazione, educazione intesa come esperienza vissuta, in cui l'intreccio reciproco di presupposti antropologici ed agire è costitutivo

Il fatto che in questo contesto don Bosco parli sempre della capacità naturale di intendere, propria dei giovani, esprime la sua convinzione: questa fase della vita ha un proprio valore, una propria consapevolezza e responsabilità. In un'epoca in cui c'erano per lo meno rudimentali inizi di uno studio scientifico del mondo giovanile, bisogna riconoscere che don Bosco ha saputo osservare in modo sorprendentemente corretto le caratteristiche antropologiche proprie della gioventù; di più con acuto intuito egli le ha rispettate nell'educazione. Da un lato, egli ritiene che il giovane in fase di crescita è fondamentalmente buono, sensibile, plasmabile. Da un altro lato, egli è consapevole che il giovane è maggiormente dipendente dall'ambiente, proprio perché la sua capacità di giudicare e la forza della volontà non sono ancora pienamente sviluppate.

A ragione si può affermare che, proprio perché Giovanni Bosco ha ricavato le sue idee antropologiche dal diretto contatto con i giovani, per questo è arrivato a quella pedagogia della prevenzione, che troppe volte è stata intesa male e presentata come «sistema preventivo». Don Bosco

²⁷ Per questo tema cfr N. ENDRES, *loc. cit.*, 32-72; F. DESRAMAUT, *Don Bosco*, 51-75.

vuol offrire una risposta pedagogica ai pericoli antropologici tipici dell'età giovanile. Nell'ottica del problema che ci siamo posto è preferibile non mettere al centro di una valutazione della sua teoria educativa quella prevenzione che fu caratterizzata come preservazione preveniente e rassicurante. È meglio mettere al centro la parola «assistenza», parola con la quale lo stesso don Bosco ha riassunto la sua attività educativa: essere disponibile, essere sempre disponibile per la gioventù.²⁸

Anche in questo caso non ci è possibile analizzare ulteriormente come le idee antropologiche connesse con la creaturalità, con la *conditio humana*, siano state recepite nella pratica educativa di don Bosco.

Bisognerebbe attirare l'attenzione sulla recezione pedagogica della polarità dei sessi attraverso la fondazione di una «seconda famiglia», le suore di Maria Ausiliatrice, che doveva essere esclusivamente al servizio dell'educazione delle ragazze. Di fronte all'imbarazzo che don Bosco mostrava nei confronti della donna, si può considerare scarsamente fondata l'idea di Franz Dilger, quando afferma che don Bosco mira a una educazione integrativa, a una scuola che è specchio della vita in senso largo e anche della famiglia.²⁹

Bisognerebbe pure accennar al modo e alle modalità in cui la sua idea antropologica dell'attivismo e della creatività lo hanno condotto a fare del lavoro un pilastro della sua concezione dell'educazione.³⁰

Nonostante un certo ottimismo della fede circa la forza dell'educazione, che evoca in qualche modo Rousseau, don Bosco era ben consapevole della possibilità antropologica del fallire, e personalmente non era affatto uno che si credeva capace di tutto.

Tenendo presente questo orizzonte, bisognerebbe pure considerare il suo stile educativo, e soprattutto la sua concezione ampia del castigo e del premio. Anche la sua valorizzazione dell'allegria e della gioia, l'insistenza sulla necessità dell'amicizia nasce da presupposti antropologici. Infine, il fatto che Giovanni Bosco, in contrasto con una società piuttosto ostile verso i giovani, si sia occupato di giovani abbandonati, rivela fino

²⁸ Una valutazione analoga viene espressa da P. BRAIDO, *Don Boscos Dienst an der Jugend: Anpassung an die zeitlichen und pädagogischen Erfordernisse*, in *Dienst an der Jugend*, 19 segg.: «La pedagogia della prevenzione, il tanto citato "preventivo" consiste nella costante "presenza" (assistenza) dell'educatore». Braido ammonisce contro interpretazioni frettolose e unilaterali, che lasciano fuori considerazione gli aspetti complementari di don Bosco.

²⁹ F. DILGER, *loc. cit.*, 206 segg.

³⁰ Considerazioni sul tema «lavoro» sono documentate in *Pädagogische Visionen und Reflexionen*, 36-40. Cfr. F. POGGELER, *Erziehen als Erleben*, 14 segg.; F. DESRAMAUT, *Don Bosco*, 152-157.

a che punto egli fosse convinto che la sorte di tali giovani è determinata dalla situazione ambientale. Per questo motivo nella sua prassi educativa egli attribuisce una attenzione particolare all'ambiente sociale.³¹

2.4. LIBERTÀ COME GRAZIA: AMORE TANGIBILE

La forza del cristiano è la «non potenza» della grazia, la forza riconciliante della sofferenza e il regno dell'amore che si dona. In questo modo il momento presente può diventare luogo di salvezza. Già nel presente, in forza delle possibilità offerte dalla fede per vivere in modo diverso, il cristiano può vivere come uomo «nuovo». Agisce come uomo «vecchio» colui che pensa soltanto a far valere se stesso, colui che vive a spese degli altri e come peso per gli altri. Qualcosa di questo egoismo risuona nella formula moderna, frequentemente citata, della realizzazione di sé.³² Nella prospettiva cristiana il germe di una umanità «nuova» e redenta consiste in una vita radicata nella fede e nella penitenza. La regola fondamentale diventa l'amore senza egoismo, praticato per motivi di fede, vale a dire con grande impotenza. Il contributo decisivo della fede cristiana diretto a cambiare i rapporti esistenti nel mondo consiste nel fatto che il cristiano, in forza della sua fede, ha un respiro più lungo. Perciò egli non è tenuto a richiedere tassativamente un determinato risultato entro un determinato periodo di tempo: la speranza diventa il punto di verifica dell'antropologia teologica. Quando il cristiano caratterizza l'uomo come essere di speranza, egli non pensa a un «principio speranza» privo di finalità, ma alla speranza in Dio, il quale ha promesso la vita a dispetto della morte e ha concesso di iniziare questa vita già nel presente nelle persone e per mezzo delle persone che radicano la loro vita nel suo amore.³³

Anche questa dimensione della visione cristiana dell'uomo assume in don Bosco la forma di un'esperienza vissuta: l'amorevolezza, l'amore tangibile.³⁴ Si tratta della struttura motivazionale, dell'atto fondamentale

³¹ Il tema «educazione socio-politica come prospettiva essenziale della pedagogia di don Bosco» viene esposto da R. WEINSCHENK, *op. cit.*, 78-102.

³² Per l'idea fondamentale e le interpretazioni correnti di «realizzazione di sé», cfr R. HUBER, *Zur Psychologie der Selbstverwirklichung*, Aachen 1981. Una notevole importanza fu attribuita al tema «realizzazione di sé» nel documento «Kirchliche Jugendarbeit» del sinodo di Würzburg.

³³ Per una discussione del volume di Ernst BLOCH, *Prinzip Hoffnung*, cfr M. MEHL, *Eschatologie*, Würzburg 1986, 336-346.

³⁴ Cfr H. FRANTA, «Amorevolezza» als pädagogische Liebe: Pädagogischer Grundakt und Bedeu-

dell'agire pedagogico. Essa consiste nel fatto che l'educatore, portato da solidarietà pienamente responsabile, sta vicino al giovane per assisterlo e aiutarlo. Questo atteggiamento trova la sua forza nello stesso amore di Dio.³⁵ Don Bosco ama i suoi giovani. La preoccupazione per la loro salvezza lo spinge a questo amore. «Da mihi animas». Voglio le anime! In questa massima è indicata la direzione finale dell'amore educativo e in essa trova il suo punto focale, anche se la limitazione terminologica che parla solo di salvezza dell'anima, non esprime il rapporto educativo effettivamente vissuto. Si tratta del bene e della salvezza integrale del giovane, nel senso di quel rapporto reciproco e di quella interpretazione di religione e ragione, di fede e vita, di cui si è parlato precedentemente.³⁶

Per assumere la figura di un'esperienza vissuta, l'amore — che è atto educativo fondamentale — deve diventare palpabile. Esso deve realizzarsi in atti educativi diventando esperienza vissuta. Ciò riguarda in primo luogo il rapporto dell'educatore con il giovane. La partecipazione a tutte le espressioni della vita dei giovani ha la sua radice in un giudizio di valore, che è indipendente dal livello di sviluppo psicologico, dalla provenienza sociale, dalle qualità personali. È un giudizio di valore che assume un'espressione visibile nella fiducia, nella comprensione, nella benevola simpatia. L'amore riveste la forma di un'esperienza vissuta quando assume la funzione di modello vissuto dall'educatore: così attraverso l'osservazione e l'imitazione di tale modello si promuove la costruzione di atteggiamenti di valore. «Il giovane che sa di essere amato — afferma don Bosco — ama, e chi è amato ottiene tutto, specialmente dai giovani».³⁷ L'amorevolezza, l'atmosfera dell'amore, offre una garanzia perché i modelli favoriscano lo sviluppo della vita, anziché ostacolarlo, e invece di rinchiuderlo lo rendono libero per ciò che dà senso alla vita.

Le caratteristiche dell'amore educativo che finora abbiamo segnalate vengono sovente indicate, nella letteratura salesiana, e in collegamento

tung in der Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender, Don Bosco Aktuell, n. 8, Ensdorf 1977, 21-35.

³⁵ Soltanto alla luce della carità quale motivo dominante del suo rapporto e del suo agire pedagogico l'«amorevolezza» intesa come amore pedagogico nel senso di don Bosco si può correttamente comprendere (H. FRANTA, *loc. cit.*, 25. Sul tema dell'amore pedagogico in don BOSCO cfr. N. ENDRES, *op. cit.*, 73-99.

³⁶ Spetta a don Bosco il merito di aver presentato un programma di vita, che oltre alla salvezza eterna e i mezzi che sono atti a raggiungerla, comprende anche altri elementi essenziali: gioia e allegria, essere felici per il lavoro, amicizia, spirito di famiglia, un piacevole ambiente, gioco e sport, movimento all'aria aperta, la presenza fraterna degli educatori, un direttore paterno, canto, musica, teatro, ecc. Cfr. P. BRAIDO, *Don Boscos Dienst an der Jugend*, 21.

³⁷ E. CERIA, *Epistolario di S. Giovanni Bosco*, Torino 1955-1959, IV, 265.

con Pietro Braido, come «qualità processuali». Esse devono caratterizzare il contenuto visibile, il carattere tipico e le modalità del processo dell'amorevolezza.³⁸

Le qualità processuali vengono integrate con le «qualità di svolgimento». Esse si riferiscono alle caratteristiche, al modo tipico secondo cui una qualità processuale si realizza.³⁹ Fattore fondamentale è la «familiarità» cioè il processo tramite il quale si diventa una famiglia: è l'educazione a una interazione libera da angosce tra tutte le persone che vi partecipano. Ciò che particolarmente favorisce la familiarità è il fatto che in essa l'amore educativo è visibile e palpabile: non basta che i giovani siano amati, devono anche sentire di essere amati. In questo modo essi fanno quasi spontaneamente tutto ciò per cui non sentono più nessuna inclinazione spontanea a farlo.

La familiarità richiede anche attenzione per il fattore continuità, perché anch'essa rientra tra le qualità di svolgimento: stabilità nelle idee educative e nelle esigenze educative concrete; stabilità anche nei confronti dell'educatore come persona relazionale. Soltanto la continuità rende possibile quelle prolungate esperienze positive, attraverso le quali l'amore educativo assume la forza di un'esperienza vissuta.

Infine le qualità di svolgimento trovano il loro completamento in quella sensibilità che sa scegliere il momento esatto e i mezzi adatti, e che solitamente viene caratterizzato come tatto pedagogico.

Anche per questa prospettiva antropologica fondamentale, vale a dire per la libertà radicata nella grazia, non ci è possibile vedere come don Bosco abbia realizzato passo dopo passo la trasposizione pedagogica degli ulteriori aspetti che fanno parte di questa visione cristiana dell'uomo. La prospettiva di una vita radicata nella grazia e nella penitenza scaturisce dalla sua rappresentazione della santità come possibilità che Dio prospetta, anzi offre a tutti gli uomini.⁴⁰ Nella sfera della speranza, che è punto di verifica dell'antropologia teologica, rientra pure il frequente ritorno di don Bosco sui «novissimi»: era particolarmente preoccupato della morte come esperienza individuale, e della conseguenza che da ciò deriva, vale a dire che la vita deve essere vissuta con lo sguardo rivolto ver-

³⁸ P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di don Bosco*, Zürich 1964².

³⁹ Per una qualificata descrizione delle qualità processuali e delle qualità di svolgimento proprie dell'amorevolezza, cfr. H. FRANTA, *loc. cit.*, 27-31. Nello stesso senso F. SCHMID, *Den ganzen Menschen ernst nehmen - zum «familialen» Erziehungsstil don Giovanni Boscos*, in «Theologisch praktische Quartalschrift», 136 (1988), 28-37.

⁴⁰ Cfr. F. DESRAMAUT, *Don Bosco*, 54 segg.

so il cielo come meta.⁴¹

Guardando all'insieme possiamo dire che la teoria educativa di Giovanni Bosco è basata su un'antropologia molto semplice. Le sue linee portanti riflettono le idee teologiche dell'epoca. Per la verità bisogna pure dire che egli non ha mai cercato di abbandonare questa semplicità, né di approfondirla o di differenziarla. La terminologia non riflessa, che scaturisce da questo dato di fatto, ne rende oggi difficile la comprensione, soprattutto perché non si può sistematizzare la sua rappresentazione di ciò che sono l'uomo e la vita. Vorrei associarmi a quanto in modo riassuntivo viene detto da Francis Desramaut a conclusione di un suo studio su *Don Bosco e la vita spirituale*: «L'uomo è creato buono, certo, ma è segnato dalla debolezza e dal male. (...) la sua vita (è) una corsa verso la morte, e il punto d'arrivo può sempre essere mancato. Beato colui che progredisce verso Dio con la sua testa, e soprattutto con il suo "cuore", perché sarà salvato. Se coltiva la "virtù", forse diventerà pure "santo"!». ⁴²

Ciò che caratterizza Giovanni Bosco non è tanto la sua antropologia di matrice spirituale, quanto il modo e le modalità con cui ne ha fatto la trasposizione nella sua teoria educativa.

Questo dato di fatto ci offre ora la possibilità di riflettere sull'altro problema: in che senso le sue idee antropologiche di fondo possono costituire un interrogativo critico all'indirizzo della scienza pedagogica di oggi.

3. La concezione della moderna scienza pedagogica: punti forti e deficienze dell'antropologia

3.1. NECESSITÀ DI CHIARIRE LA PROPRIA POSIZIONE

Si può affermare che una scienza globale dell'uomo è una delle mete spirituali del tempo presente. Biologi e filosofi, giuristi e sociologi, psicologi, medici e teologi si occupano del problema dell'uomo. Le loro idee hanno una certa parentela tra loro. In parte si è anche riuscito a trovare un linguaggio comune.

Ciò nonostante risulta estremamente difficile mettere insieme in una

⁴¹ In questo contesto mi associo a G. Groppo quando parla di una componente di angoscia nella cura pastorale di don Bosco (*Vita sacramentale, catechesi, formazione spirituale come elementi essenziali del «sistema preventivo»*, in P. BRAIDO et alii (ed.), *Il sistema educativo di Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, Torino 1975, 55.

⁴² F. DESRAMAUT, *Don Bosco e la vie spirituelle*, Paris 1967, 80-81.

visione complessiva dell'uomo, le molteplici forme dell'esperienza di sé e i molti modi in cui l'uomo interpreta se stesso. Ciò risulta soprattutto nel momento in cui presupposti antropologici intervengono in diversi ambiti della vita per prospettarne una determinata impostazione. Un campo particolarmente sensibile, oggi come in altre epoche, è quello dell'educazione e della formazione.

Proprio l'antropologia pedagogica vorrebbe non essere debitrice di interpretazioni filosofiche e religiose dell'uomo. Trattandosi di affermazioni globali e extratemporali, essa vorrebbe che il loro rapporto con la realtà fosse verificata unicamente sulla base dei fenomeni concreti della formazione e dell'educazione.

Non hanno torto le critiche all'indirizzo delle formule: immagine dell'uomo, immagine del mondo, immagine di Dio, quando affermano che tali formule sono sempre legate a enunciati contenutistici che sono segnati dal contesto e dalla storia.⁴³ Per esempio, quando dall'idea dell'uomo come immagine di Dio viene dedotta l'affermazione concreta e storica secondo cui all'uomo è data la signoria sopra il mondo nel senso di uso e consumo e non già nel senso del dovere di tenerlo in ordine. Oggi per esempio abbiamo una consapevolezza ben diversa rispetto a epoche precedenti e ci rendiamo conto delle ingenti difficoltà che l'uomo immagine di Dio incontra per corrispondere a questo suo compito.

Oggi la scienza pedagogica crede di non dover più dipendere da quell'orizzonte di comprensione che è costituito da una concezione dell'uomo, e con il quale un insieme di conoscenze e di forme di comportamento hanno già un rapporto precostituito. Al contrario, essa vuol basarsi su antropologie settoriali (biologiche, sociologiche, psicologiche ed altre) o addirittura unicamente su tecnologie di programmazione sociale derivate dalle scienze umane.

C'è però un fatto su cui si sorvola con troppa leggerezza: anche le antropologie settoriali non sono affatto libere da quella pretesa normativa, che è appunto inerente al termine concezione dell'uomo. Anche queste scienze settoriali stabiliscono la via obbligatoria lungo la quale l'uomo, in quanto soggetto responsabile delle proprie azioni, può realizzare l'esigenza di continuità e di consistenza. Quando per esempio l'idea di identità diventa chiave di un'antropologia, manifestamente dietro a questo concetto si nasconde né più né meno una ricostruzione di una concezione dell'uomo. Si tratta della riuscita o del fallimento dell'esistenza

⁴³ Cfr D. MIETH, *Das «christliche Menschenbild» - eine unzeitgemässe Betrachtung*, in «Theologische Quartalschrift», 163 (1983), 1-15.

umana, della ricerca di vita autentica all'interno di un processo globale di crescita e di apprendimento. E quanto traspare nella domanda se oggi l'uomo è capace di identità non è altro che la conoscenza antropologica secondo cui ci devono pur essere dei criteri per parlare della possibile riuscita oppure del fallimento di una prassi di vita.

La concezione dell'uomo proposta da Giovanni Bosco è adatta a essere presa come elemento di un interrogativo critico all'indirizzo delle correnti di scienza pedagogica del nostro tempo? Se, a mio avviso, bisogna rispondere positivamente a questa domanda, la ragione sta proprio nella semplicità della sua antropologia. Quell'elemento decisivo, che noi abbiamo dovuto scoprire di nuovo sotto il segno premonitore di una teologia orientata verso l'antropologia, egli l'ha saputo esprimere come se fosse una cosa ovvia: nella concezione cristiana dell'uomo si tratta di una affermazione di significato, di una promessa di significato, non già di un dato empirico. Esso è la fede in una identità che all'uomo viene promessa, viene testimoniata, e perciò diventa anche possibile; è la fede nella possibilità dell'uomo come tale. Si tratta sempre della testimonianza della fede circa il rapporto dell'uomo con Dio.⁴⁴

In nessuna parte don Bosco ha avanzato la pretesa di aver trovato qualcosa di nuovo. Al contrario, egli voleva riportare nella memoria ciò che sembrava essere dimenticato. Nelle sue affermazioni antropologiche egli non ha inventato un nuovo linguaggio. Mentre nella forma fondamentale della sua teoria educativa, intesa come esperienza vissuta, il nuovo sta nella richiesta di agire secondo quanto viene richiesto dalle circostanze. In questo modo egli rende chiaro che le sue conoscenze antropologiche parlano di un significato che è aperto, e che nella scia di una evolvente conoscenza di sé, acquisita dall'uomo attraverso il tempo, può anche trovare espressioni concrete diverse, senza che ciò tolga qualcosa alle esigenze della fede. Alla base della sua teoria educativa del rispetto della situazione, si trovano la continuità della domanda religiosa dell'uomo e la sua interpretazione cristiana.

Quando l'idea cristiana dell'uomo, come è appunto il caso di don

⁴⁴ Con ciò risulta anche quanto sia deficitario e esagerato il procedimento seguito per esempio da Franz Dilger quando a «Don Bosco il più grande educatore pratico del 19° secolo» contrappone in senso polemico «la pedagogia non cristiana del 20° secolo»: «Che cosa dovrà pensare la pedagogia non cristiana del ventesimo secolo, di fronte a qualcuno che al di là della psicologia, anzi al di là dell'uomo, vuole educare l'uomo a partire da fantasie teologiche! (...) Ma ecco! La cosa sorprendente si verifica: don Bosco sulla base di una conoscenza puramente teologica giunge a un sistema educativo che anticipa le idee psicologiche del ventesimo secolo, e raggiunge risultati che in qualsiasi altro sistema rimangono irraggiungibili» (158 segg.).

Bosco, è intesa come idea aperta, e quindi chiamata a essere riempita di significato nell'agire, allora essa può diventare un aiuto per delimitarla da altri orizzonti di significato. Così essa diventa capace di contrapporsi al postulato della assoluta autonomia di sé o della realizzazione di sé, come pure alle pretese di una strumentalizzazione socio-politica.

3.2. L'UOMO DELLA RAGIONE EMANCIPATA, PROPOSTO DALLA SCIENZA PEDAGOGICA BASATA SULLE SCIENZE SOCIALI

Due modelli rivali di scienza segnano negli anni '60 il cammino della moderna scienza pedagogica: il modello empirico-analitico e il modello critico-dialettico. In ambedue i casi la moderna scienza pedagogica si sviluppa sotto l'influsso delle scienze sociali. Si trattava di sostituire la pedagogia basata sulle scienze dello spirito, quella per esempio legata a nomi quali Nohl, Litt, Sprager, Flitner, Weniger. Questa, essendo una scienza riflessiva, orientata alla filosofia e alla storia, incentrata sui problemi del significato di matrice filosofica, era ormai considerata priva di significato per effettuare le necessarie riforme del sistema scolastico e formativo. Appoggiandosi sulla sociologia, la scienza pedagogica sarebbe diventata una «scienza della realtà». In ambedue i casi i presupposti di questi due modelli di scienza hanno notevoli ripercussioni sulla pedagogia.

L'impostazione empirico-analitica è strettamente ricollegata con Karl Popper, iniziatore della cosiddetta «disputa sul positivismo».⁴⁵ La conseguenza era che la ricerca empirica, fino a quel momento condannata a un'esistenza sottosviluppata nell'ambito della pedagogia, venne ora dichiarata unica garanzia di progresso. H. Roth e W. Brezinka sono i rappresentanti più noti di quella «svolta verso la realtà» nella ricerca pedagogica.⁴⁶ Alla metafisica, perno centrale della pedagogia di matrice filosofica, viene lasciato unicamente quel settore «non scientifico» che è la «filosofia dell'educazione». A partire dall'inizio degli anni '70 l'attenzione della scienza pedagogica si orienta verso una massa di pubblicazioni riguardanti la teoria delle scienze.⁴⁷ Nella teoria delle scienze sulla quale essa si basa, come pure nell'immagine di uomo che regna in questa scienza pe-

⁴⁵ Cfr Th. W. ADORNO et alii (ed.), *Der Positivismustreit in der deutschen Soziologie*, Neuwied 1969.

⁴⁶ H. ROTH, *Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung*, in «Neue Sammlung» (1962), 481-491; W. BREZINKA, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, Weinheim 1971.

⁴⁷ Cfr H. TSCHAMLER, *Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen*, Bad Heilbrunn 1983.

dagogica si rispecchia lo spirito dell'epoca: l'ideale di uomo che pone davanti agli occhi è quello razionale e scientifico.

Assai presto un secondo modello scientifico, quello critico-dialettico — anch'esso proveniente dalle scienze sociali — è venuto ad affiancarsi al modello empirico-analitico. Esso è strettamente legato a nomi quali Adorno, Habermas e Horkheimer. La parola che fa perno è l'interesse inteso come forza propulsante della conoscenza. È questo interesse che sta alla base di organizzazioni scientifiche e di processi di ricerca.⁴⁸ E poiché la scienza pedagogica è da collocarsi tra le scienze «ideologiche», essa diventa «scienza critica della società»,⁴⁹ «scienza critica dell'educazione».⁵⁰ Essa assume come idea guida l'agire comunicativo basato su accordi liberi da rapporti di dominazione.⁵¹

La ricezione della teorica critica da parte della scienza pedagogica fu favorita dalla situazione politica dell'educazione. Essa figura come esempio tipico di una scienza pedagogica che ha tralasciato di approfondire e di valutare criticamente il significato dei suoi presupposti antropologici.

L'idea di uomo che è presupposta è quella dell'uomo emancipato. Da un lato c'è l'uomo concreto e reale che resiste ad essere alienato. Da un altro lato c'è un'idea chiara e luminosa che si riferisce all'uomo futuro. Sulla base di questa copresenza, lo strumento fondamentale dell'uomo emancipato è la critica ideologica nella riflessione sull'uomo.

L'uomo della ragione scientifica e l'uomo dell'emancipazione simboleggiano due concezioni di uomo, due idee guida, che senza alcuna verifica, silenziosamente, vengono accolte da diversi indirizzi della moderna scienza pedagogica.⁵² Analitici e dialettici s'incontrano nell'idea che l'uomo è primariamente e semplicemente l'essere della ragione. Perciò le due concezioni di uomo mettono al centro la definizione di ciò che la ragione è, dovrebbe essere e dovrebbe prestare. Essa è il fondamento e il fine di ogni illuminismo, presupposto per il progresso della specie umana. È vero che questi due approcci riconoscono anche che la ragione ha dei limiti. La ragione è ambivalente. Può condurre al progresso ma anche

⁴⁸ J. HABERMAS, *Erkenntnis und Interesse*, in Id., *Technik und Wissenschaft als Ideologie*, Frankfurt 1971³. Si tratta dei particolari interessi cognitivi e risultati cognitivi delle scienze naturali, delle scienze dello spirito e delle scienze sociali.

⁴⁹ K. MOLLENHAUER, *Erziehung und Emanzipation*, München 1973⁶.

⁵⁰ H. BLANKERTZ, *Kritische Erziehungswissenschaft*, in K. SCHALLER (ed.), *Erziehungswissenschaft der Gegenwart*, Bochum 1979, 28-45.

⁵¹ Cfr K.-H. SCHÄFER - K. SCHALLER, *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, Heidelberg 1971.

⁵² Cfr E. MEINBERG, *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*, 27-38; 55-75.

al regresso. È capace di aumentare la qualità della vita, ma anche di rovinarla. Può diventare la maggiore benefattrice dell'umanità, ma anche la sua peggiore nemica. Né l'approccio analitico né quello dialettico sono in grado di indicare una via d'uscita da questa *impasse* in cui viene a trovarsi l'uomo della ragione.

Anche in don Bosco la ragione, la capacità dell'uomo di giudicare e di riflettere, svolge un ruolo di primo piano. Talvolta indica il procedere secondo quanto viene richiesto dalle circostanze, quindi un pensiero prudentiale nell'ambito dell'agire educativo pratico. Altre volte si tratta della coerenza e della saggezza nel pensare e nell'agire. Infine significa comprensione, nel senso di comprendere psicologicamente i giovani.⁵³ Persino l'idea di progresso nella realizzazione dell'umanità è nota a don Bosco.⁵⁴ Evidentemente il modo in cui egli intende la ragione non è quello dell'approccio critico-dialettico. Egli opta per una «ragione non deformata», una ragione che, in maniera piuttosto intuitiva, pratica ciò che è corretto, essendo alimentata dalla prudenza, che è una delle virtù cardinali.

Anche su questo piano emerge una differenza fondamentale tra queste concezioni di uomo. Don Bosco valorizza il ruolo della ragione nella ricerca di Dio. Di conseguenza il suo ruolo è comprensibile soltanto nell'interazione dei due fattori: religione e amore educativo. L'uomo della ragione emancipata si muove in quell'orizzonte di autonomia e di realizzazione di sé, che è in contraddizione con l'orizzonte cristiano, il quale interpreta l'uomo come essere della trascendenza.

La visione cristiana dell'uomo non esclude processi di apprendimento emancipatorio, aventi lo scopo di eliminare costrizioni precostituite, di abbandonare modelli di comportamento accomodaticcio e di rifiutare autorità non convalidate. La concezione di uomo alla quale si rifà don Bosco non nega la dipendenza dell'uomo da quelle pretese di potere e di costrizione, ma essa offre un aiuto per comprendere la loro natura alla luce di quell'elemento che trascende l'emancipazione e che noi chiamiamo redenzione.⁵⁵

Per differenziare ulteriormente questo discorso sarebbe necessario

⁵³ Cfr N. ENDRES, *op. cit.*, 32-35.

⁵⁴ Cfr F. DESRAMAUT, *Don Bosco*, cap. 5: *Christliche Vollkommenheit und menschliche Vollen-*
dung, 142-174.

⁵⁵ Non ci è possibile studiare il problema dell'interesse mostrato dalla pedagogia della religione al problema dell'educazione emancipatoria. Cfr. W. OFFELE (ed.), *Emancipation und Religionspädagogik*, Zürich 1972; K.F. NIPKOW, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Band 1, Gütersloh 1975.

entrare nel merito delle variazioni antropologiche che la scienza pedagogica, di matrice sociologica, ha percorso. Nell'insieme esse sono caratterizzate dal fatto che le due realtà «formazione» ed «educazione», precedentemente accolte in modo ap problematico, ora vengono sostituite dalla determinante problematica della socializzazione, vale a dire dal modo in cui un individuo viene inserito nella società.⁵⁶ La ricerca sulla socializzazione è attenta al problema della uguaglianza di possibilità e dell'appartenenza a strati sociali, e alle istanze di socializzazione, chiamate spesso agenzie di socializzazione. Con una espressione un po' lapidaria si può dire che tutte le teorie della socializzazione ruotano attorno all'*homo sociologicus*. Si tratta di una concezione di uomo che è basata su un determinato rapporto tra l'individuo e la società: l'uomo esteriore socializzato che gioca determinati ruoli, al quale la società è antagonisticamente contrapposta. E poiché questa società opprime la sua interiorità, egli è costretto a cercare nel «privato» il suo vero io.

Anche qui è palese quanto l'antropologia di Giovanni Bosco, ispirandosi all'interpretazione cristiana dell'uomo, sia in contraddizione con una siffatta interpretazione riduzionistica dell'uomo. La sua educazione, concepita come esperienza vissuta, intende appunto valorizzare quel centro interiore di tutte le attuazioni della vita e della fede, vale a dire il cuore dell'uomo. Il cuore non viene raggiunto in prima linea tramite la ragione, ma attraverso la forza dell'immaginazione, basata su impressioni immediate, attraverso la testimonianza, l'esperienza intersoggettiva, la forma di un'esperienza vissuta.

La concezione antropologica dell'*homo sociologicus* è presente sotto molte varianti nella scienza pedagogica. Richiamo unicamente l'attenzione sull'accettazione da parte della scienza pedagogica della teoria di Mead sull'interpretazione simbolica e l'idea di uomo che ne sta a monte, quella cioè dell'io agente. Così pure la teoria sistemica di Luhmann, che nella scienza pedagogica porta alla seguente posizione: a differenza della tradizione umanistica occidentale, il punto orientativo non è più il soggetto uomo, bensì il sistema. L'immagine di uomo che sta a monte di questa posizione può essere caratterizzata come «uomo sistemico».⁵⁷ Tutte le va-

⁵⁶ Cfr fra altri H. FEND, *Sozialisierung und Erziehung*, Weinheim 1969. Dal punto di vista della pedagogia della religione: Ch. MORGENTHAUER, *Sozialisation und Religion*, Gütersloh 1976. Per l'idea di uomo: E. MENBERG, *op. cit.*, 75-97.

⁵⁷ La teoria del sistema, proposta da Luhmann, porta alle ultime conseguenze le idee di B.F. Skinner, il quale sostituiva la rilevanza sociale ed etico-sociale dell'idea di uomo con la pianificazione e l'organizzazione, sotto il motto «conservazione del sistema attraverso il cambiamento del sistema». L'uomo in questa ottica compra la sua libertà attraverso l'adattamento alla società.

rianti dell'*homo sociologicus* hanno presupposti teorici troppo complessi per poter essere spiegati ulteriormente in questo contesto.

Dobbiamo ancora fermarci su altre correnti di scienza pedagogica che esercitano un impatto non indifferente sulla pedagogia della religione oggi. Si tratta dell'ambito della psicologia pedagogica.

3.3. L'UOMO DELLA PSICOLOGIA PEDAGOGICA, L'UOMO CHE SI SVILUPPA ATTRAVERSO IL CICLO DELLA VITA

L'attuale interesse per il decorso della vita e per il suo andamento, per il ciclo della vita, per la biografia e la storia della vita è certamente espressione del tempo in cui viviamo. Già le diverse metafore che l'uso linguistico in questo campo adopera rispecchiano posizioni diversificate.⁵⁸ Il decorso della vita indica un periodo di tempo che segue una linea che è possibile codificare. Nell'idea di ciclo vitale si rispecchia l'esperienza di un movimento circolare tra nascita e morte. La storia di una vita e la biografia mettono l'accento sul fatto che il singolo partecipa personalmente come soggetto al decorso della sua vita. Nello stesso tempo questi concetti descrivono un processo: la vita umana in quanto cambiamento. Colui che interpreta questo cambiamento come sviluppo, accentua che vi è uno stadio finale che è al di sopra delle fasi della vita che precedono nel tempo. Quando invece si insiste su processi di crescita e di maturazione, allora riecheggia l'idea di un programma di vita in qualche modo già pre-determinato. Infine quando il cambiamento è interpretato come passaggio a uno stadio superiore, allora si ricorre all'immagine di una linea della vita già strutturata e orientato verso un fine. In questa caratterizzazione metaforica dei concetti si profilano già le implicanze antropologiche della psicologia pedagogica contemporanea.

La psicologia pedagogica in quanto disciplina orientata verso l'empirico, segue da parecchio tempo un concetto di sviluppo secondo cui l'uomo stesso appare figura attiva del proprio sviluppo.⁵⁹ Sviluppo non è qualcosa che si subisce, non è casualmente determinato da fattori esterni e da condizionamenti interni della natura. Sviluppo significa che l'uomo

⁵⁸ Cfr K.E. NIPKOW, *Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie. Zur Bedeutung der Dimension des Lebenslaufs in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik*, in «Jahrbuch der Religionspädagogik», 3 (1986), Neukirchen 1987, 15 segg.

⁵⁹ È il modo in cui Rolf Oerter caratterizza l'attuale comprensione dell'uomo nella psicologia dell'età evolutiva. Cfr R. OERTER (ed.), *Lebensbewältigung im Jugendalter*, Weinheim, 1985, 1.

stesso, nei momenti critici della vita e nei compiti del suo sviluppo, prende in mano in modo costruttivo e produttivo la propria vita.

Tra le molte concezioni che anche in questo ambito si sono formate, possiamo indicarne schematicamente due che ricevono particolare attenzione nella pedagogia della religione: quella della scuola psicanalitica e quella della scuola cognitivo-strutturale. Per ognuna di esse dobbiamo limitarci a indicare soltanto un rappresentante significativo.

Il concetto di identità viene quasi sempre ricollegato con il nome di Erik H. Erikson.⁶⁰ La sua rappresentazione dell'identità dell'io è inquadrata in una teoria dello sviluppo dell'identità che ricopre l'intero ciclo della vita. Di essa fa anche parte il presupposto secondo cui nel corso della vita l'identità non si sviluppa senza disturbi, ma passa piuttosto attraverso crisi. Infine essa è caratterizzata dall'approccio psicanalitico, iniziato da Freud, in quanto si basa sulla struttura istintuale dell'uomo.

Il diagramma sviluppato da Erikson, quasi una immagine visuale del ciclo vitale dell'uomo, lo dispiega in otto fasi di età, di cui quattro appartenenti alla fanciullezza, una all'età giovanile, e tre all'età adulta. Ognuna di queste fasi è caratterizzata da una crisi, la quale ogni volta apporta elementi essenziali al carattere dell'individuo sano. Più specificamente questo apporto consiste in virtù, che corrispondono alle diverse fasi dell'età. Infine l'intero sviluppo è governato da un piano globale, il cosiddetto principio epigenetico. Le singole fasi seguono il piano globale, con questa restrizione che cioè in ogni fase una parte diventa predominante e nessuna fase parziale può essere saltata.

Per il nostro argomento è essenziale annotare che l'elemento antropologico sul quale si basa Erikson è la crisi: nessuno sviluppo dell'identità è senza crisi.

La prima crisi considerata colonna angolare di una vita sana, è provocata dall'acquisizione di fiducia originaria oppure dalla diffidenza originaria. Essa mira alla virtù fondamentale della speranza.

Il fattore decisivo perché un sano sviluppo dell'identità possa aver luogo è, secondo Erikson, la crisi dell'adolescenza: essa consiste nell'atimia polare tra identità e diffusione dell'identità. Essa deve acquisire la virtù fondamentale della fedeltà.

⁶⁰ Erikson sviluppa la sua teoria dell'identità soprattutto negli scritti popolari *Kindheit und Gesellschaft*, Stuttgart 1965; *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt 1979⁵; *Jugend und Krise*, Stuttgart 1968; *Kinderspiel und politische Phantasie*, Frankfurt 1978. Per una esposizione sintetica della sua teoria del ciclo della vita, cfr R. ENGLERT, *Glaubensgeschichte und Bildungsprozess*, München 1985, 225-234; F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion*, München 1987, 71-91.

L'idea di uomo proposta da Erikson è l'uomo della crisi.⁶¹ Nonostante il suo radicamento nella teoria istintuale della psicanalisi, essa è legata a una sintesi dell'io costituita dalle virtù fondamentali corrispondenti a ogni fase, e perciò è una interpretazione molto ottimistica dell'uomo. Essa attribuisce grande importanza alla componente affettiva, al senso di valore personale, al sentimento di identità. In ultima analisi però il superamento della crisi è solo possibile attraverso la via razionale. Quest'idea di uomo ha quindi qualcosa in comune con la scienza pedagogica di matrice sociologica.

L'influsso di Erikson sulla pedagogia della religione non si manifesta soltanto nel fatto che, in questo ambito, la sua rappresentazione della fiducia originaria viene recepita in modo assolutamente acritico.⁶² Esistono pure diversi tentativi per assumere i conflitti fondamentali, che caratterizzano il ciclo della vita secondo Erikson, e ricollegarli direttamente con i simboli attinenti il superamento delle crisi, provenienti dalla tradizione biblica.⁶³

Accanto al modello psicanalitico, la psicologia pedagogica presenta anche il modello cognitivo-strutturale.⁶⁴ Per la pedagogia della religione è rilevante il modello delle fasi dello sviluppo morale, elaborato da Lawrence Kohlberg,⁶⁵ che fu assunto in un primo momento da James Fowler⁶⁶ e in seguito da Fritz Oser.⁶⁷ La radice delle sue considerazioni è una teoria psicologica: il pensiero morale e l'agire morale sono guidati da principi. Le strutture cognitive di questi principi si sviluppano nel corso dell'infanzia e della giovinezza passando attraverso fasi chiaramente distinguibili tra loro. Queste fasi sono irreversibili, vale a dire si sviluppano soltanto in una direzione e non si può tornare indietro. Queste fasi non sono determinate dalla cultura: valgono per tutti i popoli, per

⁶¹ Cfr E. MEINBERG, *op. cit.*, 176-201.

⁶² Cfr per esempio H.-J. FRAAS, *Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter*, Göttingen 1973, 100-107.

⁶³ In tal senso J. SCHARFENBERG, *Menschliche Reifung und christliche Symbole*, in «Concilium», 14 (1978), 86-92; H. MÜLLER-POZZI, *Gottesgabe des verlorenen Paradieses*, in «Wege zum Menschen», 33 (1981), 190-203; H.-J. FRAAS, *Glaube und Identität*, Göttingen 1983; P. BIEHL, *Symbol und Metapher*, in «Jahrbuch der Religionspädagogik», 1 (1985), 28-64; M. KLESSMANN, *Identität und Glaube*, München 1980; J. WERBICK, *Glaube im Kontext*, Zürich 1983.

⁶⁴ Per una esposizione e discussione della psicologia cognitiva cfr H.-J. FRAAS - G. HEIMBROCK (ed.), *Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung*, Göttingen 1986; anche il numero tematico *Wachsen im Glauben*, di «Religionspädagogische Beiträge», 1988, n. 21; R. ENGLERT, *op. cit.*, 243-279; F. SCHWEITZER, *op. cit.*, 106-167.

⁶⁵ L. KOHLBERG, *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*, Frankfurt 1974.

⁶⁶ J. FOWLER, *Stages of Faith*, San Francisco 1981.

⁶⁷ F. OSER - P. GMÜNDER, *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Zürich 1984.

tutte le classi sociali e tutte le razze. Sono gerarchicamente ordinate; in effetti nelle strutture di una fase successiva sono superate le precedenti. Infine le fasi sono formali, si riferiscono cioè a strutture e non già ai contenuti dei giudizi morali.

Lo sviluppo passa, secondo Kohlberg, dalla fase preconvenzionale, attraverso la fase convenzionale verso la fase postconvenzionale, e conduce a una fase di autonomia o fase guidata da principi. Anche senza esaminare da vicino lo schema delle sei fasi, l'immagine di uomo che sta alla base si rivela troppo razionale e cognitivo. Assai più grave è il fatto che l'uomo viene sostituito da strutture morali astratte e formali e così ridotto a un essere senza situazione.⁶⁸ Il fatto poi che Kohlberg lasci da parte l'intera problematica dei valori e delle norme collegati con i contenuti morali, ha pure come conseguenza che il problema della trasposizione delle fasi del giudizio morale in un adeguato agire è largamente assente.

Ammettiamo che Kohlberg abbia dato un contributo apprezzabile per una teoria dell'educazione morale, ma esso certamente non può sostituirsi a questa teoria.

Nel suo studio su don Bosco, Nikolaus Endres⁶⁹ sottolinea che egli si basava sul principio — corretto anche dal punto di vista psicologico — che è necessario dare sufficiente importanza alla motivazione e alla nobilitazione dell'affetto e della coscienza; promuovere l'attenzione, l'ordine e una differenziazione molto ampia dell'anima; mettere i fondamenti per un atteggiamento autonomo, responsabile e orientato ai valori. Se è lecito affermare che Giovanni Bosco in quanto psicologo trova il suo fondamento nella sua concezione dell'uomo, allora la domanda critica all'indirizzo dell'attuale scienza pedagogica potrebbe essere formulata nel seguente modo: in quale modo Dio e l'uomo sono rispettivamente autori della storia di una vita umana? Nella visione cristiana dell'uomo la responsabilità personale è sempre legata al problema di Dio, e conseguentemente la formazione della coscienza, la formazione degli atteggiamenti diventa il centro dell'educazione. La storia di una vita umana, in altre parole, non è riducibile a uno sviluppo che viene attivamente stimolato dall'uomo stesso. Essa è anche sempre cambiamento di vita, nel senso di conversione dell'uomo a Dio.⁷⁰

La teoria educativa di don Bosco, con le sue radici psicologiche, di-

⁶⁸ Cfr E. MEINBERG, *op. cit.*, 170-172.

⁶⁹ N. ENDRES, *op. cit.*, 125.

⁷⁰ Cfr K.E. NIPKOW, *Lebensgeschichte*, 15-127; ID., *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987.

mostra da un lato che non si può parlare di sviluppo dell'uomo senza la partecipazione attiva dell'uomo stesso. Di fronte a questo dato l'ipotesi di una ascesa lineare dello sviluppo, prospettata dai modelli psicanalitici o dai modelli cognitivo-strutturali trova qui un limite, nella misura in cui ora si affacciano metafore completamente diverse, quali: cadere nell'abisso, venir raccolto, nuova nascita. Non è escluso che processi di questo genere possano anche essere interpretati con l'ausilio delle categorie provenienti dalla psicologia pedagogica ed essere interpretate come nuova sintesi dell'identità personale oppure come livello superiore di giudizio religioso. Ma in questo caso Dio si rivela autore della storia di una vita umana a tal punto che, per esempio, l'ipotesi psicanalitica della nascita di Dio nell'uomo, quale fu proposta da Winnicott,⁷¹ Rizzuto⁷² e altri, permette, sì, di comprendere meglio molte cose circa la realtà psichica di Dio nei fanciulli e nei giovani, ma non è in grado di dire una sola parola sulla verità del discorso su Dio né sulle esperienze che l'uomo fa con Dio.

Si può prendere come secondo esempio la recezione quasi evidente, da parte della pedagogia della religione, della fiducia originaria, nel senso in cui viene intesa da Erikson. Bisognerebbe mettere in chiaro che nell'esperienza fanciullesca della fiducia originaria si tocca soltanto un lato dell'esperienza biblica di Dio, vale a dire l'assoluto sì e l'assoluta accettazione da parte di Dio. Ma non entra affatto in giuoco l'altra dimensione che è legata alla immagine biblica di Dio, quella della radicale esigenza espressa dalla nota dialettica: il Dio che è amore e che esige, il Dio che è misericordia e che si adira.

L'interpretazione cristiana dell'uomo richiede che nelle categorie descrittive si distingua tra categorie psicologiche e categorie teologiche. Nuovamente su questo punto la concezione cristiana dell'uomo si presenta come offerta di un senso che è ancora aperto, e come tale si trova in contrapposizione con quella pretesa autonomia e realizzazione di sé, che predomina nei presupposti antropologici della scienza pedagogica.

Ciò che nuovamente possiamo imparare da don Bosco è la necessità di liberarsi dal predominio assoluto del pensiero razionale. Ciò risulta possibile nella misura in cui ci accostiamo di nuovo, senza con ciò rinnegare la realtà quotidiana, a quella realtà interiore divenuta oggi estranea alla maggior parte della gente, a quella interiorità del soggetto che comprende intelligenza e sentimento, corpo e anima, a quella interiorità che

⁷¹ D.W. WINNICOTT, *Vom Spiel zur Kreativität*, Stuttgart 1979².

⁷² A.-M. RIZZUTO, *The Birth of the Living God*, Chicago-London 1979.

non si considera responsabile soltanto di fronte all'io autonomo e alla società, ma come realtà che deve rendere conto a Dio. La riscoperta della realtà interiore non deve diventare una ricerca privatistica dell'interiorità emersa recentemente nelle sette religiose giovanili e nell'ondata di esoterismo della *New Age*.

Se questo postulato viene trasferito a livello della coscienza scientifica contemporanea, allora si tratta di formulare regole secondo cui può svolgersi il dialogo tra teologia e scienze umane, rivelatosi ormai costitutivo per la pedagogia della religione. Si tratta di regole per il dialogo che stabiliscono l'ordine di argomentare per giungere a un orientamento fondamentalmente cristiano dell'educazione. Esse devono tener conto del fatto che l'educazione rimane anche sempre legata a condizionamenti concreti del tempo e della storia. Nello stesso tempo devono sviluppare la sensibilità per la problematica delle norme a tal punto da chiamare per nome le funzioni che sono fondamentali per la fede cristiana.

4. Conclusione

Ciò che ai nostri giorni mette nuovamente in luce la grande attualità di don Bosco come educatore e psicologo è una visione di fondo, che per lui non è tanto risultato di riflessione quanto di intuizione, e che attualmente la pedagogia della religione cerca di stabilire sulla base di un procedimento metodologico corretto: la interdipendenza reciproca tra fede e vita, tra apprendere la vita e apprendere la fede deve essere impostata in modo tale che l'educazione religiosa si metta nello stesso tempo al servizio di una vita riuscita.⁷³ Manifestamente molte persone oggi falliscono nella loro vita. Assai più grande sembra infatti il numero delle persone che stentano a sviluppare le loro possibilità di vita. Ciò che Giovanni Bosco ha saputo realizzare nel suo momento storico rimane un compito anche per noi: la fede nel Dio che crea la vita, conserva la vita, rinnova la vita, la fede nella sua benevolenza verso l'uomo che si è manifestata in Gesù Cristo e viene ulteriormente garantita dalla presenza del suo Spirito, deve spingerci ad aiutare esseri umani di ogni età e di ogni livello sociale, perché possano comprendere ed accogliere le possibilità di vita insite nella fede cristiana.

⁷³ Cfr E. FEIFFEL, *Tradierung und Vermittlung des Glaubens als katechetisches Problem*, in Id. - W. KASPER (ed.), *Tradierungskrise des Glaubens*, München 1987, 53-100.