P. Braido - L. Calonghi
P. Gianola - P. G. Grasso
G. C. Negri - V. Sinistrero

DON BOSCO EDUCATORE, OGGI

ROMA - PAS
1960

dR. Giannatelli 1951

Pubblicazioni dell'Istituto Superiore di Pedagogia

Documenti di storia e di vita salesiana

2

DON BOSCO EDUCATORE, OGGI

P. Braido - L. Calonghi
P. Gianola - P. G. Grasso
G. C. Negri - V. Sinistrero

DON BOSCO EDUCATORE, OGGI

ROMA - PAS
1960

Il volume contiene le Relazioni tenute al « Convegno di aggiornamento pedagogico per Sacerdoti Salesiani », svoltosi a Roma alla « Domus Pacis » dal 19 al 23 settembre 1960.

Organizzato dall'Istituto Superiore di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano e presieduto dal Rev.mo Sig. D. Archimede Pianazzi, Direttore Generale delle Scuole Salesiane, il Convegno raccolse in animata fraterna discussione intorno alle comuni preoccupazioni educative circa 150 tra Direttori, Catechisti e Consiglieri Salesiani d'Italia.

Nell'impossibilità di presentare stampato tutto il voluminoso contributo di suggestioni, di proposte e di chiarimenti recato dai partecipanti, offriamo ora ad essi e ad altri eventuali lettori il testo delle Relazioni, che hanno costituito il punto d'avvio delle discussioni, interessanti e fecondissime.

* * *

« Don Bosco educatore, oggi ». Il tema non volle suggerire l'idea di un panegirico, ma piuttosto di una « celebrazione » impegnativa per il futuro, all'inizio del II Centenario della Congregazione Salesiana.

L'incontro celebrativo si proponeva questi scopi precisi: 1) riaffermare la fede nella perenne attualità umana e cristiana dell'apostolato giovanile; 2) consolidare in tutti l'adesione agli atteggiamenti e agli orientamenti con i quali Don Bosco affrontò e risolse il problema, nei suoi tempi

e per il futuro; 3) approfondire la convinzione che il suo messaggio educativo non si è esaurito con Lui, ma molto c'è ancora da pensare, *da* meditare *e da* studiare, *oltre che* fare: *per* conoscerlo, *sempre più profondamente, storicamente e sistematicamente; e per renderlo sempre più* attuale *ai problemi nuovi, alle crescenti difficoltà, alle indefinite possibilità di arricchimento, nelle forme, nei metodi e nei mezzi, offerte dall'inesauribile porsi e riporsi del problema giovanile e dal moltiplicarsi di positive esperienze, di iniziative riuscite e di utili scoperte nel campo educativo; 4) ed infine, riconfermare l'amorosa volontà di una precisa qualificazione pedagogica dei singoli e di tutto il corpo sociale della Congregazione: sia per la migliore educazione cristiana dei giovani, sia per quell'azione di vero « apostolato pedagogico », che la Congregazione è chiamata a svolgere nel mondo degli Insegnanti e degli educatori, laici ed ecclesiastici.*

* * *

E' anche conveniente chiarire perchè l'onere e l'onore dell'iniziativa fu assunto dall'Istituto Superiore di Pedagogia. Non ne sarebbe, certo, l'esatta giustificazione l'ipotetica presunzione di una speciale autorità in materia o di una particolare investitura; ma forse, soltanto il senso di un dovere, semplice e sostanziale, la coscienza di una responsabilità data dalla Chiesa e dalla Congregazione e codificata anche negli Statuti, i quali assegnano all'ISP il compito di approfondire e diffondere i principi della pedagogia cristiana, promuovere il progresso della scienza e dell'arte dell'educazione alla luce dei Documenti Ecclesiastici e secondo lo spirito di S. Giovanni Bosco, e istituire corsi e incontri diretti ad illustrare e vagliare criticamente le innovazioni e gli avanzamenti nel campo pedagogico.

Non ci si meraviglierà, dunque, che le Relazioni (e le discussioni che le seguirono) si siano piuttosto mantenute ad un alto livello, rifuggendo da eccessive esemplificazioni pratiche e minutamente tecniche, preferendo il piano delle idee, degli orientamenti, dei motivi generali di riflessione e di studio. E' l'unica cosa che può e deve fare un Istituto scientifico, che non è organo amministrativo nè centro direttivo: individuare e proporre problemi da studiare *(è il motivo che ha dominato l'incontro!) e offrire suggestioni, dati e ragioni storiche, teoriche e metodologiche idonee ad avviare qualche soluzione.*

Molto, quasi tutto, fu affidato alla buona volontà dei singoli e dei gruppi, alla collaborazione a vari livelli e in settori specializzati, e a nuovi incontri!

* * *

Il Convegno romano, avvenuto nelle vicinanze del Vaticano e reso ancor più indimenticabile da una non obliabile Udienza pontificia a Castel Gandolfo, ha assunto anche esplicitamente un significato che supera i confini del mondo salesiano, ed è — ancora nel nome di Don Bosco — «cattolico», papale. I problemi furono affrontati con Don Bosco — e con vigile attenzione alle prospettive attuali e dell'immediato futuro — con ampio respiro ecclesiale, in stretto collegamento con la ricchissima tradizione pedagogica della Chiesa e il mirabile messaggio educativo dei Papi. Fu un'ulteriore decisiva garanzia per la solidità e autenticità dei lavori del Convegno e della quotidiana fatica educativa, delle conclusioni e delle risoluzioni.

24 ottobre 1960 *p.b.*

Augusta benedizione.

Don Archimede Pianazzi, Consigliere Scolastico Generale Società Salesiana. Presso Domus Pacis, Via di Torre Rossa - Roma.

BENEDICENDO CON PATERNO ANIMO PARTECIPANTI CONVEGNO AGGIORNAMENTO PEDAGOGICO PER SACERDOTI SALESIANI AUGUSTO PONTEFICE INVOCA SU ESSI LARGA EFFUSIONE DIVINI LUMI ET AIUTI AFFINCHE' LORO PREZIOSA ET FERVIDA OPERA EDUCATIVA SIA SEMPRE PIU' EFFICACE ALLA MAGGIOR GLORIA DI DIO ET PER IL BENE INTELLETTUALE ET MORALE CARI GIOVANI ALUNNI.

SCV, 20 sett. 1960 Cardinale Tardini

Paterno augurio:

Don Pianazzi - Salesiani, Via Marsala, 42 - Roma.

CORDIALISSIME BENEDIZIONI AUGURI VOSTRO CONVEGNO PEDAGOGICO.

Torino, 20 settembre 1960 *Don Ziggiotti*

PROGRAMMA DEL CONVEGNO

Lunedì 19 settembre

Ore 17 - I *Relazione:* Contemporaneità di Don Bosco nella società di ieri e di oggi
Relatore: Prof. D. Pier Giovanni Grasso.
Discussione

Martedì 20 settembre

Ore 9,30 - II *Relazione:* Contemporaneità di Don Bosco nella pedagogia di ieri e di oggi
Relatore: Prof. D. Pietro Braido
Discussione

Ore 16 - III *Relazione:* Educazione di massa, d'ambiente, e individuale
Relatore: Prof. D. Pietro Gianola.
Discussione

In serata: Visione e discussione di documentari pedagogico-didattici.

Mercoledì 21 settembre

Mattina: Udienza Pontificia a Castel Gandolfo

Ore 16 - IV *Relazione:* « Pratica » e tecnica nella conoscenza del giovane
Relatore: Prof. D. Luigi Calonghi.
Discussione

In serata: Visione e discussione di documentari psicologici

Giovedì 22 settembre

Ore 9,30 - V *Relazione:* Scuola cattolica e spirito laico
Relatore: Prof. D. Gian Carlo Negri.
Discussione

Pomeriggio: Escursione a Subiaco - Giro turistico di Roma

In serata: Cineforum sul film « I quattrocento colpi »

Venerdì 23 settembre

Ore 9,30 - VI *Relazione:* Problemi delle prime esperienze educative del Salesiano
Relatore: Prof. D. Vincenzo Sinistrero.
Discussione
Conclusione del Convegno

I - Contemporaneità di Don Bosco nella società di ieri e di oggi

La prima delle sei raccomandazioni con cui Don Bosco concluse il 3° Cap. Generale, nel 1883, comincia così: «Bisogna che cerchiamo di conoscere i nostri tempi e di adattarvici» (1).

Mio compito è anzitutto, quello di provare che veramente Don Bosco ha cercato di conoscere i suoi tempi e vi si è egregiamente adattato, dimostrandosi perfettamente di attualità nella società in cui visse e operò. In un secondo tempo, dovrei tentar di chiarire in che senso l'opera Sua sia ancor oggi di piena attualità, e a che condizioni l'azione salesiana possa inserirsi con efficacia nella società attuale.

Come si vede, i temini della discussione si possono ridurre a quattro: l'*azione di Don Bosco* e *la sua società*, l'*azione salesiana* e *la società attuale*. Per discutere con competenza bisognerebbe conoscere alla perfezione tutte e quattro queste realtà: 1) qual'era il tipo di società in cui Don Bosco è vissuto: i suoi problemi e le sue esigenze fondamentali; 2) cos'hanno fatto di più caratteristico ed essenziale Don Bosco e i suoi primi Salesiani per rispondere alle attese e ai bisogni del loro tempo; 3) qual'è il tipo di società in cui noi stiamo vivendo: quali sono i problemi, le trasformazioni, le prospettive del nostro tempo; 4) come si presenta oggi la Congregazione Salesiana, nella consistenza e nella ripartizione delle sue forze, nella sua azione e nel suo spirito.

Sarebbe presunzione da parte mia pretendere a una simile competenza, che dovrebbe beneficiare insieme di una ottima preparazione storica, sociologica e pedagogica. Perciò, anche per la vastità del tema, dovrò limitarmi a qualche cenno su Don Bosco nel suo tempo, mentre sarà forse più interessante e immediatamente utile quanto tenterò di dire, più ampiamente, sulla società in cui noi siamo immersi e alla quale dobbiamo adattare la nostra azione educativa salesiana.

---

(1) E. Ceria, *Annali della Società Salesiana* (vol. 1°). Torino, SEI, 1941, p. 471. Tutte le citazioni che, nel seguito della trattazione, si riferiscono a dati biografici di Don Bosco o a Sue espressioni, potranno essere ritrovate nel vol. ora citato degli «Annali».

Mi vorranno scusare se la trattazione risulterà piuttosto fredda e secca, e, ancor più importante, non dovranno stupirsi se, presentando la situazione della società di ieri e quella di oggi, parlerò prevalentemente in termini di sviluppo tecnologico e socio-economico. Anche i materialisti più accaniti devono ammettere oggi che la tesi di Marx secondo la quale tutti i fenomeni sociali (compreso quello religioso) dipendono totalmente, nella loro origine e sviluppo dai fatti economici, e specialmente dalla condizioni dei rapporti di lavoro e di produzione, non regge. Tuttavia anche gli studiosi più « spiritualisti » devono ammettere una certa interazione e interdipendenza tra fatti « spirituali » e fatti « materiali », tra situazione religiosa, ad es., e condizioni di sviluppo tecnico ed economico. Basterà pensare a cosa avviene, sul piano religioso e morale, quando in una zona agricola si impianta un complesso industriale, o quando un contadino viene sradicato dalla quiete del suo ambiente « paesano » e gettato nel caos della città e della fabbrica: il declino morale e religioso, e la materializzazione della vita sembrano risultare fatalmente dalla nuova situazione.

Oltre la ragione teorica di questa interdipendenza relativa, mi spinge a prestare una speciale attenzione ai fatti socio-economici la preoccupazione di porre le basi per un giudizio sul grado di adattamento o di rispondenza delle opere di Don Bosco e salesiane alla situazione sociale. Questa — ripeto — non è determinata e costituita esclusivamente dai fattori economico-sociali, ma da essi è fortemente influenzata in quegli aspetti (come la scuola, i rapporti sociali, ed anche i valori socio-culturali) che interessano direttamente lo *specifico* intervento della Società Salesiana nella società globale di ieri e di oggi. Penso soprattutto alle scuole professionali e all'oratorio festivo.

I - ATTUALITA' DI DON BOSCO NELLA SOCIETA' DI IERI

La società italiana della seconda metà dell'Ottocento, nei suoi aspetti strutturali e culturali.

Devo premettere una breve spiegazione di alcuni termini tecnici oggi comunemente usati e che noi pure useremo nel significato preciso loro dato in sociologia.

Per *società*, s'intende abitualmente il complesso di tutti i grup-

pi, più o meno integrati o internamente collegati, in una certa area geografica. In questo senso, di società globale, si parla ad es. della società italiana attuale, o della società piemontese dell'Ottocento.

I *gruppi* che formano la società globale sono unità collettive, che si riferiscono non tanto a un qualunque raggruppamento di uomini, ma soprattutto a un complesso di comportamenti e di atteggiamenti similari, orientati verso uno scopo comune. Così un gruppo religioso, come il nostro, non è un qualunque aggregato di persone, ma soprattutto un modo di pensare (atteggiamento) e un modo di agire (comportamento) di persone inquadrate in una data struttura sociale, più o meno gerarchizzata, e orientate a uno scopo comune.

Una distinzione fondamentale in sociologia è quella tra aspetto *strutturale* e aspetto *culturale* della società. Si parla di *struttura* della società per indicare un sistema di rapporti, di livelli e di equilibri sociali che formano come l'ossatura e la « struttura portante » dei gruppi e della società globale; si parla invece di *cultura* — in senso sociologico e antropologico — per indicare il complesso o sistema di abilità, conoscenze, opinioni, atteggiamenti, norme e valori che sono proprii di un gruppo o della società (e le cui manifestazioni esterne sono i *mentifatti* e gli *artifatti*).

Sono quindi elementi *strutturali* del cosidetto « sistema sociale » (che è la società considerata come un complesso di elementi organicamente collegati) la struttura *demografica* (situazione della popolazione), la struttura *ecologica* (l'ambiente fisico o habitat), i vari *gruppi* primari (come la famiglia) e secondari (come le classi sociali), i vari tipi di stratificazione e di strutturazione sociale.

Tra questi tipi di strutturazione, ve n'è uno importante — di cui parleremo sovente — che è dovuto all'interdipendenza fra attività economiche. E' la distinzione tra tre tipi di settori economici:

— il settore *primario*, che sfrutta beni naturali: agricoltura e foreste, caccia e pesca, industria estrattiva;

— il settore *secondario*, che trasforma i beni naturali: industrie manifatturiere (meccaniche, tessili, chimiche, ecc.);

— il settore *terziario*, che assicura la distribuzione e i servizi: trasporti e comunicazioni, commercio e credito, servizi privati e pubblici.

Tra gli elementi *culturali* sono prevalenti il sistema normativo e il quadro dei valori, l'ideologia e la morale del gruppo o della società considerata. Quando parleremo di cultura, di sistema

culturale o socio-culturale intenderemo, perciò, non il *livello di istruzione* (nel senso con cui si qualifica una persona « colta », cioè istruita), ma il complesso di idee, credenze, norme, valori conoscitivi e morali che formano il « patrimonio culturale » di una data società.

Utilizzando immediatamente la distinzione ora illustrata, possiamo chiederci: qual'è la struttura e la cultura della *società* dell'Ottocento in cui si è trovato a operare Don Bosco? o anche — più dinamicamente — quali sono le trasformazioni e gli sviluppi essenziali di tipo strutturale e culturale, realizzatisi nel sistema sociale dell'Ottocento, e che hanno potuto determinare l'azione apostolica e educativa di Don Bosco e dei suoi primi figli?

1. *Mutamenti strutturali* della società italiana dell'ottocento.

Mi limiterò a descrivere molto brevemente la situazione della società piemontese, quale si è venuta evolvendo dagli anni della Restaurazione (durante la prima infanzia di Don Bosco) agli anni dell'unificazione d'Italia (durante la piena maturità del Santo). I due fatti fondamentali che incidono profondamente sulla struttura della società italiana, specie nella 2ª metà dell'ottocento risorgimentale sono: l'inizio della trasformazione economico-sociale in senso industriale, e il Risorgimento come movimento politico verso l'unità d'Italia. I due fatti sono simultanei e, secondo alcuni studiosi, strettamente connessi.

Per intenderci, dovrete permettermi ancora una breve *explicatio terminorum*. Abbiamo parlato di tre settori dell'attività economica: primario (semplificando: agricoltura), secondario (industria), terziario (servizi). In ogni società sono presenti i tre tipi di attività, ma in proporzione variabile. A seconda del prevalere dell'uno o dell'altro settore, il tipo della società globale cambia, dal punto di vista economico-sociale. Si parla così di una società globale a *struttura pre-industriale*, quando in essa predomina il settore primario (e cioè le attività agricole); di società *industriale*, quando predomina il settore secondario (le attività manifaturiere); di *società tecnica*, quando predomina il settore terziario o dei servizi.

La società in cui è vissuto Don Bosco è stata una società a struttura *pre-industriale*. La maggioranza della popolazione attiva (e cioè al lavoro) era dedicata all'agricoltura, benchè i vari Stati italiani prima (e specialmente il Piemonte) e poi la Nazione unificata abbiano dato inizio — vivente Don Bosco — a quel movimento di trasformazione, che ha portato la società italiana ad

avere, oggi, una struttura nettamente *industriale*, con previsione di un ulteriore prossimo sviluppo verso una struttura *tecnica*.

Tale trasformazione si è fatta molto più lentamente in Italia che in altre Nazioni europee, date le gravi difficoltà create dalla divisione della Penisola in tanti Staterelli, separati da forti barriere doganali e politiche: e quindi anche i fenomeni conseguenti all'industrializzazione — urbanesimo, formazione di nuovi centri popolosi, aumento del numero degli operai, passaggio dalla campagna alla città... — si sono resi sensibili solo gradualmente.

Tuttavia le basi della rinnovata economia italiana si formano nel periodo che va dal 1815 (anno della nascita di Don Bosco) al 1860. Si sa da tutti che la prima rivoluzione industriale si è operata con l'introduzione della macchina a vapore. Ora, in Italia la meccanizzazione — condizione di un'industrializzazione intensiva — si realizzò lentamente, per varie ragioni, tra cui quella della prevalenza, all'inizio di quel rinnovamente economico, dell'industria dell'abbigliamento, tessile, serica, cotoniera e laniera. Questa poteva fiorire anche senza l'introduzione di macchinario moderno, disponendo di una vera esuberanza di mano d'opera, poco qualificata e di basso costo. D'altra parte, in Italia, le vere condizioni di un mercato industriale non sorgono che dopo il 1870, e cioè quando l'unificazione italiana permette una espansione della produttività e quindi un miglioramento tecnico degli impianti. Solo quando la domanda si fa più larga e sicura, anche l'introduzione delle macchine si fa una necessità e si può affrontare il rischio dell'acquisto.

Ma anche quando l'economia si avvia, dopo il '70, sulla strada dell'industrializzazione vera e propria, lo sviluppo non avviene nel senso delle grandi imprese. La scarsezza di capitali e di materie prime (siamo ancora al motore a vapore, e quindi a carbone!) non permette che medie e piccole imprese, e l'artigianato prevale ancora sull'azienda industrializzata. In definitiva, alla fine dell'Ottocento, l'Italia è ancora un paese in prevalenza agricolo e artigianale: quasi 10 milioni di lavoratori sono occupati nell'agricoltura e solo 3.800.000 — di cui buona parte artigiani — nell'industria. Si può quindi affermare, che, durante tutta la vita di Don Bosco, le condizioni strutturali, socio-economiche dell'Italia sono rimaste abbastanza stabili, se si eccettua la lenta ascesa della piccola e media industria non meccanizzata, di tipo artigianale, a cui confluisce una percentuale non alta di emigrati dalla campagna. Lo spostamento della popolazione verso la città e la fabbrica non fu rilevante, anche perchè non vi era una forte meccanizzazione agricola che la favorisse (come ai giorni nostri).

Ad una crisi dell'agricoltura, sensibile solo dal 1880, corrisponde verso quel tempo l'inizio dell'ascesa dell'industria: questa si meccanizza sempre di più, si espande quantitativamente, aggiungendo alle tradizionali industrie tessili la metalmeccanica, la siderurgia e la elettrotecnica.

Nel 1884, all'esposizione di Torino, è presentato per la prima volta il motore elettrico. La sostituzione del motore elettrico, e poco dopo, di quello a scoppio, al motore a vapore segna l'avvento della 2ª rivoluzione industriale. L'industria italiana è pronta ad approfittarne. Da allora comincia veramente in Italia il passaggio da una società statica di tipo pre-industriale a una società dinamica di tipo industriale.

Riassumendo: la società piemontese alla nascita di Don Bosco, nel prevalente settore agricolo stava uscendo da un travaglio sociale che aveva portato al passaggio dalla grande proprietà feudale ed ecclesiastica alla conduzione in affitto, prima, e alla mezzadria e alla piccola proprietà dei coltivatori diretti, dopo.

Specie nelle zone collinari, la grande proprietà si era sbriciolata e polverizzata, data la scarsezza di denaro nei piccoli proprietari che impediva l'acquisto di grossi appezzamenti (sappiamo che il padre di Don Bosco era proprietario della sua casetta e di alcuni piccoli poderi, non sufficienti al mantenimento della famiglia, per cui dovette farsi anche massaro di un signore del luogo, nella cui casa abitò pure fino alla sua morte prematura). Gran parte degli agricoltori, pur avendo beneficiato della evoluzione agraria, viveva in povertà nè poteva sperare in un avanzamento sociale, non disponendo di capitali per l'acquisto di terre o per far studiare i figli (basterà ricordare tutte le difficoltà dell'infanzia di Don Bosco e la sua impossibilità di avviarsi agli studi prima che uno zio danaroso non intervenisse). Alla trasformazione strutturale nel settore agricolo, corrisponde la formazione di un *proletariato urbano*, in buona parte di origine agricola, connesso con il licenziamento e l'inurbamento di molti massari, per la vendita e il frazionamento delle grandi proprietà. Le condizioni di tali emigrati e, in genere, della massa popolare nelle grandi città sono ancor più misere di quelle dei contadini (specie a Torino, Milano, Genova e Roma). La loro impreparazione culturale e tecnica, e soprattutto la mancanza di una forte industria concentrata che li possa assorbire e qualificare, li costringe a una vita stentata e di espedienti, a cui non sovviene alcuna provvidenza sociale organizzata. Bartolomeo Garelli e buona parte dei primi ragazzi raccolti da Don Bosco apparteneva a questa massa di pro-

letari agricoli emigrati, semi-analfabeti, in cerca di un piccolo lavoro.

All'immobilismo sociale del settore agricolo, era parallelo l'immobilismo e tutte le miserie — materiali e spirituali — di un proletariato delle grandi città, a cui mancava anche la forza di reagire alla propria condizione, poichè l'assenza di un quadro industriale non permetteva neppure l'impostazione di una vera lotta di classe (che apparirà solo verso la fine del secolo, quando l'industria si sarà evoluta e avrà assorbito gran parte di questo proletariato agricolo inurbato).

2. *Mutamenti culturali* nella società italiana della seconda metà dell'Ottocento. Al relativo immobilismo della struttura socio-economica dell'Italia fin verso la fine dell'ottocento, fa contrasto un movimento culturale formidabile. Non posso, naturalmente, descriverlo neppure sinteticamente, perchè i suoi aspetti religiosi, filosofici, letterari, politici, economici... sono troppo numerosi e complessi. Accennerò solo al problema fondamentale, impostosi ai cattolici italiani quando il moto risorgimentale si fece anticlericale e antireligioso, quando cioè l'idea nazionale che voleva unificare politicamente l'Italia, divenne strumento di rottura dell'unità spirituale e religiosa degli italiani.

In breve: la Restaurazione, iniziata nell'anno di nascita di Don Bosco, aveva tentato di cancellare ogni traccia della grande Rivoluzione francese, riportando l'autorità e le idee di un tempo. Così anche in Italia, era tornata « la Religione senza la libertà »: si era cioè ricostituito il regime di rigida osservanza religiosa, sostenuto dall'assolutismo regale, che fu il clima dell'infanzia e della giovinezza di Don Bosco. Il Risorgimento, prima radicale e rivoluzionario, dal 1848 passò in mano ai Liberali moderati, riformisti e legalitari, che in poco più di 20 anni giunsero dal Piemonte a conquistare l'indipendenza e l'unità nazionale.

« Ma anche il partito liberale moderato, pur essendo composto in gran parte da cattolici professanti, non seppe tenersi immune da alleanze e inquinamenti radicali da una parte, e dal sempre vivo assolutismo regalista dall'altra; onde nei riguardi della religione dei Padri assunse tendenza e atteggiamenti non liberali, antiecclesiastici e persino antireligiosi, che sempre più aggravandosi provocarono il distacco dei cattolici più rigidi, e misero un grave malessere in quelli di loro che non ebbero il coraggio di separarsene, perchè il separarsi da quel Risorgimento che esso ormai impersonava, pareva loro un rinnegare anche la causa santa della Patria libera, una e indipendente. Di qui il contrasto dram-

matico tra la passione per la patria e la fede religiosa, tra il cittadino e il cattolico » (1).

Qui è l'essenza del « caso di coscienza » del Risorgimento italiano.

Anche Don Bosco si trovò preso nel vivo della grande lotta risorgimentale, divenuta anche per lui problema interiore, « caso di coscienza ». Da una parte il suo Sacerdozio e una certa formazione ricevuta in ambienti ecclesiastici (come il Convitto) decisamente orientati in senso conservatore, lo portavano a schierarsi contro « la libertà senza Religione » che era la bandiera della Rivoluzione francese, e a porsi al fianco del Papa in una difesa a oltranza del potere temporale; dall'altra, il suo buon senso, l'esperienza e le necessità delle sue opere lo rendevano cosciente della necessità di non opporsi al movimento generale sul piano politico. La coscienza del problema e la soluzione moderata da lui prospettata, è limpidamente esposta in un discorso fatto al 1° Capitolo Generale, nel 1877 (a sette anni dalla presa di Roma): « Scopo nostro si è di far conoscere che si può dare a Cesare quel che è di Cesare, senza compromettere mai nessuno: e questo non ci distoglie niente affatto dal dare a Dio quel che è di Dio. Ai nostri tempi si dice essere questo un problema, ed io, se si vuole, soggiungerò che forse è il più grande dei problemi: ma che fu già sciolto dal nostro Divin Salvatore Gesù Cristo. Nella pratica avvengono serie difficoltà, è vero: si cerchi adunque di scioglierle non solo lasciando intatto il principio, ma con ragioni e prove e dimostrazioni dipendenti dal principio e che spieghino il principio stesso. Mio gran pensiero è questo: studiare il modo pratico di dare a Cesare quel che è di Cesare, nello stesso tempo che si dà a Dio quel che è di Dio... Nessuno è che non veda le cattive condizioni in cui versa la Chiesa e la Religione in questi tempi. Io credo che da San Pietro fino a noi non ci siano mai stati tempi così difficili. L'arte è raffinata e i mezzi sono immensi. E con questo? E con questo noi cercheremo in tutte le cose la legalità. Se ci vengono imposte tasse, le pagheremo: se non si ammettono più le proprietà collettive, noi le terremo individuali: se richiedono esami, questi si subiscano: se patenti o diplomi, si farà il possibile per ottenerli: e così s'andrà avanti. Bisogna aver pazienza, saper sopportare e invece di riempire l'aria di lamenti piagnucolosi, lavorare a più non si può dire, perchè le cose procedano avanti

(1) D. Massè, *Il caso di coscienza del Risorgimento Italiano*. Alba, S.A.S., p. 1946, p. 75-76.

bene. Questo principio con la grazia del Signore, e senza dir molte parole direttamente, lo faremo prevalere e sarà fonte d'immensi beni sia per la società civile che per quella ecclesiastica ».

Un tale atteggiamento « di centro » gli valse gli attacchi degli anticlericali, che l'avrebbero voluto meno legato al Papa, e anche l'accusa di liberalismo e di giacobinismo da parte di ultracattolici reazionari, ma gli guadagnò la fiducia delle parti interessate e gli permise di far opera di conciliatore e mediatore tra Governo e S. Sede.

In fondo, Don Bosco anche in questo non si smentisce. Egli vuole una cosa sola: la salvezza religiosa degli individui e della società. A questo scopo egli sacrifica ogni altro valore, anche il fondo della sua formazione antiliberale. Una volta che il corso della storia ha portato alla caduta di ogni speranza conservatrice, egli ne prende atto e ridimensiona la sua azione in modo da trarre il massimo vantaggio dalla nuova situazione. E' inutile « riempire l'aria di lamenti piagnucolosi »: bisogna solo « lavorare a più non si può dire ».

La risposta di Don Bosco ai problemi del suo tempo.

Credo che un'analisi psicologica della personalità di Don Bosco porterebbe in luce una serie di tratti o qualità molto simili a quelle di un imprenditore moderno (penso soprattutto al capo di una grande azienda industriale o al dirigente di una società o impresa di larghe proporzioni). Dallo studio della sua vita e ancor più del suo sconcertante epistolario, si ricava l'impressione di un uomo di Dio, ma anche di un uomo ben piantato sulla terra, che sa conciliare la prudenza con il senso del « rischio calcolato », la calma con la tempestività (« con alacrità, ma con calma » — dirà ai suoi, dando inizio ai lavori del primo Capitolo Generale), la tenacia con la malleabilità, la precisione e l'ordine con la spontaneità e lo « spirito di famiglia », la capacità di profittare dell'esperienza propria e altrui... Un vero santo, con un'ideale nettamente soprannaturale (formare dei santi, tra la gioventù « povera e abbandonata ») e un « grande uomo » — come lo chiamava Rattazzi — intelligente, volitivo, realista e di una vitalità prodigiosa.

Armato di questi doni naturali e soprannaturali, Don Bosco ha affrontato la società e i problemi del suo tempo. Si è trovato di fronte a una società ancora nettamente divisa in classi, praticamente in due classi: ricchi e poveri, colti e ignoranti, socialmente arrivati e quelli senza speranza di arrivare. Trovatosi a

vivere in città, pur conoscendo bene la campagna, egli capisce ben presto che i problemi più gravi sono problemi *urbani*, della massa proletaria delle grandi città in espansione (la campagna, ancora isolata dalla circolazione delle nuove idee, era religiosamente e moralmente più sana o almeno più curata, anche se anch'essa in regresso e incapace di mobilità sociale e culturale). Coll'avvento delle idee e delle istituzioni liberali, e con lo scatenarsi delle « sette » — in reazione alla « compressione » dell'età della Restaurazione — quella massa proletaria, ignorante, misera e socialmente frustrata, aveva perso in buona parte il contatto con la Chiesa o, almeno, si era religiosamente e moralmente indebolita (si tenga conto che lo standard di osservanza religiosa a cui il clero del tempo paragonava la pratica del popolo era quello della Restaurazione... vespri compresi!).

Don Bosco intuì che la massa adulta era in un certo senso irricuperabile dato l'ambiente e il suo livello culturale. Invece, per la gioventù c'era speranza. Ispirato anche dall'alto e portato da un'« inclinazione educativa » già viva dall'infanzia, egli vi si consacra. Ma cosa fare? cosa *si doveva* fare per rispondere al problema?

Sarebbe ingenuo credere che Don Bosco abbia visto chiaro fin dal principio nella sua vocazione sociale (le sue *Memorie* ci parlano esplicitamente di gravi esitazioni). Ma l'importante è notare che, in definitiva, egli ha capito il problema vero e ha visto la soluzione giusta. La prova? Il fatto stesso che la sua opera — che è la risposta istituzionale al problema della gioventù — *sia riuscita*, e cioè sia sopravvissuta e si sia così profondamente e rapidamente inserita nel plesso sociale, è una prova sociologica della sua tempestività e validità sociale (tecnicamente si direbbe: della sua *funzionalità*). E' legge sociologica che quando una struttura sociale o un elemento di cultura concorrono alla sopravvivenza, alla espansione e integrazione di una società, vengono conservati: quando non vi concorrono (o quando *più non vi concorrono*), sono inesorabilmente eliminati. (Si ricordi la storia di certi ordini religiosi, che sono morti o stanno morendo: Dio abitualmente non fa miracoli per derogare alla legge sociologica, ma suscita forze nuove, funzionali per la nuova situazione).

Possiamo dunque inferire, dal solo fatto della sua esistenza e del suo sviluppo, rapido e capillare, che l'opera di Don Bosco è stata « indovinata »: ha avuto una *funzione* sociale necessaria e ha risposto a un problema reale.

Questa la prova più solida della sua « attualità ».

Non occorre che mi fermi molto a dire il *perchè* l'opera di

Don Bosco — la sua idea educativa e la sua istituzione — è stata funzionale: parlo a chi la conosce a fondo. Vorrei solo notare due cose:

1) Don Bosco era soprattutto prete (« Prete all'altare... prete nel palazzo del re... »). La sua fu una missione educativa *soprannaturale*, volta alla salvezza *religiosa* della gioventù: questo era *il* fine. Tutto il resto era fine secondario o mezzo: anche l'istruzione, la preparazione professionale, il gioco, l'amorevolezza... In questo Don Bosco è stato di una chiarezza e consequenzialità totale. Gli si farebbe un torto storico se si tentasse di farne, soprattutto, un filantropo, un educatore o un riformatore sociale: egli è stato un Sacerdote, fattosi educatore e « imprenditore sociale » per compiere con piena coerenza la sua missione *sacerdotale*.

Con ciò non si toglie nulla alla realtà di quello che fece. Anche se agì per uno scopo più alto, egli realmente fu un « operatore sociale » (come oggi si usa dire), un capo della gioventù povera in ascesa sociale.

Espresso egli stesso dalla classe popolare, Don Bosco se ne è fatto guida, offrendole gli strumenti per l'elevazione sociale: istruzione e qualificazione. Nonostante l'opposizione ideologica di fondo, rinforzata dall'influenza frenante di certi ambienti formativi a cui soggiacque, egli dimostrò coi fatti di accettare l'istanza fondamentale della democrazia sociale, sbandierata dalla Rivoluzione ma racchiusa già nello scrigno del Vangelo: tutti sono uguali, perchè figli di Dio, e cioè tutti hanno uguale diritto di *partire* nella vita dalle stesse possibilità ambientali; bisogna dare a tutti la possibilità di svilupparsi nella misura dei doni ricevuti. L'accentuazione appassionata e tante volte ripetuta che la Congregazione salesiana è fatta per i poveri, per i più poveri, per gli abbandonati dalla fortuna, è segno di quella *modernità sociale* di Don Bosco (non teorizzata, ma « realizzata »). Egli ha capito che la salvezza eterna dei giovani poveri — che sono la massa — è condizionata, oggi, dalla loro ascesa culturale e sociale; ed egli sacrificò tutta la sua vita per dare a loro gli strumenti e le guide per salire.

2) Nel 1878 Don Bosco poteva dire: « Non solo andiamo avanti, ma abbiamo dinanzi agli occhi un orizzonte chiarissimo; sappiamo cioè dove si va, la nostra via è tracciata ». A quel momento della sua vita, tutto si era fatto veramente chiaro e lineare: lo scopo (la « civile, morale, scientifica educazione » della gioventù povera, del proletariato agricolo e urbano) e il mezzo fondamen-

tale (la Società Salesiana, che — tra stenti inenarrabili — aveva finalmente fondata e giuridicamente assicurata).

Ed è proprio analizzando le tappe della costruzione di questo capolavoro di architettura sociale che è la Congregazione Salesiana, che il sociologo vede in atto i tratti di Don Bosco come grande « imprenditore di Dio » e ne ammira il metodo di lavoro.

Uno studio attento di quel processo, che va dalla formazione dei primi gruppi di allievi-educatori (la compagnia dell'Immacolata è stata detta il primo assaggio sistematico di cooperazione educativa) fino alla stabilizzazione della Società come istituzione internazionale, rivelerebbe un disegno organizzativo perfetto, frutto di ispirazione e aiuto divino, ma anche di uno studio e di un calcolo umano ammirevoli (se pur sempre nascosti in una semplicità e spontaneità disarmanti). (Il suo stile imprenditoriale — nel senso migliore del termine — si rivela nel modo con cui annunciò il lancio del *Bollettino Salesiano*, che per lui aveva una importanza pubblicitaria e organizzativa straordinaria: « E' stato un passo ardito, dobbiamo dirlo, ma *studiato* ». Il « rischio calcolato »!).

In definitiva, la Società Salesiana era per lui la risposta istituzionale più adeguata al problema dell'educazione cristiana delle masse giovanili (problema centrale per la cristianità dell'era moderna). Egli la concepiva come un organismo amplissimo, universale. Sembra che Egli la vedesse veramente come la risposta della Chiesa ai problemi educativi della società attuale. Superando in modo sorprendente il provincialismo della sua mentalità di origine, egli ha saputo assurgere a concepire e a tenacemente realizzare il piano di una società mondiale, composta idealmente di tutti i cristiani di buona volontà (« verrà un tempo in cui il nome di Cooperatore vorrà dire vero Cristiano »), stretti attorno ai Salesiani, per cooperare all'opera dell'educazione dei giovani « poveri e abbandonati ». Sua ambizione (ma senza alcuna « pretensione ») era quella di offrire alla massa dei « poveri » l'aiuto organizzato della Chiesa per l'educazione, e quindi l'elevazione spirituale e sociale dei loro figli. Ciò a mezzo di una grande società, nata dal cuore e dalla mente di un figlio del popolo, composta omogeneamente di figli del popolo (disse un giorno Don Bosco: « Fra noi non è ancora entrato uno di famiglia nobile o molto ricco o di grande scienza; tutto quello che si fece e s'imparò, s'imparò e si fece qui »): una delle prime grandi dimostrazioni storiche della vitalità e intelligenza *popolare*, del popolo che si organizza per la propria redenzione religiosa e sociale. (Ai ricchi Don Bosco non chiedeva consigli, ma solo *denaro*, e senza tanti complimenti: « La

salvezza della società è, o signori, nelle vostre tasche. Se voi adesso vi tirate indietro, se lasciate che questi ragazzi diventino vittime delle teorie comunistiche, i benefici che oggi rifiutate loro, verranno a domandarveli un giorno, non più col cappello in mano, ma mettendovi il coltello alla gola e forse insieme con la roba vostra vorranno pure la vostra vita »). Così Don Bosco centrava in pieno l'esigenza modernissima della democrazia sociale, senza perdere di vista un istante l'*unum necessarium* della salvezza eterna. Era la risposta cristiana — sul piano educativo — alle istanze solidaristiche poste, nel 1848, dal Manifesto Comunista di Carlo Marx.

II - ATTUALITA' DI DON BOSCO NELLA SOCIETA' DI OGGI

Nella 1ª pagina di un fascicolo, edito nel 1910 a cura della « Pia Società Salesiana di Don Bosco », e che presenta i programmi didattici e professionali delle Scuole Professionali Salesiane, si legge questa frase solenne:

« Coi tempi e con Don Bosco. In queste parole è racchiuso gran parte di ciò che forma la caratteristica dello spirito salesiano. Non v'ha quindi dubbio che se noi Salesiani vogliamo lavorare proficuamente a vantaggio dei figli del popolo, dobbiamo anche noi muoverci e camminare col secolo, appropriandoci quello che in esso v'ha di buono, anzi precedendolo, se ci è possibile, sulla strada dei veraci progressi, per potere, autorevolmente ed efficacemente, compiere la nostra missione ».

Ritornerò in seguito sul contenuto interessante di questo fascicolo; qui voglio solo notare che esso testimonia la *continuità*, all'inizio del secolo XX, con gli scopi e le linee del disegno di Don Bosco, che è — secondo l'anonimo, ma autorevole autore di questo fascicolo programmatico — « di far sì che le arti, le scienze, le industrie e la beneficienza cooperino efficacemente al conseguimento del benessere sociale, a gloria della Religione ed a conforto della Patria ».

In questo seconda parte, dovrei appunto precisare il senso di questa affermazione, ormai usuale: Don Bosco è attuale, oggi, come ieri; cioè la Sua opera è ancora perfettamente adattata (o adattabile) alle esigenze della società attuale, è ancora pienamene « funzionale ». Ciò comporta, anche qui, una breve descrizione della società contemporanea, nei suoi aspetti strutturali e culturali in trasformazione.

Mutamenti strutturali della società italiana attuale.

Quei pochi tra di noi che hanno assistito all'alba del nuovo secolo, se verso il 1900 fossero entrati in una fabbrica (ad es. alla Fiat, da un anno fondata), vi avrebbero notato i segni di una trasformazione tecnologica, che — a giudizio degli esperti — dava inizio alla 2ª rivoluzione industriale. La forza motrice proveniente da una sola o poche macchine a vapore centralizzate, veniva sostituita dalla forza motrice di piccoli *motori elettrici* che forniscono a ciascuna macchina energia propria e indipendente. Questo progresso tecnologico, assieme all'altro costituito dall'invenzione e dall'utilizzazione, specie per i trasporti, del *motore a scoppio*, ha rivoluzionato la struttura economico-sociale di tutta la società. Non solo l'azienda industriale, ma anche l'artigianato, meccanizzandosi, si trasforma e si assimila sempre di più all'industria (di qui, la meccanizzazione anche dei nostri laboratori salesiani, tradizionalmente orientati verso la preparazione ad un'attività artigianale). Anche l'agricoltura, con l'estensione del motore a scoppio, si meccanizza e si riprende, specie a livello della proprietà media...

In breve, i nuovi progressi tecnologici favoriscono il passaggio dall'industria detta « capitalistica », caratterizzata dalla macchina a vapore, all'industria detta « evoluta », caratterizzata da altre sorgenti di energia (elettricità, idrocarburi, energia nucleare).

Si parla — a proposito di questo passaggio — di seconda « rivoluzione », perchè esso comporta una trasformazione completa della società industriale. Un segno, per noi importante, di questa trasformazione totale è il cambiamento intervenuto nella gerarchia e nella qualità delle forze del lavoro e delle professioni. Mentre nella società industriale detta « capitalistica » il numero degli operai non qualificati tendeva a essere prevalente e ad aumentare, nella società industriale « evoluta » tale categoria di non qualificati tende a diminuire (smentendo una profezia di Marx in proposito). Cresce invece il numero degli operai qualificati e si delinea una nuova figura di operaio « specializzato », quella di un tecnico lungamente preparato per delle funzioni nuove, richieste dall'evoluzione tecnologica e organizzativa dell'azienda « evoluta ». Si tratta di tecnici e specializzati altamente qualificati (di cui parleremo ancora, nella discussione del sistema di formazione).

Un altro segno del carattere strutturale della più recente evoluzione tecnica ed economica è quello dell'aumento considerevole del numero degli *impiegati*, rispetto a quello degli operai (negli S.U. — il paese più industrialmente evoluto — il rapporto degli

impiegati agli operai è, in alcune industrie, di 1 a 3, mentre da noi è, in media, di 1 a 35).

Inoltre, anche per la categoria impiegatizia, si tratta pure di una evoluzione qualitativa: è un nuovo tipo d'impiegato che si richiede, con qualità e formazione speciali per compiti nuovi.

Oggi si parla molto delle nuove prospettive dell'*automazione*. Ma molti economisti si rifiutano di ammettere il carattere di assoluta novità dell'automatizzazione della produzione e dell'organizzazione, rispetto alle trasformazioni provocate dalla 2ª rivoluzione industriale. L'automazione sarebbe solo una modalità del sistema industriale « evoluto ». La divisione scientifica del lavoro, resa possibile dal frazionamento dell'energia motrice e che si era già imposta, col Taylorismo, nelle prime decadi del secolo, avrebbe raggiunto il suo massimo di possibilità nel lavoro automatizzato (come nel lavoro a catena, dove la lavorazione è ridotta « in briciole » e fatta eseguire da un solo operaio o da un singolo meccanismo). L'automazione sarebbe l'ultimo e forse definitivo stadio del lavoro industriale, in una società industriale completamente evoluta.

E veniamo a qualche dettaglio sui mutamenti strutturali che si stanno realizzando in Italia, in questo sfondo di trasformazione generale della società in tutti i Paesi civili.

Partiamo da un fatto impressionante, rivelato dalla tavola seguente che riporta dati *approssimativi* sulla ripartizione della popolazione attiva nei 3 settori di attività economica come si presentava nel 1901 e nel 1951 e come si prevede per il 1975, in Italia:

Attività	1901	1951	1975
1. Primarie (Agricoltura)	60%	42%	20%
2. Secondarie (Industria)	25%	34%	40%
3. Terziarie (Servizi)	15%	24%	40%

Si può notare che:

1) L'Italia oggi non è più un paese prevalentemente agricolo (come lo era ancora 50 anni fa): lo spostamento dalle attività primarie a quelle secondarie e terziarie, specialmente nel secondo dopoguerra, ha preso un ritmo così rapido da cambiare la struttura economica della società italiana. Negli ultimi 20 anni,

almeno due milioni di contadini han lasciato la campagna per la città o hanno lasciato il lavoro agricolo per la fabbrica.

2) Il processo evolutivo non è terminato. Il piano generale del Mercato Comune Europeo prevede che, allo scadere del prossimo decennio, in tutta la « zona comune » le attività primarie non occupino più del 20% della popolazione attiva. Ciò vuol dire che, prima del 1975, l'attuale mondo contadino verrà ancora trasformato per più di metà in mondo industriale (altri due milioni almeno, di rurali lascieranno i lavori agricoli).

In termini economici, si può dire che la struttura globale della società italiana si va radicalmente trasformando: si è partiti da una struttura *pre-industriale* (ancora prevalente nei primi decenni di questo secolo), con predominio del settore primario, in cui domina il classismo agricolo, con prevalenza artigianale e formazione di sottoproletariato industriale nel settore secondario; con mobilità sociale minima;

— si sta ora imponendo una *struttura industriale*, con predominio del settore secondario, netto classismo industriale, artigianato in recesso; con prevalenza dell'impresa agricola familiare o industrializzata, nel settore primario; con discreta mobilità sociale, specie negli strati sociali più elevati;

— e ci si avvia verso una *struttura tecnica*, con predominio del settore terziario, classismo in recesso, concentrazione industriale e sindacale; con forte mobilità sociale, condizionata dall'espansione economica.

Un altro fatto importante di trasformazione strutturale che si fa sempre più evidente anche in Italia, strettamente legato al processo tecnologico (crescente automatizzazione delle tecniche produttive e organizzazione funzionale delle aziende), è quello dell'*espansione della qualificazione professionale in senso verticale*. E cioè, la gerarchia produttiva si arricchisce di nuove funzioni e mansioni, specialmente a livello superiore e intermedio: l'importanza e la consistenza dei quadri dirigenti e intermedi tendono ad ampliarsi. Il lavoro, in tutti e tre i settori economici, si fa sempre più organizzato e razionalmente coordinato, meccanizzato e « automatizzato »: di qui la necessità di tecnici e addetti alle macchine contabili, ai sistemi mecanografici, ai complessi automatici; e di addetti al coordinamento, all'organizzazione, alla distribuzione, alla sintesi del lavoro.

La tav. seguente dimostra in modo parlante l'ingrossamento al vertice e alla parte centrale della piramide professionale, come

si prevede sarà esigìta dal progresso tecnologico e dall'espansione economica fra circa 15 anni (previsioni della SVIMEZ):

Qualifiche professionali	Industria		Agricoltura		Servizi	
Dirigenti e quadri superiori	384.200		24.000		787.300	
Tecnici superiori e addetti al coordinamento superiore	684.560	2.039.010	70.000		795.000	3.298.600
Tecnici inferiori e addetti al coordinamento inferiore	894.250				2.020.100	
Capi subalterni	460.200				483.500	
Personale qualificato	4.000.800		3.486.000		2.860.600	
Personale generico	1.926.050		1.068.000		1.353.500	
Totale occupati	8.350.000		4.648.000		8.300.000	

Una conseguenza particolare è quella dell'accresciuta *mobilità sociale*. Mentre nella struttura pre-industriale che caratterizzò la nostra società fino a non molti anni fa, il mondo del lavoro era dominato da una massa di contadini e operai generici, manovali e non qualificati (l'80-85% di tutta la popolazione attiva), impossibilitati ad avanzare lungo la scala professionale per impreparazione culturale e tecnica, oggi — e molto più nel prossimo domani — l'ascensione di elementi in posizione superiore si rende sempre più facile e anche necessaria. Passando da una società *statica* a una società *dinamica*, la circolazione sociale si fa più intensa e tutto il sistema gerarchico, qualificandosi sempre di più alla base, tende ad espandersi verso l'alto. Il personale generico, non qualificato, si riduce dall'80% al 20% circa. Si prospetta così un gigantesco e rapidissimo mutamento *qualitativo* nella struttura economica e professionale, che suppone un mutamento culturale e sociale altrettanto rapido e profondo.

Mutamenti culturali.

1. Lo spostamento di popolazione dall'agricoltura all'industria e ai servizi, dalla vita rurale a quella urbana — che è l'effetto più macroscopico dello sviluppo economico italiano — è all'origine di un vero rivolgimento culturale, di valori e di « mentalità ».

Si tratta anzitutto di uno sradicamento sociale e spirituale, che colpisce i vari milioni di individui che, assieme alle famiglie, sono strappati al mondo rurale e gettati nel nuovo mondo industriale e cittadino. I rapporti di parentado e di vicinato sono praticamente disciolti, e quelle famiglie emigrate si vengono a trovare isolate e immerse in un mondo in cui il rapporto umano tende sempre più a esaurirsi in rapporti di tipo non emotivo, ma razionale e funzionale.

I valori e i simboli tradizionali della cosidetta « civiltà contadina » tendono a sparire e si forma come un *vuoto culturale*.

In tale vuoto culturale, lasciato dai valori religiosi, morali, sociali, affettivi e di folklore che formavano il quadro culturale nel ristretto ambito della vita paesana, si inseriscono facilmente nuovi valori meramente *materiali*, che il nuvo inurbato sovrappone esteriormente e artificiosamente alla sua personalità. Quello che egli vede nella nuova situazione industriale e urbana è solo la possibilità di benessere e di divertimento, di comodità e di godimento, e non i valori di una nuova civiltà, in cui dovrebbe essere possibile una più libera realizzazione della persona, una più grande espansione sociale, una più ampia partecipazione alla vita civile e statuale... Basta ricordare la selva di antenne televisive sui quartieri anche poverissimi delle città del Sud, o la frenesìa dei viaggi (non propriamente « d'istruzione ») al Nord!

Questo pericolo di svuotamento culturale e di materializzazione della vita non è attuale solo per gli emigrati dalla campagna: è il pericolo di tutta la nostra società in transizione.

Una prova si ha nella diffusione dei *mezzi di comunicazione di massa* (specie cinema, radio e TV). Essi, non solo hanno favorito una capillare diffusione di informazione e circolazione di idee, ma — assumendo un valore sempre maggiore nell'ambito delle attività di tempo libero — contribuiscono sempre più a rinforzare un diffuso atteggiamento passivo, anche nelle attività non lavorative, e il « comportamento di massa ».

Il rischio gravissimo è, dunque, che il tempo disponibile, che si allarga sempre più (si parla anche da noi di non lontana riduzione a 5 giorni e 35 ore settimanali lavorative) si esaurisca in un periodo di sottomissione ai mezzi di comunicazione di massa. Dall'influenza spersonalizzante di tali mezzi, che accentuano la passività e l'irregimentazione dell'ambiente di lavoro, risulteranno sempre più, anche da noi, dei tipi di « uomini-organizzazione » o « personalità-dirette-verso-gli-altri » (fatte di conformismo e insieme di irresponsabilità), quali studiosi di valore (come il Rie-

sman in « La folla solitaria ») hanno riscontrato nella società americana, che è industrialmente la più avanzata.

2. Un'altra caratteristica importante che vorrei rilevare nella nostra società in evoluzione è la *tendenza alla pianificazione*. La enorme complessità della vita economica e sociale di una Nazione non permette più che si lasci al caso la direzione e il coordinamento delle iniziative. Si parla così di una « geografia volontaria »: si ritiene cioè necessario che la società — in pratica, o soprattutto, lo Stato — crei una struttura geografica sana della produzione e del popolamento della nazione, pianificando l'attività economica, nello spazio, nel tempo e nella qualità, e dirigendo opportunamente gli spostamenti migratori della popolazione.

Non sono solo, ormai, gli stati comunisti e socialisti a preparare piani quinquennali o decennali, ma tutti gli stati — anche quelli che rispettano l'iniziativa privata — non possono più fare a meno di intervenire, più o meno massicciamente, nella vita economica e sociale. Così, anche in Italia abbiamo avuto un « Piano Fanfani » per lo sviluppo edilizio, uno « Schema Vanoni » per lo sviluppo economico ed è allo studio un « Piano Verde » per lo sviluppo agricolo e un piano decennale per lo sviluppo scolastico.

Quello che più importa notare è che quest'opera di pianificazione tende a investire non solo la vita economica, ma tutta la vita sociale, e anche la sfera *culturale*, delle idee e dei valori. Anche se a noi non può piacere, vi è certamente una logica in tutto il processo, che va dalla pianificazione economica all'intervento sociale e culturale. Concessa la necessità che lo Stato debba prevedere e preordinare lo sviluppo economico, non si potrà negargli il dovere — che diventa quindi un diritto — di preordinare pure lo sviluppo *scolastico* (almeno nel suo aspetto strutturale), che è indispensabile per assicurare le forze necessarie allo sviluppo tecnico e economico (il « piano decennale della scuola » è così una risposta alle esigenze di una società in rapido sviluppo socio-economico). Inoltre, la dinamica di una società in transizione, com'è la nostra, impone una *modernizzazione culturale*, e cioè l'introduzione di nuovi valori e motivazioni proprii di una società dinamica di tipo tecnico-industriale (come il senso della precisione e della puntalità, il senso critico e lo spirito d'iniziativa, la capacità di partecipazione alla formazione dell'autorità e delle leggi, la capacità di rapporti personali di tipo funzionale e non emotivo, lo spirito di tolleranza, di collaborazione e di coordinazione, ecc.).

E si nota allora che lo Stato tende a prendere il controllo di

tutte le forze educative e d'influenza sociale, per servirsene a quello scopo: della scuola anzitutto, ma poi anche di altri nuovi tipi di educatori. Ci troviamo così di fronte a uno sforzo educativo e assistenziale mai visto, nella sua ampiezza e capillarità. In ogni lembo territoriale e in ogni strato sociale si rivelerà sempre di più la presenza di vari tipi di nuovi « operatori sociali »: assistenti del servizio sociale, incaricati dell'educazione degli adulti, psicologi e orientatori... e poi i mezzi di comunicazione di massa: stampa, radio, cinema, televisione. Mentre non molti anni fa, la scuola (pubblica o religiosa) si presentava come l'unica struttura formativa, oggi è all'opera un diverso e ben più ampio quadro di « formatori », per lo più centralizzati e in buona parte sotto il controllo dello Stato. Alcuni di essi, come i mezzi di comunicazione di massa, hanno potenzialità e suggestività educative formidabili.

Ora, questi nuovi operatori sociali — forti dell'appoggio statale e degli operatori economici, e coscienti della loro rispondenza alle esigenze del momento — tenderanno a sostituirsi a tutte le altre istituzioni educative (Chiesa compresa), non solo per quel che riguarda la comunicazione di conoscenze, ma anche per l'introduzione di un nuovo quadro di *valori*. Partendo dal presupposto che gli enti educativi tradizionali sono legati a una cultura sorpassata dal nuovo progresso tecnico e socio-economico, essi pretenderanno di diventare gli unici « tecnici dei valori » adeguati alla nuova situazione.

Le prospettive di un prossimo domani sono allora queste: lo Stato (anche uno Stato in mano di cristiani) e i responsabili della vita economica tenderanno sempre più a centralizzare e monopolizzare il controllo dell'educazione e della formazione culturale, per esigenze della vita economica e civile, con un intervento organico nell'azione dei vari tipi di operatori sociali. Con ciò sarà sempre più ridotta la possibilità *istituzionale* d'intervento educativo di altri interessati all'educazione. La Chiesa, in forza della Costituzione, potrà continuare ad operare nell'ambito della scuola statale, con l'insegnamento religioso, mentre la sua influenza educativa diretta tenderà a diminuire in tutti gli altri settori della sua azione (scuola privata, sempre più soffocata dallo sviluppo programmato dello Stato; parrocchia, sempre meno a contatto con le masse giovanili e operaie; assistenza caritativa, sempre più assorbita da quella pubblica e statale...). Se poi un rivolgimento politico, sempre possibile, facesse spostare a destra o a sinistra le

leve del potere, ci si dovrebbe attendere una quasi totale *laicizzazione* delle istituzioni pubbliche dell'azione educativa (che, sempre più, assorbiranno la *grande massa* della gioventù).

La Società Salesiana nella società italiana di oggi.

La prima domanda preoccupata che qualcuno di loro potrebbe fare al termine di questa non confortante delineazione della situazione, attuale o futura, della società italiana, è la seguente: *Siamo ancora adeguati a una società come questa?*

La domanda è molto imbarazzante, perchè una risposta implica un giudizio di valore su quanto facciamo o potremmo fare (penso però che tutti noi vogliamo troppo bene alla Famiglia Salesiana per non sentire il dovere di « dire la verità » o per sentirci offesi se qualcuno la dice per noi), ma soprattutto perchè è difficile « sapere la verità » in questo campo. Bisognerebbe non solo giudicare delle strutture e delle forze visibili, ma anche di quelle invisibili, specialmente della vitalità latente e delle possibilità di ricupero e di rinnovamento che circolano nella Congregazione.

Con semplicità e con senso di misura, tentiamo lo stesso di offrire qualche elemento di risposta a quella grave questione, che potremmo formulare anche così: Fino a che punto e a quali condizioni la Società Salesiana è oggi ancora attuale e funzionale nella società italiana?

Non ho assolutamente — ripeto — la pretesa di dare una risposta esauriente e tanto meno autorevole a un problema che ci supera da ogni parte. Cercherò solo di indicare qualche dato di fatto come risulta da un'analisi *esclusivamente sociologica* della situazione.

Per comodità di discussione, restiamo fedeli alla distinzione fatta tra aspetti strutturali e aspetti culturali.

a) *Le condizioni strutturali dell'attualità o funzionalità.*

Riportiamo l'occhio sulle mutazioni strutturali in atto nella società italiana. Schematicamente: periodo di transizione rapida — passaggio alla struttura industriale « evoluta » — pianificazione e interventismo statale — crisi dei valori (religiosi, morali, familiari, sociali) e conseguente crisi del tipo tradizionale di personalità — prospettive di rapida evoluzione culturale, economica, politica e sociale — accentuazione del problema « gioventù »...

Il primo gravissimo pericolo da segnalare in tale contesto è che la società italiana di domani *ci renda inutili*, e cioè ci sostituisca nelle funzioni da noi ora compiute e ci condanni perciò all'estinzione sociale. E possibile questo? Non è così facile, ma è possibile, date certe tendenze già operanti nella nostra compagine sociale: per es. la tendenza a pianificare e controllare, da parte dello Stato, economia, scuola, educazione, vita civile e culturale; la tendenza a potenziare i nuovi tipi di « operatori sociali », a direzione pubblica e centralizzata; la tendenza a rendere di competenza statale ogni forma organizzata di assistenza; la tendenza a rendere laici o « neutri » — e cioè vuoti di valori cristiani — scuola, mezzi di comunicazione, vita pubblica...

Dati i mezzi strapotenti dello Stato, esso — se vuole — ci può battere in qualsiasi campo dell'attività sociale. Finora non lo fa, perchè non lo può e anche perchè, forse, non lo vuole. Ma domani, quando lo possa e l'attuale equilibrio delle forze politiche venga a favorire quelli che lo vorrebbero, noi potremmo cadere facilmente nella situazione penosa della Chiesa (e dei Salesiani) in alcuni Paesi...

Non siamo più ai tempi di Don Bosco, in cui nessuno voleva e sapeva fare quello che egli fece (di qui, anche il Suo merito straordinario); oggi, lo Stato sa e può, o potrà presto, fare meglio di noi (almeno sul piano materiale), e lo dovrà anche volere, perchè l'evoluzione delle idee sociali lo porta a dare per stretta giustizia quello che un giorno la Chiesa sola — praticamente — cercava di offrire per carità.

Abbiamo dei sintomi chiarissimi di questo fenomeno: lo svuotamento di molte nostre scuole medie, specie nei piccoli centri, dove lo Stato apre la scuola pubblica; le difficoltà a riempire gli internati (legate pure al decentramento della scuola secondaria statale); la crisi di parecchi oratori di città che non possono resistere alla concorrenza di enti assistenziali pubblici o aziendali; e perfino una certa depressione delle nostre scuole professionali di media e piccola entità, in zone che si sono evolute verso forme industriali specializzate, controllate dallo Stato o dalle grandi aziende... E' vero: vi sono anche sintomi di una ripresa di interesse per noi, da parte di Autorità e di privati potenti. Ma se ben si considera, la nostra posizione si va profondamente mutando in questi casi, anche dal punto di vista giuridico. Quando accettiamo un'opera sostenuta integralmente da un Ente pubblico, noi diventiamo degli esecutori obbligati dell'assistenza pubblica. Ci resta il merito di una migliore educazione morale e religiosa

che noi sappiamo dare, ma non siamo più — per tutto il resto — dei « benefattori dell'umanità ». Umanamente parlando, è poi pericoloso — anche se può essere necessario in un dato momento storico — dover dipendere così totalmente dall'amicizia di politici e finanzieri, che possono venir meno a ogni momento.

E non c'è da illudersi che la gente comune, del popolo, ci continui a preferire, mandandoci i figli, solo per ragioni « spirituali ». La depressione morale e religiosa — che si fa sempre più grave proprio sotto la pressione di elementi sociali — è già oggi un fattore, aggiunto a quelli strutturali, che spiega la perdita relativa d'interesse per le nostre istituzioni; e lo sarà ancor più domani, quando il ragionare in termini puramente economici sia diventata la norma e magari si sia radicata l'idea, sottilmente deleteria, che la scuola di Stato — raggiungibile da tutti e senza spese — è « cattolica » quanto la nostra, poichè gli insegnanti son quasi tutti cattolici e vi s'insegna ugualmente la religione (idea accettata e predicata da molti cattolici praticanti!).

Tuttavia, non c'è da dubitare: se abbiamo la capacità di adattamento di Don Bosco, il suo realismo e la sua avvedutezza nel « prevedere il corso degli eventi che nessuna forza potrebbe arrestare » — quale gli attribuisce il biografo —, nulla è perduto dell'essenziale. Si tratta di assimilare, come gruppo, un atteggiamento mentale che non ci fa attardare a sostenere forme di attività non più funzionali e che ci fa sistematicamente attenti a ogni movimento sociale importante, per adattarvisi (parlo di strutture, non di spirito!).

Facciamo un solo esempio, ma d'importanza capitale per la nostra sopravvivenza sociale. Segnalo solo il problema senza pretesa d'indicare soluzioni (poichè è una di quelle questioni di fondo, che vanno studiate — con l'aiuto di competenti — da parte dell'Autorità).

Ho dato il quadro della ripartizione delle forze del lavoro quale si prevede per il 1975. Da esso risulta che la popolazione attiva sarà allora costituita per circa il 20% da personale generico (manovalanza e simili), per il 50% da personale qualificato e per il 30% di specializzati di nuovo tipo, di tecnici, dirigenti e quadri superiori. Ciò significa che la scuola dovrà fare uno sforzo d'immense proporzioni, non solo per portare *tutti* al compimento dell'obbligo scolastico (fino a 14 anni), ma dovrà impegnarsi a dare istruzione adeguata *superiore a quella dell'obbligo* a circa l'80% di tutta la gioventù. Il 50% — che costituirà la massa dei qualificati — dovrà avere almeno altri due anni di scolarità; men-

tre il 30% dovrà arrivare alla fine della media superiore (a 19 anni) e circa il 12% dovrà passare per l'Università. Questi dati, frutto di studi di previsione della SVIMEZ, organo nazionale per lo studio dello sviluppo industriale del Mezzogiorno, se analizzati bene e confrontati con quelli attuali, daranno la misura, non solo della gigantesca evoluzione che la scuola dovrà fare nei prossimi anni, ma anche delle necessità di adeguamento della nostra scuola alle nuove esigenze. In breve, si dovrebbe stabilire — a mezzo di attenti confronti e riflessioni — se la qualità dello sforzo scolastico da noi fatto risponda veramente a quelle nuove esigenze: se, ad es., noi gettiamo tutte le nostre forze migliori in direzioni ora meno importanti e trascuriamo invece altri settori che si faranno più decisivi. Dalle nostre statistiche risulta che in Italia noi avevamo, nel 1958, 50 scuole professionali e agricole — pari al 16% di tutte le nostre scuole e 257 scuole « classiche » — pari all'84% del totale!

Tav. I - Rapporto tra Scuole professionali-agricole e Scuole « classiche » salesiane (nel 1958).

Tipo di scuola	In Italia		Nel mondo	
	N° scuole	%	N° scuole	%
Scuole professionali e agricole	42 + 8 = 50	16,3	215 + 81 = 296	19,38
Scuole « classiche »	257	83,7	1234	80,64
Totale scuole	307		1530	

Di scuole tecniche vere e proprie non ne abbiamo quasi nessuna. Ora, nel 1975 l'Italia dovrà avere quasi 5 milioni e mezzo di tecnici e personale altamente qualificato! Dobbiamo dunque rinunciare a formare il nerbo della classe lavoratrice della società automatizzata di domani? (1). Inoltre, dalla tav. seguente risulta la consistenza numerica dei nostri laboratori (sempre secondo le nostre statistiche ufficiali):

(1) « L'avvenire della Chiesa, e quindi delle stesse parrocchie, si decide oggi, per una parte capitale, nell'*insegnamento tecnico* che prepara i quadri delle masse popolari di domani » (Can. F. BOULARD, in *Vocation de la Sociologie religieuse et Sociologie des Vocations*. Paris-Tournai, 1958, p. 145).

Tav. II - Consistenza numerica dei vari laboratori (nelle scuole professionali salesiane, nel 1958).

Tipo di laboratorio	In Italia		nel Mondo	
	N° laboratori	%	N° laboratori	%
Meccanici	29	17,05	161	13,97
Elettromeccanici	11	6,47	65	5,64
Radio-elettricisti	3	1,76	29	2,51
Arti grafiche	16	9,41	124	10,76
Legatoria	15	8,82	106	9,20
Abbigliamento	23	13,52	121	10,50
Arte del legno	46	27,05	255	22,13
Scultura	1	0,58	20	1,73
Fabbri	9	5,29	59	5,12
Calzolai	10	5,88	63	6,46
Agro-floriculturi	7	4,11	96	8,33
Altri laboratori	—	—	52	4,51

Non oso fare commenti, prima di aver studiato meglio tutto il problema, ma certo che — alla luce del progresso tecnologico attuale e dell'evoluzione industriale (ad es. delle materie plastiche, della confezione a catena) — quella prevalenza così netta dell'arte del legno e anche dell'abbigliamento, non riesco a spiegarla, se non con riferimento a un passato, ormai sorpassato. Nè posso decidere fino a che punto il contenuto della formazione data nei diversi laboratori, anche dei più « moderni », sia ancora legato a criteri artigianali o dell'industrializzazione « non evoluta ». Problemi difficili, ma decisivi per la nostra sopravvivenza anche in questo settore, che è il « banco di prova » della nostra attualità.

Ho l'impressione che la coscienza di questi problemi si stia diffondendo tra i confratelli (specie tra i Coadiutori) e siano già in atto dei processi di riadattamento, favoriti dalla speciale Commissione per le Scuole Professionali, costituita dai Superiori. (Da un calcolo fatto sull'*Elenco* del 1960, mi risulta che negli ultimi 2-3 anni, le percentuali relative dei due gruppi di scuole si sono mosse sensibilmente e nella direzione augurabile: le scuole di tipo professionale sono salite dal 16% al 24%, mentre quelle dette « classiche » sono scese dall'84% al 76% circa). Lo scoraggiamento che prende a volta anche i nostri migliori, di fronte alla constatazione di certe deficienze e ritardi sullo svi-

luppo generale potrebbe essere evitato se si sapesse da tutti che la Congregazione è perfettamente al corrente del movimento sociale e vi è chi studia seriamente i problemi che man mano si pongono.

b) *Le condizioni culturali dell'attualità o funzionalità.*

L'attenzione alle mutazioni *strutturali* della società italiana, per scoprirvi il posto che ci è ancor disponibile — come educatori — e per adeguarvi le nostre strutture, non dovrebbe essere disgiunta dalla considerazione di elementi *culturali*, il cui rispetto è pure condizione di vita o di declino.

M'introduco con un esempio, collegandomi con quanto ho accennato poco fa sull'evoluzione della gerarchia professionale. Ho detto dell'espansione delle professioni tecniche, affermando che il tipo di operaio specializzato richiesto sempre di più dalle imprese industriali « evolute » ha dei tratti nuovi, che lo distinguono nettamente dall'operaio specializzato dell'industria « non-evoluta ». Anzitutto, deve acquisire conoscenze tecniche molto più ampie e specialistiche; ma soprattutto deve avere una formazione dell'intelligenza tale da capire le condizioni complicate della produzione automatizzata, una formazione di non comune senso di responsabilità per controllare delle macchine estremamente delicate, e di un senso generale di adattamento sociale nell'azienda e alle sue esigenze organizzative. Specializzazione intensiva, ma *insieme* rafforzamento della base *umana*, della cultura e della formazione *di base!*

E tratti culturali *nuovi* dovranno essere assimilati, non solo da questo nuovo tipo di specialista superqualificato, ma da tutti i lavoratori dell'industria (e anche l'agricoltura si industrializzerà sempre di più) e da tutti i membri della società tecnica di domani.

Ne ricordo solo due: 1) il senso critico e di sana indipendenza, per resistere alla pressione degli ambienti devianti e delle forze che spingono alla passività e al conformismo (l'uomo, già oggi e ancor più domani, rischia di ridursi a un automa in balia di forze sociali anonime, come la fabbrica automatizzata, le comunicazioni di massa, lo Stato paternalista); 2) la capacità di partecipazione e collaborazione sociale, di vita comunitaria e socializzata. Questi due valori o qualità, che sembrano contrastanti, sono condizione essenziale di vita nella società di domani.

Ora — per tornare alla delicata questione della nostra sopravvivenza e funzionalità sociale — un'altra condizione ne sarà

questa « modernizzazione culturale » dei valori formativi. Se il nostro sistema educativo-sociale non si aprirà, ad es., a quei due valori essenziali (che — diciamolo francamente — non sono, per ora, in molto onore, poichè al senso critico e allo stile sanamente democratico noi preferiamo sovente, nella pratica, la cieca sottomissione dell'educando e il conformismo della grande massa anonima), noi saremo squalificati dallo stesso insuccesso delle personalità così malformate, *incapaci d'inserirsi nel nuovo mondo sociale.*

L'uomo di una società industriale e tecnica non può più essere formato come l'uomo di una società « bucolica », contadina e artigianale. E anche la personalità cristiana che la nostra formazione morale e religiosa deve proporsi come fine, oggi, non è quella del cristiano medioevale, vivente in una struttura feudale, rigidamente gerarchica, dove i valori cristiani unificano culturalmente la società, la Chiesa è l'unica forza educativa e assistenziale, e la famiglia è praticamente il solo ambiente di vita che circonda l'individuo. Il credente di oggi dev'essere formato a vivere in una società essenzialmente pluralistica, ideologicamente lacerata, tecnicizzata, dove l'individuo è immerso in ambienti numerosi, eterogenei, artificiali, che tendono a togliergli ogni possibilità di riflessione e creatività personale, in cui la Chiesa è solo una delle tante forze sociali, e la famiglia è soffocata nel suo isolamento e ridotta a funzioni elementari... Se, non solo le nostre strutture educative, ma anche il loro *contenuto* formativo non si adegua ai tempi nuovi (salva la sostanza cristiana), noi ci condanniamo alla disfunzione sociale, e quindi, al declino e all'estinzione come gruppo educativo efficiente.

Nel citato fascicolo programmatico sulle scuole professionali salesiane, del 1910, ho trovato due cose interessanti: la proposta di « un nuovo metodo per apprezzare il lavoro degli artigiani e determinare la mancia settimanale » — e poi il programma del « Corso di Sociologia ». Quello che mi ha colpito non è tanto il contenuto di quel metodo o di quel corso — che può essere discutibile, oggi — ma la cosa in sè, il fatto che allora, nel fervore delle discussioni sulla questione sociale (siamo vicino agli anni dei primi moti e scioperi sanguinosi della classe operaia italiana) anche le nostre scuole non si sentissero assenti, come scuole *per operai*, dalla grande disputa, e si ingegnassero di regolare la loro piccola questione sociale interna con quel metodo di equo compenso settimanale ai giovani lavoratori, giustificato proprio con le fatidiche parole: come « una partecipazione ai frutti del loro lavoro »; e inoltre che questo apprendimento pratico dei giusti

rapporti di lavoro fosse appoggiato da un corso regolare di *Sociologia* (ossia, per allora, di morale sociale) con lo scopo di preparare i giovani a entrare — cristianamente orientati — nel mondo del lavoro. Ecco un esempio concreto di tentativo di adattamento culturale alla situazione del momento.

E concludo con l'indicare le due istanze più pressanti che le scienze sociali trasmettono oggi agli uomini dell'azione educativa e sociale, quali noi siamo: l'istanza di *professionalizzazione* sul piano della formazione del personale e l'istanza di *razionalizzazione* sul piano dell'organizzazione della nostra società. Mi rifaccio anche qui all'esempio luminoso di Don Bosco, moderno « imprenditore di Dio ».

Nel 1875 Don Bosco era preoccupato del problema delle vocazioni sacerdotali. La soluzione gli venne dall'ispirazione di consultare i suoi registri e di studiare statisticamente il tasso di perseveranza dei suoi allievi, tenendo conto dell'età di partenza. Si accorse allora che solo il 15% di quelli che iniziavano giovanissimi gli studi ecclesiastici arrivavano alla vestizione, mentre quelli che partivano ad un'età tra i 15 e i 30 anni arrivavano nella misura dell'80%. Di qui l'idea, subito realizzata, di una « Opera per le vocazioni tardive ». Si potrebbero fare molte considerazioni su questo fatto e su quell'idea di Don Bosco (che fu tra i primi a pensare in termini sistematici il « problema delle vocazioni » e a prevedere e a favorire la graduale « proletarizzazione del clero » — sit venia verbo —, che egli predicava doversi ricercare sempre di più « in mezzo a quelli che maneggiano la zappa e il martello »). Qui m'interessa far notare solo il *metodo* di Don Bosco, che studia il problema *nella realtà dell'esperienza*, basandosi su dati precisi e anche statistici, e da essi ricava le indicazioni per l'azione. Ciò conferma ancora le qualità di Don Bosco come uomo d'azione e di governo: egli era perfettamente preparato al suo compito, un vero *professionista* della sua vocazione di sacerdote e anche di capo e di fondatore.

Quando si parla di speciale necessità di professionalizzazione, oggi, s'intende dire che nessuno può più improvvisarsi maestro, guida o consigliere. Chiunque sia impegnato nell'azione sociale, deve assimilare un metodo e una tecnica. I non qualificati non troveranno più lavoro! Questo vuol dire, in concreto, per noi: preparazione *scientifica* seria (non basterà più essere *iscritti* all'università e fare altro nel contempo!) e preparazione *metodologica* ancora più seria (psicologia, pedagogia, catechetica, pastorale).

Anche se fossimo ridotti al ruolo puramente sacerdotale di confessori e catechisti, non potremmo più sfuggire a quella necessità di professionalizzazione, perchè — sempre di più — ci troveremo di fronte a un popolo culturalmente progredito, e saremo in concorrenza — per dir così — con altri « tecnici dei valori » e « direttori spirituali » *laici* (come il professore di filosofia, l'assistente sociale, lo psicoterapeuta), che si presenteranno sempre di più, ad una società laicizzata, come gli unici competenti, perchè modernamente preparati. Se vogliamo che la società di domani continui a preferirci, dobbiamo presentarci *in pari* con gli altri: avere tutta la loro competenza professionale e *in più* un quadro di valori religiosi e morali che nessuno potrà mai superare o sostituire.

E infine, prendiamo coscienza che siamo ormai una società a raggio mondiale e di una complessità strutturale notevolissima. Non siamo più una piccola azienda artigianale, che si possa reggere con criteri organizzativi artigianali. Abbiamo — anche solo economicamente — l'importanza almeno di una Fiat! Ora, non c'è più impresa o società importante che non abbia, ad es., dei centri-studi per l'analisi della situazione, per la previsione delle trasformazioni tecniche e di mercato, per la programmazione della produzione e della distribuzione del prodotto: sotto pena di essere spazzati via dalla concorrenza.

Anche la nostra Società — come ogni società complessa che non voglia andare in passivo — dovrebbe disporre di organi simili di studio, previsione e pianificazione.

Pianificare per noi vuol dire, anzitutto, *scegliere*, tra i posti ancora disponibili, il nostro posto esatto nella società. Chi, tra noi, può dire cosa *potremo* e *dovremo* fare domani? Siamo per la gioventù « povera e abbandonata », con scuole, oratori, parrocchie, missioni... Ma domani, forse, non vi saranno più poveri e socialmente abbandonati: la società (come già è realizzato in alcune nazioni europee) provvederà pane, cultura, lavoro e sicurezza per tutti. Cosa faremo allora? Dovremo chiudere le nostre scuole? Dedicarci solo all'insegnamento religioso nelle scuole statali? Potenziare, ridimensionandolo, l'*oratorio* che è il nostro « scopo principale », secondo Don Bosco, e che potrà risultare l'unico ambiente rimasto disponibile ed efficiente in aree fortemente industrializzate? A questi interrogativi bisognerebbe rispondere oggi, perchè le trasformazioni strutturali non si possono fare dall'oggi al domani, quando « la casa brucia », e quelle che si prospettano investono, forse, tutto il nostro sistema scolastico e educativo. Le nostre possibilità sono immense, perchè

Don Bosco (art. III delle Costituzioni) ci ha aperto la strada a « ogni altra opera che abbia per scopo la salvezza della gioventù ». Ma l'importante è riuscire a prevedere a tempo — per quanto è umanamente possibile — quali sono le opere giovanili, che non solo ci saranno ancora disponibili domani, ma alle quali, più che ad altre, sarà necessario e opportuno che noi ci dedichiamo. Nessuno può predirlo col « buon senso », senza aver studiato sistematicamente (cioè con competenza, se possibile, scientifica) gli svariati e complessi fattori che determinano l'evoluzione sociale. Si potrebbe esser tentati, ad es., di dedurre dalle informazioni di cui già disponiamo, che l'Oratorio, opportunamente trasformato in « Casa della Gioventù » (ritrovo ricreativo, culturale e formativo, post-scolastico e dopolavoristico) sarà forse la nostra formula dell'avvenire, in una società che allontanerà sempre di più i giovani dalla famiglia e li spingerà a liberamente associarsi, per ritrovare nel gruppo di coetanei la possibilità di espansione affettiva e di formazione personale e sociale, che le altre istituzioni non sapranno più dare. Ma questa è solo un'ipotesi, che dovrebbe essere studiata a fondo, assieme ad altre possibili, con l'occhio a tutte le amplissime prospettive delle trasformazioni sociali (1).

Un'altra serie di problemi da studiare è quella che riguarda la ripartizione più razionale delle nostre forze (tipi di opere e qualità del personale). C'è una « geografia differenziale » dei bisogni sociali ed educativi: bisognerebbe rispondervi con un intervento *differenziato*. Penso, ad es., ai bisogni specifici ed urgenti del Mezzogiorno.

E' la prima volta, nella storia della Congregazione, che ci troviamo riuniti a un congresso pedagogico come rappresentanti di tutte le Ispettorie d'Italia. Forse è il momento di prender

---

(1) Un'altra ipotesi interessante potrebbe essere la seguente: che — qualora, malauguratamente, venisse a mancare la possibilità o la convenienza di mantenere scuole proprie — la Congregazione Salesiana prepari specialisticamente i suoi 2.500 Sacerdoti italiani a occupare degnamente le cattedre di religione nelle scuole statali. Si sa, infatti, che nel 1975 secondo le previsioni dello sviluppo scolastico, vi saranno circa 60.000 classi per i 2.000.000 circa di giovani che frequenteranno la scuola tra i 14 e i 19 anni. Occorreranno, cioè, solo per le medie superiori, almeno 6.000 insegnanti di religione. Se è vero che, domani, le sorti anche religiose della gioventù si decideranno soprattutto nella scuola, la presenza salesiana, fortemente qualificata, potrebbe essere, ancora una volta, decisiva. Tanto più se il lavoro formativo *scolastico* si continuasse e si concludesse nel nuovo tipo di istituzione *oratoriana*, sopra prospettato.

coscienza della nostra unità, e cioè della comunanza e corresponsabilità dei nostri problemi come Salesiani *italiani*. Siamo una società a struttura internazionale, ma ciò non impedisce che le varie sotto-strutture nazionali si accordino e si coordino in funzione di un'azione comune, in risposta a esigenze comuni. Ora, vi è oggi in Italia un *problema meridionale*, che non è solo problema economico, politico, culturale e sociale, ma *anche religioso-morale*. La prima carta delle « zone di pratica religiose » in Italia, pubblicata recentemente, rivela all'evidenza questa *coestensione della depressione religiosa con quella socio-economica*. Mentre nel Nord, a parte le isole rosse dell'Emilia e della bassa Toscana, la pratica religiosa si mantiene tra i 50 e gli 80% di osservanza, e nelle regioni del Centro scende a 40 e 30%, nel Sud e Isole gli osservanti sono — in media — meno del 25% (2). Tutta la Nazione si è posto il problema del Mezzogiorno e ha creato organismi e disposto provvidenze straordinarie per risolverlo, chiedendo, specie al Nord, sacrifici e collaborazione. Noi siamo una forza nazionale, sul piano educativo-religioso. Ci siamo posti, come gruppo nazionale, un « problema del Mezzogiorno »? Saremmo disposti, specie nel Nord, ai sacrifici necessari per un potenziamento al Sud? e, in ogni caso, qualcosa è stato predisposto per lo studio della situazione, in vista di una più *razionale* distribuzione delle forze, secondo le necessità del « Paese reale »?

Finora ho parlato in termini sociologici, e cioè considerando la nostra Congregazione *in quanto società*. Da ciò, qualcuno può aver avuto l'impressione che i nostri problemi si riducano a questioni di governo e di organizzazione, in cui soprattutto i Superiori devono sentirsi impegnati. Sarebbe un errore grave. Ogni società vive o muore per volontà dei suoi membri, più che dei suoi capi. Se ciascuno di noi è deciso a far vivere la nostra Società, perchè la ama e ne vede la grande funzione nel mondo, e s'impegna a fare ogni sacrificio per sostenerne lo sforzo di qualificazione e di adattamento, tutto è salvo. Se rivivrà in *ciascuno* di noi la prodigiosa vitalità di Don Bosco e dei suoi primi figli — fatta di energia soprannaturale, di tenacia e di slancio gioioso — non ci sarà pericolo di perdere di attualità. Allora, senza nostalgia collettiva per un passato che non può più rivivere e senza vana compiacenza per un presente che non

---

(2) Cfr. *Educare, sommario di scienze pedagogiche*. Roma, P.A.S., 1960, vol. 2°, pp. 71-72.

può durare, potremo guardare con fiducia al prossimo avvenire, che si prospetta difficile ma anche pieno di promesse.

La fedeltà a Don Bosco si dimostra ugualmente nel *conservare* il tesoro del Suo spirito e nel *rinnovarsi*, secondo il Suo invito: « cerchiamo di conoscere i nostri tempi e di adattarvici ». Gli Ordini e le Congregazioni religiose sono parte integrante della Chiesa, la cui perpetua giovinezza e « contemporaneità » ad ogni epoca storica è frutto dell'assistenza dello Spirito Santo e di una meravigliosa *capacità di adattamento*, testimoniata limpidamente da Pio XII di venerata memoria: « Il Corpo Mistico di Cristo, come i membri che lo costituiscono, non vive e non si muove nell'astratto, fuori delle condizioni incessantemente mutevoli di tempo e di luogo... *è sempre del suo secolo*, avanza con lui di giorno in giorno, di ora in ora, *adattando continuamente le sue maniere e il suo portamento a quello della società in mezzo alla quale deve operare* » (1).

Ho finito. Chiedo scusa se sono stato lungo e forse anche duro o indiscreto. Posso sinceramente affermare che tutto è stato dettato dall'amore verso questa grande Famiglia Salesiana, che tanta fatica è costata a Don Bosco e il cui destino il Signore ha posto oggi nelle nostre mani.

---

(1) Discorso del 29 aprile 1949, in *Discorsi e Radiomessaggi* di S. S. Pio XII, Poliglotta Vaticana, vol. IX, p. 47.

II - Contemporaneità di Don Bosco nella pedagogia di ieri e di oggi

Per contribuire fin dall'inizio alla chiarezza del dialogo, credo opportuno riassumere le conclusioni a cui si vuole arrivare, nello svolgimento del tema:

1) Don Bosco non è l'unico educatore o pedagogista del suo tempo, nè l'unico « grande » anche solo nel campo cattolico.

Il tempo della « Restaurazione », e l'Ottocento in genere, abbondano, in tutte le nazioni e sotto tutti i cieli, di riformatori sociali e di apostoli religiosi attraverso intraprese di carattere pedagogico e educativo: basta consultare i testi di storia della pedagogia e dell'educazione: ci si trova addirittura di fronte a « classici » in un campo e nell'altro, in Italia e fuori.

2) Don Bosco non è l'unico prete che nel suo tempo si sia interessato di ragazzi, di gioventù povera e abbandonata o no: ogni nazione (e l'Italia non è seconda a nessuna) ha avuto i suoi, ed alcuni veramente notevoli, anche se non hanno saputo o potuto dare alle loro organizzazioni l'ampiezza delle attuazioni di Don Bosco: nel campo maschile e femminile. E per opera di meno celebrati ma non meno benemeriti apostoli, nell'Ottocento sono sorte istituzioni e organizzazioni giovanili di portata storica (Movimenti giovanili cattolici, A. C. e infinite istituzioni: Auer, Kolping...).

3) Tra essi Don Bosco è, indubbiamente, un « Grande »: soprattutto per avere approfondito intuitivamente e praticamente comuni esperienze educative attuandole in forme ardite e organiche, e con vastita di visuale.

Due soprattutto sono i tratti essenziali della sua qualifica di *educatore: a)* il preciso e ardentissimo *ideale morale-religioso*, ascetico: la *sacerdotalità* essenziale della sua pedagogia; b) l'inimitabile « *stile* » con cui egli ha esercitato il suo apostolato giovanile, l'attuazione « pedagogica » fatta « su misura dei giovani » della sua pastorale.

Questo duplice carattere della sua azione è esattamente colto anche dall'Aubert, *Le Pontificat de Pie IX* (1846-1878). Paris, Bloud et Gay, 1952. Chap. III. *L'Eglise et l'Italie jusqu'en 1870*. 1. *Les débuts de la laïcisation en Italie*, pp. 72-80 (Collez. storica

diretta da Fliche et Martin, vol. XXI): « Don Bosco si è rivelato pedagogo eccezionale, nel quale si fondono il buon senso, il gusto del rischio e il senso dell'*apostolato*, dominato dall'idea che l'educatore è un amico che guida il fanciullo per prevenire le mancanze piuttosto che un sorvegliante che vigila per punire le trasgressioni... Preoccupazione di *consentire ai ragazzi di svilupparsi in un clima familiare, in un'atmosfera di gioia e di letizia* » (p. 107).

E' così chiarito in che senso si vuol adottare la formula « *nella pedagogia di ieri e di oggi* ».

La storia della « pedagogia » che qui ci interessa non si riduce a quella ordinariamente trattata nei manuali: *a*) anche quella è, evidentemente, compresa, se Don Bosco fu, come fu, educatore nato, amico dei giovani, geniale nelle sue concezioni e attuazioni per i giovani; *b*) ma è anche storia di una pedagogia più ampia: la storia delle industrie, dei mezzi, delle intuizioni, delle intenzioni e realizzazioni per « salvare i giovani », per portare ad essi la « salvezza in Cristo Gesù », la Redenzione e i suoi frutti: e, aggiungiamo, « ieri e oggi », in un mondo particolarmente ostile a simile sorta di azione sui giovani, ammalato ieri come oggi di *laicismo* (l'inizio della laicizzazione in Italia!), di *razionalismo*, di *materialismo*, di *relativismo*.

I - L'ISPIRAZIONE FONDAMENTALE: PEDAGOGIA « PASTORALE ».

Ieri.

a) L' « amico dei giovani », l' « apostolo della classe operaia », il « precursore dei tempi nuovi », dell'« educazione nuova », fu anzitutto e soprattutto PRETE (cfr. la nota circolare di Don Albera e la diffusa conferenza di Don Ceria).

Don Bosco ebbe una schietta formazione « clericale » (Chieri, Seminario, Convitto) in vista della « cura d'anime »: educatore di giovani perchè prete, e non prete perchè affascinato dalla vocazione educativa (cfr. P. Braido, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Parte I); l'Oratorio fu la « parrocchia dei ragazzi senza parrocchia » (Don Bosco vuole che nella scuola gli Insegnanti siano riguardo ai loro alunni [MB 10, 1018] « come par-

roci nella loro parrocchia, missionari nel campo del loro apostolato »).

La situazione storica e concreta lo spinse alla scelta del campo del suo lavoro, ma non dei fini, delle modalità, dei mezzi, che furono essenzialmente sacerdotali.

b) Lo si rileva, oltre che dalla formazione avuta e dalla mentalità acquisita, dalla diagnosi e dal giudizio che egli formula dei suoi tempi e delle loro esigenze. Non è il giudizio del pedagogista, del sociologo o del politico, ma del prete che tutto vede « sub specie aeternitatis », della « gloria di Dio e salute delle anime ». L'incipiente industrializzazione, l'urbanesimo (Torino quasi raddoppia la sua popolazione dal 1848 al 1864), il formarsi di una classe artigiana e operaia sempre più numerosa, il diffondersi della cultura popolare e professionale, il progressivo affermarsi della scuola per tutti, i fremiti di indipendenza, di libertà, di unità (con le complicazioni della questione romana e delle questioni di politica profana e ecclesiastica), sono visti e valutati da Lui sempre in funzione della morale e della religione; soltanto in via subordinata e secondaria affiorano qua e là intuizioni e divinazioni di carattere « mondano » (scuole professionali, stampa, politica, civilizzazione, scuola e cultura, « umanesimo classico », ecc.). Sarebbe antistorico (e pericoloso per lo « spirito di Don Bosco ») sostituire a questa constatazione realistica e inconfutabile le valutazioni di panegiristi, antichi e contemporanei (uomini della politica, della sociologia, dell'economia, della cultura, della pedagogia, ecc.).

c) Lo attestano l'anima, la struttura, delle opere da Lui fondate per la salvezza dei giovani, e i mezzi e i metodi adottati: « giovanili » in quanto al « materiale »... lavorato e alle modalità della « lavorazione » (ci si perdoni il deplorevole materialismo dei termini), ma sostanzialmente « clericali », sacerdotali. Su questo punto sarebbe quanto mai opportuno rileggere il volume delle *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales* (scritte da Don Bosco vicino ai 60 anni), soprattutto dall'entrata al Convitto in poi (vi era entrato per imparare la professione del prete: « qui si impara ad essere preti », p. 121): visita alle carceri con le relative constatazioni e conclusioni (p. 123), episodio dell'8 dicembre 1841 (pp. 124 ss.), descrizione dell'Oratorio incipiente con relativo orario (« i più pericolanti fanciulli, e di preferenza quelli usciti dalle carceri » o ragazzi « esposti ai pericoli di perversione, specialmente nei giorni festivi », p. 128 e

p. 129), il riassunto dell'opera di tre anni (p. 131), la decisione (p. 133), le peripezie fino alla fatidica domenica 12 aprile 1846 (p. 172 ss.) e il proseguimento intenso dell'azione pastorale (« io mi serviva di quella smodata ricreazione per insinuare a' miei allievi pensieri di religione e di frequenza ai santi sacramenti », p. 176), le scuole domenicali e serali in funzione catechistica (pp. 182 ss.), la Compagnia di S. Luigi (« era mestieri dare eccitamento alla pietà con qualche pratica stabile e uniforme », p. 196), l'istituzione dell'ospizio operaio (« apparve altro bisogno assai grande, cui era urgente un provvedimento », p. 199 - 1847), gli Esercizi Spirituali (p. 207 - 1848), la musica, la buonanotte (pp. 204-205), le vocazioni (1848 - « si può dire che la casa dell'Oratorio per quasi 20 anni divenne il Seminario diocesano », p. 212), le Letture Cattoliche (1853 - pp. 240 ss.), i laboratori e le scuole per interni (dal 1853), ecc.: è una colossale testimonianza del carattere decisamente pastorale delle sue intenzioni e delle sue opere.

Oggi.

Dai tempi di Don Bosco ad oggi molte sono le trasformazioni verificatesi nella « provincia pedagogica » in genere e nel settore pedagogico-pastorale salesiano in specie.

a) Sul fronte degli educatori, in generale, si è determinata una vera rivoluzione nel modo di concepire e di attuare il rapporto educativo con gli alunni. Nel mondo salesiano, in particolare, sono decisivi alcuni fatti: 1) il direttore, che è figura assolutamente centrale e complessa nella primitiva tradizione, per forza di cose e decisioni superiori (si ricordi il Decreto del S. Uffizio del 24 aprile 1901), cessa di essere il confessore regolare della Comunità religiosa e educativa; egli diventa sempre più « direttore » e, in certo senso, meno « sacerdote », non essendosi chiarita subito sufficientemente la figura del direttore-educatore, direttore spirituale senza essere confessore; 2) si aggiungano le complicazioni amministrative (sul piano economico e giuridico, l'accresciuta mole dei « servizi » per gli approvvigionamenti necessari alla vita sempre più complessa ed esigente della comunità, per la manutenzione degli edifici, per le attrezzature varie, più numerose e costose, gli oneri dal punto di vista legale e fiscale), che hanno ulteriormente aggravato le responsabilità del direttore, assorbendo tempo ed energie, ed inol-

tre hanno strappato quasi del tutto il prefetto o economo dal circolo propriamente educativo; 3) nel settore scolastico sono enormemente aumentate le esigenze di carattere burocratico, organizzativo, culturale, didattico, sovraccaricando di impegni extra-educativi direttori, presidi e consiglieri scolastici, con molto minori disponibilità di tempo per attività di carattere « familiare » e pedagogico; 4) gli Insegnanti in tutti gli ordini di scuole sono sempre più assorbiti dal proprio lavoro, il quale, oltre la scuola regolare, richiede lunghe ed estenuanti preparazioni ad abilitazioni e concorsi, mentre è maggiormente sentita e richiesta la loro collaborazione alle opere dell' apostolato diretto, spesso urgenti e di notevole rilievo; 5) tutti e in tutte le Opere, senza distinzione, si trovano sempre più oberati da impegni di carattere tecnico e organizzativo (conduzione di gruppi sportivi, ricreativi, culturali, organizzazione di squadre, di tornei, di gare, con riflessi di carattere economico, realizzazione di campeggi, escursioni, ecc.), che sembrano talvolta « oscurare » la qualifica « sacerdotale ».

b) Sul fronte degli alunni, delle famiglie e della pubblicistica più diffusa (uomini della stampa, della politica, dell'industria), c'è, forse, minor capacità di vedere il prete nell'educatore, accentuando piuttosto aspetti meno sostanziali: il « professore », il rappresentante della burocrazia statale, l'esecutore di programmi ministeriali, il procacciatore di licenze e di titoli, il protettore. In speciali opere, come l'Oratorio o le Scuole Professionali, si vedrà in lui preferibilmente l'uomo potente, che raccomanda e ottiene, se e quando vuole, che colloca e sistema.

c) Sul fronte dell' apostolato e della pastorale, rispetto all'Ottocento molte cose si sono evolute, in senso quanto mai positivo, nel mondo dell'ascetica e della spiritualità giovanile, nel momento e nelle modalità della direzione spirituale, dell'educazione religiosa dei singoli e delle masse. Ricordiamo brevemente: 1) l'approfondimento teologico e kerigmatico dei metodi della pastorale e della cura d'anime, in generale e nel mondo giovanile; 2) l'accresciuta coscienza ecclesiale e apostolica della « pietà » e della religiosità, superando concetti e tendenze individualistiche e intimistiche; 3) l'aumentata sensibilità di fronte a fenomeni di grande valore e portata pastorale, quali l'apostasia delle masse, i fallimenti educativi, gli sbandamenti nel mondo giovanile, con una più avvertita capacità di diagnosticarne cause, estensione, profondità, rimedi; 4) sul piano specifico della pasto-

rale giovanile è largamente sentito, teorizzato e promosso il ritorno ad un Cristianesimo più soprannaturale ed essenziale, reagendo non solo alle svariate forme di naturalismo e di illuminismo ereditate dal Settecento e dall'Ottocento, ma anche in antitesi a manifestazioni di pietismo formale e di devozionalismo eccessivo, caratteristico di una certa spiritualità italica, anche ottocentesca (cfr. Aubert, o.c., p. 461), con un vigoroso ritorno ad una pedagogia schiettamente soprannaturale, dai precisi profili e fondamenti dogmatici, e ad una vera e propria « teologia dell'educazione » (cfr. EDUCARE, vol. II: G. Groppo, *Introduzione ad una Teologia dell'educazione;* L. Csonka, *Lineamenti di storia della Catechesi*, spec. pp. 206-209; G. C., Negri, *Problemi generali della Catechesi*).

3) Donde sorge la necessità di ripensare, di riconquistare e di « attualizzare » (attuandolo oggi) Don Bosco, sia personalmente che socialmente, nel suo fondamentale carattere di « prete dei ragazzi », pastore di anime giovanili.

a) Rivivere Don Bosco *sacerdote dell'educazione* significa, anzitutto, prendere coscienza personalmente del carattere profondamente « clericale » del suo sistema, inattuabile senza l'attiva partecipazione del sacerdote, esigente un'anima e un cuore sacerdotale, prima della psicologia, della pedagogia e della didattica (diremo subito, nella seconda parte, che anche questo aspetto è essenziale e importantissimo, ma in ogni caso *subordinato* al primo). Si vedano, per esempio, a proposito dei Direttori-sacerdoti-educatori le insistenze di D. P. Albera, di D. Ceria e dei Capitoli Generali (cfr. *Annuali*, vol. III, pp. 170-174; vol. IV, pp. 8-9; D. P. Albera, *Don Bosco modello del Sacerdote Salesiano;* P. Braido, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, pp. 49-59: « Vocazione sacerdotale e vocazione educativa di Don Bosco »), e alcuni documenti ufficiali fondamentalissimi: i Ricordi confidenziali ai Direttori e la lettera da Roma del 10 maggio 1884.

b) Rappresentare Don Bosco come Sacerdote in qualsiasi situazione educativa, di fronte ai ragazzi, alle famiglie, alla Società, senza rispetti umani e rifiutando un prestigio che fosse « umano troppo umano »: clericalismo, no; chiaro spirito sacerdotale, sì. Ne risulta, per il Salesiano, la necessità di una solida cultura ecclesiastica e di un' autentica spiritualità sacerdotale, oltre che scientifica e didattica: cultura filosofica, com'è voluta dalla Chiesa; cultura teologica, sia dogmatica che morale, scritturistica, storica e liturgica; cultura e mentalità catechistica e

pastorale. Qui non è questione di « punti di vista » o di buoni « consigli », ma di coerenza e di obbedienza a Don Bosco, che ebbe una completa formazione sacerdotale, quale era richiesta ai migliori sacerdoti normali del suo tempo; alla Chiesa, che ha dato ripetutamente disposizioni severe, chiare e gravemente obbliganti in coscienza (si pensi anche solo all'impegnativa e mirabile « Sedes Sapientiae »); alle esigenze delle anime giovanili, nel nostro tempo così difficile e intricato.

c) Su questa linea, per rimanere fedeli a Don Bosco e al suo spirito dovremo, forse, addirittura andare *oltre* Don Bosco, come siamo oltre di Lui cronologicamente, attigendo alla sua robusta spiritualità sacerdotale e pastorale tutte le energie necessarie per rivivere Lui, oggi, in un nuovo clima pastorale: in particolare cogliendo nella moderna teologia dell'educazione cristiana e della pastorale e dalle metodologie relative, alcune essenziali accentuazioni, che per la sua particolare mentalità, per le caratteristiche religiose del suo tempo e del suo ambiente (Torino, Piemonte, Italia), per il tipo di formazione ricevuta (soprattutto al Convitto Ecclesiastico), Don Bosco non potè sentire e condividere con le medesime tonalità nostre. Significa, in concreto, un più deciso ed esplicito ritorno al Dogma e alle Fonti della Rivelazione (Bibbia e Tradizione, Liturgia e Magistero della Chiesa), ad una pietà meno « devozionale » e più unitaria ed essenziale, meno individualistica e più comunitaria, meno rumorosa e più interiore, meno « moralistica » e più vitalmente impegnata, più positiva e illuminata. Perchè questa è l'anima profonda di Don Bosco, questi gli « orientamenti » di sostanza da Lui impressi a tutto il suo sistema educativo, comunque siano le forme storiche e concrete con le quali egli l'ha rivestito.

d) In questo senso è significativo il fatto che Don Bosco nella sua azione crescente non inventi formule nuove, stratagemmi particolari, ma si appigli alle opere « pastorali » giovanili consacrate dall'apostolato ecclesiastico lungo i secoli, preoccupandosi di adattarne lo stile e le forme esteriori ai tempi nuovi (sulla linea di quei sacerdoti-« riformatori », che concepirono la « Restaurazione » non come gretta *conservazione* nè come *rivoluzione* ideologica e pratica, ma come geniale adattamento dell'antico, del tradizionale, al nuovo e al moderno — il primo Ottocento pullula di opere di questo genere). La sostanza è garantita dalla fedeltà alla tradizione ecclesiastica e a un Cattolicesimo di fondo, sicuro ed essenziale. I mezzi sono quelli

dell'apostolato classico, quelli che per ispirazione di P. Taparelli d'Azeglio erano entrati in uno dei più conservativi documenti della Restaurazione piemontese, il Regolamento per le scuole di Carlo Felice, del 1822: su queste cose la Chiesa non ammette riforme (anche se le ammette nei Regolamenti scolastici!): Sacramenti, preghiera, S. Messa, Grazia, meditazione, istruzione religiosa, Esercizio di buona morte, Esercizi Spirituali, direzione spirituale, ecc. Chiaro avvertimento per chi credesse di riviverlo meglio, imprigionandolo nelle particolari espressioni di vita del suo tempo e del suo ambiente.

II - L'ORIENTAMENTO METODOLOGICO FONDAMENTALE: PASTORALE « PEDAGOGICA »

Ieri.

a) L'« apostolo della gioventù » nel senso stretto e rigoroso del termine, in ordine alla loro salvezza soprannaturale ed eterna, volle anche salvarli su misura della loro giovinezza, con ansia e stile « pedagogico ». Con questo, automaticamente, Don Bosco divenne anche « educatore » e trattò i giovani secondo canoni pedagogici, finendo per proporre principi e metodi, che per alcuni hanno addirittura un vero carattere sistematico e scientifico. A parte l'ultima interpretazione, che non pensiamo si possa difendere, per il resto è logico avvenisse così. A questo punto si rivela il cuore e l'intuizione umano-sacerdotale di Don Bosco, che pur pensando esclusivamente alla salvezza soprannaturale dei giovani, ha sentito che ad essi non si può arrivare se non attraverso *le vie umane e divine della comprensione, della fiducia, delle cose che loro piacciono o sono utili* (gioco, allegria, studio, scuola, lavoro, affermazione e professione sociale). Si può aggiungere che a questo punto la figura di Don Bosco svetta nei confronti di altri apostoli contemporanei non meno animati da intenzioni soprannaturali.

Ne risultò un complesso di elementi, di atteggiamenti, di interventi, ed anche di principi e di formulazioni, che se non costituiscono ancora un « sistema » nel senso proprio della parola, costituiscono un preciso e individuale « stile » educativo, variazione nuova e originale della perenne pedagogia cristiana.

b) Dispensandoci dall'analizzarne gli elementi (già altrove elencati: cfr. soprattutto P. Braido, *Don Bosco*. Brescia, La Scuola, 1957), non possiamo esimerci dal coglierne l'orientamento fondamentale, decisivo, secondo noi, per differenziare la metodologia educativa di Don Bosco da altre, sia pure accettabili e benemerite (città dei ragazzi, collegio classico, collegio-caserma, collegio-monastero, scoutismo, autogoverno...) e garantire la propria fedeltà a quella che ne costituisce l'anima, l'essenza: lo « stile » della FAMIGLIA.

E' ispirato a Don Bosco da una molteplicità di fattori: il buon senso naturale, l'esperienza infantile in casa sua, l'ambiente fisico e sociale in cui nacque, il tipo di ragazzi di cui prevalentemente volle occuparsi, una finissima ed esatta intuizione di ciò che al ragazzo manca più frequentemente e che più intensamente desidera (anche in base alla più recente e attendibile psicologia); è il metodo *naturale della famiglia*, con tutto ciò che questa parola comporta di strutturale e di spirituale, di organizzazione esteriore e di comportamenti interiori, di rapporti, di subordinazioni e di coordinazioni. E' una formula precisa, « istituzionale », ma nello stesso tempo elastica e comprensiva.

c) Il « sistema » assume, quindi, una sua fisionomia: ne scaturiscono esigenze di elementi integranti ben qualificati: nella famiglia i « superiori » sono i genitori (padre, madre); sono presenti dei fratelli; c'è una certa disciplina, determinate « regole », costumanze, tradizioni; c'è anche, normalmente un grado più o meno accentuato di « umanità », di libertà, di tolleranza, di elasticità, di « respiro »; non insistiamo sugli elementi spirituali: affettività, amorevolezza, sforzo di comprensione e di collaborazione, rispetto reciproco non rigido nè freddamente codificato.

Ma per quanto necessariamente legato a un certo complesso di elementi materiali, senza cui si dissolverebbe, un sistema « familiare » non può interpretarsi come sistema « chiuso », già concluso e finito in ogni sua parte: sarà sistema aperto, « organismo » vivente, che accetta tutte le variazioni, integrazioni e trasformazioni che, non distruggendone le caratteristiche, si pongono sulla linea della comprensione familiare, della « ragione » e dell'« amorevolezza ». In questo senso siamo decisamente con l'interpretazione, classica, che D. Fascie diede delle famose parole pronunciate da Don Bosco in occasione di una nota interpellanza del Direttore del Seminario di Montpellier.

Ma anche, sotto questo punto di vista, non mancano le difficoltà di « capire » e di attualizzare e rivivere Don Bosco, difficoltà pratiche, anzitutto, ma anche difficoltà teoriche e di impostazione.

a) La prima, di indole generale, è costituita da una « mentalità » diffusa, legata alla estrema semplicità con cui Don Bosco presenta sè e le sue idee: ne può nascere il pericolo di sottovalutare le difficoltà del compito di interpretarlo e riviverlo.

Si può credere di aver fatto tutto, quando se ne è condivisa la grandissima « passione » per i giovani, l'entusiasmo per essi, lasciando all'arbitrio, al caso, al temperamento personale (e non sempre all'ispirazione retta di Dio!) i modi, le forme, i metodi, per tradurre in azione questa passione: un collegio può diventare un'autentica caserma per l'esaltazione indebita dell'assistenza; un'aspirantato può reggersi sullo stile di un largo collegio liberale, mentre un altro pur ispirandosi a Don Bosco non ha nulla da invidiare al più rigido seminario ottocentesco.

Nè vale tradurre la « passione educativa » in termini di « Memorie Biografiche », documento fondamentalissimo, fonte primaria di spiritualità e di pedagoria salesiana; ma appunto perchè fonte e non manuale, potenziale miniera di tutti i materiali, e giustificazione di tutte le contraddizioni soggettive e individualistiche, quando si perda il senso dell'insieme, il valore relativo dei singoli episodi, l'ambientazione storica di detti e fatti e si ignori il Don Bosco totale.

b) Una seconda difficoltà è costituita dallo stesso carattere *paradossale*, con cui si presenta il Don Bosco educatore, amico dei giovani, umanissimo « adolescentium Pater et Magister » e il Don Bosco prete dappertutto, angustiato dal problema della salvezza spirituale dei giovani: anima o corpo? interessi terreni o interessi celesti? cielo o terra? corpo, valori fisici, sport, sviluppo umano integrale o salvezza dell' anima, mortificazione, penitenza? Indubbiamente Don Bosco è grande per aver tentato soluzioni geniali di conciliazione dei due termini: il particolare trattamento in occasione dell'Esercizio della buona morte veniva a equilibrare la durezza delle preghiere di S. Alfonso; il cortile e le passeggiate e gli attrezzi ginnici (e... se si vuole il « culto » dei valori umani del gioco, della scuola, della professione, dell'ambizione nelle operette, nelle

recite) temperavano l'esclusivismo del *porro unum necessarium* costituito dalla salvezza dell'anima e dai Novissimi; la gioia e la spensieratezza facevano da contrappeso alla impegnatività degli esami di coscienza e della confessione. Ma il pericolo di attuazioni unilaterali è forse a *priori* superanto da tutti i suoi meno geniali imitatori? L'ossessione « pastorale » della grazia di Dio e della purezza delle coscienze potrebbe diventare, in mani incaute e meno sperimentate di quelle di Don Bosco, inumana, anche se beneintenzionata, « carnificina animarum »; la presenza sacerdotale tra i giovani, meno attenta potrebbe apparire antipatico clericalismo invadente a scapito dei rapporti umani, semplici e naturali, così producenti a lunga scadenza; e i pregiudizi e le grettezze potrebbero trasformare le giuste preoccupazioni per la purezza giovanile in deprimente deformazione di coscienze. Le esemplificazioni potrebbero aumentare, aggravate dalle difficoltà « professionali » costituite dalla nostra mentalità « religiosa » (cfr. Rey-Herme, *Mentalité religieuse et perspectives pédagogiques*).

c) Difficoltà particolari sono connesse con la forma specificamente « familiare » dell'educazione salesiana.

Due aspetti — messi in rilievo sia dalla pubblicistica comune che da ricerche più approfondite — sembrano dover attirare la nostra attenzione per individuare alcuni elementi positivi e negativi sul piano educativo: 1) sono risapute le gravi carenze educative della famiglia d'oggi, sempre meno capace di sodisfare le accresciute esigenze culturali, spirituali, sentimentali dei figli: per varie ragioni, non ultime quelle economiche, le quali impegnano severamente le energie fisiche e le preoccupazioni (e molte volte il tempo e la giornata) dei genitori, portati così a vivere e a sentire in modo molto unilaterale le esperienze dei figli. Le quali esperienze sono, invece, molto più numerose e varie: la scuola, le compagnie, le amicizie, i divertimenti, le associazioni di tutti i tipi, con le iniziative più svariate in tutti i settori: religioso, morale, ricreativo, sportivo, culturale, ecc.; 2) la famiglia stessa nella sua intima struttura sta evolvendosi sociologicamente, passando da forme piuttosto « patriarcali » a forme più democratiche, dal « governo » del « capo » a cui si subordinano tutti e tutte (moglie, figli, nuore, nipoti) alla diarchia padre-madre, indipendenti rispetto ai nonni e ad altri parenti, in un rapporto molto più largo e democratico coi figli, in atteggiamento di collaborazione consapevole e personale, talvolta anche decisamente critica e determinante.

3. Donde si possono ricavare conclusioni di indole generale.

a) E' necessario rimeditare Don Bosco non solo storicamente, ma anche teoreticamente, sistematicamente. Come nel campo pastorale (e, quindi, anche nel campo della pastorale giovanile) si ammette oggi da tutti, che i problemi si sono complicati enormemente con situazioni nuove e impressionanti e, quindi, per un'azione a largo respiro tutto il problema va rivisto e ristudiato, alla luce dei grandi principi della teologia, della filosofia, della sociologia, dell'esperienza, della psicologia, e delle stesse tecniche dell'organizzazione del lavoro, analogamente nel campo pedagogico è necessario inserire tecniche e pratiche e procedimenti — sia pure originali e geniali — in una visione teologica, filosofica e scientifica generale, di ampio respiro: l'educazione dei giovani si è complicata, non solo all'interno delle nostre opere, ma anche fuori: la gioventù ci è sfuggita di mano: con le scuole e le altre opere se ne raggiunge una minoranza, che diventa sempre più irrisoria; il trattamento della stessa gioventù nostra si inserisce in un mondo vastissimo di azioni e di interazioni e di idee e di concezioni e di istituzioni da conoscere e da studiare. Questo naturalmente è, anzitutto, lavoro impegnativo, di Istituti scientifici specializzati, se si vuole anche dell'Istituto Superiore di Pedagogia. — Ma è anche lavoro dei singoli educatori e delle loro associazioni. Esso si compie, inizialmente, anche solo interessandosi di quanto si fa e si pensa nel più vasto mondo pedagogico e educativo; collegandosi, informandosi, inserendosi in un'azione comune che può diventare colossale, originale! Che dire se in ogni grande zona di azione ci fossero anche solo due o tre esperti in grado di promuovere iniziative e avanzamenti in proposito? Del resto, per tutti sarebbe già costruttivo uno sforzo di orientamento personale di tutta la propria cultura filosofica e teologica in senso « pedagogico ». Con quali sguardi più larghi e profondi si leggerebbero i sacrosanti documenti della tradizione educativa cristiana e propria, quando fossero stati prima inquadrati e calibrati da una sana teologia, da una sana filosofia e, diciamo pure, da una sana psicologia, e sociologia e dal buon senso! — E quale potenza di irradiazione si svilupperebbe nel mondo dei giovani e degli educatori, in tutti i settori, nel nome di Don Bosco e della Chiesa in cui la Società Salesiana rappresenta, almeno numericamente, la più grande Congregazione educativa, esercitando una vera opera di apostolato « pedagogico » nelle associazioni di famiglie, di insegnanti, di educatori, e tra il Clero.

b) Altre considerazioni si potrebbero fare, entrando più nel vivo della metodologia educativa di Don Bosco, concentrata tutta

intorno a questo motivo fondamentale: sistema « familiare », con quanto di vivo e di concreto esso comporta: il regime paterno, il rapporto basato sulla ragione e l'amorevolezza, l'umanesimo sano dei contenuti e dei metodi.

1. Riconfermiamo, anzitutto, l'attualità del sistema, tanto più avvertita quanto più oggi ai ragazzi, su larghissima scala, *manca la famiglia*, per tantissimi motivi, che sociologi, economisti, giuristi e moralisti elencano, e contro cui è quasi impossibile trovare rimedi diretti e immediati. Essa sembra mancare ed è meno sentita come tale dai giovani, portati a sostituirla con le associazioni, le istituzioni, i gruppi, i rapporti extra-familiari di ogni genere: ricreativi, sportivi, affettivi, formativi, frustrando tante belle e sacrosante conclusioni del diritto e della metodologia educativa.

2. Sarebbe, però, interessante, anche stabilire subito precise analogie e parallelismi tra i problemi e le difficoltà in cui si dibattono oggi le famiglie, anche solo dal punto di vista educativo, morale e religioso, e le *famiglie educative*. — Enormi e complessi per le une e le altre: lo sanno confessori, economisti, sociologi, giuristi, politici, educatori. Tant'è vero che a genitori o a coloro che fondano una famiglia si comandano e raccomandano cose ritenute moralmente eroiche. L'educatore non può ignorare ciò e credere di risolvere i problemi della sua famiglia educativa con la mentalità ottocentesca o, peggio, secentesca o settecentesca del cappellano di corte, del pedagogo nobiliare, del classico censore o sorvegliante del superato « collegio » di stampo tradizionale. E' sentita urgentemente la necessità di responsabili ripensamenti, condotti non senza consumo di energie fisiche e psichiche e non senza spirito di sacrificio, naturale e soprannaturale.

3. Accenniamo, infine, ad alcuni temi degni di riflessione, per la vita e per la pratica: *a)* necessità di approfondire il concetto di famiglia — con tutto ciò che vi è pedagogicamente connesso — nel sistema di Don Bosco, raffrontandolo con il sistema sociale essenzialmente « patriarcale » in cui tale concetto è maturato, con il pericolo di traduzioni educative in chiave *paternalistica*, produttrici di infantilismo e irresponsabilità e, quindi, di minor capacità di libero e autonomo inserimento dei giovani nella vera vita, quella reale di ieri e di oggi; *b)* necessità di ridimensionare — in forma agile ed elastica — la famiglia educativa salesiana di oggi ai nuovi tratti costitutivi della vita di famiglia, della famiglia di oggi, con rapporti molto più larghi e comprensivi tra genitori e figli, con nuove interpretazioni e attuazioni (non sempre e solo

errate) del principio dell'autorità e della corresponsabilità, sul piano economico-sociale-culturale-educativo, nelle relazioni tra padre e madre e tra genitori e figli; *c)* urgenza di rivedere i rapporti eventuali e possibili tra la famiglia educativa salesiana e le altre associazioni, ambienti, organizzazioni, strutture in cui il giovane si inserisce, con il conseguente superamento del puro isolamento, in armonia con lo stile di vita — irreformabile — della famiglia d'oggi, che non monopolizza i figli, che non riesce nè mira a isolarli, ma — non sempre in senso deteriore — consente ampie possibilità di azione anche fuori del proprio ambito, pur difendendosi legittimamente e correttamente; *d)* sommo interesse, pure, di rivedere non solo alla luce del progresso scientifico e pedagogico, ma anche dell'applicazione retta e coerente dei perenni principi della sacra teologia e della filosofia cristiana, il problema dell'*attivismo* pedagogico-didattico, con tutte le conseguenze relative alla necessaria individualizzazione, socializzazione e « personalizzazione » degli interventi, dei metodi e dei procedimenti educativi: pietà compagnie e gruppi, Circoli, disciplina, autogoverno, partecipazione giovanile alla vita e all'attività della comunità educativa.

Concludiamo. Al tempo degli « sciuscià » a Roma ci fu chi disse e scrisse pensando ai « Salesiani »: « ci vorrebbe Don Bosco! ». — L'esclamazione sgorga spontanea dinanzi ai problemi incalzanti oggi su tutto il fronte educativo.

« Ci vorrebbe Don Bosco » significa: ci vorrebbe Lui, e cioè la somma di due realtà grandissime: il suo *genio* e la sua *santità;* in altri termini la sua intuizione, il suo spirito di iniziativa — e la sua pietà, il suo sacrificio eroico.

Ma non siamo stati creati uomini e sacerdoti e salesiani in questo piccolo frammento della storia per usare dei condizionali o per eludere responsabilità, trasferendole sulle spalle di altri. Tutti questi problemi ed altri ancora toccano noi, ci riguardano.

« Ci vorrebbe Don Bosco ». Ecco: non ci resta che realizzare, come possiamo e come è consentito dai nostri limiti, le due doti caratteristiche di Don Bosco, umilmente e serenamente. Il Salesiano deve rifuggire dai complessi di inferiorità e ritenersi per vocazione una persona modestamente « geniale » e di iniziativa! E deve desiderare con Don Bosco di tendere alla santità, per Grazia di Dio, per il bene e la felicità dei giovani.

III - Educazione di massa d'ambiente individuale

PREMESSE

1. L'educazione, nella sua « natura » e nei suoi « fini », non esiste e non ha luogo che come fatto *personale*. Il soggetto della formazione è solo la personalità singola, concreta, che deve essere coltivata, sviluppata, cesellata nella sua vitalità giovanile in evoluzione. Masse e collettività hanno significato solo in quanto composte di « persone ».

Queste e la loro educazione sono il vero problema. Che poi l'uomo sia un essere sociale, da formare anche per la società, e che anche le « comunità » possano essere « formate », è altro discorso che non contraddice il primo.

Invece le « forme » e i « mezzi » dell'educazione si distinguono in *individuali e collettivi*. Dipende dal modo di organizzare il « rapporto di educazione », e di applicarlo a *una sola* « persona » *o a più* « persone » assieme. Perciò in un caso come nell'altro, forme e mezzi, siano essi collettivi o individuali, hanno efficacia e valore solo a condizione d'essere *sempre* « personali », cioè di raggiungere e formare, pur in maniera diversa, la personalità singola di ogni giovane.

Ogni « metodo » si decide per una *forma*, di base, collettiva o individuale. Ma anche nel caso delle forme collettive, il metodo di solito cerca di disporre di *mezzi* sia « collettivi » che « individuali ».

2. La forma d'educazione « collettiva » è oggetto, da parecchi anni, di critiche radicali, perchè inefficace proprio rispetto al raggiungimento delle finalità « personali » dell'educazione. In modo particolare poi i « Collegi » (internati) sono stati dichiarati forma ormai superata, e destinata a lasciare il posto a istituzioni radicalmente diverse.

Sui *pericoli e vantaggi dell'educazione collettiva*, si è pronunciato autorevolmente anche *S.S. Pio XII*, in numerose occasioni, ma in modo speciale nel Discorso del 20 Aprile 1956 rivolto

agli insegnanti e agli alunni del Convitto Nazionale Maschile di Roma.

Pio XII dichiara il collegio, in alcuni casi, « provvidenziale istituzione », ma forma per se stessa « necessariamente imperfetta ». Perciò accanto agli innegabili pregi per la formazione, corre il rischio di cadere in « eccessi » e « difetti di metodo, tali da condurre ad un esito contrario, e, per conseguenza, a fornire motivo di giudicare negativa e dannosa l'educazione collegiale ».

Dalla descrizione dei « difetti » si vede che Pio XII intese appunto riferirsi alla grande difficoltà che incontra la forma « collegiale » per salvare, rispettare, ritrovare e promuovere le personalità individue, cioè per essere strumento efficace e valido di educazione personale. Il *collettivo* tende a prevalervi eccessivamente: « la vita in comune... che non sappia discernere individuo da individuo, presenta i suoi pericoli ». Di fatto: « Per poco che si sbagli, si avranno alunni tutt'altro che avviati al senso della responsabilità personale; ma trascinati, quasi come incoscienti, dal meccanismo delle azioni a un puro formalismo, sia nello studio che nella disciplina e nella preghiera. La stretta uniformità tende a soffocare l'impulso personale; la vita appartata a restringere la vasta visione del mondo; la inflessibile urgenza del regolamento fomenta talvolta l'ipocrisia, oppure impone un livello spirituale, che per gli uni sarà troppo basso e per gli altri, invece, irraggiungibile; la troppa severità finisce per tramutare i caratteri forti in ribelli ed i timidi in avviliti e chiusi ».

Responsabile di questi pericoli e difetti, è dichiarata l'« educazione di massa », cioè quella forma che, trascurando la personalità del singolo, la raggiunge sempre e solo nell'uniformità e nella genericità impersonale del « collettivo », del numero.

Il singolo può essere centro di richiesta o di punizione, non mai di accostamento e cura che tenda a conoscerlo, a dialogare in intimità, a rispondere alle attese, a cesellarne finemente la personalità individua, a maturarne l'iniziativa libera.

Nel corso dell'esposizione terremo conto delle preziose indicazioni che Pio XII suggerì, perchè i difetti fossero evitati e i vantaggi raggiunti.

3. Il *metodo salesiano*, nell'insieme delle sue opere di educazione, è un metodo « collettivo »: Oratori, Circoli, Associazioni, Collegi, Convitti, Pensionati ,Esternati, Scuole, ecc., sono sempre forme d'organizzazione che stabiliscono come base di partenza e d'azione ordinaria un rapporto « collettivo ». Entro questa forma « collettiva », noi abbiamo e usiamo « mezzi » di educazione sia

« collettivi » che « individuali ». Gli uni e gli altri misurano la loro validità dalla capacità che hanno, per sè e per merito di chi convenientemente li usa, di raggiungere il fine della formazione « personale ».

Certamente corriamo tutti i rischi di cui si accusa la forma « collegiale » d'educazione, ma anche ne condividuano le possibilità di bene.

L'intento di questa relazione, dopo che così abbiamo messo a fuoco il problema, è l'esame delle condizioni e dei metodi che permettono di assolvere il nostro compito nello spirito e secondo le direttive della Chiesa e di Don Bosco, e secondo le esigenze dei tempi.

Incominceremo con l'elenco di: *1)* alcune considerazioni che ci convincano della imprenscindibile *necessità* di fare tutti gli sforzi per formare delle « personalità » umane e cristiane coi nostri giovani, appunto mediante una educazione che sia ad ogni costo « personale », sia nell'uso dei mezzi collettivi di formazione, che nell'uso dei mezzi individuali. Esamineremo quindi da un punto di vista metodologico, *2)* a quali condizioni possono contribuire a tale fine i *fattori ambientali* materiali, personali, pedagogici d'indole generale, *3)* l'azione articolata dei vari *gruppi* in cui si spezza e vive ed è formata la massa, *4)* i *mezzi* più direttamente *individuali* di accostamento, conoscenza e lavoro attorno alla personalità singola.

Questo convergere sulla persona di tutta l'opera nostra è la condizione del conseguimento valido dei fini per cui Don Bosco e la Chiesa vogliono che operiamo.

I - NECESSITA' DI UN'EDUCAZIONE « PERSONALE »

Vi sono ragioni interne del soggetto, e ragioni che provengono da settori esterni, ma che ancora direttamente lo riguardano.

a) L'esistenza nel ragazzo e nel giovane di un'interiorità personale e di *bisogni* « personali » esige sia un interessamento, che una valutazione, e una valorizzazione, insomma un « amore » che veramente faccia in modo che *ognuno* si senta un piccolo « centro » di affettuosa considerazione. L'abbandono affettivo personale è alla base di un grandissimo numero di deviazioni della

condotta e di anormalità del carattere. Anche il bisogno di « sicurezza » è soddisfatto solo per chi sente che c'è sempre qualcuno pronto a prendersi cura di lui.

Questo bisogno di amore e sicurezza varia secondo l'età, il temperamento, le circostanze. Quanto più la forma « collegiale » stacca dalla famiglia, e tanto più deve tendere e riuscire a creare nuovi rapporti non meno intimi.

Ma a volte neppure la famiglia ha soddisfatto il ragazzo, o egli non ha più famiglia, siano i genitori morti (orfani) o viventi (abbandonati, trascurati), o la famiglia non risponde a tutte le sue attese e va sostituita, o completata, o continuata.

Purtroppo attorno al giovane non abbondano le guide, i buoni amici, i buoni consiglieri. La famiglia fa quel che può, presto è insufficiente, a volte non se ne intende, o offre esempi di soluzioni poco morali. La scuola pubblica italiana è generalmente « neutra », cioè priva sia di principi, che di strutture e di opera educatrice. Nel clima di incapacità, di egoismo imperante, molti giovani cercano, o almeno accettano trovandolo, l'aiuto « personale » di chi li sa amare in un concreto aiuto di formazione o di riforma.

b) La situazione morale e sociale contemporanea è particolarmente difficile. E chi non è aiutato e preparato « personalmente » non se ne salva.

Le *opinioni* formano un vero caos. La superficialità delle impostazioni e delle soluzioni si unisce al prevalere dei motivi suggeriti dall'emotività, dalla passionalità, dall'egoismo e dall'edonismo che imperano. L'atmosfera avvolgente impregna e trascina. Chi non ha i « suoi » principi e la « sua » libertà di giudizio, chi non sa andare anche contro corrente, è perso.

Gli stessi *principi* sono oggi insidiati o distrutti o sostituiti. La vita, i giudizi, le decisioni non sono più fondati sulla religione e sulla morale.

Poichè l'individualismo non è generatore di personalità, oggi ancora domina lo *spirito gregario,* nei partiti, nelle correnti, nelle opinioni, nello sport, nella moda, nei divertimenti, nello stile di condotta. Conseguenze ne sono il conformismo e la irresponsabilità. Nella vita pubblica la *corruzione* è dilagante.

Nei grandi mezzi d'opinione e di comunicazione, giornale radio, cinema, televisione, conferenze, conversazioni, domina la *pura informazione,* o sono insinuate facili e comode soluzioni. Prevale l'*accettazione passiva,* priva di giudizi personali. E ciò non a caso, ma secondo un preciso piano di controllo.

Nella pratica religiosa, nella fede, è prevalente il *tradizionalismo*, che attraverso l'indifferenza e a volte la derisione, dà luogo all'abbandono in massa. Si vedano le statistiche sulla pratica religiosa in Italia.

Vi è inoltre, molto attiva e perfida, l'insidia di una pseudo-élite della « intelligenza », liberale e laica, rinforzata dalla massoneria e da una schiera di ex-preti (diffusa da giornali come *Il Mondo*, l'*Espresso*, da editrici e iniziative diverse), che tenta i giovani più intelligenti e inquieti, in nome di una rinnovata *libertà del pensiero e della coscienza*.

Ma vi è anche, formidabile nella potenza della Verità e Bontà cristiana che la anima, anche se ristretta a piccoli gruppi, a movimenti dal faticoso inizio, una *consolante ripresa* teologica, morale, sociale, liturgica, scritturistica, pastorale, apostolico-laicale. Mentre offre strumenti e ambienti di alta capacità formativa personale, questa ripresa domanda anche agli istituti cattolici il contributo di giovani già avviati « personalmente » ad un inserimento vivo.

La stessa cosa chiede la *vita pubblica*. L'esigenza e la possibilità di una *partecipazione critica e responsabile* alla vita politica, sociale, amministrativa (voto, cariche, posizione professionale) richiedono preparazione di competenti.

Ma in tutti i settori c'è uno stile nuovo di vita, che vuole personalità formate: genitori in famiglia, nel rapporto con i figli, dirigenti, insegnanti di scuola pubblica e privata, dirigenti e diretti in ogni lavoro...

SOLO LA PERSONALITA' FORMATA COME TALE SI SALVA, EMERGE, INFLUISCE.

c) *La concezione psico-pedagogica* si ispira sempre più al « personalismo ». Si è convinti che l'esito della formazione di una personalità sia molto legato ad un trattamento che tenga conto della individualità differenziale. I fini immediati, i problemi, i mezzi, i metodi, i processi, gli interventi, tendono ad « individualizzarsi », per la viva coscienza della « originalità » della situazione concreta di ognuno. I problemi che la psico-pedagogica elenca, sono di natura « personale »: maturazione, adattamento, accettazione, integrazione, inserimento, riadattamento, coscienza personale, convinzioni, mentalità, impegno, vocazione, temperamento, carattere, personalità, ecc. C'è insomma la convinzione che i punti di partenza, i fattori su cui si può contare o che mancano, le stesse deviazioni d'idee, di sensibilità, di giudizio, i difetti, e perciò i problemi da risolvere, le vie da

seguire, e sopratutto i « motivi », gli « interessi », i « valori », le « sensibilità », sono altamente individualizzate. L'educazione non può non tenerne conto.

d) Ma anche secondo *la Pedagoria* medesima, l'educazione non esiste se non come fatto « personale », in un rapporto « interpersonale ». Nè la ricezione passiva della verità, nè l'acquisizione di capacità operative, nè l'adattamento puro a giusti comportamenti, costituiscono l'educazione, ma solo un processo « personale » di comprensione, valutazione, volizione e accettazione, pur sotto la guida del dovere e dell'autorità educatrice.

Sia il mezzo « collettivo » o « individuale », l'educazione mira a ottenere una *risposta* che sia « personale », cioè esprima una adesione interiore e libera, un impegno che contenga la garanzia della continuità, della perseveranza e dello sviluppo per tutta la vita.

e) *Le nostre Opere hanno una fisionomia e una finalità particolare,* sebbene vi rispondano gli Oratori a loro modo, gli Aspirantati, i Collegi, i Pensionati, ecc. a loro modo. Esse devono soddisfare la estrema penuria di CAPI e di elementi eccellenti, attivi, capaci, generosi, responsabili, per la Chiesa e per la Società cristiana e umana. In prima linea preoccupa la necessità di formare uomini preparati a una testimonianza e a un'azione cristiana in ogni posizione e funzione della vita: vocazioni sacerdotali e religiose, apostoli laici, studiosi cattolici in ogni ramo del sapere, scienziati, artisti, professionisti per ogni posizione della vita politica, sociale, civile, dirigenti dell'industria e della finanza, capi intermedi e tecnici (per la nuova società tecnico-industriale), sindacalisti, uomini del cinema e della stampa, insegnanti cristiani per ogni ordine di scuole, educatori per le varie istituzioni pedagogiche, genitori cristiani, dirigenti delle opere e dei movimenti di ogni genere e scopo, per i paesini, per le borgate, per le città, per le posizioni nazionali e internazionali.

Un discorso in questo senso deve essere aperto già negli anni della giovinezza, della scelta vocazionale, perchè costituisca già un indirizzo e anche un po' un impegno per una coscienza, una fedeltà futura, e non si lasci sussistere una ambigua disponibilità per ogni disorientamento di posizioni.

SOLO UN'EDUCAZIONE CHE CONVERGA EFFICACEMENTE CON TUTTI I SUOI MEZZI SULLA « PERSONA » COME SOGGETTO, E CHE MIRI A FORMARE LA « PERSONALITA' » SINGOLA COME FINE, ASSOLVE IL PROPRIO COMPITO PER

L'INDIVIDUO, PER LA SOCIETA', PER LA VITA CONTEMPORANEA.

Queste « personalità » non deviate, non incomplete, non mediocri, non labili, non si improvvisano, non escono se non da uno sforzo intelligente, esperto, convergente. Natura, libertà, educazione, grazia di Dio, sono impegnate in un lavoro « convergente », unitario, concreto, per un esito stabile, definitivo.

Si è spesso e da più parti rimproverato al « metodo preventivo » salesiano di essere un metodo educativo « di massa », perciò inadeguato e incapace di formare delle « personalità ». I « fatti » statisticamente documentati smentiscono questa accusa? La risposta è difficile. La riuscita e il fallimento di alcune personalità può dipendere da molti fattori. Perciò è delicato attribuire meriti e responsabilità. Anche un computo statistico può fornire vere indicazioni, solo entro i debiti limiti.

Ma non è questione che dobbiamo risolvere ora, noi, in questa sede.

Un metodo può contenere in numero prevalente « mezzi » collettivi o individuali di rapporto e trattamento educativo. In alcuni metodi prevalgono i primi, in altri i secondi. Se la prima forma si chiama « di massa », la qualifica non ha significato di svalutazione.

Meriterebbe invece d'essere svalutato quel metodo nel quale sia i mezzi collettivi che gli individuali (certo è più facile dove prevalgono i primi e scarseggiano i secondi) non fossero « personali », cioè non raggiungessero efficacemente le personalità singole.

Ma questo potrebbe dipendere anche non tanto dal metodo in sè, quanto dal non uso, o dal cattivo o imperfetto uso, che dei mezzi i responsabili fanno.

II - « AMBIENTE » MATERIALE, PERSONALE E PEDAGOGICO, E EDUCAZIONE « PERSONALE »

La VALIDITA' e l'EFFICIENZA educatrice di un AMBIENTE, dipendono dalla sua influenza sullo stato e sul processo di formazione della personalità singola.

Le COMPONENTI di un *AMBIENTE d'educazione* sono formate da:

a) un elemento MATERIALE: ubicazione, edilizia generale, locali, arredamento;

b) un elemento PERSONALE: funzione, personalità, azione dei dirigenti, degli insegnanti, dei compagni, del personale di servizio, ecc.;

c) un elemento PEDAGOGICO: l'organizzazione generale dei « rapporti » e delle « esperienze » (i mezzi) educative concrete:

— disciplinari
— culturali (teoriche e pratiche)
— etico-religiose
— umanistico-sociali (e ricreative)

Razionalità pedagogica dell'ambiente materiale.

Rispetto alla riuscita « personale » dell'educazione e ai metodi di questa, non sono indifferenti le condizioni materiali dell'ubicazione e dell'edilizia generale, della distribuzione, forma, arredamento dei singoli ambienti. Tali condizioni sono o negative, o neutre, o favorevoli, in relazione all'influsso che esercitano sulla « personalizzazione » o sulla « spersonalizzazione » del rapporto educativo, sulla coscienza dei giovani, sul loro atteggiamento di fronte agli educatori e all'educazione.

a) Gli ambienti materiali possono essere occasione di eccessivo isolamento dei soggetti, o di contatti dispersivi (ubicazione). Possono essere fattore di spersonalizzazione, per mancanza di ordine, di occasioni di rispetto, di risveglio, di appello alle personalità singole. Possono produrre livellamenti e massificazione, per uniformità e monotonia. Possono essere causa d'attrito e urto dei singoli con gli educatori, esigendo forme di disciplina ferrea, irragionevole, non differenziata, impedendo l'espansione adeguata della vitalità. Possono essere privi di proprietà, volgari o anche solo mediocri, privi di spiritualità, ecc.

b) Una buona funzionalità degli ambienti materiali si ha a condizione che si ispirino a questi principi:

1) L'ubicazione sia tale da impedire contatti dispersivi, ma anche tale da permettere e favorire possibilità di contatti e inserimenti « sociali » adeguati all'età, alla natura dell'istituzione, al livello degli studi.

2) Il numero e la qualità degli ambienti sia tale da permettere l'esplicazione di tutte le forme di vita e di azione di

una istituzione giovanile moderna, in modo che i singoli vi provino un'impressione di spontaneità e agio, di rispetto ed espansione di tutta la propria personalità.

3) L'igiene e la pulizia, ma soprattutto la proprietà dell'arredamento (anche senza giungere al lusso) e l'ordine, il buon gusto, esercitino un favorevole influsso adatto a richiamare, coltivare (o conservare) e sviluppare buone abitudini, siano un invito al risveglio di sentimenti e volontà di rispetto, di cura, di responsabilità personale.

4) Gli ambienti siano strutturati in maniera da permettere un'ampia articolazione della massa in gruppi plurimi dotati di notevole autonomia di movimento e d'azione, fino a consentire forme « familiari » di lavoro, di disciplina, di assistenza, in cui le personalità non siano compresse da esigenze poco ragionevoli, fino a forme « personali » di posti che permettano esperienze di proprietà, intimità, responsabilità, iniziativa, autocontrollo, adeguato differenziamento per ritrovare ed esprimere la propria individualità.

c) Secondo questi principi dovrebbero essere preparati, organizzati e fatti funzionare i vari ambienti salesiani, dagli Oratori ai Collegi d'ogni forma.

La vastità di *Chiese e Cappelle* può servire per alcune manifestazioni comunitarie, ma è controproducente per un'esperienza religiosa « personalizzata » abituale, poichè la « collettività » sommerge, non stimola, disperde la « personalità ».

Gli *studi* troppo grandi e unificati, costringono alla « massificazione » didattica nei compiti e nelle lezioni, tanto condannata come non efficace dalla pedagogia. Inoltre disperdono persone e gruppi nell'impersonalità, non svegliando nessun senso di responsalità.

Oggi quasi ovunque si sono moltiplicati i *refettori*, si sono suddivisi in vere « sale », si sono divisi tavole e tavolini, si cura di più la pulizia e la proprietà del servizio. Lo stesso si tende a fare nei *dormitori*, avviandosi a forme appunto « familiari », « personali », fino a sentire il problema della cameretta personale a una certa età. Se la si esclude è per altre considerazioni più generali che non contraddicono il principio.

La moltiplicazione dei *cortili*, dei *campi di giuoco*, l'abbassamento degli *edifici* e il loro smembramento, l'ampiamento di *scale* e *corridoi* e ancora il loro accresciuto numero, hanno uno stretto rapporto con la possibilità di espansione personale, eliminando cause di urto e di imposizioni non giustificate, permettendo

di articolare sciolìamente le masse, di differenziare i gruppi verso una maggiore prossimità personale.

Anche le *sale di riunione* di gruppi, *di ritrovo* e *di divertimento*, con le loro *attrezzature*, hanno la funzione di offrire forme di attività molteplici, sodisfacenti, congeniali, familiari, e cioè ancora « personali ».

L'*ordine*, *la proprietà*, il *buon gusto* nell'attrezzatura e nella manutenzione, l'*affidamento* a singoli o a gruppi dei propri ambienti così adeguati, sono altri fattori d'efficacia educativa.

Validità pedagogica dell'ambiente personale.

Non intendiamo per ora esaminare l'azione diretta degli educatori. Ci limiteremo agli influssi educativi che provengono dal loro insieme, dall'« organico », come creatore di un ambiente non offensivo, non depressivo, ma efficace per un metodo di autentica formazione « personale ».

a) Esaminiamo prima di tutto *alcune impostazioni depressive o offensive.*

1) Non può far appello alla personalità nè coltivarla un « organico » di dirigenti e di educatori che si presenta col volto dell'*impersonalità burocratica*, dove cioè la carica, la funzione, prevalgono sulle « persone », facendone degli impiegati, dei tecnici, dei professionisti. La « massa » a sua volta non si personalizza, ma resta formata da elementi numerici, anonimi.

2) Negativa è un'*impostazione autoritaria*, dura, che non tarda a prendere gli aspetti dell'urto, quasi della lotta, della sfida. Nei giovani sono scatenati gli aspetti peggiori della personalità di reazione, il gragarismo di banda o di massa, l'omertà. Agli stessi risultati arriva un clima generale fondato sulla *sfiducia nei giovani*, sulla diffidenza, sulla *mancanza di rispetto e di riguardo*, sulla sistematica o almeno *eccessiva negazione* delle tendenze e sensibilità giovanili più « personali ».

3) Anche l'*interpretazione e l'esercizio troppo « collettivo » delle singole cariche*, quando porta a istituire unicamente rapporti di masse, livella e trascura le individualità. Trascurando l'uso adeguato dei mezzi di rapporto e d'incontro formativo « individuali », non risveglia, anzi deprime le personalità, cui non è fatto appello. Sorge un clima di reciproca incomprensione, di estraneità molteplice, di mancato esercizio d'impegngo, che dal

risentimento, dalla delusione può trasformarsi in esplicita protesta e reazione.

4) Controproducente è pure un ambiente « personale » colorato più o meno ampiamente di *volgarità*, di *rozzezza*, di *grossolanità*, soprattutto quando a tali forme è ispirato il rapporto e il tratto con i giovani. Ma anche un personale che soffre d'*inferiorità*, di *timidità*, oppure « mediocre », *privo di forti e suggestive personalità* che spicchino e costituiscano un esempio, un ideale, un invito per i giovani, non sarà mai risvegliatore di personalità fra questi.

Difficilmente esistono ambienti così negativi. Ma basta anche meno per rovinare un clima, per creare un tono d'urto, d'estraneità, per mortificare gli impulsi delle nascenti personalità.

b) L'organico « tipo » salesiano, unitario e ben articolato, ha funzioni e attività « collettive » e « individuali ». Nel concetto di Don Bosco e nella migliore prassi, ha cura di evitare i pericoli sopra accennati, e di esercitare perciò *sempre* un' azione « personale ».

Il DIRETTORE è padre di casa, perciò padre di tutti e di ciascuno, centro di unità articolata d'azione, propulsore e guida responsabile d'ogni altra azione, che non deve snaturarsi mai. Il PREFETTO lo coadiuva e lo completa nelle sue mansioni.

Al CATECHISTA è affidato di promuovere la formazione morale e religiosa, che si « personalizza » definitivamente nell'opera *in foro conscientiae* del CONFESSORE, e nella direzione spirituale e educativa. Il CONSIGLIERE, con azione diretta, e per mezzo degli INSEGNANTI, degli ASSISTENTI, dei CAPI e VICECAPI, con forme e mezzi collettivi e individuali di scuola, studio, lavoro, organizzando l'ordine e la disciplina, i divertimenti e le attività parascolastiche, mediante osservazioni e incontri, promuove e dirige la formazione più specificatamente umana.

Nell'ORATORIO questo organico « tipo » è totalmente riassunto nella persona del Direttore, il quale, volta per volta, trova o ottiene collaboratori che completino i quadri, o se li forma tra i giovani migliori. Negli oratori meglio funzionanti questi quadri vanno assumendo una certa regolarità e stabilità soprattutto in vista di sezioni, circoli, associazioni, attività varie (Regolamenti art. 378, 388, 398, 399, 400, 402, 403).

c) A quali condizioni questo nostro « organico » sarà educatore di personalità? Ecco alcuni orientamenti puramente indicativi:

1) *Presenza di alcune personalità* che si possono ritenere e risultano fondamentalmente « riuscite » ed esemplari, veri « ideali » per i giovani, sul piano umano, cristiano, sacerdotale, salesiano, professionale.

2) Il maggior numero possibile degli educatori siano uomini dotati di buona *cultura* generale e specifica, di retta e solida *moralità* generale e professionale, di buon *carattere* (quanti educatori « difficili » vi sono!), di sicuro *valore professionale*. Si può ritenere un suscitatore e un liberatore di personalità il salesiano leale, sincero anche nell'ammettere i propri errori e limiti, giusto, capace di stabilire contatti d'anime, e perciò aperto al colloquio, cioè capace di ascoltare, di capire, di rispondere e aiutare. Sono le qualità degli uomini « buoni », cioè non egoisti, non suscettibili, non permalosi nè impazienti e difficili di carattere, totalmente dediti con pieno interessamento a tutti e ad ognuno.

3) Solo *una vera COMUNITA' EDUCATRICE*, che lavora d'intesa, collaborando e integrandosi, può « personalizzare » gli interventi e le azioni molteplici, collettive e individuali. Solo una coscienza, una volontà, un impegno convergenti verso una azione « comune », permettono di dare la massima efficacia ai mezzi « collettivi », rendono possibile uno studio della personalità di ogni soggetto, e un lavoro di accostamento convergente, integrale, risolutivo. Per un vero « trattamento educativo » delle personalità è necessaria un'azione organica, e perciò programmata di comune intesa: piano pedagogico (didattico-educativo) pluriennale - annuale - trimestrale - mensile - settimanale. Sotto la guida unificatrice del Direttore ognuno deve portare il proprio contributo, assumere i propri compiti, accettare le funzioni altrui, rispettando le competenze e riconoscendo la esigenza di tutti gli apporti necessari.

4) Siccome l'ambiente « personale » è formato anche dalla stessa compresenza dei *giovani come compagni*, bisogna osservare che anche da questi possono venire influssi positivi o negativi per la formazione delle personalità. Elementi dominatori, accentratori, possono livellare gli altri, instaurare uno spirito di gregarismo, di omertà, di mancanza di libertà nei più deboli e timidi. Elementi che spiccano per una propria personalità buona, al contrario, possono destare emulazione, essere d'esempio. Fra i giovani stessi possono sorgere forme di collaborazione educatrice. Un ambiente di giovani di alto livello di studio, di moralità e religiosità, di larga espansione personale, offre la migliore accoglienza e il migliore stimolo ai nuovi, agli incerti.

Perciò si pone il problema della « selezione » nell'accettare e anche in seguito. Elementi che ricavano dalla disciplina e dalla vita dell'ambiente danno ed oppressione per la loro personalità (e sono oramai irrecuperabili) sono da allontanare. Così coloro che risultano di eccessivo danno per la libertà e la formazione della personalità altrui.

Impostazione personalistica dell'ambiente pedagogico.

Questo ambiente « pedagogico » è costituito dalle forme e dagli indirizzi generali secondo cui sono impostati il rapporto *educativo* e *le esperienze educative*. Qui veramente si incomincia a vedere se i mezzi e metodi « collettivi » e « individuali » raggiungono, rispettano, impegnano, formano, la « persona » in quanto tale, o se rimangono sul piano dell'esteriorità, dell' anonimato, dell' impersonalità, della passiva accettazione, della pura ricezione, dell'adattamento conformistico.

Un ambiente (un metodo) pedagogico è certamente « personale » (o meglio interpersonale) se il rapporto educativo ha luogo come un incontro e un'intesa di educatori e giovani in termini di « ragione e amorevolezza », e si completa nel piano della « religione ». Se si è coerenti, i « mezzi » collettivi di formazione, pietà, studio e lavoro, divertimento, disciplina, ecc., in conseguenza, sono realizzati come « esperienze educatrici » che interessano e impegnano e formano « attivisticamente » i singoli.

Solo un progressivo ben diretto « esercizio d'attività personale » può condurre alla formazione di personalità: educazione mediante l'azione personale.

Come si « personalizzano » le situazioni e i mezzi « collettivi »? Essi vanno scelti, elaborati, organizzati, diretti, in modo che le singole personalità siano *raggiunte*, siano *impegnate* in un'attenta e attiva partecipazione, abbiano *possibilità di differenziarsi*, possano *esprimersi* nella compiutezza delle funzioni spirituali, nell'individualità e nella compiutezza della propria personalità. Atti religiosi comuni, lezioni scolastiche, catechismi, conferenze, persino i divertimenti, diventano vere « esperienze educative » solo a condizione che i *valori* formativi comuni si inseriscano nel vivo dell' interiorità personale, dell' esperienza naturale e spontanea, che l'*educatore* si faccia mediatore fra la persona e i valori, che il *giovane* viva una « esperienza personale » attorno ai valori comuni, guidato dall'intervento dell'educatore. Una S. Messa, una conferenza, una conversazione,

una lettura, un cinema, educano se « bene vissuti ». Anche la *disciplina*, l'ordinamento generale della vita di comunità, di mano in mano che la formazione prosegue, devono diventare campo di esperienze d'iniziativa, di autocontrollo, di sostegno, non mortificazioni, infantili regressioni, fattori d'urto. Le stesse strutture e i mezzi collettivi devono offrire essi medesimi occasioni e stimoli di ESERCIZIO progressivo di comprensione personale, di giudizio critico, d'indagine e verifica, di discussione e convinzione, di iniziativa, di responsabilità assunta ed esercitata, di autocontrollo, e di autodominio. Solo questo ben guidato anticipo di azione personale negli atti collettivi può far maturare delle personalità dando la sicurezza della loro formazione definitiva, conferendo la capacità di continuare in un esperto esercizio futuro, avendone oramai assunto l'abito operativo. Se il « metodo » tende a far appello all'uomo responsabile e alla libertà, che stanno nascendo, coltiverà gli elementi migliori; se invece fa appello al residuo d'infantilismo perdurante, al ribelle latente, comprometterà ogni esito, coltivando l'uomo peggiore.

Perchè l'ambiente « pedagogico » possa incontrare e impegnare le personalità vive, bisogna che le esperienze collettive offerte in ogni campo siano « eccellenti » nel *contenuto* e nella *forma*, aderiscano prossimamente ai bisogno e agli interessi giovanili in sviluppo, siano « complete », in modo da non deludere le giuste aspettative, e tali da permettere e da aiutare con acuta avvertenza e abilità la partecipazione attiva di tutti e di ciascuno. Per ottenere questo si deve spesso difendere e sostenere, incoraggiare i meno dotati, i timidi, gli incerti, reinserire gli esclusi, permettere l'emergere individuale, senza però danno agli altri.

Sono cose difficili, ma almeno non ci si dia pace, rassegnandosi a manovrare masse passive, o mediocremente impegnate, o individui rimorchiati.

L'amorevolezza salesiana, che avendo occhio, orecchio e cuore per tutti, li ha anche per ciascuno, è la migliore atmosfera di sfondo che si possa desiderare.

Se il numero e la generalizzazione sono un ostacolo essi oggi tendono ad essere sempre più facilmente superati nell'articolazione moltiplicata e nell'attività di gruppo.

III - ARTICOLAZIONE DEI « GRUPPI » E EDUCAZIONE PERSONALE

Nonostante che il tema si presti a un ampio svolgimento, non ci dilungheremo molto, perchè basterà enunciare i principi, e riconnettersi con quanto si è già detto. L'articolazione in gruppi di varia natura e origine e funzionamento, nasce appunto dalla necessità cui s'è accennato, di superare gli ostacoli del numero e del mancato differenziamento.

Quanto più la massa si articola in gruppi funzionali, tanto più il rapporto e le esperienze si possono rendere « personali ». I mezzi collettivi divengono più maneggevoli, più aderenti, più facili per l'attivizzazione, anzi tendono a far maggior posto ai mezzi individuali.

Per rispondere a queste richieste, l'articolazione in gruppi di una comunità d'educazione, avviene secondo tre direttive:

1. *I grandi « gruppi » della comunità.*

Dato il clima dei nostri ambienti, l'« unità » massima di vita e movimento può giungere a 250 (o 300) soggetti. Al di là di tali numeri è necessaria una « totale » divisione, di tutti gli ambienti, delle entrate, dei superiori, quasi fossero più comunità educative.

La pedagogia moderna favorisce comunità di 30, 50 o al massimo 100 elementi, negli internati. Ma l'impostazione è molto diversa dalla nostra, e ciò che la personalità vi guadagna in un senso, perde in altri.

Ma tale maggiore « unità » richiede ancora altre suddivisioni, in « gruppi » dotati di sufficiente autonomia di azione, orari, movimenti, metodi, e soprattutto di trattamento educativo (senza trascurare atti « formativi », di ritrovo totale).

A parte l'evidente separazione per classi nel campo dell'insegnamento, oggi sono molte le prassi seguite. Ovunque almeno si introduce la divisione per età: grandi e piccoli; o, anche grandi, medi, piccoli. Articolazioni complete per età-classe sono queste: elementari, prime e seconde, terze, quarte e quinte, prime liceo, seconde e terze, o sole terze (o ultimo anno delle scuole superiori). Prevalendo il concetto dell'età, a volte si favoriscono passaggi di gruppo per attività opportune.

Anche al di fuori della scuola la « classe » costituisce una certa unità, ma sarebbe veramente necessario che comunque costituisse una vera « comunità » di vita di soggetti attivi e colla-

boranti tra loro e col gruppo insegnante, e di movimento e di formazione.

I metodi moderni usano molto la « squadra », di 12-15 unità, con loro responsabile.

La complessità degli indirizzi scolastici e delle strutture degli istituti ha suggerito anche altre logiche divisioni: studenti e artigiani, interni ed esterni, studenti di vario indirizzo.

Dal nostro punto di vista dell'educazione « personale », il problema è però che questi gruppi siano « funzionanti », cioè che vi corrisponda un'*articolazione dell'azione formativa:* istruzione religiosa e morale programmata secondo esigenze e capacità; funzioni religiose di vere « comunità » attive, disciplina diversificata, alleggerita, più familiare, più formativa; buone notti, prediche, istruzioni adeguate; divertimenti proporzionati (vedi cinema per prima media e per terza liceo ed equivalenti); formazione specifica secondo l'età e la professione futura; orari ragionevoli; e soprattutto lavoro « collettivo » dei superiori che nel gruppo hanno funzione didattica e educativa, per una vera formazione « personale ».

Anche l'Oratorio deve avere i suoi « gruppi » d'età e categoria, con il relativo personale, con gli ambienti e l'articolazione della formazione. (Regolam. art. 388, 389, 391).

2. *Gruppi giovanili « liberi ».*

Sono tra le insistenze e le prassi meglio fondate della pedagogia moderna, appunto in vista della formazione delle personalità, per evitare sia l'individualismo che la collettivizzazione.

Sono forme di espressione di *iniziativa* giovanile, danno un notevole apporto alla *compiutezza* della formazione, permettono ai giovani di ritrovare, di esprimere, di coltivare ed educare la propria personalità, secondo convergenze di bisogni, di interessi, di gusti, di capacità, e perciò preparano per la vita a saper organizzare, dirigere, collaborare, esprimere le proprie capacità, discutere, giudicare, adattarsi, assumere responsabilità, operare.

Nei limiti dell'ordine, delle esigenze di lavoro, dell'onestà, e della non distruzione di forme e atti di maggiore unità, i gruppi giovanili liberi devono essere promossi, numerosi e attivi, anche se in proporzione con l'età. Centri d'interesse possono essere: la *cultura*, generale, o sociale, o religiosa, o scientifica, cinematografica o musicale, ecc.; l'*attività* di sport, di collezione,

di giornalismo giovanile, di costruzione, ecc.; l'*azione* esterna caritativa, come le S. Vincenzo giovanili, ecc.

Oltre alle finalità integrative e distensive, l'azione di questi gruppi ha lo scopo precipuo di formare per il futuro nostri giovani capaci di organizzare la vita di gruppo, di prendervi parte critica e attiva, di assumerne la direzione, in tutti i campi della vita moderna, ex-allievi preparati a portare principi e ispirazione cristiana in tutti questi campi d'interesse. La vita di gruppo è una formula destinata ad avere un enorme sviluppo, col progresso della civiltà.

3. *Gruppi d'« eccellenza » di formazione e di apostolato: Compagnie e Circoli.*

E' la nostra migliore forma di « gruppo giovanile » (non deve però essere l'unica, per i motivi detti sopra). La vitalità e la concretezza degli argomenti, la partecipazione attiva, stimolata, alimentata, diretta, e anche corretta se occorre, dei soci, il clima di omogeneità di livello (età e aspirazione al bene), sono fattori di appello, impegno, maturazione delle migliori personalità. La cura dell'Assistente, il dialogo con i compagni, la libertà d'espressione, gli inviti l'impegno, gli eventuali incarichi di direzione e di esecuzione, toccano e formano molto da vicino la persona d'ogni socio, in settori così importanti.

IV - INTERVENTI « INDIVIDUALI » E EDUCAZIONE « PERSONALE »

Abbonda il sistema preventivo di mezzi « individuali » di formazione? O vi prevalgono i mezzi « collettivi », anche se a finalità « personale »? I mezzi « individuali », che pur sono presenti, vengono sempre usati, e bene usati, fino a rivelare la loro efficacia « personale »?

Ecco problemi diversi, e difficili da risolvere, nè da affrontare in questa sede.

1. *Necessità* dell'uso di interventi e mezzi individuali nell'educazione. Si può dire che l'accordo sul principio è universale. In particolare si può affermare che:

a) La *pedagogia moderna* ne ha fatto uno dei canoni fondamentali, in didattica e in educazione (Piano Dalton, scuola

di Winnetka, Morrison Plan, lavoro a schede, ecc.; tests individuali, profili personali, cartelle scolastiche personali; colloquio educativo, guidance, counseling, ecc.).

b) *Pio XII* in molte occasioni, compreso il discorso dal quale siamo partiti, vi insiste notevolmente: « formazione individuale dei fanciulli »; « questo voi otterrete, se vorrete trattare coi vostri piccoli, quanto più è possibile individualmente »; « ricordate: le anime sono create una ad una, e non in serie da Dio, il quale si compiace di non farle l'una uguale all'altra ». E in particolare per il collegio: « Occorre in primo luogo saper discernere negli alunni ogni singolo caso... Essi dunque vanno considerati singolarmente, sia nell'assegnare loro il tenore di vita, che nel correggerli e nel giudicarli ». I gruppi non devono mai essere così numerosi da superare « la possibilità, in chi li assiste, di seguire paternamente ogni singolo soggetto ». E' necessario « che ognuno si senta oggetto di speciale attenzione da parte dell'educatore, e che non riceva mai l'impressione di essere confuso e dimenticato nella massa, trascurato nelle sue particolari esigenze, nei suoi bisogni e nelle sue debolezze, quasi che conti soltanto la presenza fisica ».

Pio XII intende l'educazione come opera di « personale » cesellatura, dalla prima cura dell'indole, alla correzione e allo orientamento del carattere, al possesso dei principi di vita religiosa e morale, fino alla assunzione del proprio ruolo sociale.

c) *Don Bosco* ha avviato una delle migliori sintesi di educazione collettiva e individuale in funzione personale. Cfr. P. Braido, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Torino, P.A.S., 1955, pp. 240-248, 295-310, ecc. Non vi insistiamo con citazioni, solo per l'ampiezza del tema e perchè tutto il nostro lavoro s'ispira all'azione salesiana.

2. *Campi e problemi* che esigono assolutamente degli interventi e dei mezzi « individuali » abbondanti nell'educazione.

a) Lo *sviluppo fisico* presenta problemi « individuali » di crescita, di debolezze, di affaticamenti, di disfunzioni, di vere malattie, esigenze di trattamenti e cure speciali, di riguardi, di controindicazioni per generi di attività e di professione.

b) Nel *campo culturale* è ben chiaro che lo scopo della scuola è l'apprendimento individuale, la comprensione, la maturazione delle capacità di giudizio critico, l'acquisizione di metodi personali di studio, di ricerca, di lavoro, di controllo. La conclusione deve essere una sintesi personale. Le difficoltà incontrate, così come le esigenze di particolari risposte a interrogativi sono

fatti individuali. La prontezza del giudizio, il senso critico, il gusto, la capacità d'azione, le difficoltà di comprensione, i problemi di complemento, sono fatti individuali.

c) La *formazione morale* (spesso unita a rilevanti aspetti e problemi di riforma) ha alla sua base una visione e una convinzione personale. D'altronde sono fatti altamente « personali » la coscienza morale che si risveglia, giudica e sceglie; il campo dei « motivi e degli interessi » che influenzano le decisioni; le difficoltà, le abitudini, i vizi, le situazioni di ognuno; così come i propositi, gli impegni per il futuro. Eccetto pochissimi casi, l'opera di formazione o riforma morale deve essere altamente individualizzata. Tutta la personalità è in giuoco, nella massima concretezza della situazione interiore e esteriore. L'autonomia, la libertà nel bene, la buona volontà, la correzione delle deviazioni, l'acquisizione delle virtù, non hanno altra via di promozione.

Fa parte di questo campo anche la formazione del carattere, psicologico e si sa dalla psicologia quanto lo stato emotivo, il dinamismo emotivo, condizioni la razionalità morale. Ognuno ha il proprio stato e la propria situazione emotiva. Conoscere, giudicare, potenziare o correggere i tratti del carattere, per formare l'uomo interiormente equilibrato, socialmente adattato e integrato, è lavoro di cesello sul singolo.

La medesima adesione all'ambiente, alla disciplina, la comprensione della loro razionalità, il superamento degli urti, l'adattamento, sono fatti personali.

Si possono aggiungere altri due settori: l'introduzione d'ognuno a concetti, sentimenti, giudizi ed esperienze sociali, e l'abituale « buona educazione ».

d) Anche la *religione* richiede convinzioni e sentimenti personali. Dubbi, difficoltà, livelli di comprensione e di perfezione di vita, impegni, sono per lo più fatti che solo nell'intimità si decidono.

e) La stessa scelta della *vocazione* (o professione), la cura per coltivarla e conservarla, per approfondirne il signgificato e per prepararsi ad assolvere gli impegngi, è ancora argomento di incontri individuali.

3. *L'« organico » salesiano in funzione d'educazione « individuale-personale »*. In una rapida panoramica non possiamo che delineare dei temi.

a) IL DIRETTORE (cfr. P. BRAIDO, *o.c.*, pagg. 234-248; Regolm. art. 88, 91, 96, 99, 100, 101, 103, 108, 157, 161, 162, 163, 164). Nel pensiero di Don Bosco, la sua funzione è prevalentemente « educatrice »: educatore e capo degli educatori, Padre della Comunità. Egli « personalizza » la sua azione:

1) mediante un *atteggiamento interiore* di « amore paterno » soprannaturale e naturale, per TUTTI e per CIASCUNO, d'ognuno preoccupandosi come d'un figlio;

2) mediante un *atteggiamento esteriore*, negli incontri collettivi (Prediche, Conferenze, Buone Notti), che con la parola, con lo sguardo, con la preoccupazione fattiva, dimostri di cercare e incontrare familiarmente ognuno;

3) mediante l'*incontro occasionale nei piccoli gruppi* (es. in cortile), in cui la parola, il gesto, lo sguardo, il tratto, incontrano un po' tutti e ciascuno;

4) mediante l'*incontro occasionale individuale* (parola all'orecchio in cortile, incontro casuale nei vari ambienti) con segni personali di riconoscimento, di affetto, di interessamento;

5) mediante l'*incontro individuale intenzionale, preordinato* (colloquio di conoscenza, di interessamento e di direzione educatrice);

6) come *centro di promozione e di riferimento* dell'azione individuale esercitata dagli altri educatori che collaborano nell'opera convergente sui singoli.

b) IL CONFESSORE (P. BRAIDO, *o.c.*, pp. 297-310). E' colui che scende più a fondo nell'intimità personale, dopo Dio. Egli ha il potere *ex opere operato*, sul singolo, di distruggere il male del peccato, di far risorgere e accrescere la grazia. Ma la sua opera si fa più esigente. E' un vero « trattamento spirituale », in quanto deve aiutare ciascuno a prepararsi, a disporsi agli « atti » della confessione, deve cercare di stabilire un « rapporto » stabile, prolungato (confessore fisso come direttore spirituale), in clima di fiduciosa confidenza, di lealtà reciproca, di fede, di impegno, di ascendente morale. Deve aiutare e dirigere veri « processi » di formazione o di riforma religioso-morali. E' perciò indispensabile che comprenda la reale situazione, le cause, le difficoltà, le possibilità, per aiutare a ritrovare i principi, i motivi psicologici, morali, religiosi della conversione.

c) IL CATECHISTA (Regolam. art. 186-190). Le sue funzioni (condotta religiosa e morale degli alunni, pietà, catechesi, compagnie e circoli, sanità fisica) tendono ad aprire i mezzi

collettivi verso preoccupazioni e azioni individuali. La sua azione si coordinerà con la altrui (cfr. Regolam. n. 188), nel rispetto delle competenze, soprattutto, del Confessore e del Direttore, specialmente secondo le possibliità di quest'ultimo, ma a lui sempre molto riferendosi e indirizzando.

d) IL CONSIGLIERE (Regolam. artt. 191-198). E' figura poliedrica, per le molte funzioni che a lui fanno capo: disciplinare, didattica, formativa d'ambiente e parascolastica, formativa personale mediante avvisi e osservazioni. Egli è il centro di una vasta azione, che tende a « personalizzarsi », per un'efficace formazione dei singoli, secondo i campi e problemi che sopra si sono elencati, e soprattutto negli aspetti « umani ».

Unità di persona per tanti compiti? Sembra impossibile se si vuol superare la mediocrità nelle funzioni suelencate. Accostamento di altre persone con cariche autonome? O subordinazione a una persona (per ogni gruppo) di un vasto organico, con ampie funzioni solo relativamente autonome, in quanto da lui promosse e coordinate? Accentuazione e riserva a sè di una di tali funzioni? Molto dipende dalla personalità del Consigliere, dalla vastità dell'istituzione, dall'azione del Direttore o d'altri.

Nel caso che assuma un posto di promozione e coordinamento, con collaboratori organizzati e largamente dotati di responsabilità e iniziativa, l'opera di tutti può arrivare a personalizzarsi notevolmente. 1) Nella disciplina lo coadiuvano l'Assistente generale, e altri assistenti, veri responsabili diretti di gruppi o classi, sacerdoti chierici e coadiutori. 2) Nell'azione didattica dirige e promuove il lavoro del consiglio dei professori, dei consigli di classe (con uno come Capo) degli insegnanti. 3) Per le attività parascolastiche può trovare aiuto negli elementi del personale, esperti e capaci di farsi promotori diretti di sport, cinema, teatro, turismo e campeggi, biblioteca e letture, musica e canto, lavori di costruzione, ecc... (è la formula delle scuole francesi, e di ogni altra che voglia moltiplicare le attività). 4) Per la formazione d'ogni ragazzo come « uomo » gli elementi precedenti possono dargli un notevole apporto nella scuola, nell'assistenza, nel lavoro di incontro collettivi coi gruppi (piccoli e ben qualificati), in collegamento con il lavoro individuale avviato nei colloqui per le osservazioni.

E' assurdo che il Consigliere per il peso e per il metodo della disciplina si renda inviso in modo da precludersi ogni influsso positivo personale. Nè egli può farlo nè altri possono pretenderlo, o provocarlo col loro assenteismo.

e) Gli INSEGNANTI. I mezzi « individuali » a loro disposizione sono: l'*interessamento* e la *guida personale* d'ognuno in classe; un ben funzionante *consiglio di classe*, didattico e educativo, per lo studio e la guida di ciascun ragazzo; la *presenza* in mezzo ai ragazzi al di fuori della scuola o del laboratorio, per un contatto e un intervento che spesso riesce a individualizzarsi anche nei gruppi; l'*esempio*, l'ascendente di personalità riuscite, e l'espressione, voluta e occasionale, di principi e direttive e incitamenti, che risuonino nelle singole personalità. Rapporti personali degli insegnanti per la direzione generale della vita? Gli inconvenienti vanno regolati, ma ad una certa età per i giovani sorge il problema che la persona che li capisce e li può orientare nella vita, non può essere loro imposta per scelta esterna.

f) Gli ASSISTENTI. Ogni salesiano è sempre « assistente ». Il loro contatto diretto è con tutti e con ciascuno. Occasionale o intenzionale, rapido, permette e costituisce un ininterrotto mezzo « personale » di conoscenza, di interessamento, un appello, un richiamo alla coscienza personale, di principi e di applicazioni. E' un sostegno per i deboli, offre una correzione immediata, dà la possibilità di domande e risposte continue, con l'opportunità di partecipare ininterrottamente allo sbocciare progressivo di tutta la vita, di un *dialogo sempre aperto*, di un intervento educativo ininterrotto, con ognuno, su tutti i problemi, in tutte le situazioni della vita. Oltre la presenza e la sorveglianza, occorre senz'altro virtù, cultura, comprensione, simpatia, rispetto, e un certo entusiasmo che trascini, con la capacità di appello alle risorse interiori di ogni personalità.

4. *Condizioni* per un intervento « individuale-personale ». Non è possibile altro che delineare delle tracce da riprendere a fondo in altra sede.

a) *Conoscenza « individuale »*. Sembra facile, eppure per lo più ogni giovane, se si pensa alla pienezza dei contenuti e alle vicende della sua vita, è un mistero per l'educatore. Si tratta di avvicinarglisi almeno un po'.

1) *Conoscenza della personalità individua*. Dovremmo poter delineare un profilo per ogni ragazzo, riempiendo con verità gli schemi della *psicologia* generale, differenziale (caratterologia), evolutiva, e, a volte, clinica. Ma anche la *storia* e la *situazione* personale incidono (vita in famiglia, avvenimenti passati, educazione o diseducazione, studi, aspirazioni, stati d'animo, con-

dotta e atteggiamento generale...), e quindi i bisogni, gli interessi, i principi morali, i valori e le sensibilità che qualificano la personalità attuale.

2) *Conoscenza esatta dei termini del problema attuale.* Non basta « stare ai fatti ». Bisogna conoscere la *natura* psicologico-morale del problema, le difficoltà, le possibilità, le *cause* interne ed esterne, gli *ostacoli* alla soluzione. E naturamelte bisogna avere un'idea dei *mezzi* e dei *metodi* per un *trattamento* adeguato. In linea di massima, i problemi possono essere di natura: a) *razionale* (o intellettuale, o mentale, come la mancanza di principi di verità e di giudizio, l'incapacità di giudicare il caso concreto alla luce dei principi, o l'adesione a principi falsi, errati, incompleti, problemi culturali, perplessità di decisione e netto bisogno di chiarificazione o consiglio); b) *emotiva* (o caratteriale, cioè dipendente da frustrazione di bisogni, dai conflitti di tendenze ragionevoli o anche non ragionevoli, da deviazioni e squilibri delle forze istintive e tendenziali, dalle inclinazioni, da scoraggiamento, ecc.); c) *situazionale esterna* (quando l'ostacolo, la difficoltà, sono rappresentati da fattori esterni, persone, ambienti, influssi, resistenze, che impediscono o rendono difficile una condotta retta e valida); d) *motivazionale* (quando il problema consiste nell'incompiutezza o nella deviazione degli interessi, o nella mancanza del possesso o della influenza decisiva dei valori di verità, di bontà, di dovere, di onore, di utilità, di religione, ecc...).

b) *Sintonia spirituale educativa.* Ma spesso la natura del problema è complessa, e tutti gli elementi vi si incontrano. In ogni caso l'avvio di un vero rapporto « interpersonale » educativo ha luogo come « accettazione » pedagogica bipolare: con la « comprensione » affettuosa, paterna, fraterna, amichevole (sia con gioia che con sofferenza) dell'educatore, che si interessa del giovane, del suo problema (qualunque esso sia), da uomo a uomo, da cristiano a cristiano; dall'altra ha luogo con la « accettazione » da parte del giovane dell'intervento e della persona che lo fa, in clima di stima e fiducia.

c) *Lavoro attorno a un problema comune.* Partendo dalla coscienza chiara dell'esistenza del problema da parte di entrambi, nei precisi termini, e dalla volontà comune di risolverlo, cerca e percorre di comune accordo le vie, i mezzi di soluzione. E' logico che il giovane rappresenterà maggiormente la difficoltà, e l'educatore lo stimoli della soluzione.

d) I passi precedenti suppongono che, progressivamente, siano *superati gli ostacoli* che si oppongono a questa sintonia d'intesa. *Da parte degli educatori* questi « ostacoli » possono essere: l'incompetenza psicologica e l'ignoranza del vero animo dei giovani, l'inesperienza della vita; la mancanza di vero amore, di pazienza d'attesa, di gradualità; il misconoscimento delle difficoltà e delle resistenze interne ed esterne; l'incapacità di stabilire rapporti interpersonali di confidenza, fiducia, ascendente; la mediocrità dei valori e dei motivi presentati, delle ragioni e degli aiuti, o oggettivamente insignificanti, o soggettivamente non tali da rivelare il loro vero peso psicologico e morale; la pretesa dell'imposizione autoritaria; l'eccesso di « negazioni », senza preoccuparsi di offrire sostituzioni positive con forme più interessanti e valide di vita.

Da parte del giovane, gli « ostacoli » da superare (veri o presunti) sono: lo stato d'urto emotivo con l'ambiente, con l'autorità, con gli educatori o qualcuno di essi, di delusione o di frustrazione; la disistima personale o pedagogica dell'educatore; una istintiva resistenza all'intrusione di estranei nella vita intima e personale, sia semplice che confusa o torbida; un più o meno alto grado di « indisponibilità giovanile », dovuta a pigrizia, a sensualità, a orgoglio, a toni di aggressività (protesta, rivolta, ipocrisia), a meccanismi psicologici di difesa, perchè il bene costa la rinuncia a cose immediatamente piacevoli, e l'impegno per un lavoro arduo.

e) Preparare le condizioni per la *mutua accettazione* e lo stabilire un rapporto di *volontà di cooperazione* è l'aspetto più delicato del problema. L'educatore per primo deve « accettare ed essere accettato ». « Accettare » significa non perdere il controllo di sè, delle parole, dei giudizi, delle azioni, non mettersi su un piano di vendetta, o di aggressività, o di lotta, non partire per « giudicare » ma per « capire », disposto a riconoscere attenuanti e influssi costituzionali e ambientali o diseducativi. Accettare è non inveire mai contro il passato, ma farne punto di partenza per la migliore soluzione del problema, non partire con una stizza perchè il soggetto è diverso da come lo si vorrebbe, da come dovrebbe essere. Fosse anche sua colpa, è inutile « prendersela ».

Il giovane può « accettare » l'educatore e il suo intervento, per motivi razionali, per l'autorità, per timore, per calcolo utilitario, in forza dell'ascendente personale, di suggestione, di altri dinamismi emotivi, per valori spirituali. Ma per lo più una piena accettazione avviene per tutti questi motivi assieme.

f) Elementi di sostanza e di forma entrano a condizionare l'esito dell'intervento « individuale-personale ». Anche gli *elementi di forma* sono a volte decisivi. Fra le norme più comune si possono ricordare: bontà e fermezza attorno alla verità; lealtà e sincerità; fiducia, pazienza e progressività; giusta distribuzione di torti, colpe e responsabilità a chiunque tocchino; ammissione delle difficoltà oggettive e soggettive, che possono coesistere anche con una autentica buona volontà; tono di sicurezza di giudizio e di consiglio e decisione, fondato sull'esperienza e sulla perizia, non sulla ingenuità facilona; esclusione di ogni animosità e permalosità personale; sommo rispetto del giovane e tratto signorile; calma e ordine; adeguato senso d'umorismo, espansività e cordialità; senso dell'essenziale e dell'accidentale, del marginale, del neutro; riconoscimento leale e fiducioso delle parti di verità e di bontà, delle scuse e delle attenuanti; arte di far parlare e di lasciar parlare, ascoltando; importanza del punto di vista del giovane, come egli vede le cose, la situazione, il problema, come lo giudica, cosa e come intende fare; appello e stimolo alla razionalità, alla dignità e all'onore personale, all'età, alla posizione; riconoscimento dei progressi; incoraggiamento; assunzione d'impegni davanti a sè, all'educatore, a Dio...

5. *I « mezzi » (o le esperienze) dell'educazione « individuale-personale »*. Ciò che è possibile dare in questa sede è poco più che uno schematico elenco.

a) *Osservazioni, voti, giudizi personali.* Per essere una cosa seria, non possono non partire da un profilo iniziale di sufficiente conoscenza della personalità di fondo di ciascun giovane. Nè i rilievi d'inizio possono essere solo empirici, nè la loro raccolta puramente casuale. La forma oggi più usata è la « scheda o cartella personale », sufficiente nei dati e seria nel profilo. Parecchi possono così già dall'inizio costituire e fornire dei « problemi da osservare e risolvere » anche prescindendo dalle mancanze specifiche, soprattutto di tipo formativo positivo.

Nelle sedute ordinarie di « osservazioni » si possono commettere due errori: « moralismo », cioè attribuire *subito* e *tutta* la colpa direttamente alla volontà del ragazzo; « semplicismo », cioè arrestarsi ai fatti esterni, senza penetrare le « cause » psicologico-moril interne e d'ambiente, e senza entrare nel vivo dei processi logico - emotivi che stanno al fondo di tale condotta, e che dovrebbero essere i primi a venir trattati nella soluzione.

Nè le « osservazioni » dovrebbero chiudersi senza un'adeguato

studio preventivo del « trattamento », sia correttivo che formativo. Questo implica un piano di divisione di compiti, e un'articolazione degli interventi. Spesso prima di venire al nocciolo della questione, bisogna programmare una larga preparazione, per disporre bene il soggetto, soprattutto nel piano emotivo (dissipare urti, malintesi, prevenzioni, scontenti, diffidenze, timori, disistime, scoraggiamenti, stati di aggressività o di difesa, ecc.) e su quello della maturazione razionale.

In questo campo è molto difficile essere oggettivi, giusti, e perciò non disonesti, non immorali, ma educativi. Per quanti « motivi » un ragazzo può non studiare, o non pregare, o mentire, o litigare, o ribellarsi, ecc...? Qual'è il vero processo psicologico-morale che porta a ogni mancanza?

Le « osservazioni » non possono essere fatte utilmente che su piccoli gruppi, e dall'équipe di coloro che sono ad immediato contatto. Dovrebbero essere « negativo-positive », e inserirsi in un « piano di lavoro personale » su ogni giovane, di estensione almeno annuale. Certamente bisogna che gli educatori se ne intendano di psicologia, di morale e un po' anche di pedagogia, o vi sia almeno in ogni gruppo qualcuno che ne abbia una certa pratica.

b) *Il colloquio educativo.* E' l'incontro a tu per tu, su un problema concreto, con precisa finalità, e perciò da condurre con metodo. Non ripetiamo le norme di metodo generali, già elencate, e che in modo particolare si riferivano proprio a questo principalissimo mezzo di educazione « individuale - personale ». Consta di vari momenti: 1) stabilimento di un *rapporto di mutua accettazione;* 2) *diagnosi* esatta del problema nei suoi termini e nel vivo della personalità del soggetto e della situazione; 3) esame dei *mezzi* e delle *vie,* e *lavoro di soluzione;* 4) conclusioni del soggetto, e *impegno* in una nuova fase del processo d'educazione.

Lo *scopo* di un colloquio educativo può essere molto vario: chiarificare concetti, principi, applicazioni; sensibilizzare verso interessi e valori etico-morali; persuadere, correggere delle idee; liberazione emotiva, spiegazione reciproca di situazioni; correggere condotte errate; insegnare metodi di maggior rendimento; far assumere la coscienza di responsabilità, di doveri, di errori; preparare variamente il soggetto alla vita futura, ecc. ecc...

Il colloqui educativo può essere *spontaneo* (chiesto dal giovane) o *provocato.* L'educatore vi può annettere maggiore finalità *diagnostica* o di *formazione* (capire il giovane o aiutarlo a risolvere i suoi problemi).

Temi e *problemi* del colloquio variano con l'età e con altre circostanze.

Il *modo di condurlo*, è arte frutto di doti naturali, ma anche di esperienza, e studio, perchè la pedagogia possiede già buone indicazioni di metodo.

Nel nostro sistema, la continua familiarità di vita con i giovani, la personale conoscenza reciproca, permettono di concepire e attuare un metodo di colloquio ininterrotto, un *dialogo sempre aperto*, anche se con vario tono e con diverso impegno e profondità.

c) *La guida personale.* E' piuttosto la risultante di parecchi « mezzi » e interventi personali, che un nuovo mezzo. Eppure deve essere offerta ad ogni giovane. La guida personale si può considerare composta da questi aspetti: 1) la *direzione spirituale*, per la formazione intima della coscienza e della vita morale-religiosa; 2) la *direzione educativa*, per la formazione della personalità umana e sociale; 3) la *direzione scolastica*, per conseguire il massimo frutto nello studio e nel lavoro, superando le difficoltà, seguendo i migliori metodi, profittando delle cure collettive e individuali, dei sussidi d'integrazione; 4) la *direzione vocazionale*, per avviare, e proseguire in modo sicuro e valido, in tutte le sue fasi, la preparazione adeguata interiore e operativa, verso la propria professione nella vita, guidando l'adattamento e le scelte lungo tutto il curriculum da percorrere. Queste « direzioni » si intersecano reciprocamente, e si unificano nella vera « educazione della personalità », unica conclusione valida del nostro lavoro.

CONCLUSIONE: sulla traccia di queste indicazioni schematiche, ora è possibile giudicare se il nostro metodo, e soprattutto la nostra prassi, sono di massa, o invece effettivamente « personali ».

IV - Pratica e tecnica nella conoscenza del giovane

Nello svolgere questo argomento premetteremo alcune considerazioni destinate a dire il posto tenuto nell'educazione dalla conoscenza adeguata del giovane, per passare in seguito alla trattazione dei procedimenti da usarsi. Avremo di mira, come il titolo insinua, l'apparente opposizione tra conoscenza empirica e conoscenza scientifica, per mostrare come possano integrarsi nella persona dell'educatore salesiano che voglia essere fedele allo spirito del Fondatore.

Esigenza di una conoscenza dell'alunno.

Per vedere nella giusta luce il nostro problema conviene prospettarlo, sia pure per accenni, sul suo sfondo storico-teorico.

« Con il secolo XX, e già sullo scorcio del secolo XIX, si è andata affermando quella caratteristica impostazione del fatto educativo e dei procedimenti didattici, che si chiama comunemente attivismo ».

Per questo movimento l'educazione si pone come sviluppo degli interessi del fanciullo, intesi in una maniera diversa da quelli di Herbart. « Per Herbart interesse significava apertura attentiva e appercettiva, qui invece interesse è preso nella linea dinamico-istintiva...

Mettere in azione queste potenze e interessi, ed adattarsi al loro sviluppo è il canone fondamentale dell'attivismo naturalistico. Il bambino così diventa in senso pieno attore della sua educazione ».

L'attivismo naturalistico conosce interessi prevalentemente naturali e biologici, ma la concezione cristiana ha elaborato un attivismo più completo e più genuino in quanto « sollecita e risponde a tutti gli « interessi » dell'educando sia in una visione orizzontale (interessi individuali e sociali), sia in una visione verticale (interessi biologici e spirituali, naturali e soprannaturali, temporali ed eterni, in rispondenza alla gerarchia dei valori, che avvolgono e permeano l'esistenza umana), superando naturalismo e spontaneismo istintivo su una base di una completa concezione persona-

listica, finalistica e cristiana, che è quanto dire *storica* dell'uomo e dell'educando » (cfr. M. SIMONCELLI, *Educare*, vol. I, Roma, P.A.S., 1960, pp. 164 e segg.).

Si è così attirata l'attenzione su questo fatto fondamentale: « l'essenza dell'educazione è scoprire la giusta direzione, lo scopo della propria vita e rendersi capaci di tendervi volitivamente, attivisticamente. Maturità, carattere, personalità sono i termini che esprimono la consapevolezza di tale orientamento e la capacità di raggiungerlo effettivamente » (vedasi P. Braido, in Orientamenti Pedadogigici, I. 1.). L'intervento attivo dell'educatore in quest'opera consisterà essenzialmente in uno sforzo di illuminazione, di crescita perchè l'educando assuma coscientemente la sua giusta posizione di fronte alla realtà e alla verità; ed insieme in uno sforzo di convincimento, di amorevole risoluta persuasione alla vitale concreta realizzazione dei valori.

Questo aspetto essenziale dell'educazione non poteva essere sfuggito a un educatore autentico come Don Bosco. Non vogliamo farne un attivista *ante litteram*, quasi avesse coscienza di idee che non son state nè ricercate nè raggiunte su un piano di sistemazione teorica. Tuttavia su un piano di vita vissuta non è difficile rilevare nell'opera educativa di Don Bosco delle preoccupazioni equivalenti a quelle espresse all'inizio di questo paragrafo.

Don Bosco usa un'immagine molto cara all'attivismo quando paragona l'opera dell'educatore a quella di un giardiniere che cerca di curare, far crescere e sbocciare, in tutta la loro bellezza, i fiori del giardino a lui affidato (cfr. M. B. vol. X, p. 1102; vol. XII, p. 457).

Un accostamento ben più fondamentale della prassi salesiana alle idee suaccennate è offerto dal concetto di assistenza. Nello studio di P. Braido su Don Bosco (edito presso la Scuola di Brescia, nel 1957, a pag. 94 e segg.) si illustrano efficacemente le caratteristiche fondamentali dell'assistenza salesiana. Ne stralciamo alcune citazioni.

All'assistente Don Bosco raccomandava: « Non stancarti di vigilare d'osservare, *di comprendere, di soccorrere*, di compatire » (M. B. X, p. 1022-23). E precisando la natura del sistema preventivo diceva: « Il sistema preventivo consiste nel far conoscere le prescrizioni ed i regolamenti di un Istituto e poi sorvegliare in guisa che gli allievi abbiano sempre sopra di loro l'occhio vigile del direttore o degli assistenti, *che come padri amorosi parlino, servano di guida ad ogni evento, diano consigli ed amorevolmente correggano*, che è quanto dire mettere gli

allievi nell'impossibilità di compiere mancanze». (M. B. IV, pp. 566-67).

Don Lemoyne afferma: «La frase che adoperava Don Bosco coi prefetti ed assistenti che si lamentavano della condotta di qualcuno era sempre questa: Parlare, parlare! Avvertire, avvertire! Avessero mancato tutti i giorni, tutti i giorni mandarli a chiamare, anche più volte al giorno, se tale fosse stato il bisogno» (M. B. IV, p. 566-67).

Nell'opuscolo sul sistema preventivo è detto: «Il sistema preventivo rende amico l'allievo che nell'assistenza ravvisa un benefattore che lo avverte, vuol farlo buono, liberarlo dai dispiaceri, dai castighi, dal disonore» (opuscolo sul Sistema preventivo, pag. 26).

Rileggendo questi brani non è difficile vedere praticata qui e suggerita questa «risoluta azione di guida che suscita ed orienta energie native, accende il consenso e l'attività interiore per la realizzazione dei valori». Come esige una autentica educazione e come sottolinea l'educazione attiva in maniera particolare..

A differenza però di tanti cultori della scuola attiva non cattolici Don Bosco non aveva una concezione angelicistica (per dirla con P. Braido, *Don Bosco*, Brescia, 1957, pp. 96), soprattutto di certi fanciulli che per molto tempo furono il flagello dei parenti e perfino rifiutati dalle case correzionali. Era cristiano ed aderiva con ferma convinzione al dogma del peccato originale e delle sue conseguenze, conosceva migliaia di ragazzi e le particolarissime difficoltà poste da un ambiente collettivo e chiuso. Perciò volle accurata l'assistenza sempre e dappertutto, insistendo: «Abbi sempre l'occhio aperto, aperto e lungo» (M. B. X, p. 1022); «sorvegliate continuamente i giovani in qualunque luogo si trovino mettendoli quasi nella impossibilità di far male» (M. B. VI, p. 390).

Pertanto le espressioni prima citate vanno intese secondo quest'altra raccomandazione di Don Bosco stesso: «Nell'assistenza... si dia agio agli allievi di esprimere liberamente i loro pensieri; ma si stia attenti a rettificare ed anche a correggere le espressioni, le parole, gli atti che non fossero conformi alla cristiana educazione» (Regolamenti, introduzione; articoli generali). La correzione doveva permeare tutta l'opera educativa e manifestarsi in tutti i suoi momenti: parole all'orecchio, avvisi privati e pubblici, buona notte, biglietti, ecc.

Possiamo conchiudere questa introduzione affermando che un vasto movimento attivistico ha attirato in modo particolare l'attenzione su un punto fondamentale dell'educazione e della

prassi educativa salesiana: « poichè l'educazione suppone la scoperta della giusta direzione, dello scopo della propria vita ed il rendersi capaci di tendervi volitivamente, l'intervento dell'educatore si risolverà in una azione di guida che orienta le energie ed accende il consenso e lo sforzo. Questa azione suppone una conoscenza adeguata sia dei valori che delle realtà e possibilità dell'alunno ».

Di questa conoscenza noi vogliamo trattare.

Conoscenza degli alunni e Don Bosco.

Crediamo utile richiamare, in un paragrafo a parte, le realizzazioni e le direttive di Don Bosco.

Innanzitutto bisogna dire che Don Bosco trovava indispensabile il conoscere i giovani intimamente ed ha ricercato sempre questo contatto con i giovani anche quando, verso la fine della vita, questo gli costava enormi sacrifici dati gli acciacchi dell'età ed il moltiplicarsi degli impegni. Non solo ha dato l'esempio di questa presenza tra i giovani, ma *vi ha insistito* con i Salesiani specialmente nell' opuscolo sul sistema preventivo e nella lettera del 1884 da Roma.

Cercava di studiare anche l'indole dei suoi giovani, di conoscere esattamente *la situazione* alla loro entrata nell'Oratorio, di conoscerne il grado di pericolosità ed i bisogni morali, si studiava di individuare quali erano le vie per conquistare il loro interesse, la loro fiducia, la loro benevolenza.

Per quanto riguarda la conoscenza del *carattere* dei giovani si possono consultare i seguenti volumi delle Memorie Biografiche: volume VI, pag. 924; volume VIII, pag. 478; volume XI, pag. 287; volume XVIII, pag. 274. Nel volume VI pagina 392-3 è detto come Don Bosco sapesse discernere i giovani cattivi e non solo in virtù di doni speciali elargitigli dal Signore.

Questo studio l'aveva portato quasi potremmo dire alla formulazione di una sua psicologia empirica. Degli spunti in proposito si vedranno raccolti negli indici delle Memorie Biografiche sotto le parole « psicologia e metodo ».

Troviamo qua e là delle indicazioni significative sulla *fantasia* dei giovani (dice come essa si riscaldi per ciò che predilige, nel vol. V, pag. 331; nel vol. VI, pag. 252 e 258; come nel parlare si debba dar pascolo alla fantasia, vol. VI, p. 96 e come convenga governarla nei giovani, vol. VI, pag. 884-5). Altre volte troviamo delle indicazioni sugli *interessi* e le inclinazioni particolari dei

giovani. Non si era limitato ad indicazioni generiche circa la necessità di assecondare gli interessi dei giovani (vedasi al proposito la lettera del 1884 da Roma), ma aveva cercato quali erano i loro interessi particolari e di sfruttarli usando metodi convenienti sia nella spiegazione del catechismo, sia nel dar ordini e nel fare correzioni, sia nell'organizzare feste, musica, teatro, passeggiate, sia per creare il clima dovuto, sia per prepararli a cogliere la sua parola (vedasi vol. XII, pag. 149), sia infine per far nascere occasioni per la frequenza ai Sacramenti (vol. VI, pag. 388). Insomma (l'espressione è nelle M. B., vol. I, pag. 53, pag. 60, pag. 68) si può dire che Don Bosco ha cercato di far compiere ai giovani ogni cosa per affetto e per il Signore.

In altre occasioni troviamo delle indicazioni sulla *mobilità* giovanile che esige conseguentemente, da parte degli assistenti e degli educatori in genere, il ripetere le correzioni senza stancarsi e senza irritarsi (vedansi le M. B. vol. IV, pag. 566-567 già citate).

Anche il fatto di dare, come faceva, *norme pedagogiche e didattiche* a chi faceva scuola (vol. XI, pag. 349 e vol. X, pagina 1023) suppone in lui una conoscenza dei giovani.

Riteniamo poi inutile insistere sulla conoscenza acquistata nel *settore morale e religioso* e sulla capacità di conquistarsi la confidenza, la fiducia e la benevolenza dei giovani, oltrechè l'estrema abilità nel condurre conversazioni esplorative o destinate a convincere dei colpevoli. Nelle *ammissioni* Don Bosco richiedeva (soprattutto nel caso degli ascritti e degli aspiranti), una conoscenza dettagliata specie degli eventuali aspetti negativi della loro personalità e dava norme precise per la esclusione dei poltroni, dei melanconici, degli incerti, ecc.

Tutto questo non rivela semplicemente una prassi personale in Don Bosco, ma indica qualche cosa che egli esigeva da ogni salesiano e che ha poi esplicitamente richieste nell'opuscolo sul sistema preventivo, nei Regolamenti e soprattutto nella lettera del 1884 da Roma.

Non si vedono affiorare nella prassi di Don Bosco accenni di psicologia sperimentale, d'altronde impossibili a quell'epoca; ma non pare sia un forzare le cose il cercar di vedere in questo atteggiamento di Don Bosco, qualora venga portato nelle condizioni attuali, una virtuale apertura a tutto quello che può aiutare gli educatori ad una conoscenza completa e verace dei giovani.

Oggetto di questa conoscenza.

criterio della scelta

Nello studio dei giovani si può dire che ogni dettaglio è utile ed ogni soggetto è inesauribile; d'altra parte le possibilità dell'educatore e ragioni di praticità impongono molti limiti. Bisognerà quindi scegliere le conoscenze che i ricercatori hanno dimostrato importanti e la pratica ha trovato utili in maniera particolare.

Gli aspetti fondamentali cui deve arrivare, in base ai due criteri ora citati, l'attenzione dell'educatore sono: l'ambiente familiare e sociale in cui lo scolaro vive; la scuola o collegio (da considerarsi a parte in quanto costituisce un ambiente educativo organizzato da professionisti dell'educazione); lo stato fisico; la situazione psicologica (intelligenza, attitudini generali e particolari, temperamento, quadro di valori abituale, interessi, aspetti dinamici della personalità); la situazione religiosa e morale.

Le conoscenze cui si dovrà fare appello saranno quindi le seguenti:

1) *Conoscenze biologiche*, perchè precisino i condizionatori genetici neurologici ed endocrinologici della personalità e perchè indichino all'educatore le tappe della crescenza, le condizioni ed i disturbi della medesima.

2) *Le scienze psicologiche*, perchè descrivano i vari aspetti della personalità: intelligenza ed attitudini, temperamento, interessi, ecc.

3) *Le conoscenze sociologiche*, perchè rendano conto della situazione familiare, economica, sociale, geografica, in cui ogni allievo viene a trovarsi.

4) *Le conoscenze filosofiche e teologiche*, perchè ci aiutino a scegliere nel panorama descritto dalle scienze precedenti, perchè ci rendano possibili giudizi di valore, e perchè ci permettano di conoscere la struttura soprannaturale dell'educando.

L'insieme delle conoscenze raccolte sugli aspetti fondamentali dell'alunno sopra elencati conviene sia annotato *nella cartella personale* dell'alunno. Per rendere più concreto il discorso presenteremo la cartella proposta dal nostro Centro Didattico ai collegi Salesiani e delle Figlie di Maria Ausiliatrice ed alle scuole statali con noi collegate. (v. allegato 1)

La cartella si conserva in direzione o presso il consigliere scolastico; è compilata dagli speciali incaricati (medico, psicologo, assistente sociale o direttore, consigliere o segretario nella riunione dei superiori e dei consigli di classe) per la parte che ad ognuno compete.

Una guida ciclostilata di poche pagine dice ai singoli incaricati come compilare la parte di loro competenza e l'uso possibile, da un punto di vista educativo, delle informazioni così raccolte. (In *Orientamenti Pedagogici* VI, 5 sono state raccolte le principali indicazioni al riguardo).

Conoscenza psicologica empirica.

Diremo ora qualche cosa in particolare della conoscenza psicologica che può essere comune agli educatori oppure propria degli specialisti in materia. In pratica la conoscenza psicologica empirica che gli educatori cercano di procurarsi deve sempre più venire illuminata da quella scientifica, assimilandone le conquiste fondamentali e deve cercare di tenersi aggiornata sui progressi della medesima per conoscerne le possibilità e rifarvisi quando ne sia il caso.

Perchè l'educatore possa migliorare le sue conoscenze deve anzitutto possedere delle *indicazioni bibliografiche* essenziali, connesse con gli argomenti di psicologia individuale, dell'età evolutiva, di psicologia sociale, di quella pedagogica e di quella clinica; e deve avere i criteri sicuri per scegliere le fonti da cui assumere le acquisizioni scientifiche utilizzabili nell'opera educativa. La risposta a queste richieste si può trovare nella *Guida bibliografica delle scienze dell'educazione* edita a cura dell'Istituto Superiore di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano (Roma, P.A.S., 1960).

Dalla lettura di buoni *manuali di psicologia* l'educatore dovrà trarre un quadro sommario delle conclusioni e degli orientamenti da verificarsi e confrontarsi con la sua pratica quotidiana, perchè diventino operanti e concreti.

Si dovrà mirare, in particolare, ad avere idee non troppo vaghe sulla struttura della personalità e ad affinare i concetti e la sintomatologia dei fenomeni psichici ordinari in modo da essere meno approssimati nelle osservazioni. Si dovrebbe insomma tener conto del lamento di non pochi psicologi che riscontrano concetti confusi e segni inadeguati a proposito delle cose che formano l'oggetto ordinario dei giudizi e delle azioni degli educatori, quali l'intelligenza, la capacità raziocinatrice, quella di astrazione, l'intelligenza pratica e non verbale, la presenza di certi tratti temperamentali.

Ci si dovrebbe sforzare di affinare *la propria terminologia* (oltre che i propri concetti) in modo da poter comprendere il

linguaggio dei libri e dei cultori di psicologia, e da sapersi esprimere con precisione.

Per illustrare l'importanza di quanto sopra possiamo riferirci all'esempio di un questionario di carattere; nel questionario di R. G. Bernreuter si parla di un fattore D (*dominance*) e vengono fatte delle domande per vedere se un soggetto ha, in maniera spiccata, questa caratteristica. Se il professore non compie lo sforzo di rendersi conto di quello che si vuol dire con quel termine, nella concezione del Bernreuter, crederà di capire lo psicologo che gli parla di *dominance* e tradurrà con quel termine atteggiamenti di presunzione o l'ascendente notato in un ragazzo, per quella certa somiglianza che crede di trovare tra questi ed il termine in questione. Quanto più sicuro e preciso diventerebbe il linguaggio se venisse usato con un senso ben definito, se si studiassero le manifestazioni in modo da sapere, con la sicurezza che consente il valore di validazione compiuto costruendo il reattivo, che il tale e tale atteggiamento è un sintomo netto o lieve di *dominance* o di altro.

Un esempio di altro genere potrebbe citarsi a proposito della configurazione delle funzioni mentali quale è descritta dalla psicologia empirica comune a molti educatori e quale invece risulta dalle ultime acquisizioni dell'analisi fattoriale.

Questo possesso della terminologia psicologica faciliterebbe lo scambio d'informazioni tra l'insegnante e lo psicologo che opera nel proprio istituto o nella propria classe.

La conoscenza del volume I, di *Educare* ed in particolare di quanto riguarda la parte metodologica e psicologica consentirebbe di comprendere senza difficoltà quanto lo psicologo dice agli educatori a proposito degli alunni esaminati.

Converrà avere la conoscenza degli strumenti di osservazione più o meno tecnici, utilizzabili da un educatore, che consentano la rilevazione diretta delle particolarità degli alunni. Questa conoscenza può avere sia un aspetto negativo che un aspetto positivo.

L'aspetto negativo consiste nel conoscere le deficienze o le riserve inerenti all'uso di certi *strumenti* usati abitualmente dagli Insegnanti per conoscere il temperamento, l'intelligenza ed in genere le attitudini, gli interessi dell'alunno. Gioverà agli insegnanti conoscere, ad es., i limiti diagnostici di un componimento se usato come strumento rivelatore delle caratteristiche della personalità o del quadro di valori e di interessi.

Da un punto di vista positivo sarà bene che l'educatore cerchi di conoscere gli strumenti o le guide che potrebbero facilitare

l'osservazione sistematica degli scolari e potrebbero aiutarlo a trarre rapidamente conclusioni legittime. Intendiamo alludere a procedimenti tipo quelli proposti dal Binet (nel suo volume *Etude expérimentale de l'intelligence)* per la conoscenza delle caratteristiche intellettuali (tipo inventivo, descrittivo, erudito, ecc.). Dal punto di vista del carattere sarà utile conoscere dei questionari come quelli del Bernreuter o del Le Senne. E' ovvio che nella scelta converrà farsi guidare dal consiglio di persona competente.

Per illustrare l'importanza dell'adozione di simili strumenti prendiamo ad esempio questa frase: « Si fa dei nuovi amici facilmente ». Supponiamo ad es. che l'assistente sia riuscito a constatare in un ragazzo determinato la presenza di questo segno. Si può restare perplessi sul senso e sulla importanza da darsi a questo sintomo. Se si prende invece a guida un questionario oppure veri e propri schemi di osservazione (tipo quello da noi curato per le scuole medie) si potrebbe averne un notevole aiuto nella scelta dei segni, nel cogliere il loro significato e nel fissare loro un peso diagnostico più o meno accentuato.

In questo lavoro difficile e lungo per la conoscenza psicologica dell'alunno, che viene ad aggiungersi a tutto il resto che già grava sulle spalle dell'educatore, tornerà di profitto, oltre l'uso degli accorgimenti sopra indicati, anche il contatto con le impressioni e le osservazioni dei colleghi nei *consigli di classe*, per maturare assieme un piano di azione concorde, in base alle risultanze emerse attraverso le particolari materie e le varie personalità, e quindi il vario tipo di rapporti instaurati con l'allievo. Sarebbe interessante riferire a questo punto l'esperienza delle *classi di osservazione*. Si può vedere al riguardo sia il *Documento dell'osservazione*, edito nella collana 'Archivio didattico', serie I, scuola secondaria (Roma, Centro Didattico Nazionale per la scuola secondaria, 1957) sia le dispense che lo stesso Centro va editando come resoconto dell'esperimento compiuto.

Quando l'educatore si sia appropriato questo corredo di informazione avrà la sensibilità dovuta per esercitare una osservazione sistematica e competente sugli alunni, per rilevare i segni indicativi, e per trarne le conclusioni legittime. Sarà cioè facilitato nella capacità di rilevazione e di giudizio.

Tuttavia mentre da un lato si cerca di migliorare tale capacità, dall'altra bisogna fomentare la *spontaneità delle manifestazioni* dell'educando.

Per chi voglia attenersi alla pratica del sistema preventivo non sarà difficile creare un ambiente favorevole all'osservazione.

Potremmo qui riportare integralmente la lettera scritta da Roma il 10 maggio 1884 da Don Bosco perchè verte sostanzialmente su questo argomento. Ci limitiamo a stralciarne alcune espressioni.

« La familiarità porta affetto e l'affetto porta confidenza. Ciò è che apre i cuori e i giovani palesano tutto senza timore ai maestri, agli assistenti ed ai superiori. Diventano schietti in confessione e fuori di confessione e si prestano docili a tutto ciò che vuol comandare colui, dal quale sono certi di essere amati » (M. B. vol. XVII, pag. 108).

Questo clima di famiglia deve essere creato dalla amorevolezza degli educatori verso i giovani. (Per la delucidazione di questo concetto ci si può riferire a: P. Braido, *Don Bosco*, Brescia, La Scuola 1957, pag. 63 e segg.). Nella lettera cià citata Don Bosco così ne parla: « Vedo, conosco: ma ciò non basta, ci manca il meglio... che i giovani non solo siano amati ma che essi stessi conoscano di essere amati... che essendo amati in quelle cose che a loro piacciono, col partecipare alle loro inclinazioni infantili, imparino a vedere l'amore in quelle cose che naturalmente loro piacciono poco; quali sono la disciplina, lo studio, la mortificazione di se stessi; e quelle cose imparino a fare con slancio ed amore » (M. B. vol. XVII, pag. 110). In un altro punto della stessa lettera Don Bosco scrive: « Familiarità coi giovani specialmente in ricreazione. Senza familiarità non si dimostra l'affetto e senza questa dimostrazione non vi può essere confidenza. Chi vuol essere amato bisogna che faccia vedere che ama... Chi sa di essere amato, ama, e chi è amato ottiene tutto specialmente dai giovani. Questa confidenza mette una corrente elettrica tra i giovani ed i superiori ».

Non crediamo sia il caso di insistere. Desideriamo piuttosto sottolineare l'importanza attribuita dalla psicologia moderna alla creazione di una situazione di cooperazione volonterosa e sincera da parte dei soggetti osservati. Prima della applicazione dei reattivi o di prove di laboratorio si insiste perchè il soggetto venga messo a suo agio, perchè la situazione perda ogni caratteristica di artificialità, perchè insomma tutto proceda come nella vita ordinaria, senza alterazioni, senza forzature, che rischierebbero di togliere la giusta prospettiva all'osservatore. La pratica del sistema preventivo darebbe al salesiano le condizioni ideali per conoscere i giovani nella loro realtà autentica di ogni giorno; e questo sarebbe richiesto, oltre che da una fedeltà sostanziale al sistema, anche dai requisiti di una buona osservazione.

Esigenza di una conoscenza più perfetta.

La conoscenza empirica è, in misura maggiore o minore, *vaga ed insicura.*

Si possono constatare queste incertezze richiedendo, ad es., agli Insegnanti un confronto fra il giudizio dato da un reattivo di intelligenza e il loro giudizio.

Questa genericità risalta pure quando si chiede di precisare le relazioni esistenti tra gli alunni d'una classe, e si confronta il quadro così ottenuto con quello risultante da un reattivo di Moreno. Si nota allora come gli Insegnanti abbiano colto i fenomeni più salienti, ma si siano lasciati sfuggire tante particolarità, anche importanti, riguardanti soprattutto i tipi medi. Questa caratteristica si osserva anche a proposito delle classificazioni di intelligenza e di profitto. Se si chiedono classificazioni in cui i migliori ed i peggiori nel profitto o nella intelligenza vengano messi da parte, si ottiene una precisione assai maggiore di quella riscontrata quando si chiede loro di classificare tutti i tipi della classe.

Ma oltre che vaga la conoscenza degli Insegnanti è spesso *insicura*, perchè non sa dirci per quale via è giunta a certe generalizzazioni e non sa giustificarle, oppure perchè commette veri e propri errori. Quando si chiedono ad es. le manifestazioni di certi tratti di temperamento e della personalità oppure di certe attitudini non è difficile ottenere risposte erronee, mancanti di validità, o perlomeno espresse con termini equivoci.

Un esame delle valutazioni date dagli Insegnanti sul profitto degli alunni e sulla loro possibilità di riuscita, ha portato a conclusioni piuttosto negative, come abbiamo illustrato negli articoli: *I voti dicono e non dicono,* (edito in Orientamenti Pedagogici, anno V, n. 2) e: *Considerazioni sull'esame di ammissione alla scuola media,* (edito nella stessa rivista, anno VI, n. 2).

Le ricerche docimologiche svolte nei vari paesi ci dicono trattarsi qui di un fenomeno comune. Si vedano a questo proposito i nostri articoli sulle valutazioni scolastiche in U.S.A. e in Francia (Orientamenti Pedagogici, anno VII, n. 4, e n. 5).

L'esame delle varie ricerche effettuate sui difetti dell'osservazione empiricamente condotta hanno portato a formulare alcune istanze che devono presiedere ogni osservazione scientifica effettuata sui giovani.

Per comodità possiamo *schematizzare una singola osservazione* nella maniera seguente:

Stimolo - Soggetto - Risposta: Rilevazione
Criteri di giudizio
Espressione del giudizio

Cioè in ogni osservazione fatta per meglio conoscere l'alunno noi dobbiamo distinguere uno stimolo, con cui abbiamo cercato di raggiungere il soggetto e di chiedergli una reazione (o risposta). Questa è stata rilevata nei suoi dettagli e confrontata con determinati criteri di giudizio; l'esito del confronto viene in qualche modo formulato ed espresso.

A proposito di questi singoli momenti di un atto di osservazione le ricerche sopra citate fanno valere le istanze seguenti:

1. La stimolazione deve essere condotta in modo che tutti i soggetti siano posti nella stessa situazione, siano stimolati allo stesso modo e con l'effetto accertato di richiedere un certo tipo di prestazione e quello solo. In altre parole ogni stimolo deve essere adeguato, valido, costante per tutti i soggetti.

2. Le risposte devono essere raccolte con criteri uniformi ed adeguati e la loro descrizione deve essere condotta in modo che l'osservatore non immetta indebitamente del suo.

Per questo è utile avere delle guide alla rilevazione dei fatti medesimi sotto forma di prescrizioni minuziosamente studiate e da seguirsi fedelmente nella somministrazione, correzione, ed interpretazione.

3. I criteri di valutazione devono essere ben definiti ed accertati esplicitamente e applicati in maniera costante. Da ogni risposta si tirano conclusioni determinate che confluiscono in un profilo o punteggio globale che viene confrontato con risposte ottenute su campioni rappresentativi di soggetti ed espresso nella maniera più adeguata in modo da evitare tra l'altro le oscillazioni della terminologia e gli squilibri introdotti dalla diversità di medie o di variabilità.

A queste esigenze fondamentali dovrebbero rispondere *tutti i procedimenti* di osservazione, qualunque siano gli strumenti cui fanno appello.

Dovrebbero quindi conformarvicisi i colloqui, l'esame orale, i saggi scritti, i reattivi di vario genere, le scale di produzione e di giudizio, i profili.

Cercheremo ora di presentare qualcuno di questi strumenti e procedimenti, limitandoci ad alcune osservazioni centrali, ed a qualche presentazione pratica. Rimandiamo per una conoscenza più completa alla esposizione fattane nel volume *Educare* vol. I

(Roma, P.A.S., 1960, pagg. 196 e segg.), oppure alla presentazione più ampia fattane nel volume *Tests e esperimenti* (P.A.S., Torino, 1956).

I reattivi.

Sono prove o situazioni destinate a suscitare nei soggetti, in maniera confrontabile, un tipo voluto di manifestazioni, che vengono rilevate con una metodologia uniforme e vengono confrontate con criteri quantitativi o tipologici stabiliti in base alle risposte ottenute su un gruppo rappresentativo di soggetti posti nelle stesse condizioni.

La descrizione che ora abbiamo tentato di dare dice fino a che punto questo strumento risponda alle esigenze sopra indicate.

Per dare un'idea concreta di questi strumenti converrebbe illustrare il procedimento della loro costruzione, il che abbiamo fatto per i reattivi di profitto nella parte terza del già citato volume *Tests e esperimenti* e verrà richiamato in seguito.

Gli usi possibili di questi reattivi variano a seconda della natura dei medesimi; in più di un caso possono fornire una informazione rapida, sicura ed economica sulla situazione attitudinale, caratteriale e scolastica dell'alunno. La struttura di molti reattivi attualmente in uso porta con sè certi limiti. Il più saliente riteniamo sia il seguente: molte domande dei reattivi costringono il soggetto a scegliere, tra alcune risposte date, quella esatta e questo per facilitare al correttore una valutazione uniforme. Capita così di ottener delle risposte in base a tentativi più o meno felici di ricerca, o semplicemente perchè il candidato sa essere il critico avveduto di una serie di alternative o di definizioni di cui non saprebbe essere l'autore, in quanto non sarebbe in grado di scegliere ed organizzare l'insieme di conoscenze richieste dalla definizione.

Saggi scritti.

I *saggi scritti* vorrebbero ovviare all'inconveniente ora notato in quanto consentirebbero di saggiare gli aspetti lasciati in ombra da queste prove standardizzate, mostrando come l'allievo sappia scegliere ed organizzare le sue informazioni in vista di un assunto affidatogli. Non è nostra intenzione riferire ora le condizioni d'uso e le caratteristiche di questo strumento. Rimandiamo per questo a quanto è stato riassunto nel volume I di *Educare* a pagina 196, e seguenti.

Scale di giudizio e di produzione.

Citeremo qui le guide per l'osservazione del carattere da noi proposte alle scuole salesiane, delle Figlie di Maria Ausiliatrice e statali che collaborano col nostro Centro Didattico, perchè sono assimilabili a scale di valutazione, dal punto di vista della struttura psicometrica, e servono sia per la conoscenza del carattere che per quella del tipo di intelligenza.

Riteniamo convenga anche rilevare come questi strumenti siano la continuazione ideale ed il perfezionamento, da un punto di vista psicometrico, degli strumenti di valutazione tanto in uso nell'ascetica di tempi addietro che amava valutare il progresso spirituale di novizi e di religiosi in base ad una serie di gradi di umiltà, di silenzio, di mortificazione, ecc. Le scale di valutazione ascetica erano basate unicamente sull'esperienza empiricamente raccolta da maestri di spirito e dovevano servire, ai singoli come ai maestri, per valutare il grado di perfezione spirituale. Le scale di cui ora parliamo rispondono alla stessa esigenza, ma cercano di usare determinati procedimenti per assicurare ad ogni gradino un enunciato chiaro, dei segni inequivocabili che permettano di dire a qual punto è giunto il soggetto osservato, delle distanze fisse da gradino a gradino ecc.

Profili.

Per facilitare all'insegnante ed in genere all'educatore il compito di tener presente contemporaneamente i vari aspetti inerenti ad un certo profitto, ad un certo lavoro scritto o orale, oppure a determinate azioni, sono stati proposti dei profili o schemi da tener presenti nella valutazione delle cose ora indicate. Abbiamo presentati profili per la correzione dei temi e dei disegni (cfr. Or. Ped. VI, 5).

In *Orientamenti Pedagogici* (anno VI, n. 2, a pagina 332), abbiamo anche riprodotto il profilo di un ragazzo che è stato poi oggetto di un brillante ricupero. Si può vedere qui un esempio della utilità di simili descrizioni particolareggiate d'una situazione.

Sempre sulla stessa rivista (anno VI, n. 4), in una nota sulla assistenza psicologica in una classe, viene riprodotto il modello di profilo dell'alunno adottato in una classe della scuola statale di Valenza, che può servirci di esempio nella comunicazione dei risultati dello psicologo ai professori d'una scuola.

Riserve sugli strumenti ed i procedimenti della psicologia sperimentale.

Alcuni vogliono vedere una opposizione tra i mezzi usati abitualmente dall'educatore e quelli usati dallo psicologo ed in particolare i reattivi mentali tacciati di artificialità, di schematismo che lascia sfuggire il meglio dell'alunno.

Questa opposizione ci sembra innanzitutto artificiosa, perchè ignora che gli strumenti sia psicologici che di valutazione del profitto suppongono l'utilizzazione dei migliori procedimenti diagnostici empirici. Esaminiamo, ad esempio, alcune prove della scala di intelligenza di A. Binet e confrontiamole con analoghe domande fatte dagli educatori per vedere il livello intellettuale degli alunni. Confrontiamo pure le domande contenute in una prova oggettiva di profitto e le domande che un insegnante abile rivolge ai suoi alunni nella scuola per il controllo dell'apprendimento.

Quello che diversifica la prova, sia di intelligenza che di profitto, rispetto all'interrogazione ordinaria è l'apparato statistico-sperimentale messo in atto per la costituzione della prova ed il vaglio dei singoli elementi della medesima.

Se si dovesse costituire una prova di profitto si comincerebbe dal fissare accuratamente ed in maniera rigorosa gli obbiettivi, le mète culturali, che la prova intende sondare. In un secondo tempo si dovrebbe andare alla ricerca di una serie di prove o domande che consentano di vedere fino a che punto l'alunno ha conquistato questa mèta. Le domande che verranno accluse nel primo abbozzo saranno appunto il florilegio della produzione didattica nelle scuole e presso i professori che lavorano in collaborazione col Centro di Ricerca che dirige la costituzione della prova.

Le domande e le sottoprove indicate dai professori competenti verranno vagliate attraverso applicazioni individuali, che consentiranno di vedere se sono comprensibili, se esigono una risposta obbiettivamente valutabile da più correttori diversi, se sono sufficientemente indipendenti tra loro, ecc. Per aiutarsi in questa scelta delle domande il Centro di Ricerca abitualmente fa una prima applicazione su un numero conveniente di soggetti della prova in abbozzo. Le domande, attraverso opportuni calcoli statistici, vengono saggiate per vedere di quale livello di difficoltà sono, per vedere se consentono equivoci oppure se suggeriscono la risposta, per vedere se sono discriminanti, cioè se sanno distinguere i buoni dai cattivi alunni. Dopo questo esame sia

individuale che statistico, resterà un certo numero di domande passate più di una volta al vaglio e quindi presumibilmente buone. Si vedrà fino a che punto queste domande ricoprono le mète culturali proposte dalla prova e fino a che punto sono un campione adeguato e rappresentativo della materia che si vuol sondare, a quale tipo di meccanismi psicologici fanno appello e si cercherà di comporre queste domande in una unità seguendo sia delle indicazioni pratiche che indicazioni statistiche provenienti da calcoli di correlazioni multiple ecc. Ciò fatto si avrebbe la intelaiatura della prova. Resterebbe da assegnare la risposta tipica per ogni prova, da definire il peso da darsi ad ognuna delle domande e da ricercare su un campione rappresentativo della popolazione cui si intende dirigere la prova, i risultati tipici per i vari livelli di profitto. In questo modo si avrebbe la prova da somministrarsi in una maniera stabile e minutamente prefissata, da correggersi in maniera uniforme e da valutarsi secondo i livelli prestabiliti.

Può darsi che qualcuno sia tentato di considerare questo apparato come una meccanizzazione e un irrigidimento dell'interrogazione originale, con conseguente impossibilità di adattamento ai casi singoli.

Una certa schematizzazione è inevitabile, anzi è ricercata, appunto per consentire dei confronti e per poter mettere ogni ragazzo in una situazione tipica identica, per quanto è possibile, in tutti i casi. Si tratta qui di scegliere tra la possibilità di fare dei confronti e la conseguente esigenza di schematizzazione e la impossibilità di fare confronti di qualsiasi genere perchè si cambia di volta in volta lo strumento di misura e gli elementi della situazione. D'altra parte questa esigenza è comune sia allo sperimentatore e psicologo quanto all'Insegnante, perchè entrambi devono dare un significato sociale alla valutazione dell'alunno ed in certo modo fissare il livello o il tipo presumibile della risposta ottenuta attraverso l'interrogazione.

Quanto all'uso di calcoli statistici per migliorare la prova va osservato che essi sono semplicemente degli strumenti usati per acuire lo sguardo del ricercatore e come tali non implicano, se usati con la dovuta comprensione, problemi particolari oltre quelli che l'educatore spesso è obbligato ad affrontare quando dà dei voti e delle qualifiche scolastiche o educative.

Nessuno può negare che una media e una adeguata misura di variabilità riescano a farci vedere il livello attorno a cui i dati (una serie di voti scolastici, poniamo) si aggirano, assai meglio delle semplici impressioni. Posti davanti a due serie di

risultati si possono emettere delle opinioni circa la loro somiglianza ed il loro parallelismo, ma non sempre si possono evitare gli influssi esercitati sulla percezione dalla aspettativa che anima il ricercatore o l'educatore. Il calcolo di un coefficiente di correlazione dice assai di più e con ben maggiori garanzie. In tutti questi casi la statistica supplisce o rinforza le capacità conoscitive del ricercatore, permettendogli ora di intravedere la particolare configurazione dei dati, ora sintetizzandoglieli e consentendo una adeguata impressione d'insieme, ora analizzandoli e confrontandoli. Rinunciare alla statistica non sarebbe liberarsi dallo sfoggio di una tecnica roboante ed illusoria, ma chiudere gli occhi e sceglier ad arbitrio. Nè vale dire che l'uso dei procedimenti statistici suppone la possibilità di rilevazioni quantitative e porta alla quantificazione dello spirito. Tale questione, se si pone, è antecedente all'applicazione della statistica ed è direttamente connessa con la legittimità della scelta degli aspetti del rendimento, per giudicare dell'efficienza e del principio. Ma questa scelta non è opera solo dello psicologo bensì di qualunque educatore.

Insomma la statistica ed i principi che reggono le prove ora descritte sono applicazioni di una logica della scienza, non tecnicismo e come tali possono a buon diritto essere usati dallo psicologo e dall'educatore quando vogliono effettuare delle ricerche e delle rilevazioni scientifiche.

A tutti è noto l'episodio che ha caratterizzato l'incontro di Don Bosco con D. Savio, al momento del reclutamento di quest'ultimo.

Rileggiamo assieme la pagina in cui Don Bosco ci narra l'incontro: « Era il primo lunedì d'ottobre di buon mattino, allorchè vedo un fanciullo accompagnato da suo padre che si avvicinava per parlarmi. Il volto suo ilare, l'aria ridente, ma rispettosa, trassero verso di lui i miei sguardi.

— Chi sei — gli dissi — donde vieni?

— Io sono — rispose — Savio Domenico, di cui le ha parlato Don Cugliero mio maestro, e veniamo da Mondonio.

Allora lo chiamai da parte e messici a ragionare dello studio fatto, del tenor di vita fino allora praticato, siamo tosto entrati in piena confidenza egli con me, io con lui.

Conobbi in quel giovine un animo tutto secondo lo spirito del Signore e rimasi non poco stupito considerando i lavori che la grazia divina aveva già operato in così tenera età.

Dopo un ragionamento alquanto prolungato, prima che io

chiamassi il padre, mi disse queste precise parole: « Ebbene che gliene pare? Mi condurrà a Torino per studiare? »...

— Bene: ora voglio provare se hai bastante capacità per lo studio. Prendi questo libretto (era un fascicolo delle *letture cattoliche*), di quest'oggi studia questa pagina, domani ritornerai per recitarmela. — Ciò detto lo lasciai in libertà d'andarsi a trastullare con gli altri giovani, indi mi posi a parlare col padre. Passarono non più di 8 minuti, quando ridendo si avanza Domenico e mi dice: — Se vuole, recito adesso la mia pagina. — Presi il libro e con mia sorpresa conobbi che non solo aveva letteralmente studiato la pagina assegnata, ma che comprendeva benissimo il senso delle cose in essa contenute.

— Bravo — gli dissi — tu hai anticipato lo studio della tua lezione ed io anticipo la risposta. Sì, ti condurrò a Torino e fin d'ora sei annoverato tra i miei cari figlioli; comincia anche tu fin d'ora a pregare Iddio, affinchè aiuti me e te a fare la sua santa volontà ».

L'esame di queso brano ci fa vedere come Don Bosco abbia usato di un colloquio e di una serie di domande sulla vita del ragazzo per farsi un'idea della sua situazione spirituale e come sia ricorso alla lettura e comprensione di un brano per vederne le capacità di studio. Se uno psicologo fosse stato incaricato di fare questo reclutamento avrebbe sostenuto nel primo caso un'intervista e per il secondo gli avrebbe dato un reattivo di lettura silenziosa, in linea con quello datogli da Don Bosco.

La straordinaria capacità ed esperienza di Don Bosco gli consentivano di farsi un'idea sicura senza ricorrere a mezzi che d'altronde non avrebbe trovato, perchè a quel tempo ancora non esistevano. Non si potrebbe però dire che sarebbe andato contro lo spirito di Don Bosco quel salesiano che, ben conscio dei suoi limiti, si fosse esercitato preventivamente per poter avere col ragazzo un colloquio che lo mettesse subito a suo agio, gli conquistasse la confidenza e gli permettesse di esplorarne la maturità mentale, il buon senso e la situazione spirituale. Ora a questo mirano le norme date dai ricercatori a proposito del colloquio o intervista.

Allo stesso modo non avrebbe certo fatto niente di contrario allo stile di Don Bosco il salesiano che invece di prendere una pagina qualunque avesse usato una pagina accuratamente scelta e provata, che avesse consultato (oltre alla propria esperienza) una serie di risposte date da alunni in modo da saper valutare con precisione il ragazzo in esame. Insomma non sarebbe contro

lo stile di Don Bosco l'usare in questo punto di un reattivo di lettura silenziosa.

E' superfluo dire poi che nessuno ci obbliga a rinunciare alla nostra intuizione intellettuale quando usiamo questi strumenti. Bisogna anzi che la pratica dei medesimi sia tale da renderli un tutt'uno con la persona che li usa, da renderglieli talmente abituali da confonderli con la sua prassi ordinaria. Solo così un reattivo è applicato nella maniera dovuta e senza dannose artificialità.

L'uso di queste tecniche, se è effettuato con discrezione e sagacia, sarà un grande arricchimento per l'educatore e non comporterà danni apprezzabili.

Usi possibili dei sussidi per la conoscenza dell'alunno.

L'insieme dei procedimenti e strumenti indicati può essere usato in varie occasioni e per scopi diversi.

Un primo modo è per effettuare all'inizio d'anno o in vista del reclutamento, l'esame della situazione dell'alunno. In un articolo su *Orientamenti pedagogici* (anno VI, n. 5), abbiamo indicato con un certo dettaglio la maniera di effettuare un rilievo abbastanza completo sulla situazione di una classe all'inizio d'anno.

Non sarebbe fuor di posto servirsi di queste tecniche per avere una rapida informazione degli alunni che si intendono ammettere ai nostri aspirandati, dei soggetti da destinare tra i chierici o tra i coadiutori o da avviare poi alle diverse facoltà universitarie. Don Bosco — che voleva si fosse al più presto informati della situazione degli alunni che venivano accettati e che si studiava di scoprire ed assecondare le inclinazioni, come lo dimostrano numerosi fatti riportati nelle M. B. e lo stesso fiorire attorno a lui di uomini di un certo rilievo nei vari campi — può essere considerato come virtualmente aperto a questo tipo di innovazioni e di tecniche.

Questi strumenti potrebbero anche essere usati nelle valutazioni scolastiche come abbiamo sommariamente indicato nel volume I di *Educare* (a pag. 232-236). Potrebbero così facilitare l'insegnamento, essere ottimi strumenti di qualificazione personale dell'educatore e di ricerca didattica, oltre che un mezzo apologetico non indifferente per dimostrare in maniera obiettiva gli effetti della nostra educazione ed il livello raggiunto dai nostri alunni che debbono poi presentarsi al vaglio degli esami statali.

Spirito con cui vanno effettuate le osservazioni ora descritte.

La conoscenza dell'alunno va effettuata in un clima di amorevolezza e di naturalezza, col desiderio di controllare in maniera positiva e precisa il rendimento della propria azione educativo-didattica e tenendo conto che la conoscenza dei fattori naturali, ed in particolare di quelli psicologici, è semplicemente un capitolo di quanto un educatore deve osservare.

a) La conoscenza dell'alunno deve essere conquistata senza rompere il clima di amorevolezza che è essenziale per l'educazione salesiana in quanto ne costituisce la caratteristica e l'intimo stile. Non deve quindi mai degenerare in una osservazione fredda, effettuata dall'esterno e magari con arie inquisitorie; deve fiorire in un colloquio di anime quale quello accennato da Don Bosco, a proposito dell'incontro con D. Savio.

Gli strumenti prima enumerati, giova ripeterlo, non dovranno essere presi come distributori automatici di giudizi, ma piuttosto come mezzi creati per potenziare, precisare e sorreggere le capacità di osservazione dell'educatore e dello psicologo. Essi non possono sostituirsi all'intuito normale dell'osservatore, alla sua cultura psicologica, ma intendono solo offrire degli strumenti perchè le osservazioni portino su segmenti di comportamento ben scelti e ben definiti, perchè le impressioni e le intuizioni siano suffragate da dati precisi, perchè l'esperienza propria sia arricchita da quella altrui, perchè la realtà che si osserva sia messa a confronto anche con le altre realtà, perchè le categorie ed il vocabolario che vengono usati siano capiti ed accettati anche da altri.

b) Alfredo Binet rimproverava ai pedagogisti di accontentarsi di frasi fatte e di appoggiare le loro eventuali iniziative o modifiche su argomenti di autorità; un simile rimprovero non avrebbe potuto essere diretto a Don Bosco che ha mostrato una costante attenzione ai fatti ed ai risultati della sua opera e ne ha tratto ammaestramento, ragione a proseguire o a ritirarsi dalle iniziative, emendamenti per le disposizioni e i regolamenti dati. Può essere considerato un esempio tipico di questa sua caratteristica la maturazione fatta subire al regolamento dell'Oratorio, come interessanti sono i rilievi fatti a quel proposito dal biografo Don Ceria.

Anche nello sforzo di adattare il suo stile ai giovani ed al popolo noi possiamo trovare traccia di questo spirito. Si vedano in proposito le M. B., (vol. II, pag. 328-34; 393; 560 e vol. V, pag. 97) e gli episodi caratteristici (riportati nel vol. II, pag. 194 e nel vol. III, pag. 311 e 313) che indicano la preoccupazione

costante di Don Bosco di adeguarsi ai suoi lettori e l'uso di un metodo empiricamente sperimentale per riuscire in questo intento.

A proposito dell'argomento che ci interessa potremmo citare il quaderno dell'esperienza consigliato da Don Bosco (vol. V, pag. 64; vol. VII, pag. 523) e l'uso fattone dal fedele interprete Don Rua (vedasi al proposito vol. IX, pag. 872; vol. XI, pag. 202; ed infine vol. XII pag. 241).

Questo quaderno dell'esperienza avrebbe dovuto servire, nell'intenzione di Don Bosco, al salesiano per raccogliere il frutto delle sue osservazioni e delle sue esperienze anche nel settore della conoscenza dei giovani.

Si è quindi nello spirito di Don Bosco quando ci si sforza di precisare sia i propri mezzi di conoscenza sia i rilievi effettuati sugli effetti della propria azione educativo-didattica.

c) Infine ci sentiamo in dovere di aggiungere che lo sviluppo dato alla conoscenza psicologica degli alunni non vuole essere un tributo pagato alle tendenze psicologistiche oggi vigenti presso molti autori non cristiani. La semplice conoscenza psicologica e biologica dell'alunno lascerebbe l'educatore disorientato perchè la situazione non presenta solo degli aspetti positivi, ma anche tendenze negative, attività a volte scapigliate. L'educatore dopo aver preso atto della situazione, dovrà, con non minore impegno, guidare il soggetto a prendere coscienza della sua situazione, dei suoi destini e a lavorare per la realizzazione di se stesso nel senso realistico della parola. Una educazione autentica non dovrà sentirsi schiava di tutto quello che trova nel giovane, come certi sostenitori della scuola attiva hanno purtroppo creduto di poter asserire.

L'educatore cattolico deve rigettare come anticristiano, filosoficamente errata e scientificamente infondata, l'opinione di molti laicisti sostenitori della scuola attiva i quali condannano ogni mortificazione e sono tutti protesi alla esaltazione della spontaneità qualunque essa sia. L'uomo è più simile ad un virgulto che va potato che ad un orologio ben congegnato ed armonizzato in tutte le sue parti.

Allegato 1.

CARTELLA PERSONALE

Istituto di .....

Aspirandato di .....

Cognome e nome .....

Nato a ..... Prov. ..... il .....

Figlio di ..... e di .....

Scuola o Istituto di provenienza .....

Accettato il ..... Ammesso alla classe .....

Battezzato il ..... Cresimato il .....

Fotografia dell'alunno

N. B. - *Le generalità sopra indicate vanno stampate sulla copertina della busta che costituisce la cartella (nella quale saranno infilate le varie schede).*

SCHEDA ANAMNESTICA

Professione (e studi) del Padre .....

Professione (e studi) della Madre .....

Indirizzo: Via (Piazza) ..... N° .....

Comune ..... Provincia .....

Osservazioni sulla situazione scolastica prima dell'accettazione (classi ripetute, cambiamenti di scuola, scuola di provenienza, motivi, ecc.)

.....

.....

Numero ed età dei fratelli e delle sorelle .....

.....

Coesione familiare .....

Situazione educativa in famiglia .....

Situazione morale e religiosa dell'ambiente (zona) .....

Livello economico .....

Inserzione sociale dell'alunno in famiglia ed in associazioni prima dell'accettazione .....

.....

.....

N. B. - *Quanto sopra costituirebbe la scheda anamnestica. Andrebbe compilata dal Direttore o dal Prefetto ed infilata poi nella busta.*

SCHEDA SANITARIA oppure DATI BIOMETRICI E MEDICI
(possono scegliere uno dei due titoli)

Età ..... 11, 12, 13 ..... anni	Osservazioni
Statura	piccolo o ipoevoluto
Peso	gracile
Perimetro toracico	
Capacità respiratoria	
Vista occhio destro	occhiali, daltonismo
Vista occhio sinistro	
Denti	
Udito	
Antecedenti ereditari	
Antecedenti personali (malattie importanti passate)	
Minorazioni fisiche	
Controindicazioni di salute	
Tipo costituzionale	
Ulteriori dati importanti dal punto di vista medico	
.....	

N. B. - *Nella guida per il medico verranno indicate le malattie o controindicazioni degne di particolare attenzione.*

Per ora ci si potrà regolare come al solito seguendo il parere e la competenza di qualche medico esperimentato che conosca l'ambiente nostro.

La cartella sanitaria va compilata dal medico coadiuvato, eventualmente, da un Assistente o Infermiere.

SCHEDA PSICOLOGICA

INTELLIGENZA

Intelligenza generale

Attitudini fondamentali e caratteristiche

Attitudini particolari (disegno, musica, attitudini pratiche)

Interessi (o disinteressi) spiccati per materie scolastiche o attività extrascolastiche.

CARATTERE

Tratti caratterologici fondamentali

Particolarità individuali

Anomalie e disturbi della personalità

Controindicazioni psicologiche dal punto di vista della vocazione

N. B. - *La scheda psicologica può essere infilata nella cartella o tenuta nell'ufficio dell'incaricato (come quella medica). Questa scheda psicologica può essere compilata con i criteri, la terminologia ed i mezzi abituali, oppure può essere compilata da uno psicologo che si serve di appositi reattivi per l'intelligenza ed il carattere e segna poi i risultati finali sulla cartella alle rispettive voci.*

Le voci della cartella possono essere interpretate sia in modo tecnico che in modo empirico. Per aiutare nella definizione del carattere, è fornita a parte una guida o questionario caratterologico che possa servire per l'osservazione e la definizione del carattere.

SCHEDA VOCAZIONALE

Motivazione

Pietà = grado di riflessività

= grado di operosità

Maturazione sociale

= disciplina religiosa

= vita di comunità

= socievolezza

= senso di solidarietà e socievolezza nel lavoro

= senso apostolico

= senso della Chiesa

Motivi della vocazione

(vedi la guida preparata per orientarsi tenendo anche conto dei risultati di ricerche moderne).

Esigenze particolari in rapporto alla propria Congregazione.

Maturazione delle motivazioni

N. B. - *Questa scheda verrà compilata e conservata dal Catechista o dal Direttore. Certe voci della scheda (specialmente quelle contenute sotto « Maturazione sociale ») dovranno essere un po' modificate nella scheda destinata alle cartelle dei ragazzi, mentre saranno conservate per le cartelle dei Chierici.*

Nel determinare i motivi della vocazione e la loro maturazione converrà tener presente le acquisizioni recenti della psicologia presentate nell'apposita guida.

SCHEDA DI PROFITTO E DI LAVORO

Questa scheda potrà essere sostituita con la pagella scolastica purchè vi compaiano le voci: Condotta, o situazione disciplinare Applicazione Consiglio di orientamento

N. B. - *Nel caso in cui si volesse qualche cosa di più sintetico di una pagella scolastica si può pensare ad una schedina sostitutiva. Ovviamente questa parte sarà compilata dagli Insegnanti.*

Allegato 2.

RISULTATI D'UN REATTIVO D'INTELLIGENZA

Rev.mo Sig. Direttore,

con la presente Le vengono inviati i risultati ottenuti dai Suoi allievi nella prova « *Otis self-administering tests* », ed alcune indicazioni per l'interpretazione dei risultati medesimi.

Qui acclusi troverà:

— Il Modulo A - Risultati globali della Sua scuola e di scuole similari:

— il Modulo B - Risultati individuali di ciascun allievo:

— il Modulo B2 - Indicazioni per l'interpretazione dei risultati individuali.

Per confrontare i risultati dei singoli allievi con quelli ottenuti dai loro compagni di classe ci si serva della lista B e si interpretino le indicazioni poste in questa lista, accanto al nome di ogni allievo, con quanto è detto nel modulo B2.

Nel caso in cui si desiderassero ulteriori informazioni saremo ben lieti di poterglieLe fornire.

Con stima

L. C.

COME INTERPRETARE I RISULTATI INDIVIDUALI DI UN REATTIVO

Nel modulo B accanto al nome degli allievi sono elencati i punteggi, l'età, la qualifica intepretante i punteggi e la professione paterna.

Cercheremo di dire come si possano interpretare i risultati dei singoli alunni in base ai suddetti elementi.

I - *Significato delle prove usate.*

Il risultato delle prove denominate *Otis self-administering tests of mental ability* è compendiato in un punteggio globale ottenuto attribuendo un punto ad ogni domanda risolta bene. Questo risultato, nel Modulo B, è scritto a fianco del nome di ogni allievo nella colonna denominata « punti grezzi ». L'interpretazione immediata di un punteggio grezzo, poniamo 30, è dunque questa: il soggetto X ha risolto bene 30 quesiti dei 75 a lui proposti nella prova. I quesiti hanno questi caratteri:

a) Sono di difficoltà media, ordinariamente sono tali da essere risolti da ragazzi della scuola secondaria, qualora fosse dato loro maggior tempo per questo. La differenziazione tra individui di diversa capacità è data quindi dal numero di domande risolte bene nei 30 minuti concessi. Il reattivo ha così un accentuato carattere di prova di rapidità, connessa con la rapidità di lettura, la capacità di concentrazione e la prontezza di intuito nel cogliere nessi e metodi di lavoro adatti.

b) Il criterio usato per la selezione delle domande costituenti la prova è la « precocità » nella riuscita scolastica. Sono state cioè preferite le domande che erano risolte bene dai soggetti più giovani (in anticipo di 2 anni, nella scolarità, rispetto alla media dei ragazzi) e male dai ritardati scolastici.

La prova offre quindi una valutazione delle capacità richieste per la riuscita negli studi ed è uno strumento per la classificazione degli allievi in questo senso. Il reattivo, allo stato attuale, è povero di prove di inventiva e di « genialità », mira piuttosto a sondare le strutture e le possibilità logiche, facendo uso per questo prevalentemente di materiale verbale.

Per questo le prove di Otis non possono essere considerate un sondaggio completo della mentalità e si adattano meglio ad allievi di scuole classiche. Difatti si è visto che, in genere, gli al-

lievi di profitto brillante nella scuola media, ginnasiale e liceale eccellono in questo genere di prove.

II - *Senso dei risultati ottenuti dai singoli.*

Nel valutare i punteggi ottenuti da ciascun allievo non ci siamo riferiti a risultati di altre scuole, ma abbiamo preso come termine di confronto unicamente i suoi compagni. Forniremo una graduatoria che indichi il posto di ognuno rispetto agli altri.

Per questo, seguendo un procedimento statistico appropriato, abbiamo suddiviso i risultati dei vari allievi in vari gruppi dando la possibilità di stabilire a che gruppo di risultati è assimilabile quello d'ogni singolo alunno.

I risultati sono così presentati: accanto al nome di ogni ragazzo sono indicati l'età in anni e mesi (es. 11,3 = 11 anni e 3 mesi), i punteggi ottenuti nelle prove, e il posto occupato nella graduatoria.

Precisiamo il senso dei « voti » che indicano il posto occupato nella graduatoria dei propri compagni. I voti attribuiti ad ogni ragazzo vanno dallo 0 al 10 (limiti compresi) ed hanno come *punto medio il 5.*

Possono essere interpretati come voti ordinari; per rendere tuttavia più evidente il significato forniamo la seguente tabella, avente:

a) una qualifica verbale a commento del voto;

b) la % di soggetti che ottengono un risultato inferiore a quello volta per volta indicato;

c) la % di soggetti che hanno ottenuto un voto simile.

T A B E L L A

Voti	(a)	(b)	(c)
10		99%	1%
9	Ottimo	96%	3%
8	Molto buono	89%	7%
7	Buono	77%	12%
6	Medio - buono	60%	17%
5	Medio	40%	20%
4	Medio - scarso	23%	17%
3	Scarso	11%	12%
2	Molto scarso	4%	7%
1	Infimo	1%	3%
0			1%

Secondo la tabella precedente chi prende un punteggio 9 risolve le prove in maniera ottima e solo il 4% dei suoi compagni è riuscito a fare altrettanto: gli altri 96% hanno un risultato inferiore.

III - *Considerazioni complementari ai punteggi.*

Perchè le qualifiche poste accanto al nome ed ai punteggi grezzi di ogni individuo nel Modulo B siano correttamente interpretate, aggiungiamo alcune considerazioni:

a) La suddivisione in gruppi è stata fatta in base a particolari considerazioni statistiche valide per numeri considerevoli di soggetti, ma non sempre perfettamente adattabili al caso di una o due classi;

b) Il punteggio è frutto di una prestazione fornita durante soli 30 minuti di tempo. E' possibile che la stanchezza o una indisposizione momentanea, il disinteresse, la fatica, la timidezza o altri fattori siano intervenuti per far sbagliare una o più domande in questa prova cronometrata.

Chi ha somministrato la prova potrà dire fino a che punto questi fattori possono essere intervenuti. In ogni caso va tenuto presente soprattutto l'orientamento del punteggio più che il suo valore aritmetico preciso.

c) Nell'interpretare i punti si tenga presente che si tratta semplicemente di una graduatoria.

Se un alunno si pone nel gruppo « infimo » non vuol dire con questo che manchi delle capacità necessarie per proseguire, ma semplicemente che il risultato ottenuto lo pone al di sotto dei suoi compagni.

Per dare alla qualifica « infimo » un valore più assoluto, sarebbe stato necessario confrontare il risultato con quello di un numero molto maggiore di soggetti e ricorrere ad altre considerazioni e procedimenti.

Nel caso in cui gli Insegnanti desiderassero una risposta in tal senso potranno sottoporre gli allievi del gruppo « infimo » al giudizio dello Psicologo che affianca la scuola.

IV - *Intepretazione ulteriore dei risultati.*

Il reattivo di A.S. Otis dà solo un'informazione generica sulla mentalità dell'alunno, ma può tuttavia prestarsi per una interpretazione ulteriore.

L'analisi delle varie risposte può essere fatta sia dal punto di vista del metodo di lavoro usato dal candidato, come dal punto di vista della natura dei quesiti stessi.

V - Scuola cattolica e spirito laico

I - IL PROBLEMA DELLO SPIRITO LAICO NELLA SCUOLA

Il testamento scolastico di Don Bosco.

« Muoio col dolore di non essere stato abbastanza compreso », ebbe a dire Don Bosco a proposito delle sue idee sulla scuola cattolica, in quello che D. Cerruti chiama il testamento scolastico di Don Bosco. Interrogato nel 1885 sulla causa del naturalismo paganeggiante di molti cattolici che osservavano le pratiche esteriori del cristianesimo senza curarsi dell'essenziale, egli ebbe a dire: « La causa del male è una sola: l'educazione pagana che si dà generalmente nelle scuole. Formata tutta su classici pagani, imbevuta di massime e sentenze pagane, impartita con metodo pagano, oggi che la scuola è tutto, questa educazione non formerà mai veri cristiani. Ho combattuto tutta la mia vita contro questa perversa educazione... fu sempre mio ideale *riformarla su basi schiettamente cristiane*. Per questo ho intrapreso la stampa castigata dei classici latini profani; per questo ho cominciato la pubblicazione di scrittori latini cristiani; ho mirato a questo con molti avvertimenti, dati ai direttori, maestri ed assistenti salesiani. Ed ora, vecchio e cadente, me ne muoio col dolore di non essere stato abbastanza compreso » (1).

Queste accorate parole dicono quanto sia doveroso per noi studiare un problema, che d'altronde è tornato ad essere della massima urgenza, se teniamo conto della *Lettera collettiva sul Laicismo* che i vescovi d'Italia pubblicarono l'aprile scorso. Ed infatti attorno alla scuola sta svolgendosi in tutta Europa una

(1) AMADEI-CERIA, *Memorie biografiche di San Giovanni Bosco*, vol. XVII, Torino, SEI, p. 442; cfr. anche F. CERRUTI, *Le idee di Don Bosco sull'educazione e sull'insegnamento*, in appendice al volume di D. GIORDANI, *La gioventù e Don Bosco di Torino*, S. Benigno Canavese, Libreria salesiana 1886, 86-132.

accanita battaglia per la sua piena riduzione allo stato laicista: si veda anche solo il volume del Calogero, *La scuola sotto inchiesta*, ed il convegno degli Amici del Mondo, *Il processo alla scuola*.

E' quindi per una fedeltà a Don Bosco e per una responsabilità educativa che ci invitiamo reciprocamente a fare anche noi un processo alla scuola nostra per vedere dove essa fa anche involontariamente il gioco del laicismo, non essendo fondata, come ci dice Don Bosco, su basi schiettamente cristiane.

Noi qui consideriamo l'aspetto scolastico del fenomeno laicista, che peraltro ha pure altri aspetti politico-sociali, i quali vanno tenuti presenti in quanto formano quella mentalità di ambiente che i giovani respirano. Questo laicismo diffuso bisogna presumerlo come disposizione di fondo, palese o latente, nei giovani d'oggi. E' vero che i loro problemi sono sempre gli stessi (moralità, indipendenza, irriflessione, ecc.), ma non va dimenticato che questi problemi assumono in ogni generazione quella particolare fisionomia e formulazione ambientale, che non si deve ignorare sotto pena di perdere la chiave d'entrata ai problemi stessi.

Doppio aspetto del problema: umanesimo laico, insegnamento laico della religione.

Noi sappiamo di assumere nelle nostre scuole i programmi dello Stato. Ora questi programmi si ispirano ad una tradizione classica (ed oggi anche ad un interesse tecnico), su cui Don Bosco ci invita a riflettere. La attuale campagna per la laicizzazione della scuola non è che la conseguenza del processo storico di *laicizzazione della cultura* e dell'umanesimo dal Rinascimento in poi, come osserva l'autorevole Nota dottrinale del Comitato teologico di Lione sul problema scolastico (2). Christopher Dawson dovette scrivere a questo proposito che « la disgregazione psicologica avvenuta dentro la tradizione culturale cristiana europea è cosa ben più grave che tutte le rivoluzioni politiche ed economiche » (3).

---

(2) Comitato Teologico di Lione, *Scuola di stato e scuola privata. Principi dottrinali e indirizzi pratici*, in « Orientamenti Pedagogici » 4 (1957), 464-483, specialmente p. 466.

(3) Ch. Dawson, *Portée éducative de l'étude de la culture chretienne*, in « Lumen Vitae » 5 (1950), 184-199, cfr. p. 197.

Stando così le cose, la religione non permea come « fondamento e coronamento » (4) tutto l'insegnamento scolastico e avremo per risultato che l'umanesimo classico o romantico o tecnico, ivi insegnato, avrà a fondamento e coronamento un *laicismo di pensiero*, complementare al laicismo d'azione, diffuso nella società.

Quanto poi all'insegnamento specifico della religione in simili scuole Don Bosco aveva già osservato che tale naturalismo paganeggiante nei programmi scolastici portava ad una *concezione tutta esteriore della religione*. Questa riduzione della religione a pura esteriorità, è nelle conseguenze, se non nel concetto, del laicismo.

a) *Laicismo e religione.*

Sappiamo che il laicismo si presenta ad una prima analisi come istanza di separazione tra Chiesa e stato, sacro e profano, culto e vita, mettendosi per definire i limiti di questa separazione non dal punto di vista preminente del sacro, del culto, della Chiesa, ma invece da quello dello stato, del profano, della vita, praticamente dell'uomo, come prima misura di tutte le cose.

Di per sé le istanze presentate sono legittime: « la scuola laica deve educare — si scrive — alla libera indagine critica del pensiero umano su tutte le forme della realtà e della storia » (5), deve educare « a ragionare con la propria testa » (6). Ma queste istanze sono viziate in radice dall'apriorismo agnostico quanto al divino e dall'idea quindi che qualsiasi subordinazione degli uomini a Dio sia una « strumentalizzazione della persona a obbiettivi trascendenti », come è stato scritto (7).

L'uomo è così educato ad una permanente reazione di critica

---

(4) Tale è il testo dell'art. 36 del Concordato: « L'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica ». Mons. Dupanloup parlava già della religione come fondamento, motivo e regola degli altri studi. Cfr. Mons. Dupanloup, *De la haute éducation*, Parigi, Dounial 1870, vol. III, p. 406.

(5) G. M. Bertin, *La Scuola e la sua riforma. Opinioni e polemiche*, in « Scuola e Città » 4-5 (1960), p. 173 .

(6) Cfr. P. Braido, *Gaetano Salvemini e la scuola laica*, in « Orientamenti Pedagogici » 5 (1958), p. 252.

(7) G. M. Bertin, art. cit. p. 174.

demolitrice per tutto ciò che supera l'esperienza sensista, come pare in Salvemini (8), o gli interessi immediati, l'esperienza estetica ed un certo riguardo sociale in G. Calogero, che del Vangelo riconosce solo questa massima: « fate agli altri quanto vorreste sia fatto a voi » (9).

Questo stato di rivolta è tanto simile a quello che Camus descrive nell'*Homme revolté*, poiché non si schiera per nessuna filosofia, non parla né di spirito né di materia; semplicemente rivendica, come scrive Calogero, « la libertà fondamentale di dir corna di qualunque cosa » (10) e rimane lì, pago di questo *disimpegno assoluto*. « Non vogliamo una scuola polemica » — scrive Lombardo Radice (11) — ma una scuola « indipendente da tutti i preti neri, verdi, rossi », conclude Salvemini, alludendo al cristianesimo, alla massoneria, al comunismo (12).

Il laicismo così esasperatamente critico, manca dunque di una autocritica. Ma precisamente questo criticare senza giustificazioni, questa indipendenza per l'indipendenza è congeniale ai giovani, se pensiamo a come si è qualificato tanto teppismo giovanile: ribelli senza motivo e senza slogans.

La religione sarà quindi tollerata come opinione o interesse privato, senza cioè riconoscerla come problema oggettivo, impegnativo per tutti. Oggi non si discute più sulla esistenza di Gesù Cristo, ma semplicemente lo si esclude dagli affari pubblici, come questione del tutto soggettiva in un pauroso relativismo filosofico e morale.

b) *Laicismo e scuola di religione.*

Nella scuola la tolleranza del corso di religione è conservata dai laicisti per gli stessi motivi. Essi rivendicano per sè il pensiero di H. Chatreix nel volume *Au-delà du laicisme* (Parigi 1946), quando scrive che la scuola neutra non deve passare sotto silenzio il contributo della religione alla civiltà francese ed europea (13). Non trovano dunque particolare opposizione da parte laicista gli argo-

---

(8) Cfr. P. Braido, art. cit., p. 260.

(9) Cfr. G. Calogero, *Scuola sotto inchiesta*, Torino, Einaudi, 1957, pagine 74, 75, 105, 258.

(10) G. Calogero, o. c., p. 51.

(11) L. Radice, cit da G. M. Bertin, art. cit., p. 173.

(12) G. Salvemini, cit. da P. Braido, art. cit., p. 243.

(13) Cfr. G. M Bertin, art cit, p. 173-174.

menti del P. De Rosa sulla *Civiltà Cattolica* (14) circa la necessità di studiare il cristianesimo per capire l'arte, la letteratura, la storia italiana. Non è a questo che si oppongono i laicisti. Il recente Convegno della *Associazione per la libertà religiosa in Italia* (Milano, 9 aprile 1960) ha messo contro l'educazione « alla libertà » non l'insegnamento della religione, ma l'insegnamento *confessionale* della religione ed ha chiesto di fatto l'interdizione di atti di culto nella scuola. Altri centri hanno poi chiesto l'abolizione delle 20 lezioni integrative di religione perché sono i parroci a tenerle nelle scuole elementari. Non è dunque la religione come fattore culturale, ma come confessione, come realtà davanti alla quale tutto deve subordinarsi, che il laicismo rifiuta.

Tutto ciò porta ad una conseguenza molto grave, cioè al pericolo di fare un *insegnamento laico della religione* invece di quello confessionale. Ora se c'è questa possibilità, se non la religione, ma il modo di insegnarla distingue la scuola laica da quella cattolica, allora non basta più sostenere le scuole private sul piano economico e giuridico, ma occorre soprattutto chiedersi se tali scuole private, magari tenute da religiosi, sono scuole cattoliche con la « schiettezza cristiana », voluta da Don Bosco o non invece scuole, tenute da religiosi, ma con programma di ispirazione laica. Il pericolo di tale equivoco è reale in Italia se Lamberti Borghi poté scrivere che di fatto nella scuola italiana, « la dichiarazione di confessionalità rimane un puro enunciato, giacché l'*istruzione religiosa non permea di sé le altre discipline* » (15). Se queste gravi parole rispondono a realtà, noi facciamo di fatto il gioco del laicismo quando accostiamo ad una cultura « formata tutta su classici pagani, imbevuta di massime pagane », come dice Don Bosco, un insegnamento religioso, chiuso ad ogni dialogo con essa. Dobbiamo dunque vedere se per caso noi non formiamo alla tolleranza laica della religione, come esteriorità oppure come fatto culturale, invece di formare alla « schiettezza cristiana ».

c) *La scuola laica.*

Per scendere a delle utili precisazioni va detto che la scuola di spirito laico non ritiene di cessare dall'essere tale se gli insegnanti sono ecclesiastici, come nota Salvemini; non trova diffi-

(14) P. G. De Rosa, *L'insegnamento della religione nella scuola italiana*, in « Civiltà Cattolica », 7 maggio 1960, 283-253, cfr. p. 242.

(15) L. Borghi, cit. da G. M. Bertin, art. cit., p. 173.

coltà che si insegni la religione, che vi sia il cappellano e persino il culto: Mons. Dupanloup chiamava ancora laica una scuola ove il cappellano ha il suo giorno, la sua ora, come il maestro di scherma o il professore di inglese (16) e il nostro D. Cerruti scrive: « sarebbe ben ingenuo chi credesse bastasse quell'una o due ore settimanali di catechismo. Lo spirito religioso del giovane non si forma che con la continuazione d'un insegnamento in cui la legge divina sia ovunque diffusa » (17), ove cioè la religione sia sul serio « fondamento e coronamento » di tutto, così come Cristo è l'alpha e l'omega di tutto.

Ed è questo che il laicismo non vuole. Perciò chiede ai professori tre cose: 1) che qualsiasi cosa s'insegni, religione compresa, il fanciullo sia soprattutto educato all'abito critico, contro l'abito dogmatico, cioè a non accettare nulla che non sia stato ammesso dal sindacato della propria ragione in piena avversione ad ogni dogma (18) e questo, fermi restando i limiti empiristici, fissati dal laicismo alla ragione; 2) che gli alunni, una volta educati a formarsi da sé le proprie opinioni, abbiano pure « la propria fede, ebraica o cattolica o protestante o atea o agnostica » (19), ma non pretendano di dire che la loro è valida per tutti, è cioè oggettiva. Il che è quanto dire che di valida vi è solo l'opinione agnostica, se le credenze religiose debbono essere tenute con la premessa che le rende pura questione di interessi privati; 3) che la separazione tra sacro e profano, vigente nella società, sia mantenuta anche tra religione e materie profane. Il sacro non cerchi di informare di sé il profano e il profano non cerchi nella scuola di richiamarsi al sacro come a sua forma superiore. Ognuna delle due culture trovi in se stessa il proprio fondamento e coronamento, senza unificazioni di sorta.

La replica fondamentale a queste asserzioni, per quel tanto che hanno di errato, sta nel sottolineare il carattere unitario della cultura, intesa come ispiratrice e direttrice di vita.

---

(16) Mons. DUPANLOUP, *De l'Education*, Parigi ,Tequi 1928, v. I, p. 122, 124 e continua: « il ne suffit pas que la religion soit affichée à la porte d'un collège; il ne suffit même pas que la Religion ait une part quelconque dans l'éducation et y fasse de temps en temps une apparition... tout cela n'est rien, si elle ne pénètre pas, si elle n'inspire pas, si elle ne soutient pas tout ».

(17) D. F CERRUTI, o. c., p. 96; cfr. anche D. R. ZIGGIOTTI, *Don F. Cerruti*, Torino, SEI 1948, p. 152.

(18) G. SALVEMINI, in « Nuovi Doveri », cit. da P. BRAIDO, art. cit., p. 245.

(19) Ibid., loco cit.

Il carattere unitario della cultura.

Una scuola che sia davvero al servizio della persona umana ne assume in pieno le esigenze, quali, nel nostro caso, quella di unità e di sintesi, con cui la persona si muove nella complessità della vita, rimanendo unitaria, coerente, costante.

Chiamiamola come vogliamo questa istanza: cultura, visione del mondo, umanesimo, personalità, si tratta sempre di qualcosa di ben unificato e informante la vita. E' impossibile nella vita mantenersi fedeli a due diverse visioni del mondo: non si può servire a due padroni e si finisce sempre col subordinare l'uno all'altro in una ritrovata visione unitaria della vita, quanto al suo fondamento e coronamento. E' così che un sapere enciclopedico diventa enciclopedismo e la cultura politecnica marxista diventa tecnicismo, come già Newman notava (20). Fu Newman a dire che la verità, pensata sul piano vitale della cultura, si struttura come un cerchio ove vi è un centro ed una periferia, di cui tutti i singoli punti sono unificati al centro (21).

Concentrazione e unificazione che non significa affatto confusione e uniformità e per questo è pure necessario nella scuola il piano delle scienze, che fondano e precisano le legittime distinzioni e separazioni, ma la scuola per essere educativa deve preoccuparsi anche dell'altra esigenza, di per sé contrapposta alle scienze, l'*esigenza della cultura* come unificazione e sintesi per la vita e la persona, sapendo che se ciò non è formato in modo

---

(20) J. H. NEWMAN, *The Idea of a University*, Londra, Longmans, Green and Co., 1929, pp. 50, 58, 74, 98, 165., cfr. il Commento in DE HOVRE, *Le catholicisme. Ses pédagogues, sa pédagogie*, Bruxelles, Dewit, 1930, p. 208, ove viene citato un passo del discorso di NEWMAN: *Christianity and Scientific Investigation*, a proposito del professionista o dello specializzato, che concentra il suo intelletto sulla propria scienza a tal punto da dimenticare tutte le altre. Per lui (un medico) l'uomo è un essere che non ha altro da fare che nascere, mangiare, bere e riprodursi... La sua specializzazione ha talmente assorbito il suo spirito, le verità della sua professione lo hanno talmente penetrato, che egli non comprende più nè tollera alcuna dottrina superiore. Il suo sbaglio non consiste nel prendere per verità un errore, ma nel non vedere che esistono altre verità, anche più elevate che quelle della sua specializzazione.

(21) Dobbiamo ricordare che Newman concepisce la verità come un cerchio, ove i punti della circonferenza sono le varie scienze, che si collocano così nella giusta relazione con le altre scienze e col tutto, cfr. T. SWANZEY, *A «liberal» education according to John Henry Cardinal Newman*, in « Orientamenti Pedagogici » 6 (1959), 957-978, p. 961.

universale dall'educatore, si formerà in modo *unilaterale* secondo la specializzazione presa, e si avrà non solo una professione, ma un umanesimo medico, tecnico, economico, ecc.

E' puramente immaginario quindi un umanesimo laico che mantenga la visione cristiana del mondo accanto a quella profana senza « profanarla », senza ridurla cioè, come diceva Don Bosco, ad un puro affare di pratiche esteriori. Da come è stata impostata la sintesi culturale di una scuola, l'insegnamento religioso sarà o su basi laiche o su basi « schiettamente cristiane »; avremo una religione ove sono gli uomini, come notava Senofane, a formarsi gli dei a loro immagine e somiglianza o invece è Dio a formare gli uomini a sua immagine e somiglianza. Il can. Moeller, citando il Card. Suhard, parlava di certi collegi dove gli allievi « innestano Dio sull'uomo invece di innestare l'uomo su Dio » (22). La mancanza di alternativa a questo dilemma è sottolineata da studiosi dell'umanesimo cristiano come Newman, Willmann, De Hovre, Berdiaiev, Dawson e altri.

II ASPETTI DI UNA SCUOLA «SCHIETTAMENTE CRISTIANA»

La scuola davvero educativa avrà quindi, accanto alla ben necessaria preoccupazione della scienza, per dare certezza, chiarezza e per impedire che l'unificazione degeneri in confusione, la non meno necessaria *preoccupazione della cultura*, cioè della sintesi, della unificazione dei vari saperi, man mano che vengono acquisiti, in una visione del mondo, in un umanesimo, in un universo concentrico che informerà di sé l'universo delle esperienze di vita.

E' qui che distinguiamo il semplice insegnante, che impartisce solo scienza, dall'educatore che, oltre alla scienza, si preoccupa della cultura, cura cioè la formazione interna della personalità nel momento dell'acquisto di sapere.

E questa scuola educativa sarà schiettamente cristiana, se la cultura promossa sarà cristiana.

Possiamo distinguere in un nostro collegio quattro diverse

---

(22) CH. MOELLER, *Influence du collège sur la vie religieuse*, in « Lumen Vitae » (1948), 205-217, p. 214.

forme plasmatrici di una cultura: l'insegnamento religioso, l'insegnamento profano, le attività religiose, lo stile di vita del collegio. Vediamo prima cosa significa per tutte e quattro queste forze la preoccupazione della cultura e poi come ciascuna porti il suo contributo all'opera comune.

La « ragione » nel sistema educativo di Don Bosco.

Può sembrare nuova questa preoccupazione della cultura unificatrice, come dovere di tutto il personale del collegio. « Abbiamo così bene presa l'abitudine di studiare le parti senza riferirle al tutto, scrive ancora Ch. Dawson, che corriamo un serio pericolo di dimenticarci che un tutto effettivamente esiste » (23). Ma tale è l'indicazione principale dei grandi pedagogisti cristiani, come Willmann, Foester, Spalding, Newman, Eggersdosfer.

Questa preoccupazione può significare molte cose pratiche, ad esempio, 1) il considerare ogni alunno come una unità in formazione, tenendo conto che in lui, in un modo o nell'altro, si sta formando una sintesi e domandandoci verso quale visione del mondo sta procedendo l'unificazione delle sue varie esperienze di vita; 2) può significare l'istanza di mantenere in tutti i quadri del collegio una coerenza, una coesione, una continuità di motivazioni educative che corrisponda alla stessa esigenza della cultura in formazione. La cultura non si insegna nè si acquista come si acquista una scienza. Già il fatto che la cultura supera le varie scienze insegnante nella scuola, dice che è l'insieme dei professori che porta ad essa e non questo o quello: essa è opera collettiva, che impegna i professori ad una reale comunione di cultura e di intenti prima di tutto tra loro, come insiste Ch. Moeller (24). Quando Don Bosco esigeva che tutti gli insegnanti fossero salesiani, poneva un fattore educativo di cui qui possiamo capire l'importanza e la funzione; 3) può significare l'attenzione alle correlazioni tra sapere e sapere, tra saperi e vita, almeno altrettanto sentita che l'attenzione alle scientifiche distinzioni tra sapere e sapere, tra saperi e vita; 4) ma soprattutto significa un preoccuparsi che l'alunno vada formandosi la propria cultura precisamente come cultura, cioè per via di ragionamenti, convinzioni, consapevolezze e adesioni alla verità e

(23) Ch. Dawson, art. cit., p. 198.

(24) Egli parla di un clima ed uno spirito unitario e visibile in tutti gli educatori del collegio, cfr. Ch. Moeller, art. cit., p. 207ss.

non per inerte conformismo ambientale, abdicante al dovere di diventare un essere responsabile. Prima che i laicisti dicessero che la scuola deve formare a ragionare con la propria testa, Don Bosco poneva come uno dei cardini del suo sistema, accanto alla religione e all'amore, precisamente la ragione, il far ragionare.

Questa *preoccupazione della « ragione »* ha un rapporto particolare con il laicismo. E' stato detto infatti che l'anticlericalismo « sorge laddove esiste un clericalismo » (25). Questo è buono a sapersi, perchè si può essere tentati di reagire al laicismo con un controproducente eccesso opposto, con un paternalismo che porterà di conseguenza nei giovani a un impressionante infantilismo o con un clericalismo educativo che porterà presto o tardi alla reazione anticlericale.

In sostanza il dialogo educativo serve la religione quando è davvero un dialogo maieutico (26), che stimola e matura l'intervento della ragione degli alunni dovunque ciò è possibile. Una cultura ha appunto questo di proprio che è una visione del mondo *consapevole*, un umanesimo assimilato ragionando e afferrando l'intima trama logica che lo sostiene. Ecco di conseguenza la preoccupazione del *rationabile obsequium* nella religione e in tutto. La norma di Don Bosco di non passare al punto seguente se non si è ben capito quello precedente è qui validissima: non si passi all'azione senza prima aver visto se il ragazzo ne ha assimilati i motivi.

Il clericalismo è opposto a questa linea culturale della scuola, perché vuol far accettare in forza della propria dignità ecclesiastica ciò che invece va accettato solo a ragion veduta, a conclusione di un processo sanamente laico; è opposto il moralismo, che fa eseguire ordini senza averne fatti apprezzare i motivi; è opposto un amore iperprotettivo, che facilita col sentimento le decisioni da prendere fino a far abdicare all'esercizio del proprio potere critico per pigrizia o timidità, sicché si giunge alla vita disarmati, senza convinzioni e cultura.

Una caratteristica morale di questa « cultura » è una specie di ossessione della verità: l'abitudine di ricercare la verità in

---

(25) Così il prof. BARILE, *Orientamenti per la Costituente*, Firenze, La Nuova Italia 1946, p. 91.

(26) Cfr. gli scritti di R. E. DAVIES e di B. SACKETT nell'opera collettiva, *An Approach to christian education*, Londra, Epworth Press 1957, seconda edizione.

tutto e la decisione di piegarsi prontamente alla verità e a nient'altro, liberandosi dalle acquiescenze servili o interessate. Questo è l'aspetto sano dell'abito critico dei laicisti e non è che la ragionevolezza del nostro sistema educativo. De Hovre fa notare quanto ciò sia rispondente al pensiero cristiano, se pensiamo a quel dover scegliere continuamente tra *luce* e *tenebre*, che è nel vangelo di S. Giovanni.

Una caratteristica metodologica conseguente è l'usare al minimo possibile, soprattutto nelle correlazioni religiose di cui stiamo per parlare, della pia esortazione: più che questo l'insegnante deve constatare, far osservare, affermare come realtà e verit; questo abitua gli alunni a subire il fascino della verità, mentre l'esortazione inframette un intermediario meno accetto tra lo spirito e lo splendore del vero.

La preoccupazione della cultura cristiana nella scuola.

Veniamo ora a vedere in particolare quelle correlazioni tra dottrina cristiana e insegnamenti profani che confluiscono insieme in una cultura.

Tutto sta qui: che le correlazioni siano fatte come tra un centro, che è la Dottrina cristiana, ed una periferia, rappresentata dalle varie altre materie di studio: questa posizione centrale del cristianesimo nella unificazione dello scibile è ciò che rende cristiana la cultura.

Due iniziative di Don Bosco illustrano come due movimenti di correlazione tra centro e periferia: un movimento centripeto, rappresentato dalla *Biblioteca dei classici latini purgati*, cioè messi in relazione ad una visione cristiana della vita e della cultura, e poi un movimento inverso, centrifugo, rappresentato dalla *Collana degli Autori latini cristiani*, ove è il valore cristiano che va verso quelli umani, incarnandovisi.

Il movimento centripeto è quello delle materie profane verso la religione. Ci domandiamo allora quali sono le *attività culturali*, chiamiamole così, che l'insegnante di materie profane deve svolgere durante la sua scuola accanto alle attività scientifiche della sua materia.

Tre attività potremmo vedere nello spirito di Don Bosco:

a) Vi è una prima attività che consiste in *brevi commemorazioni* di ricorrenze cristiane. Abbiamo questo esempio di Don Bosco: « Oggi è la festa della S. Croce e noi siamo cristiani; ricordiamo che la croce ci ricorda la nostra redenzione. E basta

— conclude Don Bosco — non fare una predica » (27). Una cosa molto svelta, come si vede, che può sembrare trascurabilissima, se non si pensa alla considerevole entità che essa acquista, qualora tutti i professori, con le varianti dovute alla loro personalità, siano fedeli e frequenti in questo.

Vi è qui di formativo la testimonianza del professore che la sua attività scientifica si subordina armoniosamente alla più sostanziale sua cultura e vita; inoltre viene superata la pretesa di estraneità di una disciplina dal Fatto cristiano che è sopravvenuto al mondo e alla storia, assumendo in sè tutto. Come si vede, la « separazione » laicista è superata in due sensi. Naturalmente la validità di questa testimonianza non sta nella frequenza, ma nella schiettezza e nella spontaneità con cui è fatta.

b) La seconda attività nasce come prerequisito di quella seguente, che consiste, come vedremo, nel fare esplicite correlazioni tra mondo classico o tecnico e cristianesimo. Ora è un fatto che tutti gli insegnanti trovano queste correlazioni un poco forzate, come delle digressioni, dei male accetti fuori luogo.

Per superare questa difficoltà non c'è che da fare un insegnamento in cui la ricapitolazione al centro nasca dall'interno stesso della spiegazione, sia come portata da tutto il discorso fatto. Una correlazione non estrinseca, ma organica, come scrive Eggersdorfer (28).

Si tratta in sostanza di fare una *spiegazione realmente umanistica*, che cioè dietro lo scrittore trovi l'uomo e dietro le sue frasi contempli il suo dramma umano. Un simile insegnamento umanistico è diversamente possibile in tutte le materie: letterarie e tecniche. In esso si arriva sempre all'uomo, non un uomo astratto e teorico, si badi bene, ma questi uomini concreti, che hanno scritto ed operato, che hanno vissuto questa nostra storia umana e in essa hanno desiderato, hanno sofferto, hanno amato. Questa concezione è diversa da quella tradizionale dai tempi di S. Basilio. Egli, nei suoi consigli sull'uso dei classici, quasi astrae dalla personalità concreta dello scrittore e dei suoi eroi per cogliere, impersonalmente, un buon esempio, una lode della virtù,

---

(27) Cfr. Memorie Biografiche, o. c., vol. XVIII, p. 502.

(28) Vi è una concentrazione meccanica e esteriore ed una concentrazione organica e interiore. Questa si realizza per mezzo di idee unificatrici, e non è possibile senza una concezione profonda della vita e del mondo. Così EGGERSDORGER, *Jugendbildung*, cit. da DE HOVRE, o. c., p. 434.

una condanna dei vizi. Oggi si prospetta piuttosto la considerazione di un dramma spirituale, di una avventura umana nella sua totalità storica e concreta, badando soprattutto a non mutilare l'evoluzione spirituale di uno scrittore, come spesso si fa, perdendo la visione d'insieme di una esperienza umana, che solo nel suo insieme mette in evidenza quanto l'uomo abbia bisogno di salvezza dall'alto. Il cristiano ha tutto da guadagnare se si va veramente al fondo di una concreta esperienza umana, poichè a quel livello si trovano come i ruderi di un edificio, la cui ricostruzione ideale, fatta completando le linee spezzate dei ruderi stessi, ci porta in un modo o nell'altro alla scoperta del cristianesimo (29).

E' chiaro che non si vuole evadere con questo dal necessario studio grammaticale e stilistico, ma non è possibile inquadrare proprio questo studio nel quadro della ricerca, appassionante per gli adolescenti, dell'uomo, che dietro questa parola, più o meno forte, dietro questo stile, più o meno tormentato, nasconde il suo volto interiore, la sua concezione della vita? Ciò che gli studiosi rimproverano ai professori è di non sfruttare i passi che descrivono le stragi di uomini, operate da Cesare, se non come un'occasione per spiegare la regola del cum col congiuntivo (30).

Questa via umanistica per giungere alla ricapitolazione in Cristo sembra riflettere il pensiero di S. Paolo: « omnia vestra sunt » (prima tappa); « vos autem Christi » (seconda tappa). Vera mente Willmann, De Hovre e gli altri sembrano preferire una impostazione della cultura più direttamente teocentrica, ma questa, oltre al fatto che può essere prematura in certi ambienti, corre il pericolo di una interpretazione restrittiva.

Il pericolo cioè un po' monofisita, come recentemente lamentava K. Adam, di svuotare i valori umani, quali l'amore, l'arte, la politica, la tecnica per ridurre tutto ad una incolore categoria religiosa, dimenticando che Gesù Cristo è anche un vero uomo, e che anche l'idea di Dio noi la perfezioniamo nell'analogia con le realtà create, restituite quindi alla loro piena significazione. La connessione tra valori umani e cristianesimo non avviene

---

(29) « Ogni opera pagana soffre di una assenza; a suo modo essa rende testimonianza a Dio », P. SAGE, *Enseignement chrétien des Lettres*, cit. da P. DUMAS, *Humanitées chrétiennes*, Parigi, Centre d'études pédagogiques, 1952, p. 17.

(30) Cfr. M. GILLIARD, *L'Ecole contre la vie*, cit. da P. DUMAS, o. c., p. 46.

dunque per contrazione di quelli, ma invece scoprendo sempre di più quanto il cristianesimo si allarghi in altezza, lunghezza, profondità e ampiezza (Ef. 3,18), fino a perfezionare anzi nel suo genere stesso ogni valore umano (31).

Bisogna riconoscere che i programmi possono rendere ardua questa impostazione umanistica ed è forse qui che misuriamo quanto sia laicizzata la scuola e la cultura, se si arresta ai valori invero solo funzionali dello stile, dell'esperienza estetica, della perfezione formale, svincolata dall'insieme esistenziale dell'uomo concreto, come lamentava Brémond. E' chiaro che in tal caso la religiosità cristiana rimane un puro enunciato nella scuola: solo ai profondi livelli dell'avventura umana noi troviamo la religione come « fondamento e coronamento » di questa avventura e quindi della scuola che la studia. Dovremmo qui rivendicare la libertà di una scuola che, svincolandosi da ogni spirito laico, si propone di formare i giovani ai più profondi interessi umani, senza arrestarsi a unilateralità e superficialismi.

c) terza attività. Questo giungere all'uomo è quindi già uno spiegare gli autori « secondo il concetto cristiano », come voleva Don Bosco, ma solo in parte: è necessario cioè prolungare il discorso, incominciato dall'autore, fino a che esso abbia un senso compiuto, il che oggi avviene solo ricapitolandolo in Cristo. Don Bosco voleva che « si mettesse in piena luce la verità cui si opponevano i loro errori » (32), e questo è appunto terminare un discorso incominciato.

C'è un dovere sacrosanto per questo: il dovere di salvare l'anima degli alunni dalle perplessità, dai disorientamenti che i discorsi incompiuti di tanti autori sollevano vivamente. Una scuola che col pretesto di formare il cittadino, ottemperando ai programmi statali, mettesse in pericolo il cristiano, sarebbe davvero di ispirazione laica, anche se tenuta da religiosi. Paul Dumas ebbe giustamente a scrivere: « relier les lettres et la Foi c'est servir les adolescentes » (33); è ottenere che nella loro mente vi siano solo dei discorsi compiuti e validi; è ottenere che in

---

(31) Cfr. H. Marshall, *Catholic Humanisme and modern Letters*, in *Christian Humanism in Letters*, Connecticut, MacAuley Lectures, 1954. Egli sostiene che questo studio approfondito e rispettoso del mistero dell'uomo è la via di una cultura cristiana moderna.

(32) Memorie Biografiche, vol. 9, p. 426-427.

(33) P. Dumas, o. c., capo I per intero.

loro Cristo sia veramente « la luce del mondo », il senso e il giudizio di ogni esperienza, di ogni avventura.

E siamo giunti al problema pratico delle cosiddette « correlazioni » tra materia e materia e per noi tra materie profane e religiose, che costituiscono propriamente l'apporto della scuola alla formazione di una visione del mondo unitaria e cristiana.

Le correlazioni culturali concentriche.

In sostanza abbiamo una correlazione quando due contenuti mentali appartenenti a due diversi settori del sapere, vengono associati tra loro in modo convincente e plausibile. Non si esige nulla di sistematico se non la costanza nello sfruttare le occasioni che si offrono, la continuità dello stesso centro a fare da centro della unificazione che si elabora e questa abitudine di giungere sempre anche solo con un accenno al discorso compiuto, coerente cioè con la realtà storica, concreta, ricapitolata in Cristo, senza, come si dice, prescindere e senza fare astrazioni, che sono anticulturali e quindi antieducative, se permangono dopo che sono servite alla chiarezza scientifica.

Notiamo subito che queste correlazione vengono di per sè *spontanee* se quello spontaneo modo di conoscere per integrazione e unificazione che gli psicologi hanno notato, non viene bloccato da un disumano divisionismo scientifico. Quando un alunno esclama entusiasta: « che bella dimostrazione », durante l'ora di geometria a nessuno viene in mente di dargli sulla voce per il fatto che si è a scuola di geometria e non di arte o di estetica. Ora è su questa linea di spontaneità della cultura unificatrice che ci si deve porre: quando quel professore della Sorbona, dopo aver spiegato una imminente congiunzione di astri, ebbe a dire: « Signori, tra poche ore migliaia di astri obbediranno rigorosamente alle leggi di Dio, solo il piccolo uomo qualche volta vi si ribella », tale riflessione riusciva spontanea appunto per la spontaneità del nostro spirito, se lasciato libero, a queste correlazioni culturali e davvero formative, quando si pensa alle componenti affettive ed alla luminosità che le accompagnano abitualmente. Il P. Lefebvre insiste perchè il professore non faccia correlazioni di proposito, come per propaganda o apostolato, ma le faccia perchè gli vengono, per irraggiamento, perchè nella

scuola egli non prescinde affatto dalla sua cultura e dalla sua personalità e perchè sa che così pure devono fare gli alunni (34).

Due cose dunque il professore dovrà fare: quanto a sè, avere una cultura ed una mentalità cristiana e lasciarla operante durante la scuola nelle sue spesso impreviste iniziative di correlazioni, associazioni, ecc.; quanto agli alunni, avvertire il momento, invero frequente, in cui una bella pagina letteraria o una analisi spettroscopica ha occasionato nella scolaresca l'affiorare di sentimenti e problemi profondi. Questa attenzione appartiene formalmente alla preoccupazione culturale del professore-educatore. Molto spesso la scolaresca quasi attende per un attimo che qualcuno formuli ciò che è più o meno confusamente nella testa di tutti: niente autorizza a lasciar cadere momenti così formativi della evoluzione spirituale di una classe.

Tanto più se pensiamo che non vi è da forzare nulla nè nella letteratura nè nelle scienze per giungere ad una cultura cristiana, al contrario basta proprio evitare ogni forzatura ed ogni arbitrario arresto dell'indagine intellettuale per trovarsi in un modo o nell'altro alle soglie del divino. Si potrebbe anzi dire che proprio il rilevare questi profondi problemi indica che l'interpretazione di un autore è stata fedele e profonda (35).

Materie letterarie e correlazioni culturali.

Riprendendo ora l'espressione dell'art. 36 del Concordato che vuole la religione come « fondamento e coronamento » di tutta l'istruzione, vediamo alcuni tipi di queste brevi e spontanee riflessioni, che formano le correlazione culturali, nella letteratura e nella storia.

a) Vi è un tipo di correlazione ove la religione è richiamata come *fondamento*, quando cioè si fa notare che in fondo a tutti i desideri ed a tutte le ricerche dei personaggi studiati vi è concretamente quel « cercare Dio a tastoni », di cui parla

(34) P. Lefevbre, *L'orientation religieuse de notre enseignement dans les branches autres que la religion*, in « L'enseignement catholique » 3 (1960), p. 352ss.

(35) La breve allusione al mondo religioso dovrà avvenire nel massimo rispetto della verità, si tratterà solo di completare una linea rimasta interrotta, di dare la risposta ad un anelito rimasto sospeso. Cfr. I. Colomb, *L'enseignement religieux*, in « Etudes », febbraio 1947, cit. in P. Dumas, o. c., p. 18.

S. Paolo. Molte volte è proprio come dice S. Paolo un « adorare Dio senza conoscerlo » o addirittura contrastandolo, come nota Maritain per tanto ateismo contemporaneo. E si tratterà allora della emozionante scoperta da parte degli alunni di poter dire a questi personaggi, come faceva un noto commentatore protestante, il Vinet, « quel Dio che adoravate senza saperlo, ecco io velo rivelo ». Ma così o in altro modo nei veri scrittori, se si prendono in tutta la loro realtà umana, sempre troveremo che la loro inquietudine, pur simbolizza nei miti, pur travisata in ideali astratti, come l'immortalità, la saggezza, la classicità o la tragedia nei greci, pur immersa nella carnalità più pesante, è in fondo l'*inquietum est cor nostrum donec requiescat in Te* di S. Agostino. L'uomo è immerso, ma non sommerso nella materia, e un conoscitore della Grecia quale lo Jaeger, ha potuto dimostrare nel volumetto *Humanisme et Théologie* che l'umanesimo greco, nonostante tutti i suoi antropomorfismi, è teocentrico e non antropocentrico. L'importante è concludere davvero a questa « inquietudine radicale » come la chiamava Pio XII e rilevare che il problema di fondo è sempre il dialogo o, se si vuole, la lotta di Giacobbe con Dio e che tutto è sotteso da quella che ancora Pio XII chiamava una « gravitazione trascendente, ancorata alle profondità dell'anima » (36).

Anche il fallimento e l'insoddisfazione al termine di un fuga da Dio, fallimento non meno vero se si ricopre della fredda serenità del classicismo in un Goethe o in un Montaigne o in un Gide della seconda maniera, ritrova sempre il rapporto con Dio come *il nocciolo della questione*, per riprendere il titolo di un noto romanzo. Si legga anche solo l'interpretazione di Massimo Bontempelli sul Verga e si constaterà quanto religioso sia il dramma che si nasconde in questo autore sotto termini ben diversi dal religiosismo manzoniano. I saggi sulla letteratura italiana, apparsi nel recente volume *Il peccato*, delineano quasi diversi tipi di dialogo con Dio nei diversi autori della nostra letteratura, senza scordare Leopardi e Foscolo (37). E la nobile, rassegnata tristezza dei puri eroi greci (si pensi ad Antigone), come non conduce a concludere per un bisogno negli uomini di

---

(36) Pio XII, All. V Congresso internazionale di psicoterapia, 13 aprile 1953; cfr. anche discorso alla Gioventù Cattolica Femminile, 4 aprile 1956.

(37) Vari, *Il Peccato*, Roma, Ares, 1959, gli articoli sulla letteratura di I. Scaramucci, A. Castelli, F. Crespi. Lo studio di M. Bontempelli è quivi largamente ripreso assieme a quello di D. Garrone.

un nuovo Dio e di una nuova salvezza? Non occorrono le superficiali interpretazioni della IV egloga di Virgilio per riconoscere che la letteratura classica è una letteratura di Avvento, come Brémond la chiamava, una letteratura dell'uomo peccatore e bisognoso di salvezza. Se guardiamo nel profondo e nell'insieme la produzione di Virgilio, vediamo che, quando Dante si fa accompagnare da lui fino alle soglie del cristianesimo, forse egli si era uniformato ad una tradizionale cristianizzazione dell'autore dell'Eneide, ma in sostanza aveva visto giusto. Tutta la letteratura classica, conclude Moeller nel volume *Umanesimo e santità*, è come una grande Incompiuta e porta nella sua venatura di tristezza, davanti ai propri ideali rimasti irrealizzati, la confessione di un fondamentale bisogno di Dio, un Dio ancora ignoto per essa (38).

b) Un secondo processo di analisi che conduce di per sè a sbocciare nella allusione religiosa è quello che ritrova la religione come «*coronamento*» dei valori positivi, ideati dall'uomo. Da quando S. Basilio ha ritrovato che il bivio di Ercole, dove gli fu proposto di diventare Dio, era coronato e inverato dalla dottrina delle Due Vie della *Didaché*, dove il divenire Dio non è più un sogno, questo schema dell'inveramento, della sublimazione, della realizzazione cristiana è di applicazione molto frequente ed è valido, poichè veramente la Redenzione è venuta a salvare e sublimare l'uomo.

Nelle classi inferiori saranno utili procedimenti come quelli del Deman nel volume *Socrate et Jesus*, dove egli allinea accanto ad altrettanti testi dell'Apologia di Socrate, dei testi scritturistici che perfezionano ed ampliano una verità, appena intuita dal pagano. Ma nelle classi superiori è meglio cogliere in sintesi i grandi aneliti umani (la libertà, la gloria, l'immortalità, l'amore, il possesso, la forza) per ritrovarne l'inveramento ed il coronamento cristiano.

Qui vi è anzi un particolare problema a cui badare in coscienza. Se la classicità ha per fondamento il problema religioso,

---

(38) CH. MOELLER, *Umanesimo e santità*, Brescia, Morcelliana, trad. 1950. « Come cristianizzare *dall'interno* lo studio delle civiltà antiche e moderne in programma nei nostri studi classici? Dico: *dall'interno*. Non basta, infatti, interrompere ogni tanto la spiegazione di un testo di Virgilio o di Omero con una " digressione " cristiana; questa è inutile se non appare subito come lo sviluppo spontaneo del *senso profondo degli autori stessi* » p. 14 (sott. nel testo).

come dialogo col divino, essa però ha elaborato delle soluzioni a questo problema, circa la vita, il destino, il tempo, l'uomo e la divinità stessa che a molti autori appaiono decisamente anticristiane, sicchè l'urgenza di un tempestivo coronamento risanatore diventa obbligatoria, se si vuol evitare negli alunni la deformazione di una pratica esteriore cristiana con un interiore umanesimo greco o comunque pagano.

Il volume del Can. Laloup, *Bible et Classicisme,* quello di Moeller, *Sagesse grècque et paradoxe chrétien* (39), è appunto destinato a contrapporre l'umanesimo biblico-cristiano a quello greco. Bisogna che la visione del mondo proposta dalla Bibbia possa nella mente del cristiano giudicare tutto e non essere giudicata da nessuno (1 Cor. 2,15) e per questo bisognerà opporre sistematicamente ad una concezione greca del tempo, ciclico e fatale, quella biblica del tempo, escatologico e progressivo; alla concezione dell'eroe che stravince, la concezione dell'amico di Dio che obbedisce; ad un ideale d'uomo come sola nobiltà, equilibrio e armonia, l'ideale del Figlio dell'uomo, crocifisso per amore; alla disperazione dell'Ade, la speranza della resurrezione; ai valori dello stoicismo o dei trionfi romani o olimpici, i valori delle Beatitudini. Non è difficile scoprire come dei concetti cristiani siano stati riempiti da contenuti pagani: la fraternità, per esempio, è stata storicamente vista come aspetto della perfezione virtuosa individuale, come una cavalleria, da gentleman, e non biblicamente come comunità di destino, come popolo di Dio, come Corpo mistico. Questa purificazione del greco che dorme in noi, ed oggi un poco anche del marxista, se si pensa ai concetti di progresso, di civiltà, è necessaria per ritrovare le concezioni di Abramo, di Isacco e di Giacobbe, se intendiamo dialogare col Dio appunto di Abramo, di Isacco e di Giacobbe.

Intanto questo coronamento cristiano della classicità e dell'altro grande movimento umanistico che è il romanticismo, significa una loro salvezza, poichè Cristo riassume quanto vi è di sanamente umano sia nel *classicismo* che nel *romanticismo,* liberandoli dagli elementi deteriori e dalle loro unilateralità.

---

(39) F. Laloup, *Bible et Classicisme,* Tournai, Casterman, 1958; Ch. Moeller, *Sagesse grècque et paradoxe chrétien,* Tournai, Casterman 1948. Cfr. anche dello stesso autore, *Mentalité moderne et évangélisation,* Bruxelles, Lumen Vitae 1952; ed i 4 volumi, *Littérature du XX siècle et christianisme,* Tournai, Casterman, 1956-1959, di cui i primi due volumi sono tradotti da Vita e Pensiero, Milano.

Uno schema di questa ricapitolazione è dato dall'arte primitiva cristiana che assume elementi mitologici pagani per inverarli in Cristo ed elemento architettonici romani per *integrarli* nelle sue basiliche. Lo schema del *confronto* è invece dato da altri autori, che per esempio confrontano il gruppo statuario di Aiace che porta Achille con quello medievale di Arimatea che porta Cristo, oppure i lamenti degli eroi omerici col libro di Giobbe, il viaggio di Ulisse con quello di Mosé verso la terrà promessa, oppure anche solo gli eroi moraleggianti di Corneille con quelli cristiani di Claudel. Sono questi dei saggi indicativi, naturalmente (40). Altri consigliano invece, che un nucleo di idee cristiane, come la Paternità di Dio, il destino divino dell'uomo, la dinamica pasquale (morte-resurrezione) della vita cristiana, il carattere comunitario della salvezza nella Chiesa, circolino continuamente nelle spiegazioni come tanti sprazzi di luce, che tra l'altro creano l'esigenza di una più diffusa riflessione nell'ora di religione, con la funzione di coronare, rettificare, concludere un discorso che Omero e Virgilio hanno cominciato e che solo Cristo conclude compiutamente (41).

c) Non si dimentichi, insiste il Rösserer, di passare sempre dalla letteratura al vivo della realtà umana storica e concreta, poichè il Cristianesimo non è una letteratura e si trova a suo pieno agio solo nel vivo della storia degli uomini. Uno schema culturale conseguente, proposto dal Moeller, è in quattro momenti: rilievo sull'innato desiderio di tutto provare dell'uomo (il *placet experiri* d'un romanzo di T. Mann); passaggio alla amplificazione letteraria di questo desiderio nel Faust di Goethe; risalita alla storica tentazione di Adamo per l'albero della scienza del bene e del male; conclusione con la promessa dell'esperienza

---

(40) La rivista Lumen Vitae ha curato particolarmente il problema con una serie di articoli specialmente nelle annate 1947-1952, di cui diamo qui degli esempi: J. Guitton, *Le cours de religion en esprit d'humanisme chrétien*, in « Lumen Vitae » 5 (1950) 157-164; P. Ranwez, *Enseignement religieux et branches profanes*, in « Lumen Vitae » 6 (1951) 467-493; J. Streignart, *Auteurs paiens et éducation chrétienne*, in « Lumen Vitate » 9 (1954) 113-120; Ch. Moeller, *Les cours de litterature et d'histoire dans un climat chrétien*, in « Lumen Vitae » 5 (1950) 200-208. Altre opere utili e indicative, come quelle di C. Roffat; P. Sage; V. Giraud sulla letteratura francese e di E. Male sulla interpretazione dell'arte sono citate nel volume di P. Dumas, o. c.

(41) Cfr. R. Waelkens, *Le mystère pascal et la psychologie des adolescents*, in « Lumen Vitae » 7 (1952) 315-322.

di Dio, *facies ad faciem*, fatta a chi vive la fede cristiana. Questo insieme organico di letteratura, esperienza, storia e Bibbia è propriamente cultura e visione del mondo.

Un equivoco da evitare infine è questo: abbiamo visto che anche i laicisti riconoscono la necessità di conoscenze cristiane per capire l'arte e la storia; quindi correlazioni tra letteratura e cristianesimo sono fatte anche in una scuola laica, con uno spirito laico che consiste proprio nel fatto che la nozione cristiana è ricordata sul solo *piano scientifico*, per necessità di analisi di un autore, senza trasferirla sul *piano culturale* e farne il centro unificatore dei valori e della cultura di una personalità. In tal modo la correlazione è anzi controproducente, poichè subordina il valore cristiano ad una funzione letteraria e antropocentrica. E questo è laicizzare. Occorre dunque usare delle correlazioni cristiane non solo in funzione scientifica per spiegare un autore, ma, sia pur brevemente, anche in funzione culturale, come si è detto, adoperando l'autore per salire al piano superiore e personale della cultura e quivi affermare il primato di Dio in una autentica visione delle cose.

Materie non letterarie e correlazioni culturali.

Il tempo non permette analisi culturali a proposito delle altre materie scolastiche, il cui umanesimo però, cioè la più o meno diretta relazione all'uomo storico, non è difficile a trovarsi. Studiosi come Zadou-Nayski, il P. Willot, i proff. Castiello, Roxo, Klein, Smith hanno indicato i *valori umanistici* anche delle scienze più esatte, come la matematica (42).

Si deve insistere perchè vi sia sempre la mediazione umanistica, « *ut per hominem, Deum discere incipiamus* », come scrive S. Girolamo, evitando quelle dirette applicazioni che non convincono nessuno. Per esempio studiando l'energia atomica, si è

(42) Cfr. del P. Willot molti articoli in « Nouvelle Révue Pédagogique », in « Nova et Vetera », « Pédagogie » e « Cahiers pédagogiques » degli anni 1947-1953; si veda anche E. Roxo, *A matematica na Educacâo secundaria*, S. Paolo (Brasile), Editore National 1937 con buona bibliografia; Zadou-Nayski, *Les sciences phisico-mathématiques*, Parigi, P.U.F., 1954. Un problema analogo si apre per la filosofia, per la quale rimandiamo ad opere come quella del prof. Ortegat, *Philosophie de la Religion*, 2 vv., Lovanio Ed. Univ. 1948 o a quelle di Sertillanges, C. Fabro, F. Sciacca sull'argomento.

fatto riferimento al testamento di Einstein ed al dilemma da lui posto all'umanità nella scelta tra un uso benefico o un uso maledetto e fatale di questa energia; ed a questo punto è apparso perfettamente portato dal discorso il riferimento al capo 11 del Deuteronomio, ove Dio propone la sua scelta all'umanità dicendo: « *en propono in conspectu vestro hodie benedictionem et maledictionem* ».

Questi momenti nello studio delle scienze naturali sono frequentissimi ed hanno una efficacia formativa e vitale assolutamente superiore, psicologicamente, ad una allusione distaccata e lontana, fatta a scuola di catechismo. Qui l'ammirazione e quasi la riverenza si anima vivamente, per quanto poco le si dia diritto di cittadinanza, e si orienta di per sè al Creatore, per quanto poco la si aiuti. Questa contemplazione culturale della natura va presa con senso di responsabilità, da noi educatori, poichè la finalità religiosa della conoscenza del creato è nella natura delle cose molto di più che la finalità scientifica e professionale. Non possiamo falsare la prospettiva delle cose, laicizzandola: un insegnante non può tranquillamente ignorare che esiste nella Bibbia il C. 13, vv. 1-9 del libro della Sapienza.

Un particolare problema è costituito dalle *scuole professionali*. Il loro interesse pratico può favorire quell'*umanesimo tecnico* che, aiutato dall'ambiente, porta lontano da un umanesimo cristiano del lavoro. Però questa stessa praticità dell'interesse professionale può richiamare vividamente quella dimensione umana, su cui è possibile la ricapitolazione in Cristo. I temi del lavoro, della solidarietà operaia, del perfezionamento tecnico della natura, del progresso, delle rivendicazioni sociali, della efficacia dell'azione possono ritrovare facilmente nel Corpo Mistico, nella collaborazione all'opera del Creatore, nella Redenzione elevatrice, nella escatologia, nella liturgia, nella azione e vitalità cristiana quelle ricapitolazioni in Cristo, che vengono d'obbligo, perchè molto facilmente qui gli alunni passano da soli dal piano tecnico a quello culturale e vitale. Si ricordi (basta leggere l'*Avénément de Prométhée* di Folliet) che l'interpretazione marxista del lavoro è una interpretazione prometeica, quindi di significato religioso, come antiteismo: il richiamo quindi alla filiale collaborazione col Padre deve venire ad inverare quel legittimo orgoglio, che il successo tecnico ispira (43).

---

(43) Una buona bibliografia è data nell'art. di L. Csonka, *L'insegnamento religioso nelle scuole tecniche,* riportato in « Educare », Roma, P.A.S., 1960, pp. 343-353.

La preoccupazione della cultura negli altri elementi della scuola cattolica.

Se il tempo non permette una analisi culturale delle altre forze plasmatrici di una scuola cattolica, non si può però tacerne del tutto, poichè solo l'*interazione concorde* delle varie forze permette a ciascuna di riuscire efficace per la sua parte (44).

a) *Quanto alla scuola di religione.*

Tocca ad essa finire un discorso che nelle altre scuole, attraverso le correlazioni culturali, è appena incominciato e spesso acutamente problemizzato. Questo è il movimento centrifugo verso la periferia che ritrovavamo nella iniziativa di Don Bosco della Collana « Autori latini cristiani ». Guitton ha scritto un saggio sui corsi di religione « nella luce d'un umanesimo cristiano ». Questo *umanesimo della catechesi* viene parallelo allo umanesimo della letteratura e delle scienze, attraverso il quale era stato possibile affacciarsi al divino, e senza di esso la catechesi si trova in una dolorosa posizione di inferiorità psicologica rispetto ad altri corsi di letteratura. In questi infatti i concetti ed i valori vengono incontrati nel vivo di concreti esseri umani, scrittori, eroi, ecc. ed assimilati attraverso una così persuasiva incarnazione, mentre al catechismo si affrontano concetti e formule disincarnate, astratte e lontane da quella profonda umanità dei pur numerosi personaggi della storia sacra ed ecclesiastica. Nel confronto è certo la letteratura ad aver la meglio e le sue concezioni vengono ben più profondamente assimilate a quella profondità dove la religione dovrebbe porsi. Si pensa dunque ad un corso di religione umanistico, impostato cioè inizialmente come studio profondo di personaggi vivi, dove una cultura vitale più facilmente si forma e mantiene in sè la dottrina, debitamente severa e precisa.

Siamo certo lontani ancora da un modo della catechesi che

(44) Mons. Dupanloup insiste molto su questa concordia parlando di un « sistema delle funzioni simultanee », che impedirebbe la dispersione: « la division de fonctions ne scinde pas l'oeuvre de l'Education en diverses parties étrangères les unes les autres, ni les hommes de l'Education en categories absolues, indifférentes et presque inconnues entre elles, comme s'il y avait en realité plusieurs Educations et non pas une seule » e prosegue parlando di connessioni intime, di correlazioni essenziali, di reciproche riferenze, cfr. Mons. Dupanloup, *De l'Education,* o c., t. III, p. 319-320.

ritrova la fede nello studio profondo di un Abramo, come fa la Lettera agli ebrei, la speranza in Giobbe, l'abbandono in Dio in Geremia, l'amore di Dio per l'uomo in Osea, il senso della Chiesa nell'esilio babilonese, ecc., per non dire del Nuovo Testamento e della storia della Chiesa, con i suoi santi ed i suoi personaggi, analizzati con la pienezza umanistica con cui si studia Omero o la rivoluzione francese. Ma è certo a questo ideale che ci si deve orientare: finchè il patrimonio semitico e cristiano non avrà riconquistato nella formazione degli spiriti uno spazio almeno uguale a quello che occupa il patrimonio ellenistico, si potrà sempre temere che la formazione umanistica risulti più nociva che utile alla formazione di un cristiano moderno, poichè sussisterà sempre un conflitto in lui tra la sua raffinata cultura pagana e la sua cultura cristiana rimasta rudimentale o astratta. La laicizzazione degli spiriti non comincia forse dal fatto che gli studenti hanno letto ed ammirato molto di più Omero e Orazio che non Abramo, S. Paolo e forse Gesù Cristo stesso? (45).

Per intanto c'è solo da chiedere agli insegnanti di religione di usare quanto più possono delle *correlazioni* con la esperienza viva e il sapere profano degli alunni, tanto più che proprio attraverso « ea quae naturaliter cognoscuntur » ci formiamo per analogia un'idea dei misteri cristiani. Vi è correlazione nel senso che si usa di tutto come similitudine o *analogia* delle cose di Dio e questo è già un sottomettere tutto a Cristo; vi è correlazione nel senso che si ricapitolano tutti *i problemi*, tutte le emozioni, tutti i lavori nella realtà che è Gesù Cristo e vi è infine correlazione nel senso che questa stessa Realtà complessa appare cattolica e cosmica, è affermata cioè entro tutti i *valori* e tutte le categorie, non per clericalizzarle e svuotarle, si badi bene, ma anzi per essere il principio stesso della loro genuinità ed autenticità. S. Ambrogio, S. Ireneo, soprattutto, sono i maestri di questa vasta visione della insondabile ricchezza che è nel Divino Redentore; si veda anche la Vita di Cristo di V. Fornari.

b) *Quanto alla vita di collegio.*

Occorre evitare che il collegio, mentre la scuola che vi sta al centro procede con questa istanza culturale, cioè razionale, umanistica e personalizzante, le contrapponga una impostazione anticulturale, antiumanistica ed impersonale. E' qui soprattutto

(45) Cfr. C. CHARLIER, *La Lettura cristiana della Bibbia*, Roma, S. Paolo, 1956.

che valgono le osservazioni fatte circa la « ragione » del nostro sistema ed i pericoli di un *clericalismo educativo*. Questo esteriorizza la religione non meno dell'anticlericalismo.

Che tutto debba ricapitolarsi in Cristo è una cosa, ma che nel nome di Cristo o di Don Bosco, con l'appello alla religione o il pretesto della morale si debbano far accettare delle deficienze in fatto di igiene, di educazione, di estetica, anche, nella cura della casa e della persona, incompetenze o irresponsabilità professionali, presunzioni di automatica competenza (chiamando magari in causa la grazia dello stato), ingiustizie ed incoerenze educative, abusi di autorità e in genere uno stile antiumanistico ed antipersonalistico, non solo blocca l'evoluzione della personalità, ma compromette anche proprio quella religione che si voleva così incrementare. Dei sociologi come Van der Leeuw hanno scoperto che in un ambiente dove non vi è nulla di profano, come distinto dal sacro, la nozione stessa del sacro finisce col deteriorarsi. Allora proprio perchè i due settori, sacro e profano, non vengono rispettati nella loro natura dall'educatore, si corre il rischio che vengano separati e per sempre dall'educando.

Il P. Fessard faceva recentemente una distinzione acuta tra sacro psicologico e sacro storico: questo è dato dal fatto storico di Cristo, che riassume in sè tutto per riportarlo al Padre ed è la motivazione centrale di ogni azione della persona; il sacro psicologico, invece, dopo il peccato originale, è troppo spesso lo stesso meccanismo per cui i primitivi traducevano in timor di Dio la loro paura animale dei fulmini e proteggevano le loro passioni disordinate e le loro deformazioni psichiche, consacrandole e divinizzandole. Un sano laicismo, come severa autocritica, ci permetterà di evitare questa inconscia inclinazione a trovare nella relizione l'appoggio di una pigrizia, di una mancanza di autorità, di un complesso psichico non risolto, come la psicologia ha spesso riscontrato (46).

La formazione culturale esige che non si confonda la dovuta unificazione concentrica con una mescolanza di sacro e profano che è profanazione, quando si vuole proteggere col manto della religione una deficienza umanistica, a cui non si vuol porre rimedio, e che è monofisismo quando si estenuano le esigenze ed i valori umani del corpo, del sentimento, dello spirito, della persona e del collettivo, credendo così di *instaurare omnia in Cristo*.

---

(46) Si veda l'interessante cronaca di un Congresso sul concetto di Sacro e di profano in « Archives de sociologie des religions » 9 (1960) 95-99.

Quando Don Bosco propose come rimedio agli scrupoli religiosi di una suora un libro ameno, ci diede un bonario esempio di questo rispetto dell'umano che è nel cristianesimo.

c) *Quanto alle attività religiose.*

E' soprattutto anticulturale il *moralismo* che tende a motivare una pratica religiosa con un non meglio specificato « dovere », con una non meglio concretata « dignità » o coerenza, ecc. Quando motiviamo la preghiera o la purezza con un « per essere dei ragazzi in gamba » oppure « per far onore alla casa », oppure « per essere dei veri uomini », non rischiamo di confondere le cose, dato che il catechismo ha detto che tutta la redenzione è venuta « ut homo fieret deus »? Non sarebbe meglio puntare decisamente e consapevolmente a quel motivo della « unione con Dio » che è la sostanza di tutti i veri concetti della cultura cristiana? L'uomo biblico si abbandona a questa austera chiamata all'unione in un dialogo spesso drammatico, ma semplificatore: « Hai vinto, Signore: tu sei il più forte e mi hai sedotto », questo è l'umanesimo di Geremia, questa la dottrina teologica e la struttura teologale della vita cristiana; diversamente vi è il pericolo che gli allievi non incontrino, vivo e vitale, nelle preghiere quel che Dio, che la filosofia, la teologia e drammaticamente la Bibbia hanno fatto incontrare nella scuola.

Se, inoltre, tutta la esperienza umanistica che si vive nella scuola fosse ripresa e rivissuta nella preghiera, questa ritroverebbe una nuova vitalità. La ben sentita tentazione della rivolta prometeica o della esaltazione faustiana potrebbe dar sostanza ad una preghiera tanto più profonda e vitale. Il « Vi adoro, mio Dio e vi amo sopra ogni cosa » acquisterebbe nel quadro della esperienza artistica sopradetta tutto un vivo senso di impegno, di conversione, di rinuncia al paganesimo tentatore. Così è proprio la persona, con la sua cultura, le sue esperienze, la sua visione del mondo che si inginocchia, e non sarebbe per nulla errato il metodo del Vinet, che prolungava l'esperienza umanistica della scuola fino ad un suo compimento vitale al cospetto di Dio, nella preghiera. E' forse ideale una vita di pietà così ingranata col corso scolastico-culturale, che riprenda il salmo *Benedicite* per completarlo con le nuove meraviglie, scoperte dopo Davide, e il *De profundis* per dirlo con la passione di Oscar Wilde nella sua prigione, che viva l'oscurità della sua fede con la trepidazione di Orfeo il quale sa che la sua Euridice lo segue finchè egli rinuncia a voltarsi per accertarsene.

Adesso si comprende come il P. Evely volesse che spesso ci fossero tante diverse messe di comunità quante erano le classi nel suo collegio: in tal modo il lavoro di formazione di una unitaria cultura e visione del mondo veniva come sigillato e confermato ai piedi dell'altare (47).

Per concludere sembra che una scuola, come la sognava Don Bosco, sia questa scuola così unitaria nelle prospettive, come rispettosa delle differenze; così culturale nei modi, come coerente nelle sue varie attività; senza profanazioni del sacro e senza clericalizzazioni del profano, e tutta intenta a quella *preoccupazione della cultura* che formerà menti e personalità *schiettamente cristiane.*

(47) Cfr. L. Evely, *L'assistance des collégiens à la messe,* in « Lumen Vitae » 7 (1952) 62-69, articolo equilibrato e pratico; X. Lacourt, *Enseignement religieux et prière communautaire,* in « Lumen Vitae » 3 (1948) 145-153 e per una visione più ampia dei problemi del collegio, tenuto da religiosi, v. Rey-Herme, *Mentalité moderne et perspectives pédagogiques,* Parigi, Técque, 1952.

VI - Dall'ambiente di formazione alla vita di azione

Si sa che per preparare debitamente un sacerdote o un Coadiutore all'apostolato salesiano sono necessari numerosi anni dedicati esclusivamente alla cultura generale e professionale e alla formazione religioso-morale e pedagogica in Case specializzate a tal fine; ma si vede pure che l'intera vita del salesiano si svolge nelle Case di azione, nelle quali si esplicano le disparate e non facili attività alle quali la Società attende.

Si constata inoltre che via via che si vanno moltiplicando e perfezionando le Case di formazione e prolungando la dimora in esse, si va con ciò stesso accentuando, per naturale conseguenza, il problema di rendere ovvio e senza scosse nocive il trapasso da esse alla vita pratica.

Si vorrebbe perciò richiamare qui i termini del problema stesso e certi elementi per la sua soluzione, nell'intento di contribuire a un esame sempre più approfondito e aggiornato di esso.

Ricordiamo quindi le difficoltà e i rischi che un simile trapasso talora comporta; le forze e le scelte che deve esplicare colui che lo affronta; gli aiuti e la guida che occorre mettere a sua disposizione negli anni che precedono il tirocinio triennale, durante esso e nel successivo periodo dello studentato teologico, dell'anno di pastolare e del quinquennio che lo segue; tenendoci innestati nelle direttive della Chiesa e di Don Bosco, con particolare riferimento ai più recenti documenti emanati dalla S. Sede e dalla nostra Società (1).

---

(1) Ci riferiamo in particolare alle fonti che seguono e che citiamo con i termini qui indicati fra parentesi:

— Memorie Biografiche (MB);

— Atti del Capitolo Superiore (*Atti C. S.*);

— *Generalis Ratio studiorum Societatis Salesianae,* 1959 (*Ratio*);

— Costituzione Apostolica *Sedes Sapientiae* del 31-5-1956 (*Constitutio*); che seguiamo nel testo italiano pubblicato dalle « Edizioni Paoline », 1957, al quale rinviamo anche per gli « Statuti Generali »;

— Statuti Generali annessi alla « Sedes Sapientiae » (*Statuta*);

— *Menti Nostrae,* « Esortazione di S. S. Pio XII al Clero del mondo cattolico, 1950 ».

Diversità fra ambiente di formazione e Casa di azione.

Per ciò che riguarda la situazione personale del singolo confratello in formazione sono profonde le divergenze che distinguono le Case a esso destinate, dalle altre in cui si svolgono le usuali attività salesiane.

Poichè la Casa di formazione è tutta impostata per curare lui stesso, che viene quindi collocato al centro di tutto ciò che in essa si realizza: orario, programmi, scuola, pratiche di pietà, conferenze, svaghi, vacanze estive, presenza dei Superiori, ecc.

In essa tutto è predisposto a suo esclusivo servizio; tutto è selezionato per circondarlo di un ambiente costruttivo al miglior grado, con la conseguente eliminazione di tutto ciò che potesse, anche indirettamente, emanare qualsiasi influsso negativo a suo riguardo.

La Casa di azione, all'opposto, essendo sempre, manco a dirsi, una Casa di vita religiosa il più possibile perfetta, è polarizzata in tutto il complesso della sua attività alla formazione di altri: studenti, artigiani, oratoriani, parrocchiani, ex-allievi, cooperatori, ecc.

In essa tutto è funzionalizzato a tale obiettivo con orario che tutti assoggetta, in modi diversi, ai giovani: levata, chiesa, ricreazione, scuola, refettorio, passeggio, attività varie quali le Compagnie, il canto e la musica, il teatro, le feste, ecc.

Gli impegni di tutti, compreso il confratello principiante, innanzi ai giovani sempre presenti giorno e notte sono attanaglianti, nè lasciano tregua; le responsabilità d'ordine soprannaturale e umano, anche civile e penale, sono pesanti e non perdonano a flessione alcuna.

E' stato detto che Don Bosco ha prefabbricata la sua Casa in modo tale che se ciascuno compie bene la sua parte, essa marcia come un orologio; ciò sembra vero anche nel senso che, in forme ben diverse e su tutt'altro piano, alla 'produzione di servizi' ai quali la Casa è destinata, essa è tutta quanta assoggettata come l'azienda moderna, con la sua divisione del lavoro legata alla catena, che tutti in vario modo avvince nel suo ritmo; anche il confratello che per la prima volta si trova a costituire un elemento della serie.

Mentre adunque la Casa di formazione poneva a servizio del confratello altri confratelli scelti con speciale selezione e preparati apposta perchè gli fossero di sostegno, di guida e di esempio, nella Casa d'azione i confratelli sono messi in funzione di precisi posti di lavoro, che ne assorbono la totalità o quasi

dell'opera quotidiana e del tempo; ed essi rispecchiano, pur entro la comune orbita salesiana, una gamma eterogenea di temperamenti e di personalità con i quali, siano essi perfetti o mediocri o scadenti, non può essere automatico il raccordo per una proficua collaborazione; onde il nuovo arrivato corre un certo rischio di sentirsi almeno inizialmente come un minore 'disadattato' o come il pulcino nella stoppa.

Nella Casa di formazione poi i giovani erano suoi coetanei e abbastanza con lui omogenei; provenivano da analoghe zone per lo più rurali e depresse e da famiglie di popolo sicuramente ancorate nella pratica della vita cristiana, scarsamente dotate di mezzi e sovente ricche di figli e di bisogno; ed erano tutti orientati in via di massima, verso la vita religiosa e sacerdotale.

Nella Casa di azione invece essi sono, pur su un certo fondo comune di abitudini cristiane, un campionario vivace della popolazione; rispecchiano nel loro complesso la società odierna con i suoi fermenti, i suoi gusti e miti e rifiuti e predilezioni; sono fra loro diversissimi, ma in genere esplosivi, irrequieti, scontenti, instabili, indipendenti e ribelli, specie se convittori.

Anche le persone esterne che la Casa di formazione ignorava del tutto e che frequentano le opere della Casa, Oratorio e Parrocchie, portano entro se stesse, con la loro sola presenza e con la conversazione corrente, pur nella contenuta maniera dello stile cristiano, la vivente lava dei più scottanti problemi personali e familiari, economici e sociali, politici e morali e religiosi.

E fra tali persone figura pure quell'elemento femminile che di solito fa capo alle opere: famiglie degli alunni, degli oratoriani, dei parrocchiani.

Fra queste novità si affaccia anche quella dell'uso del 'tempo libero': di quelle ore, cioè, che ad esso, e proprio per la sua posizione di principiante, sono lasciate a disposizione per la costruzione di se stesso.

Mentre nella Casa di formazione un simile problema non si presentava affatto, tutto il tempo essendo assorbito da impegni fissi e non essendogli nemmeno consentite senza particolare permesso, come la *Ratio* ribadisce all'a. 55, letture diverse dai libri di studio prescritti nella scuola (2); ora invece si trova a dispor-

(2) *Ratio, a.* 55:
Cuiusvis materiae, praeter scholasticas, studium alumni ne suscipiant; nec studium linguarum vel musicae instrumentalis absque licentia Superiorum. Idem valet pro libris quorum lectura non praescribitur in scholis.

re di un certo tempo che può variamente impiegare, con maggior o minor fedeltà al dovere, in studi o letture o conversazioni o svago o riposo o altro.

Rischi del primo accesso all'azione.

Constatiamo in via pregiudiziale ciò che è nell'esperienza e sotto gli occhi di tutti: il decorso, cioè, normalmente positivo dei primi anni che il confratello chierico o Coadiutore affronta nelle Case, amorevolmente guidato e sorretto da Superiori e confratelli, alimentato dalle risorse della sua precedente formazione, custodito e rafforzato da tutto l'insieme sovrannaturale e umano che vivifica la Casa di Don Bosco.

E' di evidenza omai storica l'incisiva e insostituibile efficacia plasmante della prima prova pratica e la gagliarda maturazione del confratello rotto a tutti i cimenti salesiani, che essa sin da questa età in ognuno promuove.

Ma ciò che accade usualmente e di regola non può certo esimere da un esame di *ciò che può accadere*, che sarà senz'altro eccezione, ma non per questo meritevole di minore, anzi di maggiore, investigazione e cura.

Ciò che segue vorrebbe precisamente accennare alla pista che può essere percorsa da chi avesse eventualmente abbandonato il binario sul quale tutti comunemente avanzano.

Mentre prima i dieci decimi delle occupazioni e delle cure erano integralmente rivolti alla costruzione di se stesso come uomo, cristiano e religioso, chierico o Coadiutore, nei regolari esercizi di pietà, nella naturale disciplina collettiva, nel solco di un orario che a ogni dovere dava il suo posto, nella mortificazione inerente all' ambiente, nel permanente auto - controllo sorretto da quello altrui, nello studio incanalato dalla scuola, nel laboratorio o nelle occupazioni fisse e non ardue; ora invece per alimentarsi nella pietà, per il suo studio o per il suo personale progresso nel mestiere, le ore disponibili saranno sì e no i due-quattro decimi dell'intera giornata, giacchè essa viene per tutto il resto ingoiata dall'incalzare della convivenza con i giovani e degli impegni di lavoro.

Onde il rischio che quel baricentro che a sè polarizza giorno e notte l'attenzione per l'attività, diciamo, professionale, diventi via via anche il baricentro che in se stesso sommerga la maggior parte di quella tensione psichica, la quale deve invece continuare a protendersi principalmente all' autoformazione da perseguire

sempre, come direzione primaria assoluta, anche attraverso la 'resistenza' delle nuove occupazioni.

Può accadere che la 'professionalità' intesa come il complesso degli impegni ai quali il confratello deve ora per la prima volta far fronte, giunga a prevalere su di lui sino al punto che egli butti in essa tutto se stesso, con una tale corrente psichica da diventare come un operatore di azienda, tutto assorbito dall'assistenza, dal gioco, dalla scuola, dal laboratorio, ecc.: da un'attività, cioè, che in confronto a quella, densa ma monocolore, degli anni precedenti si presenta come più varia, ricca di imprevisti, ardua di situazioni da risolvere subito, irta di interessi pungenti e di pretese di immediati successi.

I confratelli diventano così il « gruppo di lavoro » col quale si trova a costituire il centro di forza del proprio reparto; e i rapporti con loro sono comandati dall'interdipendenza dell'azione sua con quella degli altri, di fronte ai quali egli, comparativamente, è in posizione di maggior sforzo e di minor rendimento, con l'aggravante pure del timore per il giudizio collegiale che parecchi di essi daranno sulla sua persona e azione, con conseguenze influenti sul suo avvenire.

La materia poi della sua lavorazione, i giovani, si presenta estremamente malagevole e soprattutto nuova e imprevista, specie se egli è sinora vissuto soltanto nel suo pase natìo, peggio se di regione diversa, e negli aspiranti e studentati.

In mezzo a loro si sente estraneo e spaesato; stenta assai a comprenderli; confonde la spensieratezza e l'incoscienza e le abitudini assorbite dall'ambiente d'origine con mancanze o con « colpe »; oscilla fra la volontà di comando, contro l'affermarsi della quale Don Bosco l'ha privato, e per somma saggezza, dell'uso personale di qualsiasi mezzo coercitivo, la passività che subisce con rassegnazione e anche la corrività nel cedere all'attrazione della loro mentalità collettiva, dei loro gusti e delle loro preferenze, come del loro « tifo » sportivo.

L'influsso delle persone estranee, delle conversazioni loro, come del resto, in altra misura, dei giovani che recano a vivo contatto con la sua psiche, maturata in clima sinora tanto diverso, la rovente colata dei sentimenti e delle passioni individuali, familiari, sociali e politiche, con la loro vibrante problematica, lo eccita, lo sconcerta, talora lo turba e sempre ne stimola profondi interessi ed emozioni.

In questa specie di appassionante film a metraggio chilometrico, nel quale si sente trascinato, e come personaggio centrale, il « tempo libero », al quale dovrebbe attingere come a costante

presa di ossigeno, lo può trovare fisicamente stanco, agitato, inquieto, refrattario a quel rigido e metodico dominio di sè, a cui pure è giocoforza si sottoponga chi deve studiare per la prima volta in vita sua da auto-didatta; mentre gli si offrono le possibilità di letture facili, e di altri svariati modi di occupare il tempo, magari utilmente, ma non certo per la costruzione intensa di se stesso.

E verso il fondo di questa, che è come la traiettoria del fiocco di neve che, per quanto sballottato dal vento nelle più disparate direzioni anche in salita, si trova alla fine per terra; può accadere che questo giovane alle prime prove si trovi un giorno affaticato e svigorito, anche fisicamente, e svuotato e solitario ad auscultare un interrogativo capitale che emerge da quell'interiore groviglio: è questa la vita che sognavo? tutto qui? valeva la pena.

Crisi di disorientamento; rischio di disintegrazione.

Vogliamo tenere la mano leggera in questi richiami e ci asteniamo dal documentare con la citazione precisa di certe eccezioni, d'altronde notorie e che chiunque abbia un certo numero di anni di vita vissuta può agevolmente citare per ammaestramento; ma dobbiamo pure ricordare, fra ciò che *può succedere*, certe componenti che specificamente incidono sul giovane Coadiutore.

Poichè egli si trova assediato oltre che dalle difficoltà comuni che urgono sul religioso e sull'educatore, anche da quelle inerenti al suo laboratorio, ove deve far i conti coi giovani e col Capo, quando non è già sin da ora in posizione dirigente, col lavoro e coll'insegnamento, con operai e con clienti, dovendo far fronte per la sua parte a un'attività complessa e avvincente che è educazione e scuola e produzoine e azienda, colla complicazione dell'esclusione del lucro e della finalità meramente didattica.

Con maggior facilità egli può essere fagocitato, dal suo gruppo di lavoro e dal complesso dei colleghi del suo e degli altri laboratori, in una convivenza nella quale reagiscono insieme i lati più stupendamente positivi con altri criticabili o deteriori, col rischio di sentirsi scosso da certe impressioni di circolo chiuso e di ritenersi incompreso da tutti quegli altri i quali non hanno vissuto la *sua identica esperienza* di attore del mondo del lavoro.

Talora inoltre accade che vivendo con giovani sui cui rimbalzano le agitazioni del ceto dei lavoratori e stando a contatto con gli ambienti dell'economia e della produzione, ove si va compiendo a ritmo febbrile una profonda evoluzione tecnica ed economica, egli, che pure si sente sicuro per ciò che riguarda

il suo mestiere, subisce un profondo disagio per il dislivello che separa la sua concezione ancora artigianale da tutto un avanzarsi che invece corre verso il lavoro industriale e i servizi; per cui egli va entrando nella convinzione che la sua cultura generale sia tutta da completare e la sua tecnica da rivedere in funzione dei nuovi processi di produzione.

E quando a tutto ciò si aggiunge il trovarsi a immediata portata di mano certi allettanti posti di lavoro e, ovviamente, delle precise offerte di essi, è sin troppo ovvio il prevedere *ciò che può accadere* al Coadiutore; il quale d'altronde in confronto al chierico non ha neppure l'attrazione suggestiva dell'ideale sovrano del sacerdozio.

Capacità di autoformazione in atto.

In simili condizioni d'ambiente il giovane, chierico o Coadiutore, per estrarre dalla prova il suo giusto frutto si trova in uno stato di necessità il più cruciale e decisivo per tutto il suo avvenire: mantenere a tutti i costi la *continuità* del suo interiore sviluppo; e ciò realizzare non più, come prima, abbandonandosi all'onda portante ma vogando *di sua propria iniziativa* e in buona parte contro corrente.

Poichè l'ambiente ora non è più il monocolore tutto cospirante con esso, ma è fortemente bivalente: ricco cioè di fattori costruttivi, ma anche di molte occasioni nelle quali egli può andare alla deriva.

Bivalenza che gli impone, con la drastica pressione del vivere, una *sua personale* capacità di scelta robusta e positiva per salire vigorosamente e di forza propria lungo la sola verticale su cui va a mano a mano operando, con tutte le risorse divine e umane, la costruzione di sè, anche mediante l'azione che svolge per costruire gli altri.

Un dilemma inesorabile lo stringe: o è egli che adesso opera e da se stesso, anche se aiutato, una sua propria auto-formazione cosciente ed energicamente perseguìta; oppure dalla traiettoria della sua maturazione egli devierà verso una curva discendente, come l'imbarcazione che immersa nella corrente se non è gagliardamente tenuta sulla rotta e spinta innanzi, dalla corrente stessa viene dirottata.

Ciò perchè è giunto per lui il tempo in cui deve discendere dal palco sul quale tutti quanti suggerivano e gli procuravano ciò che occorreva per rivestire il Personaggio — il religioso, il

chierico, l'educatore — per farsi l'uomo della strada che da se stesso deve procedere con i giovani fra cortili, refettori, dormitori, aule di studio, ecc. e da se stesso deve decidere, parlare e condursi, senza suggeritori o quasi.

Il tempo cioè in cui tutta la sua sostanza interiore e la sua potenza motrice deve applicare sul vivo e resistente complesso degli altri, come il motore che mentre prima essendo in folle pulsava a suo agio in pieno regime, quando viene inserito nell'albero di trasmissione rischia di fermarsi bloccato se non vince di forza la resistenza del primo avvio del veicolo, che è, proprio perchè la prima, la più dura a superare.

Sicchè egli deve farsi sacrosantamente auto-centrico e potenziare tutta la sua capacità di assimilatore, come chi mangia sodo e digerisce bene: la pietà è *egli* che deve nutrirsela ricercando e ingerendo con un'appetenza tutta sua ciò che l'ambiente gli offre: è *egli* che lo studio deve conquistarselo ricercando e sfruttando gelosamente il tempo sempre troppo scarso per esso; per gli impegni di lavoro è *egli* che deve industriarsi, chiedere, interpretare, applicare, ma riuscire a ogni costo.

Ed è sempre *egli stesso* che deve pianificarsi tutta la propria attività, prevenendo le scadenze di ogni giorno, mese e anno, dominando gli impegni, spremendo il succo degli errori e degli insuccessi e superando con l'alacrità della sua iniziativa le flessioni del tono psichico, la pusillanimità e il vittimismo; *egli*, che deve operare la sua armonica inserzione nella Casa con la propria collaborazione laboriosa, anzichè porsi innanzi ad essa come spettatore e giudice; *egli* che deve drizzare la mira sul positivo che si trova in tutti, confratelli, superiori, giovani e popolo, per comprendere tutti e trar profitto da tutti, invece di misurarli e respingerli con il geometrico regolo dell'adolescente e del principiante, o di accodarsi senza discernimento all'uno o all'altro dei più anziani; *egli* che deve provocare e meritare dai giovani quell'atteggiamento in cui risiede la sua autorevolezza presso di loro, mediante la sua fermezza e la sua persuasività raggiunte lungo le vie della ragione e dell'amorevolezza, in sinergia con gli altri educatori; *egli* che nel contatto con persone e ambiente esterno deve scoprire nell'irrequieta pulsazione della dura e drammatica *vita vissuta* del popolo, i genuini valori umani e civici ed economici e sociali e nella foresta vergine delle concezioni e dei complessi psichici singolari e collettivi individuare le piste entro le quali l'educatore deve inserire un'influenza agevolmente assimilabile, in luogo di smarrirsi in essa e rimanere irretito nelle sue maglie; *egli* che deve custodire e saper dosare e ricostituire le sue stesse

forze fisiche, conservandone costantemente una riserva disponibile, anzichè prodigarle stolidamente in un dispendio che le esaurisce; *egli* che deve tenere il cuore ben conficcato entro la testa, per far maturare una sensibilità affettiva sempre sintonizzata con le sue migliori vedute, anzichè lasciarlo vagare, come bussola impazzita, nelle direzioni più ovvie nelle quali per conto suo esso è proclive a incanalarsi.

E' *egli*, insomma, che ora, sui vent'anni, ad adolescenza ultimata, all'inizio della maturità, nella pienezza d'una vitalità traboccante, nell'apertura ansiosa sulla vita vissuta verso la quale aspira da tutti i suoi pori, si trova *a dover possedere*, questione di vita o di morte, una personalità autocentrica e nettamente pronunciata: che vuole lo sviluppo di se stessa; che dell'ambiente nutre se stessa svolgendo su esso un'attrazione selettiva; che in se stessa opera una metodica tonificazione, mediante la quale reagisce positivamente alla molteplice stimolazione ambientale.

Deve possedere una personalità, sia egli chierico o Coadiutore.

Ciò è presto detto: ma quando e come e con quali aiuti deve egli essersela previamente plasmata?

La maturazione in vista dell'azione.

Da questo inesorabile banco di prova del primo incontro fra la personalità e l'ambiente in cui essa è avviata per operarvi poi durante tutta la vita, sprizzano fuori, con lo stridore del metallo incandescente immerso nell'acqua, la presenza o la carenza di quei costitutivi che nella composizione di essa dovevano previamente essere stati acquisiti.

a) I fatti stessi con una prepotenza talora sensazionale hanno provato che una maturazione siffatta non può essere stata conseguita se non si sia pervenuti alla costruzione non del solo religioso, chierico o Coadiutore, ma anche, e specificamente, *dell'educatore*.

Non per nulla la nostra *Ratio studiorum* ben lungi dal limitare gli studi alla letteratura, alla filosofia, alla storia, alle scienze, ecc. prescrive espressamente nell'a. 88, quali discipline *precipue* con la filosofia e la sociologia, « la pedagogia e il sistema preventivo »; e vuole, nell'a. 91, che siano accuratamente preparati i corsi di religione, collegandoli con la psicologia, anche

sperimentale ovviamente, e con l'etica, nonchè i corsi di pedagogia e di didattica, soprattutto in vista della catechetica (3).

Del resto la *Sedes Sapientiae* con i basilari aa. 1 e 2 intende si miri alla maturazione completa del religioso e del sacerdote sotto gli aspetti religioso, clericale e apostolico, mediante una formazione triplice; intellettiva, volitiva e personalizzata secondo la capacità di assimilazione di ciascun soggetto.

E la stessa *Constitutio* vuole non soltanto il Portatore di Dio, religioso santo e dotto, ma specificamente l'educatore la cui « educazione e formazione deve essere del tutto sicura, illuminata, solida, intera, *adeguata* sapientemente e *coraggiosamente* alle necessità odierne, sia interne che esterne, *continuamente elaborata e attentamente provata,* per quel che riguarda non solo la perfezione della vita religiosa, ma anche della vita sacerdotale e apostolica » - n. 18: *educatore* che essa prevede dotato di equilibrio psichico costante; di cultura ecclesiastica e profana adattata alla civiltà odierna; di una vitalità intellettiva, affettiva, volitiva e fisica tale da inserirsi costruttivamente nell' azione pedagogica dell'apostolato.

In perfetta aderenza con simili direttive nel numero 203 degli *Atti C. S.* che reca le conclusioni del Capitolo Generale del 1958 si riafferma l'esigenza che sia raggiunta la capacità effettiva di svolgere un'azione educativa pertinente non solo sugli alunni delle scuole, ma in tutto l'ambito delle attività salesiane: Oratori, Parrocchie, Ex-allievi, Cooperatori, Stampa, Missioni, Figlie di Maria Ausiliatrice.

Da ciò l'esigenza che della pedagogia non sia data una mera conoscenza astratta e manualistica, essendo essa una scienza-arte a scopo essenzialmente operativo, nè del Sistema Preventivo la sola esperienza empirica imparata a occhio dall'usanza locale, ma un possesso teoretico e pratico, approfondito proprio come pedagogia sperimentale e come didattica sperimentale.

Da ciò inoltre la necessità che il giovane mediante la formazione che accompagna l'adolescenza sia dilatato a una apertura

---

(3) *Ratio, a.* 88:

Hae sunt disciplinae praecipuae curriculi philosophici ad normam art. 64: philosophia Scholastica, historia philosophiae, sociologia, *paedagogia et systema Praeventivum.*

Ratio, a. 91:

Aptae ordinentur praelectiones de religione, cuius studium in se praecipuum est, necnon cum psychologia atque cum ethica connexum, *de paedagogia deque didactica,* praesertim quod attinet ad docendum Catechismum.

divino-umana universale, poichè se è vero che il religioso e il sacerdote come tali possono essere perfetti nel chiuso della vita monastica e della sola sacralità, per l'educatore invece si esige pregiudizialmente, salva sempre la sua permanente autoformazione, la capacità di emergere dall'introversione, dall'egocentrismo e anche da un certo narcisismo ai quali può indurlo la vita di formazione, per dilatare cultura e cuore e azione sulle intiere dimensioni dell'uomo che dovrà domani formare.

Occorre quindi sin d'ora aiutarlo a superare quell'egocentrismo che l'isolamento favorisce e in cui prevalgono l'eccessiva auto-analisi con una certa chiusura verso gli altri e una riduzione della comunicatività, sollecitando la saggia e costante fuoruscita dell'io dalla propria prigione per inserirsi nella carità a Dio e agli altri in tutta l'estensione che tale virtù comanda; e a superare inoltre il ripiegamento verso un auto-isolamento angusto e schivo, conseguente agli anni di isolamento dal popolo, alimentando la dilatazione verso tutti i Soggetti divini e umani che è generata dalla pietà vera e dalla cultura aperta, ricordando che la *Menti Nostrae,* afferma che « bisogna diminuire gradatamente e con la dovuta prudenza il distacco tra il popolo e il futuro sacerdote, affinchè quando egli... inizierà il suo ministero, non abbia a sentirsi disorientato ».

In questo quadro si collocano la *Menti Nostrae,* parte IV e la *Constituio, par.* 38 e *a.* 44, quando richiedono una formazione sociale tale che effettivamente adduca, e in pratica, il futuro educatore a penetrare nella mentalità e nelle necessità dei vari gruppi sociali e perciò uno studio specifico della sociologia, che dovrà essere senza dubbio positiva, e non soltanto speculativa.

D'altronde l'ultimo *Capitolo Generale* conferma tale formazione per i salesiani; la estende ai Coadiutori e agli alunni delle scuole professionali; riafferma l'efficacia dell'azione delle « Compagnie » salesiane a questo fine - *Atti,* n. 203, pp. 33 e 40.

b) *La cultura,* quindi, che è prescritta per questo chierico, e analogamente per il coetaneo Coadiutore che si prepara per insegnare nelle scuole professionali, non può certo rimanere conclusa entro la sfera, pur primaria, del « sacrale » ma deve coestendersi a tutta la gamma dei Valori umani autentici, compresi fra essi il Lavoro e l'Economia; respingendo l'impostazione libresca, letteraria astratta, sognatrice e pedante del classicismo di maniera che infierisce nelle solite scuole per giungere a cogliere, oltre le fronde, la viva linfa d'ogni disciplina, raggiungendone l'essenziale con un possesso che, oltre a tutto, sarà il coef-

ficiente primario per la riuscita in quel severo e provvido collaudo che è la maturità classica.

Cultura sottratta, con penetrante indagine critica, alla separazione laicista fra discipline « sacre » e « profane » con esclusiva apologesi di queste; e unificata, invece, seguendo le correlazioni che sono intrinseche alle materie stesse e la conduzione dell'epistemologia, della metafisica e della teologia, nella vivente e pluralistica convergenza verso la sintesi cristiana - v. in questo volume la trattazione di G. S. NEGRI sul laicismo nella scuola.

Questa dilatazione appunto richiede la *Constitutio* ai *par.* 26-34, ove delinea una cultura la quale sia: letteraria, scientifica, filosofica, teologica, oltre che psicologica, non inferiore a quella analoga dei laici; aggiornata con una « indagine diligentissima e insieme grandemente raccomandabile, delle nuove questioni che sorgono col progredire dei tempi »; assimilata in modo tale da « imprimere nell'animo degli alunni una forma, che non si cancelli mai più »; così « organica che tutte le materie s'accordino in un sistema solo »; e « sia anche segnatissimamente adatta a combattere gli errori e soccorrere alle necessità dei nostri tempi », sicchè il soggetto fornito di essa oltrepassi la « clausura » e la estraneità della sua mentalità di fronte a quella dell'ambiente e riduca al minimo il dislivello fra il suo sapere e quello di coloro nella mente dei quali egli deve poter penetrare positivamente, siano essi popolo comune o « dotti », ai quali anche, e con speciale incidenza, egli deve saper pervenire.

Norme a noi applicate dall'intera nostra *Ratio studiorum*, la quale all'*a.* 43 espressamente inculca con la preparazione culturale sia tale da coordinarsi con la mentalità, le propensioni e le esigenze contemporanee in modo da raggiungere il più alto grado di comprensibilità e di persuasività (4).

c) E' indispensabile inoltre inserire radicalmente il concetto e l'abito della mortificazione in quello che è il suo fine immanente, *la vitalizzazione:* la selezione, cioè, delle scelte in funzione del maggior reddito in una più alta maturazione; la preferenza data a quei *sì* che sono i più copiosamente formativi e che automaticamente includono tutti quegli innumerevoli *no* che sono l'altra faccia, inseparabile, del tessuto connettivo portante

(4) V. pure *Statuta, a.* 30, *par.* 1, n. 4 che invita i docenti a mettere « in luce il pensiero, le tendenze, le necessità degli uomini del nostro tempo e soprattutto di quelle regioni in cui si prevede che dovranno esercitare l'apostolato », e a mostrare « come si possa venire incontro a tutto ciò salutarmente attraverso la verità esposta con abilità e in modo adeguato ».

della vita pratica del salesiano, sempre immerso nel *potuit transgredi*, su cui deve far prevalere il *non est trangressus*.

Questo vigoroso mordente per le decisioni migliori gli dà la forza operativa per svilupparsi non solo nel protetto tepore della serra, ma assai più in seguito nella aperta campagna.

Bisogna bene che i suoi educatori non dimentichino mai che tanti soggetti son proprio fatti per essere dei piacevoli collegiali che « non dànno fastidio » e dei lindi manichini, ma niente affatto per diventare domani i rudi « lavoratori » dell'educazione salesiana; mentre questi ultimi sovente sono refrattari a essere piallati e levigati e tirati a lucido, salva ma con giudizio l'indiscutibile importanza delle « piccole cose », e mentre Don Bosco raccomandava che « non si sopprima il bene per impedire il male » - MB, XI, p. 203.

E allora occorre far evitare a tutti i costi al soggetto una conseguenza fra le più perniciose, che è insita nel trascorrere tutta la serie degli anni dell'adolescenza in una vita da « collegiale »: la propensione, cioè, che s'infiltra e predomina come la forza d'inerzia, alla passività sottomessa come una molla rotta, alla *routine*, al funzionarismo, alla vita « regolare » nel senso che è sempre ugualmente comoda.

Propensione da elidere non solo mediante l'ubbidienza consapevole e decisa, ma con la « virile solerzia nell'intraprendere iniziative e costanza nel continuarle » che la *Constitutio* suggerisce, al n. 37, e che in Don Bosco rifulse sovranamente.

Questa vitalizzazione, che produrrà le tempre robuste anzichè gli anemici figli di papà cresciuti al riparo di tutte le intemperie, deve nutrirsi con forza dell'alimento delle virtù umane, secondo il monito degli *Satuta, a.* 37:

> Si lavori con cura affinchè i singoli conformino rettamente il proprio carattere; abbraccino la disciplina religiosa con intima persuasione e con profondo amore; si educhino alla sincerità, aborrendo l'inganno e ogni specie di simulazione, si educhino alla fortezza e alla virile fermezza in modo che sappiano governare se stessi; tutta la formazione penetri l'intimo dell'animo e stabilisca in esso profonde radici.

Processo di *vitalizzazione* che deve permeare altresì, e validamente, tutto il fisico, rimediando con cura alle minorazioni ingenerate dalla vita chiusa, dalla pressione psichica della disciplina religiosa e dello studio e da certe privazioni inerenti alla vita e al vitto comune; tenendo ben presente che certe deficienze tollerate in anni climaterici come questi dell'adolescenza, si pro-

lungano poi in malesseri che possono intristire tutta l'esistenza; e che la prova pratica normalmente non si supera se venga meno un fisico vigoroso, tale da sopportare il dominio di una efficace temperanza, di una sportività attiva e fonte anche delle preziose virtù « sportive » e di una castità che non transiga.

Gli *Statuta,* espressamente insistono all'*a.* 35:

> Si dia loro la possibilità di esercitare il corpo, non altrimenti che agli altri adolescenti, e si inculchino le norme igieniche e le regole di vera e cristiana educazione e gentilezza nel conversare. Non siano in nulla inferiori a quelli non destinati allo Stato di perfezione, per ciò che riguarda una conveniente educazione civile.

La nostra *Ratio* ugualmente prescrive che siano praticate le esercitazioni ginniche, come si suole fare con gli altri adolescenti, *a.* 82.

Altro campo da *vitalizzare* senza posa in senso decisamente positivo è quello della castità aiutando il soggetto colla debita prudenza a procedere oltre alla fase di una castità prevalentemente negativa che ignora e che prova più acutamente una curiosità e una ipersensibilità superiori alla norma, promuovendo, nei modi e tempi voluti dalla Chiesa e dalla educazione salesiana, la castità positiva *che sa e che vuole;* sicchè questa ravvivi, colla animazione che da essa irradia, i rapporti divini e umani, potenzi la capacità di penetrazione dell'educatore nelle anime e lo renda atto all'autodominio abituale almeno nelle condizioni normali della convivenza col popolo.

La *Menti Nostrae* richiede espressamente, nella parte III, una castità « saldamente posseduta e lungamente provata ».

Tutta la metodologia pedagogica intesa a promuovere sino alla massima punta raggiungibile da ciascun soggetto il processo di *vitalizzazione,* concepito come sviluppo organico e armonico di *tutto quanto* il potenziale attuabile di cui egli è portatore, dovrà ispirarsi alla norma-cardine la quale comanda che nessuna forza viva, nessuna in modo assoluto, venga mortificata: ciò che sarebbe, oltre tutto, un reato perpetrato contro Chi le forze le dona e dona pure il Suo concorso perchè siano tradotte in atto; contro l'educando che le possiede; e anche contro la Società, che verrebbe defraudata del loro apporto, proprio per la miopia di quegli educatori dei giovani confratelli che da essa sono posti al contrario perchè le energie siano moltiplicate, nè mai certo amputate.

Saranno invece da selezionare, anche chirurgicamente se del caso, le *direzioni* lungo le quali tali forze vive possono o meno inoltrarsi: direzioni da favorire con tutta l'efficacia di una pedagogia che potenzi ogni risorsa divina e umana; e, all'apposto, direzioni vietate, da interdire cercando di persuadere il soggetto a mai infilarle o a ritrarsene con vigore.

Nulla si recide; tutto si sviluppa; ma tutto si orienta.

E si orienta robustamente verso le *sole* direzione positive; aiutando il soggetto a marciare *unicamente* lungo esse; e, in questa età, a passo di carica.

Una psico-pedagogia saggia, quindi, che scorga tutte le energie e tutto l'orizzonte umano-divino verso il quale sollecitarle, per maturare non il solo frate o il prete, ma il religioso a sacerdote *educatore*, farà sì che sempre i responsabili della sua formazione avvertano ben chiaramente che sotto la talare del chierico o il vestito nero del Coadiutore vibra, tutta e integra, un'adolescenza, nella rigogliosa pienezza di energie incommensurabili, tanto più colma quanto più moltiplicata dalla tensione psichica e dalla grazia che lo stato religioso comporta; e di tale pienezza abbiano una coscienza tanto più netta e mai offuscata, quanto meno il soggetto la fa valere, o perchè egli stesso non si rende conto di un cos ferace vivaio, o per rispetto reverente, o per pusillanimità; o per colpa di una prassi che induca più a chiudersi che non a spalancarsi innanzi al proprio educatore.

d) Gli *Statuta*, all'*a.* 2, richiedono una formazione intesa come processo di personalizzazione dei Valori entro ogni soggetto « in modo diverso secondo i doni di natura e di grazia di ciascuno e secondo le situazioni particolari delle persone ».

Si dovrà quindi inserire entro la singolare persona umana, secondo le sue *reali* esigenze e attitudini psico-fisiche, elementi naturali e sovrannaturali tali che la rendano capace di pervenire, attuando via via le graduali possibilità *sue specifiche*, conoscitive, volitive e fisiche, dai 10-12 ai 18-19 ai 24-26 anni, ad essere vitalmente il « personaggio » nel quale essa deve convertire se stessa.

Occorre adunque seguire una *gradualità positiva* per cui, secondo la *Menti Nostrae*, « anzitutto bisogna ricordare che gli alunni dei seminari minori sono adolescenti separati dall'ambiente naturale della famiglia. E' necessario dunque che la vita che i ragazzi conducono nei seminari corrisponda, per quanto è possibile, alla vita normale dei ragazzi »; onde viene disposto che « gli alunni non vengano isolati del tutto dal mondo nè si proi-

bisca loro di trascorrere le vacanze, almeno in parte, presso la famiglia, a meno che circostanze particolari di luoghi o di tempi lo sconsiglino, a giudizio del Superiori » - *Statuta, a.* 35.

Ma proprio questa stessa legge di *positiva gradualità* esige che con l'avanzare degli anni siano rese possibili concrete occasioni perchè il soggetto non cresca come l'edera abbarbicata all'albero; che il cemento dell'autoformazione sia liberato ai momenti giusti da progressive aliquote di armatura e che sia sollecitato il responsabile esercizio del potere d'iniziativa.

Occorrerà quindi che la direttiva pedagogica e i « giudizi » che periodicamente vengono emessi e comunicati al soggetto siano filtrati non soltanto attraverso il microscopio che svela i peli nell'uovo del collegiale, ma molto più attraverso il telescopio che lo antivede nelle sue logiche possibilità di sviluppo; e non si isola nell'unica sezione trasversale dell'oggi, ma prolunga la visuale, guidata da una seria scienza psico-pedagogica, lungo le linee longitudinali della successiva maturazione.

Occorrerà ricordare pure che i modelli che sono usati come parametri per il giudizio sono assai diversi secondo le varie tipologie e che oltre a D. Beltrami e a D. Rua c'è pure un Card. Cagliero, un D. Rinaldi e tanti altri; e, a quanto pare, anche Don Bosco, il cui criterio sulla preparazione del chierico, che era tutta tirocinio, va pure attentamente meditato - v. l'*Indice analitico* delle MB. alle quattro colonne della voce « chierici » e alle 16 colonne della voce « pedagogia ».

Come anche bisognare non scordare che la sua norma di « mettere nell'impossibilità di far il male » può essere purtroppo applicata negativamente, in un modo tale da costituire una perfetta incubazione di un infantilismo cronico sostituendo l'educatore all'educando; ma ciò contro tutto Don Bosco che la voleva intesa, e soprattutto con adolescenti come questi chierici e Coadiutori, nel senso, del tutto positivo, di renderli atti con la ragione, la religione, l'amorevolezza e con la cultura sul vivo, e non soltanto *in vitro*, al normale possesso dell'autoformazione e dell'autodominio.

La *Ratio* all'*a.* 75 insiste già per gli aspiranti su una solida formazione a una vita morale, sociale e cristiana consona con la loro età e capacità, ma tale che integralmente maturi *tutto quanto* l'uomo come natura e come grazia (5).

---

(5) *Ratio, a.* 75:

Adspirantes etsi iam imbuendi sint aestimatione et spiritu vitae altioris, sacerdotalis et apostolicae, imprimis tamen vita funditus morali, sociali, christiana

La *Menti Nostrae*, parte III, autorevolmente preme sulle stesse linee:

Si deve curare in modo particolare la formazione del carattere di ciascun ragazzo, sviluppando in esso il senso di responsabilità, la capacità di giudizio, lo spirito di iniziativa. Perciò coloro che dirigono i Seminari, dovranno ricorrere con moderazione ai mezzi coercitivi, alleggerendo, man mano che i giovani crescono di età, il sistema della rigorosa sorveglianza e delle restrizioni, avviando i giovani stessi *a guidarsi da sè* ed a sentire la responsabilità delle proprie azioni. Concedano *una certa libertà di azione* in determinate iniziative, abituino gli alunni alla riflessione, perchè divenga ad essi più facile l'assimilazione delle verità teoriche e pratiche; nè temano di tenerli al corrente degli avvenimenti del giorno, che anzi, oltre a fornire loro gli elementi necessari perchè possano formarsene ed esprimere un retto giudizio, *non sfuggano le discussioni su di essi*, per aiutarli ed abituarli a giudicare e valutare con equilibrio.

Negli *Atti del Capitolo*, al n. 201, p. 23 si ricorda specialmente alle Case di formazione l'applicazione viva del Sistema Preventivo, che è per se stesso idoneo appunto ad una attuazione in forma eccezionalmente perfetta di una simile pedagogia.

Si giungerà così a preparare per la *nostra* precisa vita non il benedettino, nè il francescano e nemmeno il seminarista, ma il chierico e il Coadiutore *salesiano*.

A proposito dei quali e con preciso riferimento al Coadiutore dedicato all'educazione della gioventù nelle scuole professionali appare di rilievo capitale la disposizione degli *Statuta*, all'*a.* 16, secondo la quale « le norme riguardanti l'istituzione religiosa e apostolica in maniera più generale, *si devono applicare* agli Istituti laicali e ai membri laici degli istituti clericali, convenientemente applicandole secondo le circostanze ».

L'ultimo Capitolo Generale - *Atti*, n. 203, pp. 40-44 - ha delineato tale Coadiutore come religioso, insegnante, educatore che deve possedere la formazione stessa sopra indicata, tranne quanto è specifico della formazione sacerdotale in quanto tale.

Gli occorrono: una cultura generale del grado che è usuale per le scuole medie superiori; la cultura e l'abilità professionali e l'arte pedagogica.

Per la sua preparazione sono previsti, oltre agli Aspirantati specializzati, dei Corsi di perfezionamento dopo il Noviziato in

---

solide instituantur, pro eorum aetate et capacitate, ita ut ipsorum institutio *integra sit* quae *totum hominem* tum naturali, tum supernaturali ratione *complectatur*.

Case apposite, mentre si fa sempre più sentire la necessità e l'urgenza di un Corso di Magistero vero e proprio per i futuri Capi di Arte e di titoli universitari per certi compiti di direzione tecnica.

Spetterà alla competenza pedagogica specializzata degli educatori addetti alla formazione dei Coadiutori applicare alla loro preparazione umana e religiosa e culturale e professionale le norme più calzanti, con una armonica e tempestiva aderenza a ciascuna delle successive fasi del loro sviluppo; tenendo ben fisso che la loro dedizione alla vita salesiana, il loro gusto per essa, il loro rendimento educativo e apostolico e la loro stessa perseveranza nella vocazione dipenderanno in misura sempre maggiore, in Italia e altrove, dall'aver essi raggiunto una vera *qualificazione professionale* non solo per i mestieri, ma anche per i servizi (amministrazioni, economia domestica, infermeria, ecc.) con la relativa cultura di gradi medio superiore che essa richiede, senza la quale non è pensabile nè un insegnante di scuole professioni, nè un catechista quale dev'essere ogni Coadiutore, nè un educatore in alcun ambiente giovanile.

A contribuire a tale intento, e più precipuamente alla formazione culturale e professionale, sono rivolti gli Studi e l'azione della *Commissione Centrale per le scuole professionali salesiane*, istituita presso il Consigliere del Capitolo Superiore che cura tali scuole, i lavori della quale avranno sicura utilità a seguire con diligenza coloro che sono addetti alla formazione dei Coadiutori.

Se si volesse incarnare in un'immagine il compito prefisso per la maturazione dell'adolescenza nella Casa di formazione, si potrebbe dire che se tale Casa rappresenta un pilastro della vita salesiana e la Casa di azione il secondo, dovrebbe la prima, col procedere degli anni del chierico e del Coadiutore, far sì che essi già si costruiscano la prima passerella sull' arco attraverso il quale si passa dalla formazione all'azione.

Per gettare il vero ponte dovrà espressamente provvedere tutto il complesso delle prove pratiche che qui denominiamo *tirocinio*.

Durante il quale questo religioso educatore alle prime armi dovrà essere guidato e sostenuto secondo un piano pedagogico espressamente disposto a tal fine.

Il tirocinio pedagogicamente impostato.

a) Fra le numerose *disposizioni* della Chiesa e della nostra società sulle prove pratiche e sul tirocinio, gli *Statuta* all'*a.* 2 determinano che la formazione completa, cioè religiosa, clericale e apostolica, deve risultare dalla simultanea confluenza di tre coefficienti: l'*istruzione* che coltiva la mente; l'*educazione* che plasma la volontà; e quella che viene denominata come *formazione* e che deve mirare a *personalizzare* tutto il processo evolutivo, nel senso di agevolarne l'assimilazione vitale da parte di ognuno secondo la propria peculiare costituzione psico-fisica (6).

Quest'ultima detta « formazione » esige, fra léaltro, l'esercitazione pratica dell'apostolato convenientemente guidata.

La *Constitutio,* ai punti 35-37, fa espressamente rilevare che « si esige una preparazione diligente sia teorica che tecnica e pratica e, per di più, *garantita da un lungo tirocinio...* tale cioè che da essa scaturisca e si formi una vera abilità e destrezza nell'esercizio dei molteplici doveri dell'apostolato » (7).

In conseguenza l'*a.* 13 degli *Statuta* suggerisce « un esperimento pratico » che segua il corso filosofico; non oltrepassi un triennio; sia « ordinato direttamente al bene » degli alunni; sia

---

(6) *Statuta, a.* 2:

« A tale formazione (art. 1) devono concorrere tre cose: l'*Istruzione,* per coltivare solidamente l'intelletto in tutti; l'*Educazione,* che offra tutti gli elementi necessari e opportuni per disciplinare e irrobustire la volontà, per formare ed educare il carattere, per vivere e operare rettamente; la *Formazione,* più strettamente detta, che applichi e inculchi prudentemente *a ciascuno* gli elementi comuni e li integri in modo diverso secondo i doni di natura e di grazia *di ciascuno* e secondo le situazioni delle persone ».

(7) *Constitutio,* nn. 35-37:

« Oltre alla santità e alla scienza conveniente, per esercitare il ministero apostolico si richiede assolutamente nel sacerdote una preparazione pastorale molto accurata e sotto ogni aspetto perfetta, tale cioè che da essa scaturisca e si formi una *vera abilità e destrezza* nell'esercizio dei molteplici doveri dell'apostolato cristiano.

« Se per esercitare un'arte qualsiasi si suole premettere una preparazione diligente sia teorica che tecnica e pratica e, per di più, *garantita da un lungo tirocinio,* chi potrà negare che si debba premettere una formazione pari, anzi molto più accurata e profonda per quella che giustamente è chiamata l'arte delle arti?

« Questa formazione pastorale degli alunni deve incominciare all'inizio degli studi, perfezionarsi gradatamente col crescere dell'età, portarsi a compimento, finito il corso teologico mediante uno speciale tirocinio, secondo il fine di ciascun Istituto ».

condotto « sotto la cura speciale del Superiore immediato *e del Prefetto o Maestro di spirito* », il quale, secondo l'*a.* 28, è il superiore addetto a « sovraintendere all'opera di formazione morale, religiosa, apostolica nella Casa di formazione » (8).

L'*a.* 14 degli *Statua* stabilisce che la « formazione pratica, deve essere continuata senza interruzione per tutto il periodo degli studi » (9).

L'ultimo Capitolo Generale confermando la nostra usanza ha

---

(8) *Statuta, a.* 13:

Par. 1 - L'interruzione degli studi clericali ordinati (art. 11 *par.* 2), per un esperimento pratico della vocazione sia comune che specifica e per completare gli studi profani indispensabili a conseguire titoli, ecc., si può conservare dove è in uso, e *introdurre lodevolmente anche altrove,* purchè si usino le seguenti cautele:

1° l'interruzione non deve essere ordinata all'immediato profitto degli Istituti nei ministeri, poichè è solo uno strumento e un aiuto alla formazione degli alunni *ordinato direttamente al loro bene,* riguardante la prova della vocazione, l'educazione e la formazione.

2° Salvo casi veramente gravi, l'interruzione non si deve fare prima d'aver terminato regolarmente il corso filosofico, nè dopo l'inizio del quadriennio di teologia.

3° Senza un grave motivo l'interruzione non si protragga oltre i tre anni.

4° Gli alunni siano mandati in collegi o case regolarmente costituite, nelle quali sia in vigore la perfetta osservanza e la vita comune (cc. 587 *par.* 2, 554 *par.* 3, 588 *par.* 3) e siano sotto la cura speciale del Superiore immediato e del Prefetto o Maestro di spirito (art. 28; c. 588), i quali rispondano della loro disciplina e della seria continuazione dell'educazione spirituale.

5° In certi periodi di vacanze, secondo le possibilità, questi alunni siano radunati separatamente dagli altri nei collegi ordinari o in un'altra casa adatta e attrezzata per ristorare le forze fisiche, morali e religiose, per fare gli esercizi spirituali adattati ad essi, per ripassare e completare gli studi, specialmente ecclesiastici.

Par. 2 - Appena si dimostra che l'educazione spirituale degli alunni riceve danno dall'interruzione, o vi sia fondato sospetto che i pericoli dei tempi e dei luoghi li minacciano oltre le forze, i Superiori, per obbligo di coscienza, provvedano diligentemente, secondo i casi, o con l'allontanare i pericoli o col trasferire in altro luogo gli alunni o col sospendere temporaneamente l'interruzione ».

(9) *Statuta, a.* 14, *par.* 3:

« La formazione apostolica, come educazione e formazione pratica, *deve essere continuata senza interruzione per tutto il periodo degli studi,* affinchè progredisca ogni giorno di pari passo con la formazione religiosa e clericale, si perfezioni e, divenuta più completa, possa da sè guidare ad esercitare il ministero con sicurezza e facilità, *quasi in modo naturale.* Tuttavia questo si deve fare senza pregiudizio di una seria e adeguata formazione scientifica ed esercitazione pratica degli alunni ».

stabilito, com'è esposto in *Atti* n. 203, p. 38, che vi sia per i chierici «un tirocinio pratico per un periodo non superiore a tre anni avente per fine di provare la loro vocazione... di educarli all'apprendimento del Sistema Preventivo... e di attendere agli studi profani in vista del conseguimento dei titoli».

La nostra *Ratio,* in corrispondenza con gli *Statuta* e col *Capitolo Generale* dispone, agli *aa.* 99-107, che il tirocinio si compia al termine del corso filosofico; in case di perfetta osservanza; sotto la vigilanza speciale del Catechista; mirando al vantaggio immediato non della Casa ma della formazione dei confratelli in prova; i quali durante le vacanze debbono venir raccolti in una Casa adatta, non solo per farli riposare, ma anche per aiutarli a prepararsi agli studi teologici su programmi stabiliti e a superare ogni anno gli esami a tal fine prescritti (10).

(10) *Ratio*:

a. 99 - Absoluto curriculo philosophico, nostri sodales clerici in ministeriis Salesianis practico Tirocinio, non ultra triennium sine gravi ratione, formationi ipsius sodalis intrinseca, protrahendo, se exercere tenentur, tum ad experimentum propriae vocationis Salesianae et clericalis, tum ad validiorem institutionem suscipiendam quoad educationis systema S. Joannis Bosco, tum ad necessaria studia profana complenda titulosve consequendos aliave id genus.

a. 100 - Interruptio ordinariorum clericalium studiorum non ordinatur ad immediatum Salesianarum domorum profectum, cum nonnisi instrumentum ac subsidium *institutionis ac formationis paedagicae alumnorum* sit sub multiplici respectu, probationis scilicet vocationis, educationis et formationis, ad ipsorum bonum directe dispositum.

a. 101 - Salvis casibus vere gravibus, interruptio fieri non debet ante curriculum philosophicum rite expletum, neque post inceptum quadriennium theologicum.

a. 102 - Clerici tirocinantes collocari nequeunt nisi in collegiis seu domibus rite instructis, in quibus perfecta observantia et vita communis vigeat (cc. 587, *par.* 2; 554, *par.* 3; 588, *par.* 3) et sub speciali cura Directoris ac vigilantia peculiaris adsistentis pro eis deputati (qui ordinario est ipse Catechista domus) quibus de ipsorum disciplina et de severa spiritualis educationis continuatione respondendum erit.

a. 104 - In quodam ex ordinariis collegiis vel in alia instructa domo, vacationum tempore, quantum fieri potest, clerici tirocinantes separtim ab aliis sodalibus colliga tur ad vires tum psysicas tum morales religiosasque renovandas, ad exercitia spiritualia ipsis aptata peragenda.

a. 105 - Ne detrimentum capiat institutio clericalis sodalium tirocinantium, Consiliarius Scholasticus Generalis, datis instructionibus determinabit quid de peractis studiis sit ab istis clericis recolendum, quid vero complendum, ut, *non tantum vacationum tempore sed integro triennio,* apte se praeparent ad studia theologica. De hisce studiis quotannis ab Inspectoribus adaequata instituantur examina.

V. pure *Regolamenti, aa.* 51-57.

L'*a.* 99 cita espressamente fra le attività di questo triennio il compiere studi profani conseguendone i relativi titoli; gli *aa.* 76 e 77, richiamandosi all'*a.* 43 degli *Statuta* dispongono che gli studi del corso medio-classico siano tenuti su un livello non inferiore a quello che viene raggiunto nelle scuole comuni e che per tali studi *si deve* ottenere un attestato riconosciuto dalla legge civile.

Comprendendo l'alta importanza di prescrizioni così provvide della Chiesa e della nostra Società e osservando quanto sia oneroso e impegnativo, per fortuna, in Italia l'esame di stato di maturità classica, come del resto in altre nazioni l'analogo *baccellierato,* e quanto una corretta preparazione per esso contribuisca a una cultura vigorosa e unitaria, qualora venga condotta con organicità e con metodo adatto e nelle condizioni psico-fisiche indispensabili per una personale assimilazione, si esprime il fermo parere che un esame di tanta mole, data anche l'età dei candidati, debba essere affrontato perdurando la permanenza nella Casa ove si compiono espressamente tali studi.

E ciò perchè il chierico che sia costretto ad affrontarlo durante il lavoro che deve svolgere nella Casa del tirocinio, viene così obbligato a uno studio vasto e sistematico al quale certamente non possono essere idonee le sue sole capacità, anche se fosse limitato al programma dell'ultimo anno e alla revisione difinitiva; mettendo a serie rischio con una simile imposizione, la riuscita di tanto sforzo e, quel che è peggio assai e da evitare in ogni caso, compromettendo pure, e sostanzialmente, il rendimento in profondità di studi così essenziali per la sua cultura e missione, il cui autentico apprendimento sarebbe sostituito da un *tour-de-force* meccanico, a tutto carico della memoria e perciò di rendimento effimero.

b) Il complesso di disposizioni della Chiesa e della nostra Società sul tirocinio introduce il quesito di fondo sulla sua *natura* e sulla sua mèta: quale sia esattamente, cioè, il preciso rendimento formativo che si vuole mediante esso conseguire e come occorra impostarlo in sede pedagogica per assicurarne l'esito nel miglior grado.

Quesito capitale, data l'incidenza determinante con la quale *tutto* il tirocinio, considerato come l'intero complesso delle prove pratiche quali si svolgono non solo in questo triennio ma anche prima e dopo di esso, invade l'interiorità dei giovani confratelli, e perciò influenza lo stile di azione dell'intera Società; e data quindi la possibilità di effettuare mediante esso un perenne rin-

novamento delle modalità e delle iniziative dell'apostolato salesiano, commisurandolo ognora allo spirito di Don Bosco.

Un tirocinio, preso nel senso di *mezzo educativo per la formazione specifica di un educatore,* è concepito, in sede pedagogica, come un complesso di esercitazioni pratiche svolto dal soggetto secondo un piano previsto dal centro che provvede alla sua formazione e sotto la costante guida del pedagogista.

Esso esige, fra l'altro, nel quadro dell'intero processo della formazione dell'educatore e in una ricercata e definita sintonia con esso, una guida esperta e specializzata; la misurazione delle forze; il dosaggio della prova; il vaglio tempestivo dei risultati; la preservazione e la correzione degli errori; il sostegno tecnico e morale, ecc.

Antipodo esatto di un tirocinio autentico e sua grottesca contraffazione: una manovalanza imposta all'educatore in formazione, per far fronte, mediante i suoi servigi, ai compiti più faticosi che la convivenza con gli alunni impone a coloro che di essi si occupano .

In Italia troviamo una forma di tirocinio nelle esercitazioni che gli alunni e le alunne dell'istituto magistrale o della scuola magistrale compiono nelle scuole sperimentali, rispettivamente elementari e materne, secondo l'indirizzo pedagogico e la guida di chi detiene la cattedra di pedagogia e con la collaborazione, l'esempio e il sussidio dei maestri e delle maestre che in tali scuole sono stati ammessi a ragione di una loro particolare capacità in rapporto al tirocinio (11).

Di che cosa disponiamo oggi, e maggiormente potremo disporre domani, per offrire ai confratelli delle prove di tirocinio di simile natura?

Sulla base di quanto da Don Bosco a oggi è stato sapientemente deciso e praticato rileviamo ciò che la *Sedes Sapientiae* e la nostra *Ratio* stabiliscono per farci operare un ulteriore perfezionamento.

La *Ratio* all'*a.* 92 prescrive per il corso degli studi classici e filosofici un'ora settimanale di pedagogia e di didattica per un biennio e due ore settimanali di religione e di catechetica per un triennio; l'*a.* 112 pone la catechestica fra le discipline *speciales* del corso teologico e l'*a.* 133 contempla fra i corsi per l'anno di pastorale la catechetica, la teologia dell'educazione, la psicologia

---

(11) V. *Tirocinio Scolastico* in *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia,* a cura dell'Istituto Superiore di Pedagogia del PAS, ed. SAIE, 1959, Torino, vol. IV, pp. 558-60.

pastorale, la sociologia religiosa, l'avviamento all'uso educativo della stampa, del gioco con lo sport e dello spettacolo.

L'*a.* 123 stabilisce che per insegnare le discipline filosofiche, teologiche, giuridiche *e pedagogiche*, fra le quali ultime sono comprese, con la didattica e con la catechetica, le altre discipline sopra riferite, si debba essere in possesso delle relative lauree o licenze (volute pure dall'*a.* 46 degli *Statuta)* da conseguirsi nel Pontificio Ateneo Salesiano; ove appunto i programmi per la licenza e per la laurea determinati dagli statuti dell'Istituto Superiore di Pedagogia sono tali da fornire la preparazione teoretico-pratica anche per simili insegnamenti, tenendo presente che *almeno* la pedagogia, la didattica e la catechetica dovranno essere impartite pure, e dal pedagogista laureato o almeno licenziato, nei Magisteri per i Coadiutori.

Risulta quindi la necessità non solo, ma anche l'urgenza che sia adempiuta la prescrizione dell'*a.* 124 la quale, riprendendo i moniti degli *Atti del Capitolo* - v. i numeri 143 e 159 - ribadisce che « *ciascuna ispettoria* deve far di tutto per iscrivere *ogni anno alcuni alunni alle varie facoltà* del Pontificio Atenteo », fra le quali è riconosciuta la peculiare posizione in cui è tenuta, per i figli di Don Bosco, la pedagogia (12).

c) Una simile necessità è accentuata pure dalle esigenze inerenti alla *selezione* e *all'orientamento* dei candidati alla vita religiosa, che aumentano a migliaia in tutto il mondo salesiano e pongono problemi sempre più ardui e complessi, che richiedono anche una tecnica appropriata.

L'*a.* 74 della *Ratio* rifacendosi alle norme emanate dalla Chiesa, fra l'altro con l'*a.* 33 degli *Statuta*, e dai Capitoli Generali, prescrive che venga attentamente indagata «l'evoluzione fisica, intellettuale e morale di ciascun aspirante » e che sia condotta una ricerca sulle sue attitudini psichiche e fisiche; ricorrendo pure, al giudizio anamnestico e diagnostico del medico speicalizzato, anche in rapporto a eventuali tare ereditarie, specie se mentali.

Le nostre *Costituzioni*, *a.* 35, i *Regolamenti*, *a.* 262, e gli *Atti del Capitolo*, nn. 201 e 203, chiariscono la norma nel senso che la selezione dei soggetti per la Società corrisponde a esigenze e

(12) *Ratio, a.* 124:

Singulae provinciae Salesianae ad varias Facultates nostri Pontificii Athenaei *aliquos alumnos quotannis mittere satagant.*

Si può richiedere il piano degli studi all'Istituto Superiore di Pedagogia, via Marsala 42, Roma.

diritti vitali che riguardano non essa soltanto, ma anche i candidati e che sono indispensabili osservazione illuminata ed esperta e indagini precise condotte da specialisti: osservazione e individuazione delle condizioni psico-fisiche del soggetto, le quali, lungi dal limitarsi all'atto del primo ingresso nella società, debbono invece coestendersi, e in modo sempre più penetrante, via via che esso si presenta agli studi teologici, al suddiaconato, al Sacerdozio (13).

Gli *Statuta* all'*a.* 32 ammoniscono che « a nessuno è permesso distogliere dall'ingresso in religione coloro che sono canonicamente idonei »; con l'*a.* 33 obbligano a « ponderare attentamente », a « esaminare con cura », a « indagane sull'attitudine fisica e psichica »; all'*a.* 34 ingiungono che « le prove e le indagini richieste si devono ripetere e completare attraverso tutto il tirocinio o durata della formazione »; che in caso di « dubbio prudente si deve prorogare la prova »; che « se manca l'idoneità » si deve provvedere « o con la dimissione o il passaggio ad una classe inferiore secondo i casi » (14).

Dal complesso delle *disposizioni ecclesiastiche e salesiane* pare risulti assodato, in armonia con lo spirito, gli insegnamenti e la

---

(13) Meritevoli di attenta riflessione le severe raccomandazioni dell'ultimo *Capitolo* Generale sulla « prudente selezione delle vocazioni » per cui si deve in materia « *essere tuzioristi* », *Atti C. S.* n. 203, p. 24.

— Negli *Atti C. S.* n. 206, pp. 25, il Consigliere Scolastico osserva: « Dovremmo mirare ad avere *almeno uno* che abbia fatto i corsi di pedagogia *in ciascuna nostra casa di formazione* e poi in ciascuna nostra scuola. Il giorno che così fosse, avremmo insegnanti di pedagogia e didattica per i nostri chierici, che porterebbero al loro compito uno studio approfondito e scientifico del sistema preventivo e di tutti i ritrovati moderni delle scienze dell'educazione. Avremmo insegnanti di catechetica e di catechismo preparati per il loro difficile compito, dei quali siamo scarsi dappertutto.

Gli studi dell'Istituto di pedagogia ci daranno anche la possibilità di allargare ed approfondire la conoscenza dei nostri aspiranti e novizi per mezzo di *test* e studi caratterologici, *e di fare le nostre ammissioni* al Noviziato e alle Professioni *con la serietà e coscienziosità volute dalla Chiesa* ».

(14) *Statuta*:

a. 33: Si ponderino attentamente i segni e i motivi particolari di vera vocazione in coloro che devono essere ammessi al noviziato, secondo la loro età e condizioni (art. 31); si esaminino con cura le doti dei candidati sotto ogni aspetto, sia morale che intellettuale; si indaghi inoltre sulla loro attitudine fisica e psichica, servendosi anche del giudizio preciso *anamnestico e diagnostico* di un esperto medico, in relazione anche alle possibili tare ereditarie, soprattutto mentali; si annoti il giudizio del medico sulla scheda di ciascuno.

a. 34, par. 1: Le prove e le indagini richieste si devono ripetere e completate *attraverso tutto il tirocinio o durata della formazione*, soprattutto prima

prassi di Don Bosco, che se è grave la responsabilità di ammettere e di trattenere nella Società coloro che per essa non sono idonei, non sia certo lecito sottovalutare il diritto del soggetto che tale idoneità possegga a non venire distolto dalla sua vocazione nè trattenuto - *Statuta, a.* 32 - nemmeno a causa di un giudizio incompente da parte di chi deve pronunciarsi in merito: giudizio che dev'essere tanto scaltrito da non confondere talune manifestazioni con la psicologia profonda; un certo complesso inerente a una fase dell'evoluzione, con la sottostante natura bio-psichica che di esse stessa informerà poi tutta l'esistenza; l'adattamento più o meno elastico al modello del collegiale, del seminarista, dell'alunno, con la capacità, che può esser ben altra cosa, di adeguarsi poscia alla missione nella pienezza de' suoi compiti e nella crudezza de' suoi rischi; l'esser pieghevole, come il fanciullo quando lo è, al gusto di armonia senza stonature, che tanto piace a chi cura una Casa di formazione e induce a non ammettere in essa nulla e nessuno « che rechi disturbo », con la plasticità necessaria a ogni socio per adeguarsi ai « gusti » non certo facili del Fondatore nella vita di azione.

Rimangono nei segreti dell'Onniscienza tante vocazioni « distolte o trattenute » o ammesse su base inconsistente, dall'empirismo, sacrosanto se si vuole e nella più eletta buona fede, ma non per questo meno empirico nè meno fallibile, di chi misura più col metro dell'ambiente di probazione che non con quello della *vera vita* di azione; dell'*oggi* collegiale anzichè del *domani* vitale; con il criterio del « rigore » e della « manica stretta » avendo una ovvia e fallace conoscenza di causa, anzichè con quello dell'esplorazione in profondità e della prospettiva nel tempo usato da Don Bosco e dai grandi maestri di spirito.

Quanti ragazzi e giovani non hanno avuto, e proprio dall'ambiente che più era obbligato a fornirlo a loro, perchè rivolto per sua natura all'educazione, quell'*orientamento* appropriato il quale, in luogo di badare soltanto a selezionare da essi i soggetti adatti ai posti di lavoro della propria istituzione, avrebbe indirizzato ciascuno verso il posto a se stesso più adatto: orientamento al quale vincolano con la coscienza religioso-morale doverosa per

---

delle varie professioni o incorporazioni equivalenti, particolarmente prima della professione o incorporazione definitiva, in modo tutto speciale prima delle sacre Ordinazioni, prendendo tutte le precauzioni stabilite dal diritto (c. 973).

Può riuscire sommamente istruttivo prendere visione di inchieste come p. es. quella recente caratterologica, condotta con rigore metodologico su circa 550 seminaristi dal sac. N. Galli per una tesi di laurea approvata presso l'Istituto Superiore di Pedagogia del PAS.

qualsiasi educatore, anche le disposizioni della Chiesa; v. fra le altre ingiunzione di far conseguire titoli di studio aventi valore legale che debbono servire pure al soggetto per orientarsi, quando sia il caso, verso altre vie vocazionali.

Dall'imponente gravità e complessità del giudizio di selezione e del correlativo orientamento sorge adunque il quesito: è ancora lecito oggi limitarsi in materia all'usuale prassi, prudente e saggia ma empirica, quando invece soccorrono dei precisi procedimenti severamente elaborati sul duplice fondamento di una teoria pedagogica *scientifica*, anche in sede filosofica e teologica, e di esperienze condotte con tutto il « rigore » e con la « manica stretta » di una non meno scientifica metodologia della sperimentazione psico-pedagogica?

Come si può ancora far a meno di utilizzare dei mezzi preziosi che aiuteranno validamente a essere, a ragion veduta e su basi documentate « tuzioristi e santamente severi » come vuole il citato Capitolo Generale? v. nota 14.

Secondo l'*a.* 43 degli *Statuta*, nell'arte educativa e didattica si debbono applicare « i provati principi scientifici... e quegli accorgimento che la pratica ha dimostrato molto efficaci e si perfezionano di giorno in giorno con nuovi ritrovati ».

La *Constitutio*, inoltre, al n. 38 impegna a introdurre gli alunni stessi nelle discipline psicologiche e pedagogiche.

Oltre all'ordinamento degli studi di filosofia e di teologia in relazione all'attività apostolica, è assolutamente necessario che ai futuri pastori del gregge del Signore si dia, per mezzo di esperti maestri e secondo le disposizioni di questa Sede Apostolica, una *cultura psicologica e pedagogica, didattica e catechetica, sociale e pastorale,* e altre cognizioni simili, *rispondenti al progresso odierno di queste dottrine* e capaci di prepararli convenientemente alle molteplici esigenze dell'apostolato dei nostri tempi.

Da ciò *la necessità di pedagogisti specificamente preparati* per svolgere simili compiti verso gli alunni e, in modi adatti, verso i docenti; e quindi di quei « corsi o curricoli d'indole tecnica o pedagogica » che l'*a.* 12 degli *Statuta* prevede siano tenuti per i docenti appunto.

Le più radicali necessità dell'educazione e dell'insegnamento per i confratelli in formazione, chierici e Coadiutori, insieme con l'espressa volontà della Chiesa e della nostra Società esigono pertanto dei pedagogisti espressamente preparati e forniti della relativa laurea, e non soltanto di una semplice licenza, per svolgere funzioni di tanta serietà etica e scientifica come le sopra richiamate: l'insegnamento della pedagogia, della didattica e della cate-

chetica ai filosofi, ai Coadiutori, ai teologi, ai sacerdoti del corso di pastorale; l'aiuto al corpo docente perchè raggiunga o conservi il livello pedagogico-didattico voluto dagli *Statuta* e dalla *Ratio* (15); la selezione e l'orientamento; l'impostazione pedagogica e la guida scientifica del tirocinio, ecc.

Diciamo *impostazione pedagogica e guida scientifica del tirocinio,* perchè sembra sin troppo provato dall'esperienza che un tirocinio dal decorso del quale sia del tutto assente l'istituzione che deve possedere nel grado più specializzato la scienza pedagogica, la tecnica d'esecuzione e la conoscenza approfondita per la guida d'ogni singolo tirocinante, quale dev'essere la Casa di formazione con i suoi dirigenti, il suo corpo docente e il suo pedagogista, viene per ciò stesso vulnerato; giacchè gli viene sottratto un coefficiente determinante per la sua migliore riuscita, aumentando in tal modo le probabilità di esiti infausti, o comunque meno positivi (16).

---

(15) Gli *Statuta,* all'*a.* 30, *par.* 5 stabiliscono:

« Le *Rationes studiorum* o Statuti particolari (art. 19) devono stabilire e definire tutte le cose che riguardano la scelta e la formazione dei Professori e Maestri, *il metodo d'insegnamento da seguire, i sussidi indispensabili e opportuni da darsi loro* ».

« Con una sapiente distribuzione delle parti dell'anno scolastico, si offra ai Maestri l'occasione di partecipare a corsi speciali o a lezioni di specialisti, *a esercitazioni, a indagini,* a riunioni scientifiche o tecniche. Si favoriscano anche riunioni di Professori o Maestri del proprio Istituto o anche di altri Istituti, perchè siano tra loro di aiuto scambievole col *mettere in comune le esperienze e i frutti delle indagini* ».

La *Ratio* all'*a.* 49 dispone:

Sapienter distributis in anno atque in hebdomada horis lectionum Magistrorum, nostris Magistris praebeatur a Directore, pro suo prudenti iudicio, possibilitas adstandi cursibus peculiaribus aut lectionibus peritiorum, exercitationibus, congressibus scientificis vel technicis.

Sembra del tutto evidente: che non sia più ammissibile oggi « definire il metodo d'insegnamento da seguire e i sussidi indispensabili » senza utilizzare il contributo qualificato del pedagogista; e che fra i corsi, le lezioni, e le esercitazioni che le disposizioni citate prescrivono, debbano avere un posto di primario rilievo, specie per i figli di Don Bosco, quelli che concernono *il perfezionamento pedagogico e didattico* e che il pedagogista appunto ha la competenza di tenere o di promuovere.

(16) Negli *Atti C. S.* n. 210, p. 15, il Consigliere Scolastico ammonisce: « non dimentichiamoci che uno dei più gravi pericoli che la nostra Congregazione deve combattere è il dissanguamento continuo causato dalla perdita della vocazione di giovani chierici e coadiutori; dissanguamento che ha una spiegazione almeno parziale nel fatto che purtroppo essi non sono dappertutto curati come si deve ».

d) Poiche per l'*impostazione* si dovrà ovviamente esaminare a fondo, chiarire e ove occorra determinare: la traiettoria di tutto il percorso della formazione, dall'aspirantato al noviziato, allo studentato filosofico o al Magistero per i Coadiutori, al triennio pratico, allo Studentato teologico, all'anno di pastorale, al quinquennio che lo segue; la configurazione delle esercitazioni pratiche nell'arte educativa secondo le differenti fasi ora citate del decorso della formazione; l'applicazione dei metodi, dei mezzi e dei sussidi per ciascuna di tali fasi; l'azione con la quale tali esercitazioni vanno sostenute da parte dei Centri di formazione, delle Case di azione e del soggetto interessato; le verifiche di natura pedagogica sulle esperienze in corso in vista di eventuali tempestivi interventi; l'esame critico e la documentazione dei risultati per controllare il metodo e l'azione ai fini di un costante raggiustamento.

Tutto questo esige, alla radice, i pedagogisti specializzati citati sopra, i quali applicando al complesso delle prove dell'esercitazione pratica la pedagogia e la metodologia scientificamente e salesianamente intese, nel quadro collaborante dei confratelli delle Case di formazione e di quelle di azione, sotto la supervisione dei Superiori competenti, elaborino lo schema di azione e ne accompagnino e sorreggano l'esecuzione.

La direttiva precipua è fissata dall'*a.* 129 della *Ratio* che dispone fra l'altro che *per tutto il tempo della formazione e della probazione* gli animi degli alunni siano orientati verso l'apostolato ed esercitati in esso in congruo modo (17).

Si inserisce in essa il principio pedagogico che impone di mantenere a tutti i costi la *continuità* dinamica dello sviluppo interiore dell'educazione attraverso tutta la trafila delle esercitazioni e delle prove, anche dure e magari drammatiche, evitando

---

(17) *Ratio, a.* 129:

Per totum institutionis et probationis tempus, tum allatis exemplis Sancti Fundatoris clarissimorumque sodalium, tum docendo quomodo ad pastoralem proventum deduci debeant quae in scholis explanantur, ne omittant Moderatores et Magistri animos alumnorum ad apostolatum allicere, *in eodemque moderate eos exercere,* iuxta mentem Ecclesiae et pro fine et natura Societatis Salesianae.

Ad specialem praeterea apostolatum nostrae Societatis gradatim parentur alumni, probe scilicet addiscendo eiusdem Societatis finem, spiritum, ministeria; originem et historicam evolutionem, vitam sodalium illustriorum, *quibus mediis efficaciter usi sint,* ita ut propriam familiam magis diligant iuniores et propriae divinae vocationi melius respondeant.

con sagacia le fratture che ne compromettono o ne possono frustrare il regolare, anche se accidentato, decorso.

Continuità che è anche imposta dall'*a.* 4 degli *Statuta* secondo il quale «il corso prescritto per la formazione religiosa, sacerdotale e apostolica deve compiersi da tutti gli alunni integralmente e rigorosamente nei suoi singoli periodi e gradi, e i Superiori non presumano di dispensare da esso nè di ridurlo, per nessun motivo di maggiore o urgente necessità o di speciosa utilità» e che viene validamente consolidata col «carattere pubblico non privato» che la Chiesa coll'*a.* 41 degli stessi *Statuta* conferisce alle scuole per gli studi clericali; sicchè «tale carattere pubblico delle scuole mentre sancisce dei diritti, impone anche degli obblighi, e precisamente quelli di ordinarle e regolarle strettamente secondo le prescrizioni della S. Sede, da osservarsi soprattutto e con fedeltà» - *ivi, par.* 3; v. in Italia le scuole *pareggiate* alle statali.

Se tutto il processo formativo ha come obiettivo lo stimolare e guidare il confratello *a rivivere in se stesso il genuino Don Bosco* nelle modalità che la Chiesa e la nostra Società vanno precisando, tutto il complesso delle prove pratiche sembra rivolto a ottenere che i figli di Don Bosco giungano al termine di esse essendo in possesso non solo della maturazione interiore religiosa e sacerdotale salesiana, ma anche del primo avviamento che diremmo *professionale:* di un primo grado, cioè, di sicura e provata abilità esecutiva nelle attività comuni dell'educazione, della catechetica e del ministero verso i giovani, siano essi studenti o artigiani, nei convitti, nelle scuole o nei laboratori, come pure negli oratori festivi; e inoltre, anche se non per ciascun singolo ma per gruppi specializzati, nelle altre attività pur esse necessarie, quali l'azione educativa nelle Missioni, nelle Parrocchie, presso gli Ex-allievi e i Cooperatori, nella stampa, nello sport e nello spettacolo, come nel ministero verso il popolo e presso le Figlie di Maria Ausiliatrice (18).

---

(18) Per definire il contenuto e le direttive delle prove pratiche e del tirocinio in funzione della preparazione sia generale che professionale, fra le innumerevoli indicazioni contenute in tutta la letteratura salesiana v. le *Memorie Biografiche,* specie alle voci Chierici, Coadiutori, Formazione, Studio, Studente, Tirocinio, Vocazione, Filosofia, Teologia, Vita religiosa, ecc.; D. Rua, *Circolari,* v. indice alle voci Coadiutori, Chierici, Studio, Studentato, Personale, Ispettori, Direttori, Artigiani, ecc.; D. Albera, *Circolari, ivi,* alle voci Sacerdote, Vocazioni, Coadiutore, Salesiano e l'appendice alla Circolare sulla Disciplina religiosa.

Le varie prove pratiche vanno naturalmente considerate secondo i caratteri particolari di ciascuna di esse: l'esercitazione domenicale, il tirocinio, l'anno di pastorale, il quinquennio di perfezionamento.

L'esercitazione domenicale.

Nell'ambito del citato *a.* 129 della *Ratio* e della *richiesta concomitanza dell'esercitazione pratica con tutto quanto il decorso della formazione,* noviziato compreso, si situa l'*a.* 54 che prevede l'applicazione dei soggetti in formazione nelle opere proprie della nostra Società quali gli Oratori festivi, il catechismo nelle Parrocchie, ecc. (19).

Su questa possibilità di esercitazione pratica conviene rilevare con acuto interesse il fatto che essa può accompagnare, stimolare e correggere il soggetto negli anni più decisivi della sua maturazione, dall'adolescenza nel noviziato, o nello studentato filosofico e nel corso di magistero, alla giovinezza nello studentato teologico; che inserendosi essa colla media di un giorno su sette per circa nove mesi all'anno almeno, offre delle condizioni ottimali per essere postivamente assimilata nel processo di formazione riducendo quanto più possibile il rischio di dispersione o di fratture; che a mano a mano che col raffinamento dei metodi e con l'immissione di pedagogisti sarà possibile, in un collegamento abituale fra il centro di formazione e i corrispondenti Oratori festivi o Parrocchie, esaminare le usanze, verificarne il rendimento educativo sui giovani, sperimentare miglioramenti saggiamente preventivati, mediante l'opera di soggetti aperti e plastici quali i filosofi, i teologi e i Coadiutori loro coetanei, si potrà esercitare da tutti i centri di formazione sulle case un'efficace propulsione per un costante miglioramento dell'azione educativa.

Coloro che temono, non certo senza buone ragioni, certi effetti non del tutto favorevoli della durata sempre più crescente degli anni di vita detta « sedentaria », proprio nell'età *unica* in cui il salesiano per la sua plasticità può foggiare se stesso in modo

(19) *Ratio, a.* 54, comma 2°:

E contra, sine detrimento formationis, alumni prudenter et moderate possunt adhiberi iis officiis quae ipsos praeparent ad ministerium sacerdotale atque ad opera quae sunt nostrae Societati propria, ut v. g. qua *adsistentes diebus festis in asceteriis seu oratoriis festivis, vel qua magistri ad instructionem catecheticam in paroeciis,* aut famulis sedium institutionis impertiendam - v. *Regolamenti, a.* 319.

da rendersi « rotto a tutti gli usi », possono riconoscere in questo strumento principe di tirocinio pratico un coefficiente primario per la confezione del vero salesiano di Don Bosco nella sua abilità esecutiva e professionale.

Se quindi sarà sfruttato metodicamente, come sopra s'è detto, per la formazione *sperimentale* del confratello, esso renderà senza fallo assai più proficua questa prova e servirà a vitalizzare anche mediante essa l'opera educativa e a maturare dei salesiani più esperti e più aggiornati nell'educare gioventù e popolo.

Si potrà così anche, fra l'altro, meglio convincere gli insegnanti della Casa di formazione che le ore domenicali e festive « sottratte ai libri » conferiscono all'alunno elementi formativi non certo inferiori allo studio e dei vantaggi anche per l'irrobustimento fisico mediante l'azione combinata dell'allentamento della tensione psichica e del movimento.

Il triennio pratico.

Oltre al molto che già fruttuosamente si compie per l'influsso delle disposizioni, delle istruzioni e delle usanze vigenti, e per la vigilanza e l'opera dei competenti Superiori, sembra di marcata utilità il tener in conto certe previsioni su miglioramenti omai possibili.

Posto che nello Studentato filosofico e nella Casa di Magistero per i Coadiutori, anche con l'aiuto e con l'iniziativa del pedagogista a mano a mano che questi venga in esso introdotto, sia stato impostato il piano di questo triennio, occorrerà stabilire un collegamento operativo con quelle Case alle quali l'Ispettore avrà destinato i confratelli per il tirocinio.

L'*a.* 23 della *Ratio* pone a fianco dell'Ispettore fra i membri del Consiglio ispettoriale un confratello particolarmente perito, al quale deve venir affidata la cura degli studi, dei Superiori e dei docenti delle Case di formazione (20).

Parrebbe ovvio che come nel Consiglio ispettoriale c'è un confratello specializzato in materia economica, il confratello che bada alle Case di formazione sia un pedagogista licenziato o lau-

(20) *Ratio, a.* 23:
Hisce in deliberandis negotiis Inspectores consilium exquirant confratrum peritorum, ac in primis eorum qui ad Consilium Inspectoriale pertinent, *quorum uni cura de studiis committatur, necnon Superiorum ac Magistrorum domorum institutionis seu formationis* - v. *Atti C. S.*, n. 203, p. 22; *Statuta, a.* 20, *par.* 2, 2°; *Programmi per gli studentati,* in *Atti,* n. 138 *bis,* Proemio, n. 3.

reato nell'Istituto di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano; o almeno che egli possa disporre di una consulenza regolare da parte del pedagogista che svolge la sua attività nella Casa di formazione.

Tale consigliere ispettoriale si occuperebbe pure, in aiuto all'Ispettore, dell'impostazione e dello svolgimento del tirocinio, promuovendo per esso l'armonica cooperazione fra la Casa di formazione e quelle in cui i tirocinanti si trovano.

Abbiamo sopra riportato l'*a.* 102 della *Ratio* il quale, in armonia con il desiderio di Don Bosco che in tutti i collegi voleva un dirigente proprio per i chierici e con l'*a.* 54 dei *Regolamenti* (21), pone in aiuto al Direttore della Casa il Catechista che deve rispondere della *continuità* dell'educazione dei confratelli del tirocinio, costituendolo così il loro educatore fraterno, fermo, persuasivo e cordialmente fedele.

Appare quindi quanto efficace possa essere l'aiuto che il pedagogista della Casa di formazione, in base al piano ivi preventivato anche con la cooperazione dei Catechisti interessati, può recare a ciascun Catechista, cospirando essi tutti insieme ad attuare l'azione prevista e disponendo delle notizie già appurate sul confratello e sui modi più proficui per guidarlo; ciò tanto più se accadrà che, come è logico prevedere, si allacceranno contatti normali fra la Casa di formazione e i Catechisti che collaborano nel tirocinio.

L'azione educativa potrà riprendere sotto un influsso più diretto della Casa di formazione durante le due estati del triennio, trovandosi allora i tirocinanti riuniti a passare insieme le vacanze in una stessa Casa, secondo il citato *a.* 104 della *Ratio.*

Un tirocinio così presidiato consentirà di trattare il confratello nella Casa, pur con le dovute cautele, non come un fragile virgulto da custodire lontano dalle intemperie, nè come un semplice osservatore posto in mezzo ai giovani soltanto per vedere e riferire; ma, al contrario, come un autentico anche se principiante educatore in atto: il quale dunque, in simbiosi con gli altri confratelli della Casa, affronterà sino in fondo, in tutta la sua più realistica e rude ampiezza, nell'ambito affidato alla sua dipendente ma personale responsabilità, la *sua* esperienza di azione educante.

Una prova condotta in tal modo non è certo quella dell'ap-

---

(21) *Regolamenti, a.* 54:

« In tale periodo (del triennio di tirocinio) abbiamo uno speciale assistente, che di regola sarà il Catechista ».

prendista cacciato nel lavoro con l'ingiunzione « o te la cavi o ti licenzio »; bensì quella che si suol compiere, essendo sorretti e perciò crudamente immessi in tutte le angustie normali, per giungere all'abilità esecutiva in qualsiasi professione: docente o ingegnere; medico o avvocato; impiegato o lavoratore, ecc.

Prova che *proprio in questi anni* che immediatamente seguono l'adolescenza va vissuta e superata, con tutte le sue asperità, e tanto meglio quanto più saranno ardue e acuminate, per far maturare nel crogiolo della realtà schietta quelle abitudini e capacità che la prova domenicale già negli anni precedenti ha alimentate e nei successivi anni dello studentato teologico farà consolidare.

Esercitazione pratica per teologi e sacerdoti.

L'esercitazione pratica per la formazione dell'educatore salesiano, preventivamente elaborata e guidata con metodo idoneo, moltiplica in progressione geometrica il suo rendimento, quanto più il soggetto avanza in età, cultura ed esperienza, mediante l'attività educativa svolta durante il quadriennio teologico nelle domeniche e nelle vacanze - v. *Statuta, a.* 42 - nell'anno di pastorale e nel quinquennio di perfezionamento.

L'anno di pastorale, di cui agli *aa.* 48 degli *Statuta* e 130 della *Ratio*, sembra possa diventare altamente proficuo proprio in quanto gli insegnamenti e l'indirizzo specifico sono appunto rivolti a perfezionare la maturazione teorico-pratica dell'*educatore* religioso e sacerdote, anche mediante il ministero e l'attività di apostolato: maturazione che potrà essere intensificata con forte efficacia se il pedagogista sarà in grado di costituire con i sacerdoti alunni un gruppo di lavoro che conduca insieme l'esercitazione pedagogica.

Siccome il quinquennio, in base agli *aa. 49* degli *Statuta* e 137-143 della *Ratio*, risulta predisposto come un complemento necessario della formazione per far abbinare insieme il ripensamento della dottrina con l'azione pratica onde rendere più rapida e sicura l'acquisizione della perizia operativa; e siccome a tal fine è previsto, durante le vacanze di tali anni, un soggiorno « nella sede di formazione pastorale », *Ratio, a.* 142, sembrano ben evidenti l'interesse e l'utilità di proseguire durante esso anche, e soprattutto, un esercizio metodico dell'arte educativa, pedagogicamente aiutato.

Poichè adesso è giunta l'ora, finalmente, in cui il salesiano

è destinato completamente al ministero educativo; in cui egli omai sacerdote deve alfine essere buttato in pieno nelle posizioni di lavoro più vitali della Casa; in cui, adunque, avrà infine la sua realizzazione concreta l'esplicito esercizio « professionale » delle varie attività: catechista, consigliere scolastico o professionale, addetto all'Oratorio festivo, alla Parrocchia ecc.

Va da sè che « buttarli in pieno nelle posizioni di lavoro » non può significare per nulla abbandonarli a se stessi; anzi, al contrario, proprio affinchè, soprattutto in questo primo quinquennio, il Sacerdote possa riuscire a donare tutto se stesso con il metodo più adeguato per conseguire il massimo rendimento educativo su se stesso e sugli altri, viene messa a sua disposizione, oltre al pieno complesso della Casa in azione in cui egli vive — con il suo Direttore e i confratelli, il suo spirito e la sua prassi — l'orditura teorico-pratica del piano quinquennale di perfezionamento sopra ricordato.

La fruttuosità del quale potrà essere sensibilmente accresciuta se e quando sarà stato possibile effettuare, attraverso gli uffici ispettoriali competenti con il loro Consigliere addetto ai compiti inerenti alla formazione dei confratelli - v. *sopra*, n. 7 - un collegamento organico e funzionale fra il Centro dello Studentato teologico o dell'anno di pastorale e i neo-sacerdoti interessati, per fornire loro dati, suggerimenti e sussidi e per compiere eventualmente con loro certe iniziative di sperimentazione pedagogica o didattica.

Da questo triplice concorso sembra possibile ricavare in seguito un contributo pregevole per quei corsi di aggiornamento che la *Ratio*, all'a. 144, prevede per i sacerdoti in genere; v. a questo riguardo la trattazione magistrale della Circolare di Don P. Albera su « Don Bosco modello del Sacerdote salesiano ».

Vien proprio spontaneo ciò che si sente dire da molti: « ma questa formazione è una rete elastica che non finisce di allargarsi; di questo passo diventerà come le fasi della luna che sono sempre da capo ».

Bisogna riconoscere che, luna a parte, è appunto così; inevitabilmente; ed è così omai per tutte le professioni.

Per le professioni dell'insegnamento, della cultura, dell'arte e della scienza a cui preparano gli studi universitari, e che sono le più analoghe al sacerdozio, vanno ovunque aumentando il numero di anni da impiegarsi non solo per i corsi di studio con relative severe e sempre più complesse esercitazioni pratiche, ma anche per i periodi di tirocinio successivi alla laurea.

Per i tecnici intermedi non sono più sufficienti gli studi sino

ai 17-19 anni, ma si debbono prolungare per altri anni in corsi paralleli agli universitari, senza contare gli anni di tirocinio che li seguono.

Alle stesse maestranze, l'evoluzione tecnica impone, per l'agricoltura, per l'industria e per i servizi, una preparazione generale e specifica che richiede il prolungamento degli studi sino ai 16-18 anni; e inoltre il tempo delle prime prove nelle aziende, ove sovente sono indispensabili altri corsi di specializzazione.

Bisogna d'altronde rendersi conto a occhi aperti che la « professione » di sacerdote-educatore, e correlativamente di Coadiutore insegnante e educatore, pretenderà una preparazione sempre più vasta, e perciò di più lunga durata, quanto più con gli anni si accrescerà la cultura sacra e profana e anche pedagogica e pastorale che si renderà necessaria a tale missione; e inoltre quanto maggiormente si allargherà, come fatalmente accade ovunque anche in Italia, *la distanza psicologica* fra la mentalità che il Sacerdote deve far penetrare nelle viventi persone e i modi di pensare e di comportarsi del popolo e delle famiglie, anche se cattolici.

Distanza psicologica che imporrà un'arte educativa per possedere la quale occorreranno studi, tirocinio e tempo sempre maggiori.

Del resto, anche la nostra esperienza ci ha costretti a toccare con mano che non era affatto possibile tener in vita secondo lo spirito e il rendimento educativo di Don Bosco il movimento delle « Compagnie », degli Ex-allievi e dei Cooperatori, se non si provvedeva a una qualificazione specializzata di certi confratelli addetti a tali rami di attività, al centro e in ciascuna ispettoria; nè le scuole stesse, classiche e professionali, potevano essere tenute senza docenti e dirigenti qualificati per i vari compiti e provvisti dei debiti titoli.

Non c'è mai stato al mondo un posto legittimo per l'empirismo e la praticaccia nell'istruzione e nell'educazione; e ciò tanto meno oggi quando tutto, educazione compresa, si va sempre più compiendo secondo scienza e secondo l'esperienza scientificamente diretta.

Anche per questo il ponte che renda possibile un trapasso funzionale dall'ambiente di formazione alla Casa di azione sarà gettato tanto più solidamente, quanto meglio sarà assicurata al chierico, al Coadiutore, al Sacerdote, oltre alla competente cultura, una formazione pedagogica che abbia saldato insieme appunto, secondo una metodologia scientifica, la teoria con la pratica.

Indice

pag.

PRESENTAZIONE 5

Augusta benedizione - Paterno augurio 8
Programma del Convegno 9

PARTE I

D. Pier Giovanni Grasso: Contemporaneità di Don Bosco nella società di ieri e di oggi 10

I *Attualità di Don Bosco nella società di ieri* 14
La società italiana della seconda metà dell'Ottocento, nei suoi aspetti strutturali e culturali 14
La risposta di Don Bosco ai problemi del suo tempo 21

II *Attualità di Don Bosco nella società di oggi* 25
Mutamenti strutturali della società italiana attuale 26
Mutamenti culturali 29
La Società Salesiana nella società italiana di oggi 33

PARTE II

D. Pietro Braido: Contemporaneità di Don Bosco nella pedagogia di ieri e di oggi 45

I *L'ispirazione fondamentale: pedagogia « pastorale »* 48
Ieri 48
Oggi 50

II *L'orientamento metodologico fondamentale: pastorale « pedagogica »* 54
Ieri 54
Oggi 56

PARTE III

D. Pietro Gianola: Educazione di massa, d'ambiente, individuale . . . 61

PREMESSE 63

I *Necessità di una educazione « personale »* 65

II *« Ambiente » materiale, personale e pedagogico, e educazione « personale »* 69

Razionalità pedagogica dell'ambiente materiale 70

Validità pedagogica dell'ambiente personale 72

Impostazione personalistica dell'ambiente pedagogico 75

III *Articolazione dei « gruppi » e educazione personale* 77

IV *Interventi « individuali » e educazione « personale »* 79

PARTE IV

D. Luigi Calonghi: Pratica e tecnica nella conoscenza del giovane . . . 91

Esigenza di una conoscenza dell'alunno 93

Conoscenza degli alunni e Don Bosco 96

Oggetto di questa conoscenza 98

Conoscenza psicologica empirica 99

Esigenza di una conoscenza più perfetta 103

Riserve sugli strumenti ed i procedimenti della psicologia sperimentale 107

Usi possibili dei sussidi per la conoscenza dell'alunno 111

Spirito con cui vanno effettuate le osservazioni ora descritte . . 112

Allegato I : Cartella personale 114

Allegato II: Risultati d'un reattivo d'intelligenza 120

PARTE V

D. Gian Carlo Negri: Scuola cattolica e spirito laico 125

I *Il problema dello spirito laico nella scuola* 127

Il testamento scolastico di Don Bosco 127

Doppio aspetto del problema: umanesimo laico, insegnamento laico della religione 128

Il carattere unitario della cultura 133

II *Aspetti di una scuola « schiettamente cristiana »* 134

La « ragione » nel sistema di Don Bosco 135

La preoccupazione della cultura cristiana nella scuola 137

Le correlazioni culturali concentriche 141

Materie letterarie e correlazioni culturali 142

Materie non letterarie e correlazioni culturali 147

La preoccupazione della cultura negli altri elementi della scuola cattolica 149

PARTE VI

D. Vincenzo Sinistrero: Dall'ambiente di formazione alla vita di azione 155

Diversità fra ambiente di formazione e Casa di azione 158
Rischi di primo accesso all'azione 160
Capacità di autoformazione in atto 163
La maturazione in vista dell'azione 165
Il tirocinio pedagogicamente impostato 175
L'esercitazione domenicale 187
Il triennio pratico 188
Esercitazione pratica per teologi e sacerdoti 190

Con approvazione salesiana
Edizione extracommerciale

SICCA - ROMA - Via Famagosta, 8

NOVITÀ

Vari AA

EDUCARE

Sommario di scienze pedagogiche, seconda edizione in due volumi:

I vol.: filosofia, storia, metodologia dell'educazione, psicologia generale, evolutiva, differenziale - complessive 700 pagine con decine di tavole e grafici illustrativi, L. 2.500

II vol.: teologia e metodologia della educazione religiosa, sociologia e psicologia religiosa, - complessive 600 pagine, L. 2.000

Pietro Braido

RELIGIOSI NUOVI PER IL MONDO DEL LAVORO

Documentazione per un profilo del Coadiutore Salesiano, 1961, pp. 300, L. 800

I vol. della nuova collana: « Documenti di storia e di vita salesiana »

Per ordinazioni rivolgersi a:

EDIZIONI P.A.S. - Via Marsala, 42 - ROMA

Lire 700