EDUCARE

SOMMARIO DI SCIENZE PEDAGOGICHE

Teologia e metodologia della educazione religiosa
Sociologia e psicologia religiosa

PAS - ROMA

PUBBLICAZIONI
DELL'ISTITUTO SUPERIORE DI PEDAGOGIA

11

EDUCARE

SOMMARIO DI SCIENZE PEDAGOGICHE

VOLUME SECONDO

BRAIDO P. - CSONKA L. - GRASSO P. G. - GROPPO G. - GUTIÉRREZ M.
LUTTE G. - NEGRI G. C.

EDUCARE

SOMMARIO DI SCIENZE PEDAGOGICHE

A CURA DI PIETRO BRAIDO

VOLUME SECONDO

1. **Introduzione ad una teologia dell'educazione**
2. **Sociologia e psicologia religiosa**
3. **Metodologia catechistica e educativa**

ROMA - PONTIFICIO ATENEO SALESIANO
1960

COPYRIGHT BY PONTIFICIO ATENEO SALESIANO - PAS

SCUOLA GRAFICA SALESIANA - TORINO

PRESENTAZIONE

Il secondo volume di Educare *è essenzialmente dedicato alla trattazione dei problemi connessi con l'educazione religiosa o, più ampiamente, con gli aspetti religiosi dell'educazione.*

È un primo abbozzo di sintesi, che non ha pretese di completezza ma vuol piuttosto offrire una serie di temi, diversamente articolati, per lo studio, la riflessione e la discussione.

Immediatamente esso si propone di mettersi al servizio dei Corsi seminaristici di pedagogia religiosa e di pastorale, tracciando abbondanti schemi, che possono guidare l'insegnante e gli alunni.

Il volume si articola in questo modo:

1) *In apertura si troverà una rapida panoramica introduttiva sui rapporti tra problema educativo e visione cristiana del mondo. La rapida rassegna non ha carattere sistematico; non pretende di anticipare un impegnativo trattato di « Teologia dell'educazione », che potrà trovare il suo adeguato e logico sviluppo soltanto entro un complesso organico e approfondito di studi pedagogici. Essa tende, semplicemente, ad acuire nell'educatore cattolico l'esigenza di inserire la propria azione educativa nel vitale contesto della Rivelazione, orientando in questo senso la totalità della propria cultura teologica. Nella scuola ciò potrebbe significare sforzo di ripensare in chiave pedagogica la necessaria e indispensabile formazione teologica scientifica. L'insegnante di materie pedagogiche e pastorali potrebbe in questo senso dedicare alcune ore di interessanti lezioni e discussioni esemplificative.*

2) *Segue una parte di carattere positivo con elementi di* Sociologia religiosa *e di* Psicologia religiosa. *Siamo ben lontani dal credere che tali scienze da sole siano in grado di risolvere adeguatamente il problema della vita religiosa, effettivamente e concretamente vissuta dal singolo, con la totalità delle sue com-*

ponenti, naturali e soprannaturali. Tuttavia, il realismo cristiano non permette di ignorare le « situazioni » nelle quali il messaggio viene proclamato. Nel primo volume di Educare *si è parlato con una certa ampiezza di « condizionamenti » e di « fenomenologia » biologica, psicologica e caratterologica. In questo secondo si tenta di descriverne qualche aspetto più prossimo al fatto religioso, allargando lo sguardo sul vasto e complicato mondo della socialità. Per la costruzione di una efficiente metodologia di azione del tutto realistica, è indubbiamente necessaria anzitutto la fedeltà — supremamente realistica! per essa è stato pronunciato il « porro unum est necessarium » — al contenuto, alle finalità e alla vitalità salvifica del Messaggio; ma è* praticamente *richiesta anche l'aderenza ai* dati *e alle situazioni contingenti, di carattere individuale e sociale, che in concreto ne condizionano l'umana e divina efficacia.*

3) *Più ampio sviluppo è stato dato alla parte costruttiva, di carattere* orientativo (« *Problemi generali della catechesi* ») *e* metodologico (« *Elementi di metodologia catechistica* »), *preceduta da rapidi cenni di storia della catechesi e della catechetica. Seguono alcuni « Problemi di formazione giovanile ».*

Naturalmente, entrando nel campo metodologico-pratico le questioni si moltiplicano, si frantumano e si specificano indefinitamente: si sovrappongono quadri sistematici, evolutivi, tipologici, istituzionali, differenziali; variano le condizioni storiche, gli ambienti, i rapporti. È impossibile, a questo punto, sodisfare a tutte le richieste, pure a quelle più fondamentali. Si è cercato, fin dove fu possibile, di tracciare grandi complessi di problemi con rapide indicazioni di soluzioni, non sempre particolareggiate e praticabili. In altri settori si sono offerti temi di lavoro. Dappertutto si invitano Insegnanti e Alunni ad una attivistica e personale riflessione, favorita da seminari e discussioni di gruppo, e a concretare quanto più è possibile suggestioni e orientamenti con applicazioni e adattamenti quanto mai frazionati e aderenti alle situazioni pratiche.

Si tratta di un primo tentativo in questo senso, fatto per venire incontro ad esigenze divenute più pressanti in questi ultimi anni di vera fioritura pedagogica nel mondo ecclesiastico, che, del resto, in questo campo — come dimostra ampiamente la storia dell'educazione e della pedagogia — si è sempre distinto per un vivo interesse, sia teorico che pratico.

Ci auguriamo che il timido tentativo possa suscitare critiche e rilievi che favoriscano i desiderati miglioramenti o, quello che ancor più vorremmo, sospingano altri a offrire lavori più completi, solidi e pratici.

p. b.

Roma, 15 agosto 1960.

PIANO DEL SECONDO VOLUME

Introduzione ad una Teologia dell'educazione - G. GROPPO

Sociologia religiosa - P. G. GRASSO

Psicologia religiosa - P. G. GRASSO

Lineamenti di storia della catechèsi - L. CSONKA

Problemi generali della catechèsi - G. C. NEGRI

Sommario di metodologia catechistica - L. CSONKA, G. C. NEGRI (cap. V)

Problemi di formazione giovanile - P. BRAIDO, G. LUTTE (cap. V), M. GUTIÉRREZ (cap. VI)

INTRODUZIONE AD UNA TEOLOGIA DELL' EDUCAZIONE

Orientamenti sulla sua necessità e problematica

di Giuseppe Groppo

Premessa

Alla base di ogni azione educativa stanno sempre, coscienti o no, dei presupposti teoretici, i quali ultimamente si giustificano in una visione generale del mondo. La conoscenza di questi presupposti teoretici fa parte di quel complesso di saperi che si chiama genericamente *Pedagogia*. Siccome la visione cristiana del mondo, frutto originariamente di una donazione divina per rivelazione, il cui contenuto è conservato infallibilmente nella Chiesa Cattolica, è l'unica che possa dirsi veramente *integrale,* ne segue che tra i presupposti teoretici, sui quali si deve fondare l'azione educativa, vanno evidentemente poste anche le verità della rivelazione, che il cristiano possiede per fede; in altre parole, supposta l'esistenza della rivelazione cristiana, non è più possibile uno studio integrale del problema educativo, senza riferirsi e dipendere in qualche modo da essa.

Esistendo poi nella tradizione cattolica uno studio sistematico e riflesso del contenuto di questa rivelazione, conosciuto sotto il nome di *teologia,* il riferimento generico alla rivelazione si specifica e si determina come riferimento alla teologia. Possiamo dire che è pacifica tra gli studiosi cattolici la necessità di uno studio del complesso problema educativo alla luce della teologia, tenendo presenti i suoi insegnamenti fondamentali sull'uomo, sulla sua natura e sul suo destino soprannaturali. Nell'ambiente cattolico è anche emersa l'esigenza di organizzare questo complesso di conoscenze, che potremmo chiamare teologico-pedagogiche, in un sapere a parte, che da più parti è stato battezzato *Teologia dell'Educazione*. Non si è però d'accordo sulla sua natura e problematica; inoltre sono apparsi finora solo dei modesti tentativi e dei promettenti progetti.

La nostra intenzione è solo quella di voler introdurre al problema, presentando sotto forma di rassegna critica, le varie posizioni recentemente assunte dai diversi studiosi cattolici a proposito della necessità, natura e problematica di una Teologia dell'educazione, situandole nel contesto culturale immediato, dal quale sono emerse. I temi fondamentali che nel corso della esposizione saranno accen-

nati, vanno evidentemente collocati in quel più ampio panorama teologico, dal quale sono stati desunti, e integrati nel quadro generale della cultura teologica, che ogni sacerdote deve possedere.

STUDI E ISTANZE

1. Sono solo pochi anni che nell'ambiente della pedagogia cattolica si è fatta esplicita l'esigenza di una Teologia dell'educazione.

Gli studi principali finora pubblicati sono i seguenti:

— *Fundamentos filosoficos y teologicos de la educación*. Actas del Congreso Internacional de Pedagogía, I, Santander, 1949 - Madrid, 1950. Tra gli studi contenuti nel volume vanno segnalati: CARLOS LEONCIO DA SILVA, *Lineas fundamentales para una Teología de la Educación*, pp. 209 ss.; CARLO GIACON, *Relazioni tra Filosofia, Teologia e Pedagogia*, pp. 161 ss.

— E. A. FITZPATRICK, *Exploring a Theology of Education*, Milwaukee, 1950.

— C. TH. DONLAN, O. P., *Theology and Education*, Dubuque, 1952 (trad. it. *Teologia e Educazione*, Edizioni Paoline, Roma, 1959).

— E. MURTAS, *Per una Teologia dell'Educazione*, in « Salesianum », 1952 (14), pp. 288 ss.

— *La Pedagogia Cristiana*. Atti del I Convegno di « Scholé »: 1954, Brescia, 1955. Interessa immediatamente il nostro problema: G. CORALLO, *Senso e valore di una Pedagogia cristiana*, pp. 151 ss.

— LÁSCARIS COMNENO COSTANTINO, *La Teología de la Educación*, in « Bordon », 1957 (7), pp. 187 ss.

— P. GIANOLA, *Teologia dell'Educazione*, pro manuscripto, Torino, 1956-57.

— GALLEGO YRIARTE HNO. SATURNINO EULOGIO, *La Teología de la Educación en San Juan Bautista de la Salle*, Madrid, 1958, 1960 (2ª ed.).

— C. VILÁ PALÁ, Sch. P., *Pensando en una Teología de la Educación*, in « Revista Española de Pedagogía », 1959 (17), pp. 113 ss.

— F. COUDREAU, *Éléments pour une Théologie de la presse et de la littérature enfantines*, in « L'Éducation dans le monde (BICE) », 1959 (7), pp. 20 ss.

2. A determinare in Europa l'esigenza di una Teologia dell'Educazione sembra abbiano contribuito due orientamenti principali: uno nato nel seno stesso della pedagogia cattolica con lo scopo di rinnovarla, adeguandola sempre più alle verità rivelate, fino a concepirla come scienza puramente teologica; l'altro invece, sbocciato nell'àmbito della Teologia, mirante a renderla sempre più vitale e feconda per il ministero.

I due orientamenti accennati sono assai complessi ed hanno la loro storia, che noi non intendiamo scrivere in questa sede. Ci limiteremo solo a citare e commentare alcuni studi per l'influsso diretto da essi esercitato sul sorgere dell'esigenza di una Teologia dell'Educazione.

Per quanto riguarda il primo orientamento si possono citare:

— J. MARITAIN, Prefazione all'opera di F. DE HOVRE, *Essai de Philosophie pédagogique*, Bruxelles, 1927.

— L. BOPP, *Theologie und Pädagogik*, in « Lexikon der Pädagogik der Gegenwart », II, pp. 1099 ss., Freiburg i. B., 1932.

— F. SPIELER, (*Pädagogische*) *Hilfswissenschaften*, ib., I, pp. 1164 ss., Freiburg i. B., 1930.

— R. PEIL, *Notwendigkeit und Vorbedingungen der Grundlegung einer existentiell katholischen Pädagogik*, in « Lumen Vitae », 1947 (2), pp. 659 ss.

Per il secondo orientamento — a parte le controversie sul metodo teologico, sulla legittimità di una teologia kerigmatica e sugli indirizzi della *Théologie Nouvelle* [1] — l'opera, che forse ha più incoraggiato a scrivere teologie di altre realtà che non siano Dio, è quella di G. THILS, *Théologie des réalités terrestres*, I: *Préludes*, Desclée de Brouwer, 1946.

3. J. Maritain scrivendo la prefazione all'apprezzato studio di De Hovre, dopo di aver insistito sull'idea che ogni Pedagogia si riallaccia necessariamente ad una metafisica e la presuppone, aggiunge: A parlare propriamente, nel caso della pedagogia, non si tratta solo di valori metafisici. Infatti se la concezione dell'uomo, della vita e della cultura umana e dei loro fini è il centro stesso di ogni pedagogia, si deve dire che — dal momento che l'uomo non è un essere puramente naturale, ma è invece destinato ad un fine soprannaturale e si trova di fatto in uno stato di natura redenta — non esiste una scienza pedagogica veramente completa, che non sia collegata e subordinata alla teologia. Anzi, *come scienza pratica integrale della formazione dell'essere umano, la pedagogia è una disciplina teologica.*[2]

Lo Spieler riconosce l'impossibilità di costruire una *teleologia* pedagogica senza ricorrere alla Teologia, la quale assieme alla filosofia ha funzione fondante, condizionante ed orientante per la Pedagogia.

Il Bopp afferma che la Teologia, avendo come suo oggetto Dio e le realtà divine, non può disinteressarsi di quello che costituisce l'assillo della Pedagogia; e quest'ultima potrà ricevere dallo studio scientifico della rivelazione un valido arricchimento. Pertanto si potrà chiamare *Teologia pedagogica* l'arricchimento che la Teologia apporta ad una pedagogia costruita su basi puramente filosofiche, naturali. Oppure si potrà usare questa denominazione per indicare l'unione o sintesi di tutte e due: quella costruita con elementi puramente filosofici e quella ricavata dal contenuto della rivelazione, tanto più che alcuni pedagogisti cattolici, come O. Willmann e Ettlinger, sono contrari a dare a questa sintesi filosofico-teologica il nome di *pedagogia cristiana.*

---

1. A semplice titolo di orientamento bibliografico suggeriamo: COLOMBO C., *La metodologia e la sistemazione teologica*, in *Problemi e Orientamenti di Teologia Dommatica*, I, Milano, Marzorati, 1957, p. 1 ss., con una buona bibliografia ragionata.

2. *Op. cit.*, p. X.

Lo studio del Peil costituisce un approfondimento di queste posizioni, giungendo a conclusioni analoghe a quelle di Maritain, però in un contesto dimostrativo più ampio.

Nel suo articolo dal titolo: *Necessità e condizioni per la fondazione di una Pedagogia esistenzialmente cattolica,* il Peil si propone di dimostrare come non sia possibile costruire una pedagogia veramente cattolica senza fondarla su basi teologiche; meglio senza concepirla come scienza puramente teologica.

Per il Peil la pedagogia cattolica tedesca — alla quale si limitano le sue informazioni — è in crisi. Sbocciata e sviluppatasi in un'epoca di civiltà antropocentrica e naturalista, non riuscì a mantenersene completamente immune.

Già altri [3] prima di lui avevano denunciato questa situazione e avevano cominciato un'opera di rinnovamento, senza però giungere ancora alla creazione di una vera pedagogia cattolica.

Due sembrano le cause, sulle quali particolarmente insiste il nostro A., di questo insuccesso: la prima consisterebbe in un'inadeguata valorizzazione pedagogica delle novità di ordine ontico che il Cattolicesimo apporta nella vita umana; la seconda sarebbe da porsi nella poca attenzione data da questi AA. alla veramente magistrale Enciclica di Pio XI sull'educazione cristiana del 31 dicembre 1929: *Divini Illius Magistri.*[4]

Il Cattolicesimo nella sua essenza non si riduce ad una visione del mondo, ma è soprattutto una vita soprannaturale, che, procedendo da Dio attraverso il Cristo Personale e Mistico, giunge a noi mediante il Battesimo. Non si inserisce nella natura umana come una semplice aggiunta — quasi un piano ulteriore aggiunto ad un edificio già costruito e compiuto — ma come una forma nuova e superiore di vita, che afferra, penetra intimamente e totalmente quella umana preesistente, non lasciando in essa nulla di veramente e puramente naturale. Pertanto il bambino battezzato, che noi dobbiamo educare, non è un essere puramente naturale, ma un *figlio di Dio,* ontologicamente, anche se per partecipazione; in lui tutto il mondo dei valori umani naturali è intriso di Grazia. L'educatore cattolico è egli pure un figlio di Dio come l'educando; quindi tutta la sua attività, anche quella educativa, è trasposta su di un piano soprannaturale. L'educazione infine, nella quale educatore ed educando cristiani si incontrano, si compie all'interno della Chiesa, Corpo Mistico di Cristo, e quindi è anch'essa elevata ad un piano soprannaturale.

Questo non è stato compreso dai pedagogisti cattolici tedeschi. Altrimenti non sarebbero sorti quei manuali che portano indebitamente il titolo di « pedagogia cattolica », perchè in essi la trattazione pedagogica fatta su basi puramente naturali è enormemente prevalente (i 9/10, dice il Peil), mentre all'educazione so-

---

3. L'A. si riferisce agli studi di J. Bernberg, *Zurück zur Erziehungslehre Christi,* Regensburg, 1921; J. Schröteler, *Die Gotteskindschaft in der Erziehung,* in « Pharus », 1922 (13) pp. 449 ss.; F. Bürkli, *Erziehung und Übernatur,* Luzern-Leipzig, 1931; T. Soiron, *Das Geheimnis der christlichen Schule,* Warendorf, 1936; *Übernatur und erziehender Religionsunterricht* (L. Bocks), Hildesheim, 1937; J. A. Jungmann, *Christus, als Mittelpunkt der religiöser Erziehung,* Freiburg i. B., 1939.

4. « ASS. », 1930 (22), pp. 49 ss.

prannaturale è riservata appena un'appendice, che fa proprio la figura di un piano aggiunto ad un edificio già interamente compiuto.

E non è stato nemmeno compreso da alcuni [5] che pure assai prima del Peil avevano già validamente lavorato per un rinnovamento della pedagogia cattolica. Ciò che impedì che il loro pensiero si sviluppasse sulla linea indicata dal Peil fu una deduzione affrettata e invalida da un principio teologico. Assumendo come punto di partenza della loro pedagogia l'assioma: « *Gratia supponit naturam* », conclusero che la soprannatura, inserendosi nelle strutture e facoltà umane, le lascia immutate nella loro intrinsecità: esse restano tali e quali sarebbero anche senza la Grazia. Evidentemente — dice il Peil — qui ci si trova dinanzi ad una conclusione che è per lo meno indimostrata e conseguentemente non può essere assunta a fondamento di una costruzione pedagogica che pretenda di essere scientifica. È necessario far precedere una ricerca a fondo di natura teologica, e forse anche psicologica, sull'efficacia della Grazia, santificante ed attuale, nei riguardi delle facoltà e forze naturali dell'educando e dell'educatore e sulle modalità con cui si realizza quest'efficacia nell'attività concreta dell'educazione. Deve essere una ricerca teologica che non si accontenti di porre in luce solo in linea generale i rapporti tra natura e soprannatura, ma affronti il problema da un punto di vista *strettamente pedagogico,* sforzandosi di scoprire quali novità apporti nell'educazione e conseguentemente nella pedagogia il fatto che educando ed educatore sono ontologicamente, indipendentemente dalla coscienza che ne hanno, dei figli di Dio, vitalmente inseriti nel Corpo Mistico di Cristo.

Per il Peil è chiaro che una tale ricerca mostrerebbe con evidenza solare la falsità del presupposto di questi AA.; nello stesso tempo però fonderebbe la pedagogia cattolica veramente sul dogma, facendone una disciplina strettamente teologica: *una dogmatica applicata ai problemi dell'educazione.*

La seconda causa dell'insuccesso della pedagogia cattolica tedesca sarebbe la mancata valorizzazione dell'Enciclica di Pio XI: *Divini Illius Magistri.* La meditazione attenta del suo insegnamento sul fine dell'educazione cristiana, sull'attività educativa concepita come collaborazione con la Grazia, sui limiti delle scienze profane nei riguardi dei fatti di ordine soprannaturale concernenti l'educazione, avrebbe certamente offerto elementi sufficienti per orientarsi verso una pedagogia cattolica costruita con metodo teologico.

Comunque, pensa il Peil, quello che il passato non ha fatto, deve essere fatto ora. Traccia perciò in breve i princìpi metodologici in base ai quali deve essere costruita la vera pedagogia cattolica come scienza teologica.

Il suo modo di concepire la teologia si richiama a Scheeben.

Il punto di partenza della teologia è la Rivelazione di Dio. Il contenuto di questa Rivelazione è il suo oggetto. La ragione puramente naturale non è in grado di coglierlo in modo giusto ed adeguato, essendo esso di ordine soprannaturale; è necessario il *lumen fidei,* la virtù infusa della fede. Come l'occhio

---

5. Si riferisce ai citati Bernberg, Schröteler, Bürkli.

ha bisogno del microscopio per vedere i microrganismi — non è il microscopio che vede, ma l'occhio per mezzo del microscopio — così la ragione umana non è in grado da sola di afferrare il contenuto soprannaturale della Rivelazione senza errori, ma ha bisogno di essere sostenuta e rafforzata dalla fede della Chiesa: non è la fede che vede, ma la ragione per mezzo della fede.

Questi princìpi comandano e determinano il metodo teologico in generale e conseguentemente anche quello della pedagogia teologica.

Essa consterà di due ricerche distinte.

La prima sarà uno studio euristico del contenuto pedagogico delle fonti della Rivelazione: Scrittura e Tradizione, affiancato da una raccolta delle dottrine definite dalla Chiesa sull'antropologia cristiana, sulla Grazia, sul concorso divino generale e speciale, sulla Chiesa come Corpo Mistico, sui Sacramenti, sulle virtù soprannaturali, specialmente le tre virtù teologiche, ecc., allo scopo di costituire come il contesto dogmatico entro il quale inserire il materiale pedagogico trovato nella Rivelazione.

La seconda ricerca sarà uno studio *speculativo*, che l'A. con Scheeben considera come la teologia propriamente detta. La ricerca precedente avrebbe solo funzione di fondamento, in quanto prepara il materiale per la costruzione ulteriore speculativo-dogmatica. Nel caso nostro questa costruzione sarà la *pedagogia cattolica* come *nuova disciplina teologica:* disciplina teologica, perchè si costruirà interamente dal punto di vista della fede; nuova, perchè nell'àmbito del teologico, sotto l'aspetto pedagogico, mediante una ricerca sistematica e riflessa, scoprirà nuovi aspetti e nuove conclusioni.

Il Peil tuttavia non ignora la massa enorme di ricerche fatte da un punto di vista puramente naturale circa i problemi pedagogici: ricerche filosofiche, psicologiche, sociologiche. Non le ignora e non ne esclude i risultati certi dalla sua pedagogia cristiana. Esige però che l'utilizzazione di questi risultati non preceda la ricerca teologico-pedagogica, ma la supponga, in modo di permettere alla pedagogia teologica, già costituita, di giudicarli secondo un quadro di valori assoluti (quelli della Rivelazione) e di assumerli nella sua sintesi, trasformandoli da semplici conoscenze di ordine naturale in conoscenze specificamente teologiche. Si attuerebbe in questo modo una specie di « *reductio artium ad theologiam* », sul tipo di quella bonaventuriana.

Concludendo la sua esposizione il nostro A. è costretto a constatare che il lavoro teologico-pedagogico, del quale egli ha messo in luce la necessità e ha tracciato i princìpi metodologici, oltre ad essere vasto e impegnativo, è ancora da fare quasi totalmente: mancherebbero soprattutto le ricerche preliminari, quelle di tipo biblico e patristico, e sono queste che egli consiglia anzitutto per la solidità dell'edificio ulteriore dogmatico-speculativo-pedagogico.

Una presa di posizione così netta e precisa a favore di una concezione teologica della pedagogia cristiana, pubblicata poi su di una rivista trilingue e assai diffusa, non poteva non essere notata. Difatti quasi tutti gli studi ulteriori, direttamente o indirettamente, vi si riferiscono.

4. Un influsso anche maggiore sul sorgere e svilupparsi della esigenza di una teologia dell'educazione ha esercitato quell'orientamento, nato in seno alla teologia cattolica, postulante un maggior incontro tra teologia e vita, un maggior servizio della prima alla seconda, orientamento che G. Thils ha raccolto e approfondito in un'opera di alta divulgazione teologica dal titolo: *Teologia delle realtà terrestri*, pubblicata nell'immediato dopoguerra. L'A. sa che la stessa espressione « teologia delle realtà terrestri » suscita della diffidenza: qualcuno potrebbe trovare in questa formula una novità di cattivo gusto, frutto di elucubrazioni azzardate e poco sagge, per non dir altro.[6] Insiste perciò a lungo e con un certo calore nel dimostrare che una teologia delle realtà terrestri non solo costituisce un'esigenza profondamente sentita di molti pensatori cristiani, ma è pienamente legittima ed ortodossa ed è autentica teologia, in piena continuità con lo spirito di una delle più gloriose sintesi teologiche del passato, quella tomista.

Il Thils raccoglie anzitutto le voci di vari intellettuali cristiani, anche non cattolici, i quali chiedono con insistenza che la teologia dica loro chiaramente quale significato abbiano le realtà terrestri e quale valore abbia la loro attività temporale dal punto di vista della Rivelazione. E non si accontentano di princìpi universalissimi, come sarebbero: « Date a Cesare quel ch'è di Cesare e a Dio quello che è di Dio »; oppure « Essere nel mondo senza essere del mondo »; e neppure dei giudizi della morale che interviene negli atti umani solo *ratione peccati;* vogliono una vera dogmatica delle realtà ed attività terrestri, un giudizio che sia anzitutto *ratione fidei*.[7] Ciò che sospinge questi cristiani per questa strada non è affatto una malintesa ricerca della novità, ma al contrario l'esigenza di una più integrale vita cristiana (capire il senso delle realtà terrestri alla luce di Dio, del Cristo e della Chiesa, per aiutare l'uomo a santificarsi nel mondo), e un bisogno apostolico che impegna gerarchia e laicato nel tentativo di ridurre il nefasto dualismo che separa oggi le realtà temporali e profane da Dio.[8]

In secondo luogo, il nostro A. dimostra come sia legittimo ed ortodosso parlare di una teologia delle realtà terrestri, intesa come teologia dogmatica, nel senso abituale del termine. È insegnamento comune dei teologi, da Pietro Lombardo ad oggi, che l'*oggetto materiale* della teologia è dato da *Dio e dalle creature in quanto hanno rapporto con Dio.* Tra le creature il primo posto spetta a quelle razionali, dicono ancora i teologi; il che vuol dire che anche le creature irrazionali possono aspirare ad un posticino almeno nella teologia. Ora si ha l'impressione, aggiunge l'A., che le opere recenti di dogmatica lascino fuori della teologia una parte piuttosto rilevante della *creazione,* ad es. le società, la tecnica, la cultura, la civiltà, le realtà subumane... Non dovrebbero anche queste essere studiate nel loro rapporto con Dio? non hanno forse anch'esse un rapporto con Dio?

Inoltre, perchè la teologia si occupi di una realtà occorre che questa sia contenuta in qualche modo nella *Rivelazione.* La teologia infatti si distingue dalla filosofia, proprio perchè ha il suo punto di partenza nella Rivelazione. Una verità

---

6. G. Thils, *op. cit.*, p. 126.
7. *Ib.*, pp. 13, 51.
8. *Ib.*, pp. 29-44.

può essere contenuta nella Rivelazione o *formalmente* o *virtualmente*; a sua volta una verità formalmente rivelata può esserlo o *explicite* o *implicite*; e quest'ultima finalmente può essere scoperta con facilità (si dice allora che vi è contenuta *clare*) oppure solo dopo laboriose indagini (si tratta di verità contenuta *obscure*). Ora un certo numero di verità, riguardanti le realtà terrestri — quelle appunto che la teologia corrente ha un po' o del tutto trascurato — nella loro connessione con Dio, si trovano nella Rivelazione in qualcuno dei modi sopraddetti: attendono solo una ricerca fatta sistematicamente e scientificamente per venire alla luce.[9]

Quindi una teologia delle realtà terrestri è legittima ed è autentica teologia; sarà ortodossa se fatta alle dipendenze del Magistero ecclesiastico.

E non è neppure una novità in senso proprio, nella storia della teologia, anche se lo è per la teologia recente: trova infatti nell'universalismo della teologia scolastica medioevale — soprattutto in quella tomista, particolarmente approvata dalla Chiesa — un antecedente incoraggiante e l'indicazione dello spirito secondo il quale deve essere fatta la ricerca.[10]

Il Thils non si limita a mostrare l'esigenza e la legittimità di una teologia delle realtà terrestri, ne traccia anche il piano organico dei problemi e offre degli abbozzi di soluzione.[11] Le realtà terrestri sono studiate secondo lo schema corrente della teologia dogmatica: quindi dal punto di vista della creazione e conservazione da parte di Dio, della loro elevazione al fine soprannaturale, del loro decadimento a causa del peccato, della loro restaurazione in seguito alla Redenzione di Cristo, che continua nell'opera della Chiesa fino alla palingenesi parusiaca, e finalmente del loro rapporto con la beatitudine finale.

L'enumerazione delle realtà terrestri, che la teologia dovrebbe studiare, comprende tredici soggetti, che noi ci permettiamo di riportare a titolo indicativo dei suoi orizzonti.

1. Teologia delle scienze e della cultura.
2. Teologia dei sentimenti e dei mistici.
3. Teologia della società familiare e degli ambienti educativi.
4. Teologia della società civile o dello Stato.
5. Teologia della società professionale o degli ambienti di lavoro.
6. Teologia del corpo e dello sport.
7. Teologia della materia e del cosmo (fisico).
8. Teologia della tecnica.
9. Teologia delle arti.
10. Teologia dei beni economici e del denaro.
11. Teologia del lavoro.
12. Teologia del gioco.
13. Teologia del tempo libero.

---

9. *Ib.*, pp. 50-64.
10. *Ib.*, pp. 112 ss.
11. *Ib.*, pp. 72-76, 133 ss.

Non poteva passare inosservato l'accenno in questa enumerazione — che certo non pretende di essere esaustiva — ad una trattazione teologica dei problemi educativi. Difatti ad essa si richiameranno alcuni degli studi ulteriori, postulanti una teologia dell'educazione.[12]

5. Ciò che nell'ambiente americano (America del Nord) contribuì invece a far sorgere l'esigenza di una Teologia dell'Educazione fu un problema fondamentalmente pratico-apologetico.

Le informazioni ci sono offerte da E. A. Fitzpatrick in uno studio dal titolo: *Exploring a Theology of Education.*[13]

L'ambiente pedagogico cattolico del Nord-America possiede diversi studi di filosofia cattolica dell'educazione.[14] In queste opere si manifesta, dice l'A., generalmente un'incongruenza di tipo metodologico. Gli autori al principio protestano di voler fare opera puramente razionale; però lungo il lavoro introducono nella loro esposizione idee derivanti immediatamente o mediatamente dalla Rivelazione cristiana; attingono abbondantemente agli insegnamenti dell'Enciclica di Pio XI *Divini Illius Magistri* (che evidentemente non è opera esclusivamente filosofica); e tutto questo naturalmente per salvare l'aggettivo che qualifica la loro filosofia. Però facendo in questo modo i pedagogisti cattolici si precludono la possibilità di una proficua discussione con quelli non cattolici; lasciano l'impressione agli avversari di barare al gioco, in quanto non mantengono fede alle premesse metodologiche iniziali e contribuiscono ad aumentare la confusione delle idee, anzichè aiutare a chiarirle.

D'altra parte, in quanto pedagogisti cattolici, non possono trascurare, nella costruzione della loro pedagogia, le luci fondamentali provenienti dalla Rivelazione cristiana.

Ma allora — conclude il Fitzpatrick — non sarebbe meglio rinunciare a questo ibrido che si chiama *filosofia cattolica dell'educazione,* e confessare chiaramente e candidamente che, accanto ad una filosofia dell'educazione, costruita con materiali e risorse puramente razionali, il pedagogista cattolico, appunto perchè tale, deve ammettere anche una *Teologia dell'Educazione,* che attinge i suoi materiali alla Rivelazione divina posseduta per fede? Questo modo di procedere sarebbe un atto di lealtà verso i pedagogisti non cattolici, offrendo l'occasione di incontrarli sul loro stesso terreno, qual è quello della discussione pura-

---

12. Anche nell'abbozzo di una teologia della cultura (pp. 150 ss.) esiste un breve cenno (p. 157) sul modo di estendere ad ogni scienza umana — quindi anche alla pedagogia — la redenzione di Cristo. Unendo queste affermazioni ad altre fatte qualche pagina dopo sui caratteri di una civiltà cristiana ideale, vien da pensare, per quanto riguarda almeno i rapporti tra scienze profane e teologia, a quella *reductio artium ad theologiam,* a cui abbiamo visto ispirarsi anche il Peil.

Questo accenno però non sembra sia stato rilevato dagli studi posteriori sulla Teol. dell'Educaz.

13. E. A. Fitzpatrick, *Exploring a Theology of Education,* Milwaukee, 1950.

14. L'A. cita ad es. J. D. Redden and F. A. Ryan, *A Catholic Philosophy of Education,* Milwaukee, 1942. Per altre indicazioni bibliografiche si può vedere: W. F. Cunningham, *The Pivotal Problems of Education. An Introduction to the Christian Philosophy of Education,* New York, 1940 (10ª ed. 1954).

mente filosofica o razionale; e costituirebbe nello stesso tempo una notevole chiarificazione nell'àmbito della pedagogia cattolica, esplicitando un nuovo campo di ricerca, che essa finora aveva lasciato un po' nell'ombra.

Come conferma di queste sue affermazioni il Fitzpatrick riferisce quanto scrisse Mortimer J. Adler, filosofo dell'educazione, non cattolico, però di indirizzo tomista: in questo scritto appare già contenuta *in nuce* la distinzione tra filosofia e teologia dell'educazione e l'esigenza di quest'ultima per ogni sintesi pedagogica cattolica.

M. Adler afferma di limitarsi alla trattazione dell'educazione puramente naturale, cioè dell'educazione definita in termini di felicità naturale e temporale, come suo ultimo fine, e di virtù naturale, come suo fine prossimo. Non tratterà invece dell'educazione *religiosa* (dal contesto pare che il termine abbia il senso di educazione *soprannaturale*), perchè questa è al di là dell'àmbito di una ricerca puramente filosofica ed è riservata alla teologia. Anche quando si parla di una filosofia cattolica dell'educazione, se si vuole restare nello spirito del tomismo, che distingue nettamente tra ragione e fede, tra filosofia e teologia, si deve limitare l'indagine all'educazione puramente naturale, sia per quanto riguarda il fine dell'educazione che per quanto riguarda i mezzi. Una filosofia è cattolica solo nell'ordine della causalità efficiente, non in quello della causalità formale; solo nell'ordine storico e psicologico del suo farsi, non in quello epistemologico del suo esistere. Sappiamo infatti che certe verità accessibili alla ragione non furono conosciute dai grandi filosofi pagani e furono scoperte solo più tardi dai grandi teologi cristiani. La luce della fede, che i grandi pensatori cristiani possedevano, funzionava psicologicamente nel dirigere ed aiutare la loro ragione a compiere un lavoro di scoperta di contenuti, che tuttavia nella loro intrinsecità non esulavano dal suo àmbito. Conseguentemente solo una intelligenza cattolica, possedente cioè la virtù della fede oltre il potere della ragione, è in grado di scoprire queste verità fondamentali di ordine naturale. Queste però, una volta scoperte, divengono accessibili ad ogni intelligenza, anche se priva del dono della fede, proprio perchè sono verità intrinsecamente razionali.[15]

Natura e problemi: primi tentativi

6. Abbiamo tracciato molto in breve quello che crediamo essere stato l'ambiente culturale immediato, teologico-pedagogico, nel quale ha potuto sorgere ed affermarsi l'esigenza di una Teologia dell'Educazione. Vediamo ora come questa venga descritta nella sua natura e nei suoi problemi.

Il primo che ne trattò in modo diffuso e in termini precisi — anche se discutibili e di fatto discussi — è stato il P. C. Leoncio da Silva, nella comunicazione letta al Congresso Internazionale di Pedagogia di Santander (Spagna) nel

---

15. M. J. Adler, *The Order of Learning*, in « Catholic School Journal », 1941, dec., p. 331, cit. da Fitzpatrick, *op. cit.*, p. 4.

1949, nella quale intese porre le chiarificazioni iniziali necessarie per evitare ogni malinteso su questo nuovo tipo di sapere pedagogico-teologico e nello stesso tempo indicarne le linee principali di svolgimento.[16]

Ci limiteremo a presentarne un breve sunto.

Il concetto di educazione è ricavato dal Tomismo. San Tommaso distingue tre perfezioni possibili nell'essere umano. La *prima,* quella sostanziale, esiste nell'uomo fin dalla nascita; la *terza* è quella del fine raggiunto; tra queste perfezioni ne esiste una *intermedia:* è quella che si ottiene mediante l'acquisto delle qualità necessarie per poter agire perfettamente.[17] Tutto lo sforzo educativo consiste nell'acquisto di questa perfezione intermedia che è la virtù. L'educazione pertanto si può definire: « *promotio prolis ad statum perfectum hominis, ut homo est, qui est virtutis status* ».[18]

L'ordine storico non è un ordine di pura natura: con l'avvento del Cristianesimo, una nuova vita, soprannaturale, entra nell'uomo, senza distruggere quella naturale, ma al contrario elevandola e proporzionandola ad un destino incomparabilmente superiore: divino.

Quest'evento storico ha necessariamente le sue ripercussioni anche sull'educazione, che non dovrà realizzarsi più solo entro l'orizzonte della natura, ma implicare anche le ricchezze della grazia; non mirare più solo ad una *perfectio naturae,* ma anche ad una *perfectio gratiae.*[19] In altre parole, dopo l'avvento del Cristianesimo, l'unica educazione umana *integrale* è quella cristiana, che sarà naturale e soprannaturale insieme.

L'educazione pone dei problemi, che esigono una soluzione. Si dice *pedagogia* la conoscenza integrale, critica e sistematica, dei problemi educativi e della loro soluzione. La dimensione cristiana dell'educazione, in seguito al fatto storico dell'Incarnazione, postula una analoga dimensione nella pedagogia. Si deve pertanto affermare che l'unica pedagogia storicamente integrale è quella cristiana; il che equivale a dire che la pedagogia dovrà includere nel suo àmbito anche un complesso di verità (o novità) apportate dalla Rivelazione cristiana per la adeguata comprensione e integrale soluzione del problema educativo. Questo complesso di conoscenze rivelate, espresse in modo sistematico-critico, costituirebbe la *Teologia dell'Educazione.*

Pur essendo vero che a cominciare dai primi pedagogisti cristiani fino ai giorni nostri sono sempre esistite trattazioni in campo teoretico circa i princìpi teologici del problema educativo, e assai di più in quello pratico circa i mezzi e i metodi necessari per una formazione cristiana dell'uomo, tuttavia, al momento presente — afferma il P. L. da Silva — non possediamo ancora uno studio sistematico e riflesso che precisi in modo chiaro le novità portate dalla Rivelazione

---

16. C. Leoncio da Silva, *Lineas fundamentales para una Teología de la Educación,* in « Salesianum », 1949, XI, pp. 615 ss. È stato pure pubblicato in: *Fundamentos filosoficos y teologicos de la Educación. Actas del I Congreso Internacional de Pedagogía,* Madrid, 1950, pp. 209 ss. Citiamo da « Salesianum ».

17. *Summa Theologica,* I, q. 6, a. 3 c. cit. dall'A., p. 617.

18. *S. Th.,* Suppl. III, q. 41, a. 1 c. cit. *ib.*

19. *S. Th.,* Suppl. III, q. 59, a. 2 c. cit. *ib.*

cristiana alla dottrina naturale dell'educazione, cioè a quella pedagogia già conosciuta e coltivata dai grandi autori pagani dell'antichità: Platone, Aristotele, Plutarco, Quintiliano, ecc.[20]

Anche recentemente i pedagogisti cattolici o si sono limitati ad insistere sulla necessità di illuminare con princìpi teologici l'opera educativa cristiana; oppure hanno posto l'accento sulla questione epistemologica, in funzione polemica, cioè se la pedagogia si debba considerare come scienza puramente sperimentale oppure essenzialmente filosofica o infine se non debba collocarsi tra le scienze teologiche; però nessuno ha ancora scritto una vera Teologia dell'Educazione.[21]

La pedagogia cristiana, come scienza integrale del fatto e del problema educativo, è più vasta della Teologia dell'Educazione. Essa consta di tre gruppi di princìpi diversi: princìpi di ordine *scientifico-sperimentale* (biologia, psicologia, sociologia dell'educazione); princìpi di ordine *razionale, filosofico* (filosofia dell'educazione); e finalmente princìpi di ordine *teologico* (teologia dell'educazione). Questi princìpi, nonostante la loro eterogeneità, vengono unificati dalla loro polarizzazione attorno ad un unico oggetto formale: *l'educabilità umana,* facendo della pedagogia cristiana un'unica sintesi scientifica.[22]

La T. d. E., parte integrante della pedagogia cristiana, non si identifica con tutto il contenuto della Rivelazione; neppure va confusa con la teologia della formazione cristiana dell'uomo in generale. Essa è solo una parte della teologia generale, e precisamente quella parte che tratta della formazione dell'uomo nel periodo in cui è *sub paedagogo,* periodo evidentemente che non si estende a tutta la vita, ma dura solo fino alla maturità (lo stato perfetto di uomo e di cristiano).[23]

Non è facile determinare dal punto di vista epistemologico la natura e la posizione della T. d. E., proprio perchè tale problema non è stato ancora risolto per la teologia in generale, intesa come sintesi razionale della Rivelazione, in quanto coesistono in essa verità altamente metafisiche e dati semplicemente positivi. Lasciando da parte questo problema e il labirinto di discussioni che lo avvolgono, il P. L. da Silva insiste perchè i dati teologici che devono costituire la T. d. E. siano raccolti a quel livello nel quale si incontra effettivamente il problema educativo nelle sue strutture fondamentali. Quindi non potrà dirsi vera T. d. E. una serie di considerazioni e di princìpi che si applicano solo remotamente al problema educativo, quali le grandi idee dell'amore creativo di Dio, della sua infinita sovranità, del peccato originale, della redenzione, ecc. La T. d. E. deve essere costruita nell'àmbito di una antropologia teologica, dove la Grazia incontra la natura.[24]

---

20. *Ib.,* pp. 615-616.

21. *Ib.,* p. 615, nota 1. L'A. si riferisce esplicitamente alla prefaz. di J. Maritain e all'opera di De Hovre, di cui abbiamo già parlato. Non cita invece l'articolo di Peil.

22. *Ib.,* pp. 621-622.

23. *Ib.,* p. 620, nota 12. Così sec. l'A. non possono dirsi vera T. d. E. opere come quella del Piccioli, *Manuale di Teologia Pedagogica,* Rovigo, 1948; di A. Levi, *Dogmatica per l'educatore,* Milano, 1946.

24. *Ib.,* p. 623. L'A. non ci fa sapere a quali opere intenda riferirsi.

Poste queste chiarificazioni iniziali sulla natura della T. d. E., l'A. ne traccia lo schema organico del contenuto.

Siccome l'ordine soprannaturale non annulla quello naturale, ma lo suppone e vi si inserisce elevandolo al di sopra delle sue proprie esigenze, è evidente che lo schema di una T. d. E. ricalcherà quello della filosofia dell'educazione, pur integrandolo e aprendo prospettive impensabili per la pura ragione.

Ogni conoscenza scientifica è conoscenza *per causas*. Anche la pedagogia naturale in tanto potrà dirsi un'indagine scientifica sul fatto dell'educazione, in quanto ne ricercherà le cause: la causa materiale (il soggetto dell'educazione); la causa finale (la perfezione che si deve ottenere con il processo educativo); quella efficiente (gli agenti e i mezzi di questo processo educativo); quella formale (la perfezione che si raggiunge di fatto volta per volta e il risultato finale di tutto il processo educativo). Questo sarà pure lo schema di ricerca della T. d. E.

a) Anzitutto si occuperà del fatto dell'educazione alla luce della fede. Il teologo dell'educazione ci dirà fino a qual punto l'innovazione cristiana ha modificato il processo educativo, apportando nuove forze, e generando nuove antinomie: l'educazione cristiana dovrà fare i conti non più solo con le coppie antinomiche naturali: corpo-spirito, volontà-istinti, libertà individuale-autorità sociale; ma anche con quelle tipicamente cristiane: natura-soprannatura, volontà-grazia, libertà individuale-autorità divina ed ecclesiastica.

b) Per quanto riguarda il soggetto dell'educazione la T. d. E. tratterà del mistero della natura decaduta a causa del peccato originale e della nuova rinascita in Cristo mediante il Battesimo; la presenza della Grazia e delle virtù soprannaturali infuse, teologali e morali, elementi tutti che costituiscono la novità dell'educando cristiano, in quanto tale.

c) Circa il fine dell'educazione, la T. d. E. dirà in che cosa consiste il cristiano perfetto, gli elementi che distinguono la perfezione cristiana sia da quella semplicemente umana, sia dalla santità.

d) Analizzando il processo educativo la T. d. E. metterà in luce la figura di Cristo come causa esemplare ed efficiente di tutto il processo educativo cristiano; tratterà della funzione educativa della Chiesa cattolica, della famiglia cristiana, ecc. Aggiungerà ai mezzi e metodi educativi naturali quelli soprannaturali: i Sacramenti, l'orazione mentale e vocale, la vita liturgica, ecc.

e) Finalmente trattando della causa formale dell'educazione, la T. d. E. parlerà della *perfectio gratiae*, che ci darà il *civis christianus*, sintesi dei valori naturali e soprannaturali, che opera nel tempo per l'eternità.[25]

---

25. *Ib.*, pp. 624-627. Il P. C. L. da Silva ha pubblicato ancora un breve commento alle conclusioni della prima sezione del Congresso di Santander nel senso della sua relazione. (Cfr. *Las conclusiones de la primera sección del Congreso pedagogico de Santander*, in « Revista española de Pedagogía », 1949 (7), pp. 479 ss.; *Intorno alle conclusioni della prima sezione del Congr. di Ped. di Santander*, in « Salesianum », 1950 (XII), pp. 126 ss.). La relazione del

7. Un anno dopo la comunicazione fatta da P. L. da Silva al Congresso di Santander, E. A. Fitzpatrick pubblicava in America una raccolta di studi, scritti in epoche diverse,[26] dedicati ad un'esplorazione dei problemi posti da una T. d. E. Abbiamo già parlato di questo libro e ce ne siamo serviti per tracciare l'ambiente culturale immediato, nel quale si è affermata l'esigenza di una T. d. E. in America.[27] L'opera (più di 170 pagine) consta di otto capitoli. Del contenuto del *primo* (« Rapporti tra filosofia e teologia dell'educazione e necessità di quest'ultima ») abbiamo già parlato. Il *secondo* (« La teologia dell'educazione nell'enciclopedia del sapere ») riprende il tema precedente in un contesto più ampio: si sforza di mostrare come nella Rivelazione cristiana esista un complesso rilevante di verità aventi interesse pedagogico, che dovrebbero essere raccolte e sistemate in forma organica (ecco la T. d. E.), per essere poi aggiunte, come integrazioni, alla scienza e alla filosofia dell'educazione, per la formazione di una teoria pedagogica integrale.[28] In questo capitolo esiste anche una brevissima rassegna storica per mostrare come idee teologiche sono entrate nelle teorie pedagogiche di alcuni grandi nomi della pedagogia moderna: F. Bacone, Comenio, Milton, Locke, Pestalozzi, Froebel.[29] E finalmente si dimostra come l'Enciclica di Pio XI sull'educazione cristiana implichi alla sua base una T. d. E., che l'A. tenta, sia pur brevemente, di esplicitare ed esporre organicamente.[30]

Il *terzo capitolo* è dedicato allo studio di tre punti basilari della dogmatica cattolica, allo scopo di scoprirne le implicanze pedagogiche. Questi sono: la dottrina cattolica del peccato originale, quella dell'Incarnazione e del Corpo Mistico. Viene inoltre studiato il *Catechismo romano* nelle sue divisioni principali in funzione di una teoria teologica dell'educazione, che a questo punto l'A. sembra identificare con una metodologia teologica dell'educazione.[31]

Il *quarto capitolo* (« Liturgia e T. d. E. ») vorrebbe mettere in luce l'importanza della vita liturgica, vissuta coscientemente, per ogni forma di educazione, non solo per quella strettamente spirituale. L'A. si riferisce spesso alla dottrina di L. Bopp sull'educazione liturgica.[32]

Il *quinto capitolo* è dedicato allo studio dei rapporti intercorrenti tra la

---

P. C. Giacon, *Relazioni tra filosofia, teologia e pedagogia* (*Actas del I Congr. de Ped. de Santander*, Madrid, 1950, pp. 161 ss.; cfr. pure in « Rassegna di Pedagogia, 1949 (7), pp. 105 ss.), pur affermando chiaramente la necessità dei fondamenti teologici e filosofici per la costruzione della scienza dell'educazione, si sofferma maggiormente sulla dimostrazione della necessità che la teoresi preceda e guidi la prassi e che la filosofia integri i dati delle scienze e della storia dell'educazione. La necessità di fondamenti teologici per una pedagogia dell'uomo storico viene messa vigorosamente in luce, senza però dedicare ad essa uno svolgimento ugualmente ampio come il precedente, probabilmente in vista della relazione ulteriore del P. L. da Silva.

26. E. A. Fitzpatrick, *Exploring a Theology of Education*, Milwaukee, 1950, p. V.

27. Cfr. pp. 21 s.

28. E. A. Fitzpatrick, *op. cit.*, pp. 7-8, 9 ss., 15 ss.

29. *Ib.*, pp. 12 ss.

30. *Ib.*, pp. 32 ss. Il contenuto del II capitolo dà l'impressione di comprendere materiali un po' eterogenei.

31. *Ib.*, pp. 51 ss. In questo capitolo si richiama e utilizza l'Enc. sul *Corpo Mistico* di Pio XII (pp. 62-71).

32. *Ib.*, pp. 91 ss. Lo studio di L. Bopp nella traduzione inglese è: *Liturgical Education*, Milwaukee, 1937.

T. d. E. e gli scritti ascetici, nati in seno alla spiritualità cattolica. Ne vengono analizzati alcuni: gli *Esercizi Spirituali* di Sant'Ignazio, le *Confessioni* di Sant'Agostino, l'*Imitazione di Cristo,* ed anche il Nuovo Testamento dal punto di vista ascetico-formativo.[33]

Il *sesto capitolo* vorrebbe presentare una visione teologica del maestro cristiano.[34] Il *settimo* studia i rapporti tra sapere religioso e sapere profano. L'*ultimo* finalmente affronta due problemi pratici: lo studio e l'insegnamento della religione nell'ambiente americano.[35]

Al termine della lettura di quest'opera si deve confessare che se è vero che i titoli — almeno quelli dei primi capitoli — promettono molto, è purtroppo anche vero che il loro contenuto lascia un po' delusi. E crediamo che alla serietà dell'opera non abbia tanto nociuto l'essere il risultato di studi scritti in epoche diverse, quanto piuttosto il tono prevalentemente apologetico degli studi medesimi e la loro superficialità, soprattutto sotto l'aspetto teologico.

Tuttavia all'A. viene riconosciuto il merito di aver messo in luce una incongruenza di tipo metodologico esistente nella pedagogia cattolica americana, quella cioè di mescolare indebitamente in una trattazione filosofica sull'educazione elementi strettamente razionali con dati rivelati; e di avere per conseguenza postulato una giusta divisione del lavoro tra lo studio puramente razionale o filosofico del problema educativo e quello dipendente dalla Rivelazione e dal Magistero della Chiesa o teologico. In questo senso il Fitzpatrick apparirebbe come il primo o uno tra i primi difensori, in una forma sistematica ed esplicita, di una T. d. E., almeno per quanto riguarda l'America.[36] Inoltre qualcuno ha lodato il suo studio dell'Enciclica *Divini Illius Magistri,* considerandolo come una brevissima sintesi di T. d. E.[37]

Nuovi sviluppi e posizioni divergenti

8. Nel 1952 vennero pubblicati due studi, i quali rappresentano un vero progresso per quanto riguarda l'impostazione e la struttura di una T. d. E.

Il primo è di E. Murtas: si tratta di una nota introduttiva sulla T. d. E., nella quale l'A. vuole mettere in evidenza *l'esigenza* che essa ha di costituirsi come trattazione specifica, in seno alla sistemazione generale del sapere, come sintesi funzionale del sapere teologico da una parte e del campo pedagogico dall'altra; inoltre intende giustificarne in modo scientifico l'intrinseca *possibilità;* e infine tenta di definirne la *natura,* il metodo, i problemi e il posto che essa occupa nell'enciclopedia del sapere teologico e pedagogico.[38]

---

33. Fitzpatrick, *op. cit.,* pp. 101 ss.
34. *Ib.,* pp. 125 ss.
35. *Ib.,* pp. 141 ss. e 149 ss.
36. In questo senso cfr. S. E. Gallego Yriarte, *La Teología de la Educación en San Juan Bautista de la Salle,* Madrid, 1958, p. 7; a p. 11: « El primer esfuerzo constructivo, y llevado a cabo con éxito, aunque sin mas pretensiones que la de explorar un terreno desconocido es el libro del doctor Fitzpatrick... ». Cfr. pure Vilá Palá C., *Pensando en una Teología de la Educación,* in « Revista Española de Pedagogía », 1959 (17), pp. 130 ss.
37. Vilá Palá C., *art. cit.,* p. 130.
38. E. Murtas, *Per una Teologia dell'educazione,* in « Salesianum », 1952 (XIV), pp. 288 ss.

L'altro studio invece, scritto dal domenicano P. Th. C. Donlan, appare piuttosto come un tentativo di costruire all'interno di un tomismo ortodosso, uno studio teologico dell'educazione.[39] L'opera è di molto superiore a quella del Fitzpatrick e merita un'attenta considerazione, perchè è indicatrice di un cammino.[40]

Il Murtas si dimostra informato su quanto è stato scritto prima di lui sull'argomento. Raccoglie le voci di coloro che avevano posto in luce l'esigenza di una T. d. E. per una cristianizzazione dall'interno della pedagogia scientifica moderna, sorta in un clima acristiano o addirittura anticristiano.[41]

Insiste pure sul fatto della poca utilizzazione in senso teologico da parte della pedagogia cattolica dell'Enciclica di Pio XI (*Divini Illius Magistri*), la quale contiene le linee fondamentali di una T. d. E.[42]

Ciò che costituisce la novità, anche se discutibile, dell'indagine del Murtas è una sua particolare concezione della teologia, che comanda tutta l'impostazione e soluzione del problema.

La teologia è la scienza che studia il contenuto della Rivelazione in quanto tale. Ha come oggetto *formale quo* la Rivelazione e come oggetto *formale quod* Dio e tutto ciò che ha rapporto con Dio, purchè considerato alla luce della Rivelazione.[43] Conseguentemente la teologia avrà una parte che studierà l'uomo nella sua ordinazione a Dio, alla luce della Rivelazione. Qualche manuale recente intitola questa parte: *Anthropologia theologica.*[44] Essa dovrebbe comprendere tutto l'uomo in quanto è ordinato a Dio e non una sola parte; dovrebbe trattare della creazione dell'uomo, elevazione all'ordine soprannaturale, peccato originale, riparazione mediante la Grazia.[45] Dovrebbe trattare anche dell'attiva tendenza a Dio; questa invece viene confinata nella teologia morale. Qui ci troviamo di fronte — dice l'A. — ad una sistemazione della teologia propria dei moderni. L'ordine ontologico (il *dogma*) viene trattato da un punto di vista puramente statico, mentre l'aspetto attivo o dinamico del soprannaturale (l'attiva tendenza a Dio) viene confinato nell'ordine morale.

---

39. Th. C. Donlan, *Theology and Education,* Dubuque, Iowa, 1952. Il vol. è stato tradotto in italiano: *Educazione e Teologia,* Edizioni Paoline, 1959. Purtroppo nella traduzione sono incorsi alcuni errori e inesattezze di interpretazione.

40. Non condividiamo il giudizio che del Donlan dà il Fr. d. S. C. Saturnino E. Gallego Yriarte nella sua opera *La Teología de la Educación en San Juan Bautista de la Salle,* Madrid, 1958, p. 9, dove dice che il D. avrebbe commesso l'errore di porre solo i fondamenti *remoti* dell'educazione, dimenticando che la teologia d. E. deve ispirare fin le più piccole azioni dell'educatore e dell'educando. Fr. Saturnino forse non tiene conto che il D. lavora nell'ambito di un sistema chiuso, com'è quello tomista, con un concetto di teologia che oggi molti o ignorano nella sua specificità oppure considerano superato. Il Donlan non costruisce una Teol. dell'Educ. nel senso moderno; sviluppa e approfondisce solo la teologia morale tomista in rapporto ad alcuni problemi pedagogici fondamentali e, da tomista ortodosso, crede in questo modo di aver assolto il suo compito.

41. Murtas, *art. cit.,* pp. 296 ss. Cita De Hovre (Maritain), R. Peil, Leoncio da Silva.

42. *Ib.,* pp. 297 ss. Nega che gli studi finora fatti sull'Enc. possano considerarsi come un approfondimento teologico del suo contenuto.

43. *Ib.,* p. 290.

44. *Ib.,* si riferisce all'opera: *Manuale theologiae dogmaticae,* Auctoribus A. Stolz, O. S. B. et H. Keller, O. S. B., IV, Friburgi Brisg., 1940.

45. Murtas, *art. cit.,* p. 291.

La conseguenza di questo stato di fatto della teologia moderna è che essa non adegua la realtà, proprio perchè « viene trascurato lo studio dell'azione in sè come tale, che non sia quello della sua norma morale, sotto forma di obbligatorietà o di legge, o quello dei procedimenti metodologici ascetici e pastorali per portare se stessi e guidare altri a praticare la legge ».[46]

Tutto questo fa sì che Dogma, Morale, Ascetica e Pastorale diventino discipline sempre più separate ed estranee le une alle altre, impedendo alla teologia di compiere la sua funzione di servizio della vita cristiana nella Chiesa, quella cioè di offrire alla luce della Rivelazione la soluzione dei più gravi problemi pratici ed immediati che la vita umana oggi pone.

L'estraniarsi della teologia dalla vita era già stato denunciato prima, sia dal Thils nella sua *Teologia delle realtà terrestri,* sia dalla teologia *kerigmatica* e dalla controversia che ne seguì.[47] Tuttavia nè il Thils nè i teologi kerigmatici o i loro avversari arrivarono, secondo il Murtas, alla vera diagnosi del male, e quindi a proporre il vero rimedio, cioè la teologia dell'aspetto dinamico del soprannaturale o teologia dell'azione. Il Thils è forse quello che più si è avvicinato ad una tale concezione con il suo tentativo di uno studio dogmatico e non solo morale (*sub ratione peccati*) delle realtà terrestri, quindi anche della cultura, del lavoro, delle varie attività sociali umane, tra cui anche quelle educative. Tuttavia la sua teologia è ancora sempre chiusa entro lo schema statico della teologia tradizionale.

Ai teologi di Innsbruck il Murtas riconosce il merito di aver tentato un'evasione dallo schema tradizionale della teologia, per costruirne uno più aderente alla vita umana e ai problemi concreti che essa pone. Però non è d'accordo sui risultati da essi conseguiti (la teologia kerigmatica, come *doppione* di quella scolastica); e soprattutto non accetta il ripiegamento che essi avrebbero fatto al termine della controversia, suscitata dal loro movimento, riducendo tutta la loro istanza unicamente ad un rinnovamento di ordine metodologico: dare cioè un tono maggiormente pedagogico-pastorale alla trattazione teologica.

Un rinnovamento od adattamento metodologico per il Murtas non è sufficiente. La teologia tradizionale, è vero, ha risolto definitivamente una molteplicità di problemi di indole puramente speculativa ed anche problemi di indole pratica; però non ha saputo nè sa trovare una soluzione esauriente ai problemi dell'oggi, a causa di una mancata integrazione, che senza rifiutare il passato, lo perfezioni sviluppandolo in una piena adesione alla Chiesa e al suo Magistero.[48]

Quest'integrazione per il Murtas sarebbe appunto la teologia dell'azione, la quale poi ultimamente si identificherebbe o comprenderebbe (non riusciamo a comprendere bene quale delle due alternative sia quella dell'A.) una T. d. E.[49]

---

46. *Ib.*
47. *Ib.*, pp. 292 ss.
48. *Ib.*, p. 295.
49. « La Teologia kerigmatica, come teologia del messaggio divino di salvezza dell'uomo, pone confusamente l'istanza della formazione dell'uomo per il raggiungimento della salvezza, pone cioè l'istanza dell'*educazione divina dell'uomo* e quindi della *Teologia dell'educazione* ». L'attiva tendenza a Dio — di cui l'A. ha parlato precedentemente — non si risolve unicamente nella forma etica, « ma significa an-

Ci troviamo così, secondo la concezione del Murtas, di fronte ad una nuova disciplina teologica, la quale studia la natura dell'educazione, nella sua realtà dinamica, concreta, in rapporto alle sue cause (materiale, formale, efficiente, finale) alla luce della Rivelazione. In quanto tale va concepita come un sapere fondamentalmente dogmatico, appunto perchè studia l'*azione* educativa come sintesi di princìpi causali.

Pur trattandosi di un sapere teologico nuovo, va considerata tuttavia come l'esplicitazione della dottrina cristiana sull'educazione contenuta già nella Sacra Scrittura, nei Padri — soprattutto Clemente d'Alessandria e Sant'Agostino — ed anche nel Tomismo.[50]

Ogni via nuova, ogni integrazione del sapere teologico tradizionale implica le sue difficoltà e i suoi pericoli. L'A. mette in guardia contro le difficoltà che potrebbe incontrare chi pensasse di ricavare la T. d. E., nel senso sopra spiegato, per via di deduzione dalla teologia tradizionale: si esigerebbe un approfondimento con preoccupazioni pedagogiche del dogma quale è esposto nell'attuale sistemazione teologica; questo a sua volta supporrebbe una buona conoscenza della vastissima problematica educativa e una provata sicurezza nella filosofia dell'educazione; tutte cose che non sono facili a trovarsi nella stessa persona. Quindi probabilmente la via migliore — anche se più lunga — per costruire una T. d. E. sarebbe quella della ricerca teologica positiva nella Sacra Scrittura, nei Padri e nel Magistero ecclesiastico.[51]

Il pericolo principale che minaccia il sorgere di una T. d. E. è la separazione tra natura e soprannatura nella soluzione del problema educativo. L'A. condivide su questo punto le preoccupazioni del Peil.[52] Nega che si possa parlare correttamente in educazione di molteplicità di forme o di fini, dal momento che, nella realtà storica, concreta dell'educazione, esiste solo una molteplicità di aspetti o settori, racchiusi tutti sotto un'unica forma e un unico fine dell'educazione: quelli soprannaturali.[53]

A conclusione del suo studio, il Murtas indica il posto che la nuova disciplina occuperebbe nell'enciclopedia delle scienze pedagogiche e teologiche. « La T. d. E. è fondamentale per tutto il rimanente edificio pedagogico, non solo per la parte di carattere generale e pratico (metodologico-formativo), ma anche per quella didattica... È fondamentale poi per la *pastorale* e per l'*ascetica;* ciò che appare evidente se tali discipline vengono considerate nella loro particolare natura di metodologia educativa, poste rispettivamente nell'opera ministeriale educativa propria del sacerdozio e in quella di collaborazione del soggetto edu-

---

che e primariamente un attuarsi e un evolversi di una forma entitativa essenziale all'uomo, di un *perfezionamento soggettivo* della persona umana, e quindi appartenente ad un ordine reale, oltrechè morale, anche ontologico e psicologico. Questo aspetto, in questa sua specificità, studiato alla luce della rivelazione, costituisce la Teologia dell'educazione » (p. 304).

50. *Ib.*, pp. 305, 300 ss.

51. *Ib.*, pp. 307 s.

52. *Ib.*, p. 308. Il pensiero del M. su questo punto avrebbe bisogno di potersi esprimere ulteriormente, chiarendo maggiormente i rapporti tra filosofia, teologia dell'ed. e pedagogia cristiana.

53. *Ib.*, p. 312.

cando nel momento specifico dell'esercizio virtuoso ».[54] Cioè, in altre parole, la T. d. E. è un sapere fondamentale nella costruzione della pedagogia cristiana; insieme alla filosofia dell'educazione costituisce la *pedagogia fondamentale*.

Per quanto riguarda il posto occupato dalla T. d. E. nella sistemazione teologica, l'A. dice che essa va considerata come un riflesso pratico e funzionale della teologia classica, una sua integrazione. Perciò, in quanto studia la natura specifica dell'educazione, deve essere considerata come scienza subalternata alla teologia dogmatica tradizionale; in quanto invece studia i problemi pratici immediati che l'attività educativa pone, si inserisce e subordina alla teologia morale.[55]

9. Il libro del P. Donlan porta giustamente il titolo di *Teologia ed Educazione* e non quello di *Teologia dell'Educazione,* perchè l'A. si propone in quest'opera due scopi distinti, anche se tra loro relazionati: il primo, generale, di studiare da un punto di vista teologico l'educazione cattolica (in questo senso l'opera potrebbe intitolarsi T. d. E); il secondo, particolare, di determinare il posto e la funzione della teologia come materia di insegnamento nel *curriculum* universitario (*undergraduate*) del *College* [56] cattolico americano.[57]

Il punto di vista dal quale si mette per trattare questi problemi è quello del tomismo, di un tomismo però che si sforza di ripensare con fedeltà storica la teologia dell'Aquinate e non si limita solo ad utilizzare dei frammenti per costruzioni personali che non hanno nulla o ben poco di tomista.

Alla luce della teologia tomista poi interpreta e spiega parte dell'Enciclica di Pio XI sull'educazione cristiana.

L'A. è convinto — e lo afferma esplicitamente — che i problemi veramente fondamentali posti dall'educazione cattolica, sono problemi di natura teologica e perciò solo alla luce della teologia possono essere adeguatamente compresi.[58] Questa convinzione però non è un presupposto affermato all'inizio della ricerca; al contrario è una conclusione che l'A. pone al termine della sua fatica e che ha il valore e il significato delle dimostrazioni sulle quali si regge.

Come prima cosa il Donlan stabilisce, in forma necessariamente sommaria ma sufficientemente chiara, il concetto di teologia cattolica secondo il tomismo, fondandosi sulle ricerche di Muniz, Garrigou-Lagrange e Gagnebet.[59] La teologia viene definita come « una sapienza discorsiva che considera alla luce della Rivelazione divina tutta la verità che Dio ha rivelato sia direttamente e formalmente che indirettamente e virtualmente ».[60]

---

54. *Ib.*, p. 314.
55. *Ib.*, p. 290.
56. Per una giusta comprensione del termine « undergraduate », che non è tradotto adeguatamente con l'aggettivo « universitario », cfr. P. G. Grasso, *L'istruzione superiore negli Stati Uniti. Strutture, Orientamenti, Problemi,* in « Orientamenti Pedagogici », 1959 (6), pp. 1041 ss.
57. Donlan, *Theology and Education,* p. 126 (tr. it. p. 178).
58. *Ib.*
59. A questo studio è dedicato tutto il capitolo primo: pp. 1-9 (tr. it. pp. 7-18); ivi si possono trovare anche le indicazioni bibliografiche degli AA. nominati.
60. La definizione è desunta da F. P. Muniz, *De diversis muneribus S. Theologiae secundum doctrinam D. Thomae,* in « Angelicum », 1947 (24), p. 113, cit. dall'A. a p. 2 (tr. it. p. 8).

Non è possibile riassumere le spiegazioni che il Donlan dà di questa definizione: si rischierebbe di fare il sunto di un sunto con l'evidente conseguenza di renderlo inintelligibile, data la sua concisione e tecnicità di linguaggio. Per comprenderlo adeguatamente è consigliabile la lettura di qualche studio specializzato sull'argomento.[61]

In secondo luogo vengono studiati i rapporti tra teologia — intesa nel senso sopra spiegato — ed educazione. Il termine *educazione* è inteso secondo due accezioni intrinsecamente connesse: o come perfezione che un individuo umano ha raggiunto (o raggiungerà); oppure come i processi mediante i quali si raggiunge tale perfezione.[62] Intesa nel secondo senso come complesso di processi in funzione del conseguimento di una data perfezione, essa appare come un *tutto potenziale*, le cui parti principali sono l'educazione *fisica*, quella *intellettuale* e quella *morale*, gerarchicamente connesse tra loro e subordinate secondo la diversa partecipazione all'essenza del tutto. La suprema è evidentemente quella morale; non esaurisce tuttavia la totalità del concetto di educazione.[63]

Modernamente si è pensato che di questo processo educativo potesse esistere una scienza autonoma: *la pedagogia*. Per il Donlan la pedagogia non è una scienza e tanto meno è autonoma; non esiste la scienza della pedagogia per la mancanza di un unico oggetto formale, che unifichi i diversi tipi di saperi che si interessano dell'oggetto materiale: l'uomo che deve essere educato.[64] Esiste una filosofia dell'educazione nel senso e nei limiti con cui fu concepita da M. Adler.[65] Però della parte centrale dell'educazione, cioè dell'educazione morale, sembra che il Donlan ammetta unicamente una concezione teologica: di essa si occuperebbe adeguatamente solo la teologia morale. Quindi nella prospettiva tomista in cui si pone il nostro A. si può (anzi si deve) parlare di una T. d. E., senza tuttavia poterla concepire come una disciplina teologica a se stante, ma solo come una parte della teologia morale.[66] Questa poi nella sua funzione sapienziale dirigerebbe in qualche modo le altre discipline che si occupano dei processi educativi.

Poste queste premesse in piena coerenza con il sistema teologico, dal cui punto di vista intende studiare il problema educativo, il Donlan inizia lo studio dei fattori che operano nell'educazione cattolica secondo la classica divisione delle quattro cause. Non possiamo seguirlo in tutte le analisi e riflessioni che fa a proposito del soggetto, della forma, degli agenti e del fine dell'educazione. Ci limitiamo a rilevare quella che a noi è parsa la parte più significativa di tutta questa ricerca: il capitolo IV, che studia la *virtù* come forma dell'educazione. È qui, probabilmente più che altrove, il punto in cui appare la novità del to-

---

61. Si potrebbero vedere: *Dict. de Théol. Cath.*, art. « Théologie », di Y. CONGAR (t. XV, p. I, col. 341 ss.); M.-D. CHENU, *La Théologie comme science au XIII^e siècle*, Paris, 1957; M. GRABMANN, *Die theologische Erkenntnis- und Einleitungslehre des H. Thomas von Aquin*, Freiburg, 1948; M. M. LABOURDETTE, *La Théologie, intelligence de la foi*, in « Revue Thomiste », 1946 (46), pp. 5 ss.

62. DONLAN, *op. cit.*, p. 11 (tr. it. p. 20).

63. *Ib.*, pp. 12 ss. (tr. it. pp. 22 ss.).

64. *Ib.*, p. 14 (tr. it. p. 25).

65. *Ib.*, p. 18, nota 5 (tr. it. p. 30); cfr. pure p. 127 (tr. it. pp. 179 ss.).

66. *Ib.*, p. 15 (tr. it. p. 26).

mismo circa il nostro problema. Abbiamo l'impressione che il Donlan non ne abbia approfittato pienamente; offre tuttavia degli spunti significativi.

L'agire moralmente bene con costanza, prontezza, sicurezza e con una certa soddisfazione è condizionato nell'uomo dalla presenza di abiti buoni o *virtù*. Per esse l'uomo ha la possibilità effettiva di agire secondo le inclinazioni *rette* (nel senso di conformi al suo dover essere o fine) della sua natura. La scelta concreta dell'azione conforme al fine è condizionata mediatamente dall'*intellectus principiorum* e dalla *sinderesi* e immediatamente dalla virtù intellettuale della prudenza, la quale a sua volta però nel suo esercizio è condizionata dalla presenza delle virtù morali in un grado sufficiente di sviluppo. Le virtù non vengono donate all'uomo fin dalla nascita; la natura dona solo i fondamenti o germi dell'intera struttura della virtù: l'acquisizione delle singole virtù si ha mediante la ripetizione degli atti virtuosi. Quindi l'educando si trova privo del complesso delle virtù morali e della prudenza acquisite e nell'impossibilità di acquisirle da solo, data l'interdipendenza tra virtù morali e prudenza. La conseguenza immediata di questo dato di fatto è la necessità di un principio attivo estrinseco, che diriga gli atti dell'educando secondo la forma della virtù, cioè di un educatore prudente che lo guidi nella sua attività concreta, nelle sue scelte morali.

L'educando cristiano, pur non avendo ancora il complesso delle virtù acquisite, possiede, fin dal momento del suo Battesimo o nascita soprannaturale, assieme alla Grazia, il complesso delle virtù soprannaturali infuse (teologali e morali) che lo proporzionano e, in un certo modo, anche inclinano al suo fine ultimo soprannaturale. Causa agente dello sviluppo delle virtù acquisite è l'uomo: l'educando coadiuvato dall'educatore. Causa agente invece dell'esistenza e dello sviluppo delle virtù infuse è Dio. L'uomo è solo causa dispositiva. Siccome la virtù acquisita viene vista come una disposizione favorevole per l'esercizio di quella infusa, allora tutto il processo educativo cattolico dovrà seguire delle linee che svilupperanno le virtù acquisite e disporranno l'uomo, per quello che è umanamente possibile, a ricevere da Dio un accrescimento delle virtù infuse. L'educatore cristiano potrà influire, come causa dispositiva mediata, nello sviluppo delle virtù infuse per mezzo della preghiera. Anche l'uso dei Sacramenti (Eucaristia, Penitenza) avrà una funzione fondamentale nella crescita delle virtù infuse.[67]

L'educazione è perfetta, ha ottenuto il suo scopo, quando l'uomo ha raggiunto la perfezione della vita morale. Questo però, secondo il Donlan, è un lavoro che dura tutta la vita.[68]

Non possiamo seguire ora l'A. in tutte le analisi ulteriori del suo studio sulle altre cause dell'educazione. Crediamo che quanto abbiamo detto sia sufficiente a far capire lo spirito e la direzione della sua ricerca, la quale, per chi abbia compreso bene il significato e la portata del suo concetto di teologia, è teologica e non filosofica, nonostante le apparenze contrarie.[69]

---

67. *Ib.*, tutto il capitolo quarto, pp. 20 s. (tr. it. pp. 33 s.).

68. *Ib.*, p. 30 (tr. it. p. 47).

69. Non è qui il posto di indicare tutti gli studi fatti sulla pedagogia tomista; una tale ricerca merita di essere fatta a parte. Ci limitiamo ad indicarne qualcuno a titolo informativo: H. Woroniecki, *St Thomas et la Pédagogie*

10. Nel 1954 fu tenuto in Italia il primo Convegno di *Scholé* (Centro di Studi Pedagogici fra Docenti Universitari Cristiani) sul tema della *Pedagogia Cristiana:*[70] evidentemente fu toccato anche il tema della *T. d. E.* A non tener conto delle sfumature che caratterizzarono le singole relazioni, comunicazioni e gli interventi nelle discussioni, le tendenze emerse — come giustamente osservò A. Agazzi — furono fondamentalmente due.[71]

La prima, partendo dal dato di fatto dell'esistenza di una concezione cristiana del mondo e della vita, razionalmente fondata e criticamente accolta, voleva qualificare del titolo di cristiana solo quella pedagogia che si potesse dire ricavata deduttivamente dalla Rivelazione cristiana. Conosciamo già questa tendenza; per quanto riguarda il nostro tema, al Convegno di *Scholé* non ci furono apporti veramente nuovi.

La seconda tendenza, invece, in opposizione alla prima, riteneva, anteriormente all'accettazione della visione cristiana del mondo o prescindendo da essa, essere possibile costruire una pedagogia filosoficamente fondata, la quale poi a sua volta potesse essere accolta o assunta in una concezione cristiana del problema educativo. Tra i rappresentanti di questa seconda corrente, G. Corallo, con la sua comunicazione su: *Senso e valore di una Pedagogia cristiana,* ha fatto delle precisazioni interessanti, che riportiamo.[72]

Secondo il Corallo le scienze che dal punto di vista razionale trattano la problematica dell'educazione, esaurendone nel loro campo la conoscenza, sono due: la Pedagogia generale o Filosofia dell'Educazione e la Pedagogia speciale o Metodologia.

La ragione umana, al di fuori o prescindendo dal Cristianesimo, non ha fatto solo errori, per quanto riguarda i problemi educativi; al contrario ha raggiunto delle conoscenze pedagogiche valide anche se parziali.[73] È possibile qui,

---

moderne, in « Xenia Thomistica », Roma, 1925, I, pp. 451 ss. (tr. inglese: *Thomas and Modern Pedagogy,* in « Catholic Educational Review », 1930 (XXVIII), pp. 170 ss.); J. Tusquets, *La posición de Santo Thomás respecto a las cuatro causas de la Educación,* in « Revista Española de Pedagogía », 1957 (XV), pp. 175 ss.; P. Stella, *Tommaso d'Aquino, santo,* in « Dizionario Enciclopedico di Pedagogia », IV, pp. 570 s., Torino, 1959. Quest'ultimo studio è assai significativo, in quanto aiuta a porsi nel giusto angolo di visuale per la ricerca della pedagogia tomista.

70. *Atti del I Convegno di Scholé — La Pedagogia Cristiana* — Gargnano, settembre 1954, Brescia, La Scuola Ed., 1955. Il *Centro di Studi Pedagogici fra Docenti Universitari Cristiani,* denominato *Scholé,* è sorto nel 1954 presso la Società « La Scuola » di Brescia per promuovere l'unificazione delle forze della Pedagogia Cristiana in Italia.

71. A. Agazzi, *Pedagogia secondo la concezione cristiana e situazione storico-culturale,* in « Pedagogia Cristiana », pp. 249 s. La stessa cosa dissero pure Stefanini e Corallo.

72. G. Corallo, *Senso e valore di una « Pedagogia Cristiana »,* ib., pp. 151 ss. Il C. ha pure pubblicato un'ottima presentazione critica di tutto il volume, caratterizzando molto bene le singole posizioni nelle due correnti principali, in « Pedagogia e Vita », 1955-56 (XVII), pp. 553 ss.; *ib.,* 1956-57 (XVIII), pp. 173 ss.; cfr. pure per un'informazione completa Maria Rossi, *Ancora a proposito di pedagogia cristiana,* ib., 1956-57 (XVIII), pp. 355 ss., 452 ss.

73. Il Corallo richiama a questo proposito la *bellissima* pagina del Manzoni, nella *Morale Cattolica,* che ha avuto l'onore di essere citata dall'Enciclica *Div. Ill. Mag.* di Pio XI, nella quale si distingue, a proposito della morale, il possesso *esclusivo* dal possesso *totale* da parte della Chiesa. Il primo non è rivendicato dalla

di fatto e di diritto, costituire razionalmente una filosofia della educazione che sia valida, anche se parziale, purchè non venga meno a questa condizione, e cioè che all'apparire della Rivelazione cristiana, non la escluda, ma accetti le integrazioni che essa apporterà. E l'unico modo possibile di adempiere queste condizioni da parte di un sapere razionale è quello di essere semplicemente *vero*.

Dopo la rivelazione cristiana, al sapere pedagogico razionale si aggiunge, con campo proprio e con metodo completamente diverso, la T. d. E. Questa è una scienza parallela alla filosofia dell'educazione, in quanto tratta gli stessi problemi generali, però con questa differenza: la T. d. E. non implica necessariamente il momento euristico della problematica, sebbene possa includerlo. Essa adempirebbe ugualmente il suo compito, se si limitasse a considerare alla luce della rivelazione positiva e della speculazione teologica i problemi affioranti in seno all'elaborazione della filosofia dell'educazione. Può però la T. d. E., incidentalmente, essere talvolta fonte del contenuto stesso della filosofia dell'educazione, in quanto le offre dei problemi nuovi, da studiarsi con metodo razionale, come avviene ad esempio a proposito del problema della libertà.[74]

La T. d. E. esercita un influsso diretto ed interiore sulla pedagogia speciale o metodologia. Infatti la metodologia tende a normare la pratica dell'educazione; quindi deve necessariamente tener conto dei vari saperi che su di essa influiscono, per conseguenza anche della T. d. E. Il tener conto di questa è un impegno scientifico, perchè in fondo significa tener conto della realtà. Prescindere al livello metodologico è negare. Una metodologia pedagogica che non tenesse conto della realtà cristiana o prescindesse, non potrebbe essere parziale ma valida; sarebbe necessariamente una metodologia falsa. Per il Corallo sta qui il crinale che distingue la pedagogia che si può chiamare cristiana da quella che non lo è.

Quindi, concludendo, il Corallo afferma che una pedagogia potrà dirsi cristiana quando soddisfa a queste tre condizioni: comprende nel suo àmbito una teologia dell'educazione; tiene esplicito conto di questa nel formularsi come metodologia; possiede una filosofia dell'educazione che non è in contrasto con il pensiero cristiano.[75]

11. Anche in questi ultimi anni non sono mancati studi sulla T. d. E. È soprattutto in Ispagna che ci si è occupati del problema.

Nel 1955 Láscaris Comneno Costantino, sulla rivista « Bordon », tentava di definire esattamente l'oggetto, il metodo e il contenuto della T. d. E.[76]

Chiesa. In questa citazione l'A. trova una conferma della validità del suo punto di vista circa la possibilità e validità di una filosofia dell'educazione che prescinda, senza negare o contraddire, dalla rivelazione cristiana.

74. Corallo, *ib.*, pp. 155 s. Per la concezione della libertà secondo l'A. cfr. G. Corallo, *Educazione e libertà*, Torino, 1951; *La Pedagogia della libertà*, Torino, 1951.

75. Nello stesso senso del Corallo si può vedere: V. Miano, *Pedagogia Cristiana*, in « Orientamenti Pedagogici », 1955 (2), pp. 392 ss.; cfr. pure dello stesso A.: *La pedagogia nell'insieme delle scienze dell'uomo*, in « Supplemento Pedagogico », 1949-50 (XI), pp. 9 ss.

76. Láscaris Comneno Costantino, *La Teología de la Educación*, in « Bordon » (Rev. de la Soc. Españ. de Pedag.), 1955 (7), pp. 187 ss.

Per l'A. è pacifica la necessità di una T. d. E.; tutto il problema è di definirne esattamente l'oggetto e l'àmbito.

Inizia col dire che cosa non è T. d. E.

Non è lo studio dei contributi della teologia all'educazione,[77] neppure lo studio della virtù della religione o dei valori educativi della Teologia o della Liturgia. Tutti questi sono temi connessi con una T. d. E., ma non ne costituiscono l'oggetto. Neppure si deve confondere la T. d. E. con i presupposti teologici dell'educazione, poichè questi costituiscono quella che si può chiamare la fondazione ontologica del fatto educativo, quindi la giustificazione dell'oggetto di una disciplina, ma non la disciplina medesima.

A parlare propriamente la T. d. E. non può neppure definirsi come « il contenuto strettamente pedagogico della teologia... le novità portate dalla Rivelazione alla dottrina naturale dell'educazione ».[78] In questo modo, dice l'A., si fa un'evidente confusione tra due cose distinte, anche se strettamente collegate: si confonde lo studio teologico dell'educazione con il contributo della Rivelazione all'educazione. Quest'ultimo è l'oggetto dello studio teologico, ma non lo costituisce.

Che cos'è allora la T. d. E.?

È lo studio fatto con la ragione, alla luce della Rivelazione, dell'educazione nelle sue cause ultime.

Giustifica al modo di Thils e di Murtas la qualifica di teologico a questo sapere, che non ha Dio come oggetto. Pur essendo vero che la teologia ha Dio come oggetto, tuttavia è possibile che una parte di essa si interessi di un oggetto che non sia Dio, purchè questo però abbia una qualche relazione con Dio. E questo è appunto il caso dell'educazione, la quale, vista nella sua causa finale, consiste nello sforzo di elevare l'uomo a Dio. La T. d. E. in quanto studio delle cause ultime del fatto educativo, si differenzia dalle *scienze* nel senso moderno di esso, le quali esauriscono le loro ricerche nell'àmbito delle cause prossime. Inoltre, ponendo come suo punto di partenza, non i princìpi della metafisica, ma le verità della fede, oggetto della Rivelazione divina, si differenzia anche dalla *filosofia dell'educazione*. Sarà però sempre un sapere razionale.[79]

Le cause ultime del fatto educativo (le quattro cause aristoteliche), studiate alla luce della Rivelazione cristiana, dalla ragione, delimitano e nello stesso tempo offrono il contenuto di questa ricerca teologica.

La *causa materiale* è l'uomo immaturo, in quanto natura decaduta, che per il peccato originale ha perso i doni preternaturali.

Causa efficiente remota è Cristo Redentore; causa prossima è la Grazia santificante, come frutto della Redenzione, donata all'uomo attraverso i Sacramenti. Mediante la Grazia l'uomo possiede quella perfettibilità soprannaturale che lo conduce alla salvezza soprannaturale o fine ultimo.

---

77. L'espressione è un po' oscura: fa pensare ai servizi che può rendere la Teologia alla maturazione del giovane.

78. È una critica — un po' *geometrica* ci sembra — a delle espressioni imperfette del P. C. Leoncio da Silva.

79. La definizione si avvicina a quella di P. Donlan riportata più sopra p. 31.

Causa finale è l'unione soprannaturale con Dio, che si ha perfetta nella visione beatifica; è cioè il fine ultimo soprannaturale dell'uomo.

La *causa formale* è quella nuova formalità che l'uomo decaduto e immaturo (causa materiale) riceve per mezzo della Grazia (causa efficiente), per cui tende al suo fine ultimo soprannaturale (causa finale) e che consiste ultimamente nella *vita cristiana abituale* (che possiede cioè le virtù cristiane).

Alla luce di queste riflessioni l'A. definisce teologicamente l'educazione (possessiva) come il frutto dell'azione di Cristo mediante la Grazia sull'uomo decaduto, affinchè possa tendere costantemente al suo fine ultimo. E questo frutto consisterebbe in una *perfettibilità soprannaturale*, in quanto la perfezione si avrebbe solo in cielo. L'educazione però in senso stretto abbraccia solo un periodo della vita umana, quello dell'immaturità.

Questo concetto di educazione suppone il decadimento della natura umana in seguito al peccato originale, e pertanto non si sarebbe realizzato — nota l'A. in una osservazione marginale — nello stato di giustizia originale.[80]

Finalmente la T. d. E., come appare già dall'analisi del suo contenuto, sarà un tipo di sapere speculativo e pratico insieme, come del resto lo è la teologia genericamente presa. Ciò che ordinariamente si chiama *pedagogia cristiana* è nient'altro, secondo l'A., che un'applicazione alla prassi educativa delle conclusioni della T. d. E.[81]

Il Fratello delle Scuole Cristiane Saturnino Eulogio Gallego Yriarte nel 1958 pubblicava una ricerca storico-teologica sulla teologia dell'educazione in San Giovanni Battista de la Salle.[82] Lo studio è preceduto da un capitolo introduttivo in cui l'A. fa il punto della situazione: si dimostra informato sugli studi anteriori, dei quali ripete i motivi fondamentali in favore della T. d. E.[83]

Quanto al posto che potrebbe occupare la T. d. E. nella sintesi teologica, l'A. tenta di tracciare una nuova via. Constatando il promettente risveglio del laicato cattolico che caratterizza l'epoca contemporanea, mette in luce l'esigenza e i tentativi di una Teologia del Laicato e dell'Apostolato cattolico, che sia orientativa e illuminativa dell'azione dei laici e della Gerarchia.[84] L'apostolato della Gerarchia si può chiamare apostolato o attività *pastorale*; il complesso delle norme pratiche che lo regolano vien detto comunemente *Pastorale* o *Teologia Pastorale*.

Ora, secondo Gallego Yriarte, sarebbe cosa utile raccogliere in una sintesi unitaria i princìpi teologici, sui quali si fondano le norme pratiche della Pastorale: una tale sintesi si potrebbe chiamare *Teologia della Pastorale*. Forse finora

---

80. C. C. Láscaris, *art. cit.*, pp. 189-190.

81. Secondo l'A. la critica che il P. L. da Silva fa al Piccioli (cfr. più sopra p. 24, nota 23) sarebbe totalmente ingiustificata, perchè si fonderebbe su di una inammissibile confusione tra educazione e Teologia dell'educazione. Per quanto abbiamo letto attentamente l'articolo di P. Leoncio da Silva, non abbiamo trovato una tale confusione.

82. Hno. Saturnino Eulogio Gallego Yriarte, *La Teología de la Educación en San Juan Bautista de la Salle*. Tesis doctoral en la Facultad de Teología de la Universitad Pontificia de Salamanca, Madrid, 1958 (II^a ed., 1960).

83. Conosce e cita un po' tutti gli AA. da noi studiati, ad eccezione del Murtas.

84. Gallego Yriarte, *op. cit.*, p. 8, nota 11, 12. Si riferisce alle opere di Congar, *Jalons pour une Théologie du Laïcat;* Philips, *Rôle du Laïcat dans l'Église*, ecc.

si è poco riflettuto sul fatto che dell'attività educativa cristiana (che è un'attività apostolica di tipo particolare, avente un suo àmbito ben determinato), oggi non si occupa la Pastorale se non sotto l'aspetto catechetico, mentre dovrebbe occuparsene sotto un angolo di visuale strettamente pedagogico, cioè in quanto formazione del cristiano maturo.

Per conseguenza nella Teologia della Pastorale ci dovrebbe essere un posto anche per i princìpi teologici della pastorale educativa, cioè in altre parole, la T. d. E. dovrebbe rientrare come una parte della Teologia della Pastorale.[85]

Anche il Gallego Yriarte, come già altri AA., consiglia anzitutto ricerche di T. d. E. dal punto di vista positivo: nella Sacra Scrittura, nei Padri, in San Tommaso d'Aquino, in qualche pedagogista cristiano, nel Magistero Pontificio, ecc. Mettendo in pratica egli stesso ciò che consiglia agli altri, ha pensato bene di orientare in un senso storico la sua ricerca, studiando la dottrina teologico-pedagogica di San Giovanni Battista de la Salle. L'opera ha avuto successo: nel 1960 è uscita la seconda edizione. La rivista « Sinite » (Revista Hispanoamericana de Pedagogía Religiosa), che ha iniziato nel 1960 le sue pubblicazioni per opera dei Fratelli delle Scuole Cristiane di Salamanca, nel suo primo numero presenta l'opera di Gallego Yriarte in un modo superlativamente elogiativo.[86]

Nel 1959, sempre in Ispagna, si occupava ufficialmente e diffusamente di T. d. E. la « Revista Española de Pedagogía » con un articolo del Padre Scolopio C. Vilá Palá.[87]

L'A. riassume coscienziosamente tutto il lavoro fatto in questo campo per una chiarificazione delle idee, scegliendo le posizioni che gli paiono più equilibrate e tracciando schematicamente il panorama dei problemi che dovrebbe affrontare una trattazione di T. d. E.

Lo studio non offre delle vere novità, se si vuol eccettuare il tentativo di determinare teologicamente la maturità cristiana dell'educando, tentativo appena accennato e che merita di essere approfondito. Probabilmente non è questo il suo scopo, quanto piuttosto quello, espresso nella conclusione, di aiutare chi intendesse occuparsi di questa nuova disciplina, offrendogli un panorama sufficientemente vasto del lavoro già fatto ed orientandolo verso una determinata soluzione, che l'A. ritiene essere fondamentalmente quella seguita dall'Istituto Superiore di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano.[88]

Effettivamente nell'Istituto Superiore di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano da vari anni viene insegnata la T. d. E. Sulla rivista « Orientamenti Pedagogici », pubblicata a cura dell'Istituto medesimo, sono apparsi alcuni studi rife-

---

85. Gallego Yriarte, *op. cit.*, ib.

86. S. B. Viola, *Teología de la Educación*, in « Sinite », 1960 (I), pp. 93 ss.

87. C. Vilá Palá, Sch. P., *Pensando en una Teología de la Educación*, in « Revista Española de Pedagogía », 1959 (XVII), pp. 113 ss.

88. L'A. si dichiara fondamentalmente d'accordo dal punto di vista epistemologico con quanto scrive P. Braido in *Introduzione alla Pedagogia*, P.A.S., Torino, 1956, pp. 143; per quanto riguarda la natura e il contenuto della T. d. E. con le riflessioni di P. Leoncio da Silva (cfr. la comunicazione al Congresso di Santander da noi citata più sopra); per quanto riguarda i rapporti con la filosofia dell'educazione e la pedagogia con il Corallo, *Senso e valore di una pedagogia cristiana*, in « Atti del I Convegno di Scholé », 1955.

rentisi al problema della T. d. E. Citiamo ad esempio: P. GIANOLA, *Dimensione soprannaturale nella teoria e nella prassi dell'educazione*, 1954 (2), pp. 449 ss.; ID., *Aspetti e figure dell'educazione cristiana: Spunti per una teologia dell'educazione*, 1955 (2), pp. 400 ss. Lo stesso autore ha scritto anche un panorama completo di T. d. E., litografato (*Teologia dell'educazione*, Torino, 1956-57, *pro manuscripto*), che ci auguriamo possa venire presto stampato.

Accenniamo infine al breve studio del Coudreau, che, pensando l'educazione umana come un lavoro, non già sulle realtà materiali, ma sulle persone umane, per la realizzazione in esse della perfezione cristiana, concepisce la T. d. E. quasi come uno sviluppo e una specializzazione di una più ampia teologia del lavoro umano.[89]

CONVERGENZE, DIVERGENZE E PROBLEMI DI BASE

12. Abbiamo visto lo svolgersi delle varie opinioni sull'esigenza, natura e problematica della T.d. E. da un punto di vista cronologico. Crediamo opportuno ora rilevare i punti principali in cui queste concordano e quelli nei quali discordano, esaminando i problemi e gli orientamenti che stanno alla base di questo disaccordo, per vedere se è possibile trovare una via di soluzione.

Abbiamo constatato anzitutto che tra i cattolici si è comunemente concordi nell'ammettere che — supposto l'evento storico dell'Incarnazione e della Rivelazione cristiana, affidata alla Chiesa Cattolica Romana, infallibile — storicamente non possa darsi una perfetta ed adeguata educazione che non sia quella cristiano-cattolica. Questo del resto è l'insegnamento autentico della Chiesa, espresso soprattutto nell'Enciclica *Divini Illius Magistri* di Pio XI.[90]

Inoltre i cattolici sono pure concordi nell'affermare che nell'ordine storico attuale, che è ordine cristiano, non può concepirsi una pedagogia integrale, nel senso di teoria completa del fatto educativo, senza che questa si ispiri alla visione cristiana del mondo e da essa dipenda, senza cioè che attinga una parte almeno del suo contenuto alla Rivelazione cristiana, quale è conservata e insegnata nella Chiesa Cattolica.

Finalmente, fondandosi su questa seconda esigenza, gli Autori che abbiamo esaminato — pur con sensibilità, preoccupazioni ed orientamenti diversi — hanno postulato la necessità di una T. d. E.

In questi tre punti si esaurisce — crediamo — l'insegnamento comune degli Autori esaminati.

Le divergenze si manifestano appena si tenti una determinazione maggiore del contenuto dei concetti: educazione - educazione cristiana; pedagogia - pedagogia cristiana; teologia - teologia dell'educazione. Sarebbe possibile a questo punto tentare un'elencazione, secondo uno schema logico, delle singole tesi di-

---

89. F. COUDREAU P. S. S., *Éléments pour une théologie de la Presse et de la littérature enfantines*, in « L'Enfance dans le monde » (BICE), 1959 (7), pp. 20 ss.

90. « AAS. », 1930 (22), pp. 49 ss.

vergenti, quali risultano dalle diverse opinioni manifestate dagli Autori nella spiegazione delle coppie di concetti sopra elencati. A parte il fatto che questo lavoro è già stato attuato in qualche modo, per es. dal Vilá Palá,[91] ci sembra più importante e più urgente per il raggiungimento di una soluzione giusta del problema che ci interessa, tentare di cogliere, al di là delle divergenze parziali, gli atteggiamenti di spirito o le opzioni di fondo che le comandano e le impongono, dando origine alle diverse opinioni.

A nostro modo di vedere questi atteggiamenti e opzioni basilari si possono ridurre a due:

1) l'atteggiamento e la conseguente opzione che il cattolico assume di fronte al problema dei rapporti tra il sapere filosofico e pedagogico naturale da una parte e il sapere teologico dall'altra;

2) l'atteggiamento e la conseguente opzione che il cattolico assume di fronte al fatto dell'esistenza in seno alla teologia cattolica di diversi sistemi ortodossi, anche se qualcuno di essi (quello tomista) ha avuto indubbiamente le preferenze del Magistero ecclesiastico.

I. Platone nel *Fedone* [92] sembra ammettere tre modi possibili di risolvere il problema della vita, concepita come un mare di cui si deve fare la traversata. Questa può essere fatta o con l'aiuto di una *soluzione conquistata razionalmente* (attraverso l'analisi critica delle soluzioni proposte da altri, oppure mediante la conquista personale di una soluzione); o *affidandosi* — in mancanza di meglio — *all'incerto mezzo di una semplice probabilità umana;* a meno che — aggiunge Platone come terza soluzione — uno non abbia la possibilità di fare il suo viaggio con maggior sicurezza e minore rischio su di un mezzo più solido, voglio dire *coll'aiuto di una Rivelazione divina.*[93]

I cristiani colti dei primi secoli, di fronte alla saggezza dei filosofi pagani, ebbero chiaramente coscienza di essere possessori dell'unica Rivelazione divina, avvenuta compiutamente nel Cristo, il Verbo Incarnato. L'idea della sufficienza della Scrittura, nella quale è contenuta questa Rivelazione divina, un certo disprezzo verso la filosofia e i filosofi pagani, considerati come dei nemici della sapienza cristiana o almeno dei maestri insufficienti, la teoria del plagio ricevuta dall'apologetica giudaica,[94] il desiderio di non dire altro nè di più di quello che dice la Scrittura,[95] sono altrettante manifestazioni di questa coscienza esaltante che i cristiani avevano di essere i possessori di una saggezza di origine divina. Tuttavia il contenuto intellettivo stesso della Rivelazione, l'incontro e il confronto del Cristianesimo con la saggezza pagana doveva necessariamente suscitare — come di fatto avvenne — tutto uno sforzo di penetrazione intellettiva del conte-

---

91. Cfr. art. cit.

92. *Œuvres complètes,* t. IV, I[e] partie (L. Robin), Ed. Les Belles Lettres, Paris, 1934. Cfr. pp. XXXVIII e XLVIII, nota 2, dell'introduzione.

93. *Ib.,* 85 c-d.

94. Cfr. Y. Congar, *Théologie,* in « Dict. Théol. Cath. », XV, I, pp. 347 ss.; Th. Deman, *Aux origines de la Théologie morale,* Montréal-Paris, 1951, p. 23.

95. Cfr. ad es. Atanasio, *Ep. de Decr. Nicenae Synodi,* PG, 32, pp. 474-475.

nuto della Rivelazione, posseduto per fede, il cui frutto è la *teologia* dei Padri e della scolastica. Non va mai dimenticato però che questo sforzo di penetrazione del dato rivelato, che si chiama teologia, avviene all'interno della fede, intesa come adesione soprannaturale alla Rivelazione di Dio nel Cristo, quindi all'interno di una visione del mondo che ha nell'autorità di Dio rivelante la sua giustificazione suprema. Tutto il lavoro della teologia è un lavoro di intelligenza dei misteri che Dio ha rivelato, servendosi degli strumenti che la cultura profana, in funzione di ancillarità, mette a disposizione della ragione umana. La teologia che ha potuto fare un più largo impiego delle risorse umane e delle tecniche della filosofia profana per la comprensione del dato rivelato è la teologia tomista, grazie al suo statuto scientifico, definito attraverso la teoria della subalternazione. I princìpi della teologia sono gli articoli di fede, inevidenti per l'uomo che li afferma per l'autorità di Dio rivelante, evidenti però nella scienza di Dio, di cui sono una comunicazione oscura, e nella scienza dei beati, a cui è ordinata la fede come a suo compimento. La teologia perciò, come scienza subalterna alla scienza di Dio e dei beati, non ha più timore di ricorrere a tutte le risorse del sapere razionale (nel caso di San Tommaso, alle risorse della filosofia aristotelica) per servirsene a beneficio di questo immenso sforzo del pensiero umano di ripensare con concetti e ragionamenti umani gli stessi pensieri misteriosi di Dio.[96] Questo sforzo di pensiero però, anche nel tomismo, è uno sforzo *teologico* e non *filosofico,* intendendo per filosofia un sapere che vive e si sviluppa fuori della fede, o perchè la ignora o perchè ne prescinde. I grandi maestri medioevali non conoscevano questa filosofia; meglio la conoscevano, ma fatta dai pagani, cui non era arrisa una Rivelazione di Dio, e insegnata nella Facoltà delle arti; non pensavano che i cristiani, già possessori per fede di questa Rivelazione, dovessero prescinderne, per ricominciare da capo la ricerca al livello stesso di Platone e degli altri filosofi pagani, quasi non esistesse la Rivelazione di Cristo.

Il pensiero cattolico moderno ha conosciuto invece un atteggiamento opposto a quello medioevale. Le negazioni del protestantesimo e del razionalismo, la nascita della filosofia moderna, autonoma o in contrasto con la teologia e la fede, hanno determinato il sorgere dell'*apologetica* cattolica, come propedeutica alla teologia, e l'affermarsi in seno al pensiero cristiano, di una filosofia, la quale, pur non essendo in contrasto con i dati della fede, si costruisce indipendentemente da essa, nel senso che prescinde dalle sue certezze e si pone sullo stesso livello delle problematizzazioni più radicali. La precisione dalla fede tuttavia per il cristiano non arriva — nè può arrivare — fino a porre in dubbio le sue stesse certezze; anzi queste devono costituire in qualche modo una specie di *norma negativa,* per impedire alla ricerca filosofica di arrivare a delle conclusioni in contrasto con la fede.

Questi due atteggiamenti del pensiero cattolico: *uno* che concepisce una filosofia cristiana solo nell'àmbito della teologia, identificantesi con essa o dipen-

---

96. Cfr. Congar, *art. cit.,* coll. 374 ss.; M.-D. Chenu, *La Théologie comme science au XIII^e siècle,* Paris, 1957, pp. 71 ss.

dente da essa; *l'altro* invece che pensa, anche con preoccupazioni apologetiche, di poterla costruire prima e fuori della teologia, sotto la guida puramente negativa dei dati della fede, per poi integrarla con le speculazioni teologiche, non furono mai condannati dal Magistero ecclesiastico, quindi hanno diritto di cittadinanza nella Chiesa di Dio.[97]

Siccome la pedagogia suppone necessariamente una visione del mondo e vi si innesta, non è da meravigliarsi di vedere riflessi anche in essa questi due atteggiamenti fondamentali del pensiero cattolico. Avremo così degli Autori (Corallo, P. Leoncio da Silva, Fitzpatrick, ecc.), i quali penseranno di costruire la pedagogia cristiana partendo dal basso: quindi, prescindendo dalla Rivelazione e dalla fede, porranno i fondamenti filosofici e scientifici dell'educazione, per poi aggiungere a questo edificio pedagogico razionale i princìpi teologici dell'educazione, in funzione integrativa.[98] Altri Autori invece (Maritain, Peil, Donlan, ecc.) crederanno opportuno di fare il contrario, di cominciare cioè dall'alto: concepiranno quindi la pedagogia cristiana fondamentalmente come una scienza teologica, nella quale si può, per ragioni metodologico-didattiche, distinguere una filosofia dell'educazione, non però autonoma ma da essa dipendente.[99]

Quindi la radice ultima della divergenza di impostazione del problema pedagogico da parte degli Autori cattolici e del diverso modo di concepire una pedagogia cristiana è da porsi nella opzione, più o meno riflessa, che questi Autori medesimi fanno, all'inizio della loro ricerca, tra una filosofia dell'educazione, costruita prescindendo fino ad un certo punto dalla fede, aperta però alle integrazioni di una teologia dell'educazione, ed una teologia dell'educazione, che nel suo grembo include anche una filosofia dell'educazione, intendendo per quest'ultima quella parte di contenuti che nella loro intrinsecità non esulano dall'àmbito della ragione, anche se di fatto furono conquistati solo da un intelletto illuminato dalla fede e in una ricerca e sistemazione teologica.[100]

II. L'esistenza di più sistemi teologici ortodossi nell'àmbito della tradizione cattolica è un fatto riconosciuto unanimemente, non è da tutti però interpretato allo stesso modo.

Alcuni hanno pensato di spiegare una tale differenziazione ed opposizione tra i sistemi teologici, concependoli come prospettive diverse del dato rivelato,

---

97. La Chiesa ha condannato il fideismo di Bautain (DB. 1622-1627), il dubbio positivo di Hermes (Conc. Vat., sess. III, *canones de fide,* DB. 1815), e una precisione totale dalla rivelazione nella costruzione della filosofia (*Syllabus,* 14, DB. 1714). Evidentemente nessuna delle due posizioni suaccennate rientra in qualcuna di queste condanne. Fanno parte delle opinioni ammesse nell'ambito dell'ortodossia cattolica.

98. La pedagogia speciale o metodologia speciale, per essere cristiana, dovrà dipendere anche dai princìpi teologici dell'educazione, perchè in campo metodologico — come disse bene il Corallo — ogni precisione significa negazione.

99. I saperi scientifici che entrano nella teoria pedagogica come funzione fondante (biologia, psicologia, sociologia), finchè restano saperi « scientifici » e non diventano filosofia, conservano la loro indipendenza e la teologia non rivendica su di essi nessuna forma di paternalismo. (Cfr. ALAIN BIROU, *Sociologie et Religion.* Préface de M.-D. CHENU, O.P., Paris, 1959, p. 8).

100. In questo senso pare debbano essere interpretate le affermazioni di Adler, da noi sopra riferite, esponendo la posizione di Fitzpatrick (p. 22). Cfr. pure DONLAN, *op. cit.,* p. 18, nota 5 (tr. it. p. 30).

necessariamente parziali, integrantisi a vicenda. Non si tratterebbe di sintesi inconciliabili, ma solo di vedute parziali, che i posteri possono includere in sintesi superiori.

Il P. Labourdette [101] non si sente di accettare questa soluzione. Ha l'impressione, almeno per quanto riguarda alcuni grandi sistemi come il tomismo e lo scotismo, che essa concluda solo ad una forma di eclettismo senza consistenza, in quanto i due sistemi sopra nominati — come avrebbe dimostrato il Gilson [102] — sono due sintesi teologiche assolutamente inconciliabili tra loro. È chiaro, spiega il Labourdette, che l'elemento di opposizione tra questi due sistemi teologici non è da porsi sul piano della fede, che è comune ad ambedue, proprio per il fatto di essere ortodossi e riconosciuti come tali dal Magistero della Chiesa; [103] ma invece dev'essere ricercato sul piano della scienza teologica. Inoltre è vero che anche sul piano della scienza teologica l'opposizione tra i due sistemi non è *totale,* in quanto tutti e due possiedono una parte che può essere considerata come *teologia comune* nella Chiesa. Infine è ancora vero che ognuno dei sistemi ha accentuato maggiormente qualche aspetto del dato rivelato che l'altro ha lasciato più nell'ombra, e che quindi, sotto quest'aspetto, sono integrabili. Tuttavia ciò non toglie che i due sistemi divergano e si oppongano nettamente su di un certo numero di *conclusioni teologiche;* e nel caso di conclusioni comuni, si oppongano nella giustificazione teoretica di queste stesse conclusioni: la giustificazione data da uno è, nella maggior parte dei casi, rifiutata dall'altro come non valida. Quindi si tratta di sintesi assolutamente inconciliabili tra loro. Si può imparare da San Tommaso e da Scoto, ma non si può prenderli simultaneamente come maestri.

Altri hanno tentato di superare l'opposizione che separa i vari sistemi teologici, concependoli come delle approssimazioni ugualmente valide di una realtà troppo alta, per essere afferrata adeguatamente. Ogni sistema corrisponderebbe ad una esperienza spirituale originale e in questo senso si potrebbe dire vero.

Anche questa soluzione non è accettabile secondo il Labourdette, perchè in fondo è una rinuncia alla possibilità di una conoscenza oggettivamente valida sul piano speculativo della teologia ed è in contrasto con l'aspirazione primordiale dei grandi maestri che hanno dato origine a questi stessi sistemi. È vero dire che i sistemi in questione non si differenziano per una maggiore o minore logicità e coerenza interna: da questo punto di vista si può dire che sono perfetti. L'origine di tutte le differenze ed opposizioni sta in una presa di posizione iniziale, la quale però non va intesa in un senso volontarista o antiintellettualista, ma invece come un'opzione, frutto di una intuizione intellettuale evidente, di

---

101. M. Labourdette, O. P., *Une présentation de Duns Scot* (rec. al libro di E. Gilson, *Jean Duns Scot, Introduction à ses positions fondamentales,* Paris, 1952), in « Revue Thomiste », 1953 (53), pp. 565 ss., soprattutto pp. 574-576.

102. Gilson, *op. cit.*

103. Sebbene il Tomismo abbia avuto innegabilmente un riconoscimento preferenziale dal Magistero Ecclesiastico. Cfr. I. M. Ramirez, *De Auctoritate doctrinali S. Thomae Aquinatis,* Salamanca, 1952, e quanto dice il Labourdette, *ib.,* pp. 576 ss.

natura teologica, non ulteriormente giustificabile per via di ragionamento. Come possano esistere inizialmente intuizioni opposte dipende dalla natura stessa della teologia, in quanto *scienza speculativa umana* a servizio della fede. Considerata come sforzo di penetrazione del dato di fede con l'aiuto della ragione — quest'ultima intesa sia come capacità intellettiva umana che è fonte delle diverse scienze, sia come già arricchita dai diversi saperi filosofici, scientifici, storici, ecc. — la teologia introduce necessariamente nella *sacra doctrina* un elemento di ordine inferiore alla fede, il sapere razionale, con tutti i limiti che ad esso vengono imposti dalla condizione *individuale* della persona umana. Sono appunto questi limiti il fondamento ultimo di queste divergenze, le quali perciò sono la testimonianza, non di una ricchezza, ma al contrario di una povertà del sapere umano, povertà purtroppo non superabile finchè dura la condizione terrestre. Il perchè la Chiesa lasci sussistere nella tradizione cattolica questi sistemi teologici opposti, senza decidersi definitivamente per nessuno, pur facendo un posto singolarissimo e preferenziale al tomismo, sembra doversi ricercare nel fatto che i dati rivelati, in base ai quali essa giudica dell'ortodossia di un dato sistema, non sono così ampi e dettagliati, da permetterle anche una scelta tra quei sistemi teologici che conservano nella loro sintesi tutti i dati rivelati, e non li snaturano nel loro sforzo di intelligenza e penetrazione. Di fronte ad essi il Magistero ecclesiastico manca degli elementi sufficienti per una scelta.

Questo fatto dell'esistenza di diverse teologie nella tradizione cattolica e la spiegazione che ne abbiamo data costituisce un punto di riferimento importante per comprendere e giudicare le diverse concezioni che abbiamo visto circa la Teologia dell'Educazione. Le diverse prospettive teologiche nelle quali gli Autori si posero — purtroppo non sempre criticamente — rendono ragione delle loro opinioni contrastanti. Ci sembra che domini nella maggior parte [104] la prospettiva che il Labourdette ha qualificato come « eclettismo inconsistente », frutto di una mancata indagine storica sulla teologia cattolica, che invece in uno studio come quello della Teologia dell'Educazione, sembrerebbe veramente urgente.

La Teologia dell'Educazione non è un *primum* nella teologia, ma suppone e vive di tutta una serie di conquiste teologiche, che sono come il terreno sul quale essa si può costruire. Conseguentemente ha senso solo se inserita in un sistema teologico, compreso nella sua realtà storica ed esplicitato nelle sue virtualità per quanto riguarda il problema educativo. Il suo valore e la sua importanza sarà quella del sistema teologico dal quale è desunta. Quindi tutto il problema si sposta nella scelta del sistema teologico.

Sarebbe certamente cosa utile se si facesse il tentativo, in una forma più ampia e più profonda di quella fatta dal Donlan, nell'àmbito del sistema tomista.

---

104. Si può eccettuare il Donlan e il Maritain. Di quest'ultimo cfr. pure: *Pour une Philosophie de l'éducation*, Paris, 1959.

PARTE PRIMA

FONDAMENTI SOCIOLOGICI E PSICOLOGICI DELL'EDUCAZIONE RELIGIOSA

1.

SOCIOLOGIA RELIGIOSA

di Pier Giovanni Grasso

PREMESSA

« Noi non dobbiamo tentare lo Spirito: Dio vuole la nostra inserzione intelligente. Bisogna fare degli scienziati in tutte le cose, in pastorale come altrove. In una data situazione, vi sono dei metodi preferibili, dei piani certamente più fecondi. La *conoscenza sociologica,* a base di osservazione e di sperimentazione, permetterà di arrivare rapidamente a delle conclusioni pratiche » (G. Le Bras).

Porre così in rapporto funzionale pastorale e sociologia è giustificare in gran parte l'interesse sempre maggiore che vanno prendendo alla sociologia, e specialmente alla sociologia religiosa, la Gerarchia ecclesiastica, gli studiosi cattolici, gli uomini dell'azione sociale, pastorale e educativa.

Tale interesse è provato anzitutto dal fatto che la Sociologia Religiosa comincia a essere insegnata nelle Università Cattoliche e nei Seminari. Inoltre, riunioni periodiche, sul piano internazionale e su quello nazionale,[1] raccolgono un numero crescente di competenti, ecclesiastici e laici, che, sotto il benevolo patronato dei Vescovi, discutono liberamente e proficuamente delle ricerche già intraprese, della metodologia che l'esperienza va saggiando e del piano di nuove ricerche, più vaste e più approfondite.

Due fatti storici

Storicamente, questo interesse degli uomini d'azione e degli studiosi cattolici per la Sociologia Religiosa si spiega riferendosi a due fatti essenziali:

1° - Il fatto tragico dell'« apostasia delle masse » da Cristo e dalla Sua Chiesa. Si tratta di una vera catastrofe religiosa, della cui gravità non tutti han

1. Ricordiamo solo i sei Congressi internazionali di Sociologia Religiosa: 1° a Lovanio il 2 aprile 1948; 2° a Lovanio il 29 aprile 1949; 3° a Breda (Olanda) il 29-31 marzo 1951; 4° a La Tourette (Lione) il 3-5 ottobre 1953; 5° a Lovanio il 31 agosto-2 settembre 1956; 6° a Bologna il 2-6 settembre 1959; e il 1° Convegno Nazionale italiano di Sociologia religiosa, tenuto nel marzo 1954 a Milano, sotto la Presidenza del compianto P. A. Gemelli e con la partecipazione di parecchi Eccellentissimi Vescovi e di centinaia di Sacerdoti e studiosi cattolici.

Sui più recenti sviluppi della S. R. in Italia, si veda l'art. di S. Burgalassi, *La Sociologia Religiosa in Italia dal 1955 ad oggi,* in « La Scuola Cattolica », marzo-aprile 1960, pp. 133-149. Dalla nota bibliografica è possibile individuare gli studiosi italiani oggi più interessati alla S. R. Oltre S. Burgalassi (che cura la *Let-*

preso ancora coscienza, ma che gli ultimi Papi (specialmente Leone XIII, Pio XI e Pio XII) hanno denunciato con estrema chiarezza. Ed è appunto la Francia, dove quel fenomeno di regresso religioso ha preso forme spettacolari,[2] che si è messa alla testa del movimento di curiosità sociologico-religiosa in campo cattolico. La visione del male ha spinto a studiare le cause e, se possibile, le costanti del suo sviluppo, in modo da preparare un piano di difesa e di riconquista *razionale,* e cioè fondato sulla conoscenza precisa della situazione.

I primi a prender più viva coscienza dell'apostasia della massa operaia, specialmente in Germania, in Belgio e in Francia, furono i pionieri del movimento sociale cristiano. Ricordiamo solo l'abbé Cardijn, fondatore della J.O.C. belga, che creò questa grande organizzazione — ormai di forza mondiale — appunto per risolvere il tragico problema dell'opposizione radicale tra destino divino e realtà di vita della massa dei giovani lavoratori.[3] La fede di questi pionieri ispirò loro una viva curiosità di conoscere lo stato reale delle condizioni sociali della massa operaia, per scoprire la loro incidenza sull'abbandono della religione. E così si ebbe la grande « Inchiesta sull'adolescenza salariata », lanciata da Cardijn nel 1923-24, che fece profonda impressione, perchè rivelò con una certa precisione lo stato miserrimo di migliaia di giovani lavoratori e fece toccar con mano la necessità di sondaggi simili e la urgenza di un'azione di salvezza. Da allora, l'Azione Cattolica in molti paesi si è preoccupata di conoscere gli ambienti in cui deve operare: le inchieste si sono moltiplicate, anche se non sempre condotte con il dovuto rigore.

Anche tra il clero in cura d'anime, vi furono dei precursori della ricerca sociologica in campo religioso, che già prima della guerra si applicarono a studiare con un metodo preciso lo « Status animarum » della loro parrocchia. Possiamo ricordare il parroco italiano Don De Rossi, che pubblicò nel 1914 un articolo su « Vita e Pensiero » dal titolo: « Ciò che possono dire i dati statistici di una Parrocchia », dove riporta i risultati delle osservazioni fatte nella sua parrocchia di San Saba in Roma.[4]

---

tera di Sociologia Religiosa: bollettino quadrimestrale degli studiosi italiani di S. R.) e S. S. Acquaviva (che dirige i *Quaderni di S. R.*), ricordiamo: A. Ardigó, F. Barbano (che pubblicò, con M. Vitetti, un'interessante *Bibliografia della sociologia italiana (1948-1959)*, in cui sono riservate le pp. 82-89 alla S. R.), G. Bonicelli, G. Braga, G. Brunetta, G. Colaianni, N. Dassié, F. De Marchi, A. Grumelli, A. Leoni, G. M. Manzini, L. Milani, A. Prandi, A. Rimoldi, T. Salvemini, R. Scarpati, P. Scotti, A. Toldo, P. Tufari. Noi ci siamo interessati alla diffusione della sensibilità per i problemi di S. R. e alla preparazione metodologica di numerosi sacerdoti fin dal 1953 (anno da cui datano i primi corsi da noi tenuti al Pontificio Ateneo Salesiano di Torino, e in seguito all'Università Intern. « Pro Deo », e la compilazione degli *Elementi di Sociologia Religiosa,* che dopo varie edizioni, furono raccolti nel saggio: P. G. Grasso, *Ricerca sociologica e Sociologia religiosa,* pubblicato prima nell'*Enciclopedia Sociale,* Alba, Ediz. Paoline, 1958, e poi in volume a parte, presso le stesse Ed. Paoline).

2. Cfr. i due volumi: *France, pays de mission?* (Edit. du Cerf, Paris, 1945) e *Problèmes missionaires de la France rurale* (Edit. du Cerf, Paris, 1945; riduzione italiana dal titolo: *Nelle parrocchie di campagna,* Morcelliana, Brescia, 1948), rispettivamente degli Abbés Godin e Boulard.

3. « Il grande dramma che ha fatto nascere il jocismo, è l'opposizione radicale, nella vita dell'immensa massa dei giovani lavoratori del mondo intero, tra il loro destino divino e la realtà spaventevole della loro vita di tutti i giorni » (Mgr. Cardijn, *L'Eglise face au problème de la jeunesse travailleuse,* Bruxelles, 1949, p. 36).

4. E già fin dal 1910 un canonico austriaco,

2° - Per arrivare a quella conoscenza precisa della situazione i sociologi cattolici non hanno esitato a utilizzare la metodologia scientifica, mutuandola dalle scienze storiche e dalla sociologia *positiva*: questo è il secondo fatto che ha favorito la nascita di una Sociologia Religiosa cattolica.

> Alla fine del sec. XIX, infatti, quando si rese più evidente la diserzione delle masse, specialmente operaie, dalla Chiesa e più urgente un'opera di arginamento religioso, l'ambiente cattolico ufficiale non era favorevole ad una utilizzazione del metodo sociologico in campo religioso: i cattolici, e in particolare l'autorità ecclesiastica, guardavano con diffidenza specialmente la scuola sociologistica di Durkheim, che sembrava irriducibilmente orientata a scalzare le basi stesse della concezione religiosa cristiana. A parte il fatto che la formazione ecclesiastica data nei seminari fino a pochi anni fa non preparava a queste discipline,[5] e quindi la grande maggioranza del clero non ne capiva l'interesse nè era dotato delle necessarie nozioni tecniche per utilizzarle, era d'ostacolo soprattutto la diffusa convinzione che l'applicazione dei metodi sociologici ai fenomeni religiosi equivalesse a una accettazione della tesi *sociologistica*: fosse perciò una manovra destinata a confondere le idee e a portare alla negazione della libertà umana e della trascendenza della religione. Questa diffidenza ha ostacolato (e, in certi paesi, ostacola ancora) le ricerche positive di S. R. da parte dei cattolici.

Ma a poco a poco si comprese che era possibile prescindere dai presupposti e dalle conclusioni sociologistiche e servirsi con vigilata libertà del *metodo* di ricerca sociologica positiva, anche nell'analisi dei fatti socio-religiosi. A opera di vari centri e di studiosi isolati, si venne così a stabilire e ad applicare una metodologia scientifica della ricerca sociologico-religiosa e a porre le basi di una sociologia religiosa *cattolica,* e cioè fatta da cattolici e vertente sui fatti religioso-sociali del cattolicesimo.

Finalità della S. R. cattolica

Una delle ambizioni della Sociologia Religiosa cattolica sarebbe quella di arrivare a costruire, come dice il Le Bras, « una biografia del popolo cristiano ». La vita della Chiesa, passata e presente, non è costituita solo dalla presenza e dall'attività delle grandi personalità (dei Papi, dei Vescovi e dei Santi), ma anche dalla vita del *popolo* cristiano. E allora, oltre che descrivere l'opera di quei grandi, presentare le istituzioni ed esporre sistematicamente la dottrina cattolica, si dovrebbe arrivare a fare un'esposizione scientifica dello sviluppo vitale del popolo cristiano, in quanto tale, nei suoi ondeggiamenti, espansioni e indietreggiamenti,

---

H. Swoboda, pubblicava a Vienna un volume dal titolo *Grosstadtseelsorge* (tradotto in italiano da B. Cattaneo: *La cura d'anime nelle grandi città*, Roma, 1912), dove sono date delle cifre sull'attività pastorale in varie città italiane (Roma, Venezia, Milano, Torino, Livorno, Trieste).

5. Oggi, la Chiesa ha esplicitamente inserito nel *curriculum* ecclesiastico l'apporto delle scienze sociali. Negli « Statuta Generalia » annessi alla *Constitutio Apostolica* « Sedes Sapientiae » è detto: « Praeter philosophiam scholasticam, doceantur etiam historia philosophiae necnon

vittorie e sconfitte: una storia ecclesiastica insomma che tenga più conto dei fattori sociologici e ambientali e in cui le vicende del popolo cristiano abbiano una considerazione più attenta.

> Per questo, sarà indispensabile l'analisi del passato e specialmente di quello più prossimo; ma una storia della evoluzione della Chiesa attraverso i secoli — costruita con quella preoccupazione sociologica — è in funzione della comprensione della morfologia e della vitalità della Chiesa attuale. I sociologi religiosi cattolici vogliono giungere ad offrire una visione chiara dello stato della Chiesa di oggi, delle cause e conseguenze dei suoi sviluppi o del suo declino nelle varie parti del mondo. Gradualmente, attraverso lo studio monografico delle singole unità religiose (Parrocchie, Foranie, Diocesi, ordini e congregazioni religiose, ecc.), essi aspirano ad una sintesi sociologica sulla situazione di tutta la Chiesa, sintesi che — come si esprime ancora Le Bras — « ci riveli le vere proporzioni del Suo Corpo visibile, che dei puri intellettuali (come se ne trovano perfino tra i teologi) non vedono che nell'armoniosa e riconfortante dottrina o che identificano col solo ordine canonico ».[6]

La S. R., anche se fatta da cattolici, *non* è una sociologia applicata alla pastorale o costruita ai fini dell'azione. Come meglio si chiarirà in seguito, in senso stretto essa è scienza pura, positiva, dei fenomeni religiosi: deve quindi mantenersi libera non solo da ogni pretesa di natura filosofica o teologica, ma anche da preoccupazioni di ordine pratico. Tuttavia, essa ha un vero interesse per l'uomo d'azione — pastore d'anime o educatore — per il tanto che essa rivela, obiettivamente, della situazione socio-religiosa in cui l'azione deve inserirsi. La pastorale, la catechesi e, in generale, l'educazione non possono più fare a meno del contributo delle scienze sociali: per *agire* con efficacia, bisogna *vedere* con chiarezza la realtà, specialmente oggi che la realtà è così complessa e cangiante.[7]

È quindi perfettamente giustificata, nella presente opera, una rapida trattazione di S. R. — Essa verrà fatta, seguendo i criteri della perspicuità e della praticità, sorvolando su problemi teorici pur importanti, sviluppando maggiormente l'aspetto metodologico e presentando risultati e conclusioni d'interesse concreto e immediato.

---

aliae affines disciplinae... Sociologia quoque in curriculo philosophico solide quoad ipsius principia tradatur » (art. 44, § 3).

6. Numero speciale della rivista « Lumen Vitae » (vol. IV, 1951, n. 1-2) dedicato a « Milieux modernes et vie religieuse: état présent de la Sociologie Religieuse », p. 37. Questo numero di « Lumen Vitae » raccoglie le principali relazioni presentate alla Terza Conferenza Internazionale di S. R.

Il fatto che questa nota rivista (diretta dai PP. Gesuiti di Bruxelles) dedicata a studi di « formazione religiosa », abbia consacrato tutto un numero alla S. R. è significativo dell'importanza attribuita all'analisi scientifica del sistema sociale ai fini dell'educazione religiosa e della catechesi. La giustificazione che ne viene data si può riassumere così: per una catechesi efficace non è sufficiente la conoscenza della dottrina (Teologia, Scrittura...), dei metodi didattici e pedagogici (Catechetica) e del soggetto (Psicologia): occorre anche la conoscenza esatta degli ambienti sociali da cui il soggetto viene e a cui ritorna (Sociologia).

7. « Si nota tra i cattolici di Francia... uno sforzo di lucidità che attira meritatamente l'attenzione del mondo. I progressi della sociologia sono fruttuosamente utilizzati nei campi in cui questi dati sono validi: si cerca di *vedere chiaro per agire efficacemente* ». Discorso di S. S. Pio XII a pellegrini francesi (cfr. « Osservatore Romano », 17 gennaio 1953).

Capitolo I

NATURA DELLA SOCIOLOGIA RELIGIOSA

1. S. R. o Sociologia della Religione?

> « La S. R., è una scienza giovane. Non si è ancora riusciti affatto a mettersi d'accordo sulla definizione della sua natura, sulla estensione della sua problematica e sui suoi metodi. Non esiste che qualche tentativo e non possediamo finora nessuna trattazione sistematica in questo campo che, nel suo insieme, racchiude problemi molto disparati »: così il Prof. G. Mensching, dell'Università di Bonn, inizia il suo volume di « Sociologia religiosa ».[1]

Tra i cattolici, specie tra quelli interessati all'azione, vi è una tendenza a concepire la S. R. come una « conoscenza per l'azione ». Si arriva quindi a battezzare per « S. R. » « lavori che raccolgono certi dati d'ordine demografico, economico o ecologico necessari per un'azione illuminata, ma che restano ai prolegomeni, ai primi passi verso un'autentica *sociologia* e che eliminano praticamente ogni studio in profondità del comportamento religioso ».[2]

---

1. Cfr. a pag. 7 della trad. francese, fatta da P. Jund (ed. Payot, Paris, 1951).

Per un breve *excursus* storico sulle origini e gli sviluppi degli studi di Soc. Relig., specie in Francia, Germania, Inghilterra e Stati Uniti, cfr. *La Sociologie de la Religion,* di Joachin Wach, in *La Sociologie au XX Siècle* (pubblicato sotto la direzione di G. Gurvitch, dalle Presses Universitaires de France, 1947), vol. I, pp. 417-447. Si veda pure *L'Année Sociologique,* troisième série (1952), Presses Univ. de France, Paris, 1955, da p. 375 a p. 445, dove, a cura di G. Le Bras, vengono analizzati gli studi rappresentativi del più recente sviluppo della Sociologia Religiosa. — L'affermare che la S. R. è una « scienza giovane » non significa che sia nata in questi ultimi anni (in campo non cattolico). Nel 1935, R. Bastide poteva affermare, riferendosi a lavori condotti nella seconda metà del XIX sec. e nei primi decenni del XX: « Lo studio dei fenomeni religiosi occupa oggi, in Francia come all'estero, un posto di grandissima importanza nell'insieme delle scienze sociali » (R. Bastide, *Eléments de Sociologie religieuse,* Paris, 1935, p. 1).

2. J. Labbens, *La Sociologie religieuse,* Librairie Arthème Fayard, Paris, 1959, p. 15. Ci sentiamo così vicini a questo A. nel rifiutare la confusione tra S. R. come « utilizzazione pastorale delle scienze sociali » e S. R. come « autentica sociologia », cioè come scienza d'osservazione positiva e disinteressata, che non riusciamo a comprendere come egli ci possa attribuire quella confusione (v. *ib.,* nota 2). Nè ci sembra metodologicamente corretto basarsi per tale giudizio su poche righe introduttive a un

J. Labbens propone di distinguere tra sociologia *religiosa* e sociologia *della religione:* si chiamerebbe « S. R. » lo studio sociologico dell'atto religioso condotto *da cristiani,* per un'esigenza della loro fede e ai fini di una migliore intelligibilità dell'azione di Dio nel mondo; mentre il termine « sociologia della religione » dovrebbe essere riservato allo studio degli stessi fenomeni religiosi, ma condotto anche da non cristiani e per pura « curiosità intellettuale ». Pur inclinando a preferire, per ragioni teoriche, il termine « sociologia della religione » (anche più comunemente usato in altre lingue), non ci sembra che sia necessario fare, in pratica, tale distinzione terminologica, qualora si ammetta tra S. R. e S. della Religione l'identità di oggetto e di metodi, e una pura differenziazione di « ispirazione motrice » e di « centri di interesse ». L'importante è che rimanga chiara la distinzione fondamentale tra « scienza sociologica dei fenomeni religiosi » e « applicazione delle scienze sociali all'azione pastorale ». La sociologia può servire alla pastorale, ma solo se resta « autentica sociologia ».

2. Definizioni della S. R.

La S. R. è una parte della sociologia. Premetteremo, quindi, alcune definizioni di sociologia (data la varietà degli orientamenti, in proposito).

— « La sociologia è la scienza che si dedica allo studio positivo dei *fatti interumani* in quanto tali; o anche, la scienza che studia i fatti umani, sul piano positivo, nella loro relazione con la vita comune, in quanto essi dipendano da questa e questa dipende da essi ».[3]

— « È lo studio dell'uomo in società » — « lo studio delle società umane e delle loro culture » — « la scienza del comportamento sociale », o anche « la ricerca delle cause dell'azione sociale » (Max Weber).

— « È lo studio dei sistemi sociale, culturale e di personalità, considerati nell'unità dinamica dell'azione sociale ».[4]

Rinviando ai trattati di sociologia per una discussione sul diverso significato di tali definizioni, c'interessa solo far notare la tendenza della sociologia contemporanea a includere tra i « *fatti* sociali » — oggetto del suo studio — non solo le « cose » sociali (i prodotti materiali o istituzionali dell'interazione umana), ma anche gli « atti » sociali, e cioè i sistemi culturali, i tratti della personalità e il « comportamento », risultanti dall'interazione. Ciò equivale a concepire la sociologia come scienza comprensiva dell'oggetto di tre scienze tradizionalmente tenute distinte: antropologia (cultura) - psicologia sociale (personalità) - sociologia (società).

---

vecchio corso policopiato, destinato a sacerdoti in cura d'anime, quando tutto il resto del corso stesso e, ancor più, successive e anche recentissime pubblicazioni rivelano chiaramente la nostra posizione, molto simile a quella della « scuola » di Lovanio (da cui proveniamo) e a quella di G. Le Bras e di P. Lebret.

3. J. Leclercq, *Introduction à la sociologie,* Louvain, 1948, p. 93 (trad. ital. presso Ed. « Vita e Pensiero », Milano).

4. Cfr. le opere di Talcott Parsons e della sua scuola, specie: T. Parsons, *The social system,* Glencoe, The Free Press, 1951, e T. Parsons e E. Shils (ed.), *Toward a general theory of action,* Cambridge, Harward Univ. Press, 1951.

La S. R., considerata come un settore della sociologia, è stata pure variamente definita:

— « È lo studio dei fenomeni sociologici in seno alla religione e quello dei rapporti sociologici della religione » (Mensching).

— « È lo studio delle relazioni tra la religione e il mondo sociale ».[5]

— « È lo studio scientifico delle modalità con cui società, cultura e personalità influenzano la religione, e cioè le sue origini, le sue pratiche, i tipi di raggruppamenti che la esprimono, le sue forme di autorità e di controllo, ecc. — e anche: lo studio delle modalità con cui la religione influenza la società, la cultura e la personalità, e cioè i processi di conservazione e di cambiamento sociali, la struttura dei sistemi normativi, la soddisfazione o la frustrazione dei bisogni della personalità, ecc. ».[6]

Due questioni sono centrali per una discussione sulla natura della S. R.:

1ª - La S. R. ha carattere solo scientifico-positivo o anche speculativo-normativo?

2ª - La S. R. è pura *descrizione* dei fatti religioso-sociali o anche ricerca di una loro *spiegazione* sistematica e teorica?

3. S. R. e Teologia

A. Rimoldi — nel suo chiaro articolo di presentazione al pubblico italiano del numero speciale di « Lumen Vitae » consacrato alla S. R. — afferma: « Trattandosi di una scienza ancora agli inizi, è ovvio che non ci sia un accordo completo tra gli studiosi, sia riguardo all'*oggetto* di questa scienza, sia al metodo di studio. Alcuni ne sottolineano il carattere *speculativo-normativo,* nel senso cioè che si debba anzitutto costituire una teorica della società religiosa partendo da sicure premesse di ordine teologico, filosofico e sociale, pur ammettendo che è assolutamente necessario aver presente la situazione di fatto, da rilevarsi scientificamente; altri invece ne sottolineano il carattere *descrittivo-positivo,* pur ammettendo che si debba tener conto, nella rilevazione dei fatti, nella elaborazione dei dati e nella valutazione delle situazioni, dei princìpi teologici, filosofici e sociologici che stanno alla base della concezione cattolica di società religiose ».[7]

Esplicitiamo brevemente questo giudizio, presentando gli uomini e le idee che si collegano a questi due orientamenti in campo cattolico:

1) *La tendenza « teologica » o teologizzante.*

C'è, innanzitutto, tutta una corrente di cattolici che non ammette, teoricamente almeno, che una S. R. a base *teologica.* Per essi, cioè, non è concepibile

---

5. B. Haering, *Potenza e impotenza della religione,* Roma, Edizioni Paoline, 1958, p. 8.

6. J. M. Yinger, *Religion, society and the individual: an introduction to the Sociology of Religion,* New York, The Macmillan Co., 1957, p. 21.

7. In « Vita e Pensiero », febbraio 1952, p. 72.

una S. R. fatta con metodo puramente empirico e che prescinda dal dato della rivelazione, e quindi dalla teologia.

— In America (S. U.), è soprattutto il gruppo della « Synthetic School » che si batte per l'unificazione (la « sintesi ») delle tre discipline: sociologia, filosofia e teologia. « Dal punto di vista cattolico — dichiara P. H. Furfey, esponente di questa corrente — una sociologia ispirata dalla sana filosofia non rappresenta ancora l'ideale supremo. Per arrivare alla veduta più profonda della società, bisogna tener conto dei dati della rivelazione, far appello alla teologia ».[8] Il risultato di questa teoria si ha nel volume dello stesso Furfey: *The mistery of Iniquity* (Milwaukee, 1944) che è un miscuglio di ascetica, di dogmatica e di filosofia della storia.

— In Europa, e specialmente in Germania, ci sono pure parecchi teologi che si oppongono, più o meno apertamente, ad una S. R. come scienza puramente umana e empirica. Così il Prof. Monzel ha pubblicato uno studio dal titolo « Struktursoziologie und Kirchenbegriff » (Bonn, 1939), in cui sostiene essere impossibile una S. R. fuori del quadro teologico; senza la rivelazione è impossibile comprendere e spiegare le strutture sociali della vita cristiana. La S. R. sarà teologica o non sarà.

Però la « *Socialteologia* » di alcuni teologi, specialmente tedeschi (Monsignor Ad. Geck, W. Schwer, J. P. Steffes, ecc.), pur volendo essere ancora, soprattutto, teologica, può rappresentare una posizione moderata e intermedia tra quelle dei teologi e dei sociologi puri. In un certo senso si ricollega a tale posizione « teologica » il P. B. Haering quando afferma: « La S. R. vuole essere qualche cosa di più che un'arida tecnica al servizio della cura delle anime. Essa può rilevare tutta la fecondità delle sue istanze e delle sue esperienze, solo quando sia compresa nell'ambito della teologia pastorale. Per questo attende di essere elevata a disciplina teologica ».[9]

2) Per una S. R. *puramente empirica* (cioè scientifico-positiva) — *anche se rispettosa dei dati della sociologia « teologica »* — sta invece una corrente, che si fa sempre più forte, di sociologi cattolici, facenti capo a due centri di studio, sostenuti da due personalità molto influenti:

— L'Università Cattolica di Lovanio, con il *Can. J. Leclercq*, e la Sorbona, con il *Prof. G. Le Bras*. Tra questi due centri, che potremmo anche denominare « scuole », vi è accordo fondamentale sul dominio specifico della S. R. e sui suoi metodi, benchè sussista qualche divergenza sull'estensione di quel dominio.

Reagendo a quella diffidenza, di cui dicemmo, dei credenti di fronte alla sociologia (sospettata di essere « un'arma per attaccare la religione »), J. Leclercq e G. Le Bras accettano senza esitazione la metodologia che la sociologia positiva offre per la ricerca in campo religioso e rivendicano a una S. R. *empirica* il dominio che le spetta. Contro i « teologi » sostengono che vi è un settore religioso che sfugge, in larga misura, alla teologia: la vita religiosa del popolo cristiano, in quanto tale, e i rapporti di

8. P. H. Furfey, « Why a supernatural sociology? », in « American Catholic Sociological Review », 1949, n. 1.

9. B. Haering, *o. c.*, p. 8.

quella vita con le strutture e i fattori sociali (economici, ambientali, ecc.). « Sapere se il Cristo è Dio non è una questione di sociologia — dice Leclercq [10] — ma lo è studiare in quale misura quella credenza agisce sulla società. Quali sono i rapporti della vita religiosa con lo sviluppo dell'istruzione, la ricchezza e tutte le forme della vita economica, lo sviluppo dei mezzi di trasporto, l'abitato, città o campagna ».

Il problema dei rapporti tra teologia e sociologia è difficile e delicato.[11] Faremo notare anzitutto come, storicamente, si spieghi e in qualche modo si giustifichi la tendenza dei « teologi » a opporre una sociologia « integrale », soprannaturale e naturale, alle costruzioni prevalentemente filosofiche dei primi cultori antireligiosi della S. R. (Comte, Durkheim, ecc.). A una sociologia *positivista* essi vollero opporre uan sociologia *cattolica*. — L'interessante è sapere se la S. R. debba *necessariamente* ridursi a una « socialteologia », a una filosofia o a una morale sociale. Senza pretendere di offrire qui una soluzione, ci limiteremo a porre alcuni princìpi, utili alla discussione del problema.

1° - Bisogna distinguere tra una « sociologia teologica », che tende a ridurre la S. R. a scienza teologica, e una « teologia della vita sociale » (detta pure, a volte, impropriamente « teologia della sociologia »). Quest'ultima, perfettamente legittima, anche se prematura come sintesi di dati ancor troppo frammentari, avrebbe come oggetto: « determinare il posto della vita sociale nella concezione cristiana del mondo e dell'uomo... in qual modo la società umana si accordi coi valori teologici fondamentali che partono dalla SS. Trinità ».[12]

2° - Tra teologia e sociologia c'è uno scambio di apporti reciproci. La teologia è necessaria al sociologo, perchè gli rivela la scala dei valori che son proprii della religione studiata, il significato esatto dei termini, dei gesti e delle istituzioni. Per apprezzare e capire rettamente i fenomeni religiosi, è utile, se non indispensabile, al sociologo una certa « affinità col suo soggetto », che non gli può venire, abitualmente, che da una formazione teologica e anche dalla « vita di fede ».

---

10. J. Leclercq, « Les problèmes de la S. R. », in « Bulletin de l'Institut de Recherches Economiques et Sociales (de Louvain) », giugno 1948.

11. Il tentativo più riuscito, anche se ancora largamente discutibile, di darne una soluzione, è quello del P. Alain Birou, O. P., in *Sociologie et Religion* (Paris, Economie et Humanisme - Les Editions Ouvrières, 1959). La sua posizione si può qualificare ambivalente, tendendo a salvare le istanze dei due gruppi; ma sono evidenti pure le sue preferenze di teologo, che mette in guardia dal « condannare troppo in fretta » gli atteggiamenti dei « socialteologi ». E aggiunge: « In un certo senso, i partigiani di una S. R. fondata sulla teologia non hanno completamente torto, hanno anzi completamente ragione se vogliono solo mantenere una certa " subalternazione " (non subordinazione o asservimento) delle scienze dell'uomo alla teologia. D'altra parte, i fautori di una S. R. positiva, aventi leggi e metodi proprii simili a quelli della sociologia, hanno anch'essi perfettamente ragione, a condizione di non cadere inconsciamente nel positivismo sociologico, e a condizione pure di considerare bene fino a che punto può andare la loro investigazione razionale e dove essa non può arrivare » (*o. c.*, p. 75-76). L'uso del concetto di « subalternazione » è interessante, ma non ci sembra del tutto sufficiente a chiarire i rapporti tra scienze sociali e scienze speculative.

12. J. Leclercq, « Sociologie Religieuse et Théologie », in *Sociologie Religieuse, Sciences sociales*, Atti del IV Congr. Intern., Paris, 1955, p. 166.

3° - Alla teologia — scienza del rapporto dell'uomo con Dio — la sociologia può offrire un contributo per la conoscenza dell'uomo, nella sua realtà concreta e « situazionale ». Inoltre, come si parla di una storia della teologia e dei dogmi, non è errato pensare a una possibile *sociologia della teologia,* e cioè ad una storia che tenga conto sistematicamente del ruolo delle condizioni sociali nella formulazione dei dogmi e nella speculazione teologica. — Alla conoscenza teologica la S. R. potrà, infine, portare un contributo prezioso mettendo in rilievo, scientificamente, le *differenze* che pongono a parte il Cristianesimo dalle altre religioni, al di là delle analogie e apparenti o reali similarità.

4° - La ricerca sociologico-religiosa non è un'« invasione di campo » riservato alla teologia o un ingenuo tentativo di forzare il mistero dell'azione divina nell'uomo o nella Chiesa.

Si tenta a volte di giustificare la S. R. dicendo che il fatto religioso è parte di Dio e parte dell'uomo, e che la S. R. si limiterebbe allo studio della parte dell'uomo, mentre le sfuggirebbe la parte di Dio. Ma, in realtà, il fatto religioso è, indivisibilmente, opera di Dio e dell'uomo: interamente di Dio, suo dono gratuito e quindi totalmente insondabile, ma insieme interamente dell'uomo, in quanto atto di libertà condizionato dai fattori ambientali. Dio agisce abitualmente attraverso le « cause seconde », le « circostanze » (il sistema socio-economico, i movimenti naturali demografici, culturali, ecc.). Nel piano della Incarnazione « tutto è grazia » e, insieme, tutto è libertà. Le scienze umane dicendo la loro parola sul fatto religioso, nulla tolgono alla sua soprannaturalità.

Quello che si dice per il fatto religioso studiato nel singolo, lo si può ripetere per i fatti collettivi, « ecclesiali », della vita religiosa.

Come si afferma che la grazia non distrugge la natura, ma vi si adatta misteriosamente, così si può pensare che Dio si sia, per così dire, *adattato,* fino ad un certo punto, alle condizioni sociologiche che determinano la vita di qualsiasi società umana, nelle sue manifestazioni ed espressioni. E come appare evidente che Dio abbia adattato meravigliosamente alla psicologia umana dei mezzi di origine chiaramente soprannaturale (ad es., la confessione), così non deve stupire che si scopra una certa rispondenza dei fenomeni sociologici del Cristianesimo alle leggi comuni della sociologia in generale, e della sociologia religiosa in particolare.

E lo studio storico-sociologico del Cristianesimo deve appunto stabilire fino a che punto quella rispondenza sia perfetta, e fino a che punto quindi gli si possano applicare le categorie sociologiche comuni a tutte le altre religioni.

In definitiva, la ragione ultima della possibilità di quella rispondenza sta nel fatto storico della « incarnazione » della Chiesa: essa è stata costituita tra gli uomini e per gli uomini, si sviluppò a contatto di società profane e religiose già costituite, e di queste società *essa fu non solo una sostituzione ma anche una integrazione.*

È pure evidente che, pur espandendosi sotto l'impulso dello Spirito Santo, essa abbia potuto subire l'influsso di tutti i fattori umani (socio-

logici, economici,... ambientali). La sua morfologia e azione visibile nei secoli è opera di Dio, ma anche della libera iniziativa umana e del gioco delle forze ambientali, specialmente sociali.[13]

Quello che il sociologo della religione dovrà sempre interdirsi è la pretesa di *spiegare* completamente origini e sviluppo della religione e, soprattutto, del Cristianesimo con *ragioni sociologiche,* alla maniera della scuola durkheimiana e marxista (sociologismo, evoluzionismo sociale, materialismo dialettico). La S. R. scientifico-positiva non può pretendere di decidere sulla *natura* e il *valore* dei fenomeni religiosi. — Anche sociologi non cattolici hanno compreso l'illegittimità di quella pretesa. Così, J. Wach, all'inizio della sua celebre opera *Sociologia della religione,* scriveva:

> « Bisogna evitare di cadere nel genere di errori nei quali sono caduti i fondatori della nuova psicologia della religione alcune decine d'anni fa. Certuni, abbagliati da tutta quella nuova luce, hanno immaginato d'essere ormai in possesso della chiave universale per una completa comprensione della religione. Quelli tra noi che studiano le implicazioni sociologiche della religione si sbaglierebbero ugualmente se immaginassero che sono capaci di rivelare loro l'*essenza* della religione in se stessa. Il nostro avvertimento vale soprattutto per quelli che applicano la filosofia di Marx e di Comte allo studio della religione e della società. Durkheim, per es., ha indebolito il valore delle sue analisi delle istituzioni religiose primitive, ponendo, *senza prove,* una identità tra soggetto religioso e oggetto della religione ».[14]

4. Sociologia Religiosa e Pastorale

La Pastorale è una scienza teologica e un'« arte divina »: chiede perciò alla Rivelazione e alla teologia di definire i fini e di stabilire i mezzi fondamentali della sua azione. È scienza non puramente descrittiva, ma normativa. — Perciò, è errato non solo ridurre la S. R. a un settore della pastorale, ma anche farne una semplice tecnica a servizio dell'azione religiosa.

La S. R. è scienza *autonoma*: cioè non è « serva » di alcun'altra disciplina, ma si sviluppa con princìpi e metodi proprii (pur supponendo nel sociologo cri-

---

13. Pio XII afferma con chiarezza: « 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; non è nè può essere segregato dal mondo che lo circonda; *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* » (Discorso del 29 aprile 1949, in *Discorsi e Radiomessaggi* di S. S. Pio XII, Poliglotta Vaticana, vol. XI, p. 47). In questo passo importante è implicita la giustificazione di una S. R. cattolica.

14. *Sociologie de la Religion* (trad. dal tedesco), Paris, Payot, 1955, p. 9. Come meglio si chiarirà al cap. III, oggi il problema delle *origini della religione,* così centrale e « scottante » agli inizi della S. R., si è, per dir così, sdrammatizzato, rivelandosi una questione malamente impostata e praticamente insolubile in termini sociali. L'accento vien posto, oggi, sul problema della *funzione* (integratrice o disintegratrice) della religione nel sistema sociale. Cfr. Yinger, *o. c.,* cap. III, specie da p. 51 a p. 56.

stiano la lealtà verso la Chiesa e la sottomissione alla « regola della Fede »). Farne solo una scienza ausiliaria della pastorale, è — tra l'altro — condannarla a una relativa sterilità (anche quando non si giungesse a « piegarla » a strumento di governo o di potenza): essa deve restare teorica — nel senso tecnico della parola — e *disinteressata*. Solo così potrà anche essere *utile* all'azione pastorale.

> Di fatto, il moderno rinnovamento pastorale e dei mezzi di apostolato ha beneficiato delle scoperte e delle prospettive concrete della S. R. — Tra le scoperte della S. R. cattolica si possono ricordare, soprattutto (secondo P. Birou):
>
> 1) La scoperta di un mondo non più cristiano: fine di un « ordine sociale » cristiano, sparizione di una forma di cristianità;
>
> 2) scoperta parallela delle inadeguatezze della pastorale tradizionale;
>
> 3) scoperta della necessità di lavorare *su ambienti*, quanto su individui;
>
> 4) scoperta e precisazione dei complessi *condizionamenti* che premono sull'uomo e anche sulla sua vita religiosa...

Uno dei meriti maggiori della *sociologia* contemporanea è quello di aver rivelato la realtà, l'estensione e le direzioni del cambiamento gigantesco nelle condizioni di esistenza del mondo moderno (che avrebbero mutato in questi ultimi 150 anni più che in 4000 anni di storia umana). Socializzazione intensiva, urbanesimo, mobilità straordinaria di individui e gruppi, industrializzazione e meccanizzazione del lavoro e dei divertimenti, concentrazione e organizzazione delle masse, tecnicizzazione e razionalizzazione della vita e dei rapporti umani, ecc.: questi alcuni dei fattori del nuovo ambiente umano, in cui deve operare il pastore d'anime e l'educatore dei cristiani di oggi.[15]

> Le differenze nelle condizioni dell'azione apostolica risultano evidenti se si nota che, nel passato,
>
> 1) si lavorava su un ambiente *naturale* (non tecnicizzato) e con dei gruppi ristretti e relativamente stabili;
>
> 2) il sacerdote era quasi sempre originario del luogo, in osmosi naturale con esso;
>
> 3) l'evangelizzazione era spontanea e relativamente facile, su esseri spontanei e omogeneamente orientati sul piano religioso e sociale (oppure si trattava di regioni o civiltà totalmente fuori della Chiesa, come nelle missioni)...

---

15. « Tutti sentono che il genere umano si trova ora ad una svolta decisiva della sua storia, dinanzi alla quale il clero non può rimanere spettatore inerte, perchè si tratta della sorte stessa delle anime » (Pio XII, discorso del 29 aprile 1949, in *Discorsi e Radiomessaggi* di S. S. Pio XII, Poliglotta Vaticana, vol. XI, p. 47).

Oggi, invece, tutto cambia, complicandosi profondamente:

1) Gli ambienti, in cui l'individuo è immerso, sono più numerosi, eterogenei, variabili;

2) tali ambienti sono sovente antinaturali, tecnicizzati; artificiali, divergenti e senza continuità;

3) i raggruppamenti sono massicci, poco integrati o anche disintegrati e in lotta tra loro;

4) l'individuo è preso in una rete complicata di influenze, sovente opposte; i mezzi di comunicazione di massa tendono a togliergli ogni possibilità di riflessione e creatività personale;

5) quasi sempre, il sacerdote è estraneo (fisicamente e psicologicamente) all'ambiente in cui deve operare...

La pastorale, oltre a tener conto di tale nuova situazione — che la sociologia generale gli rivela — trarrà conclusioni preziose dai dati specifici della S. R.

Ai fatti constatati in sede di S. R. e alle applicazioni pastorali più importanti faremo cenno ora, a titolo d'esempio.

Finora, per gli interessi pratici da cui sono partiti, i cattolici hanno lavorato soprattutto per una sociologia religiosa che si potrebbe dire, col P. Delcuve, *patologica*: le ricerche cioè tradiscono la inquietudine pastorale da cui son nate e si rivolgono soprattutto agli ambienti più colpiti dal fenomeno della scristianizzazione. Anche i fatti constatati saranno quindi poco « consolanti »: saranno soprattutto le deficienze che verranno messe in risalto (mentre le magnifiche positività e gli eroismi della vita religiosa « normale » attendono ancora d'essere rivelate da una S. R. che sarà allora non più solo patologica, ma, appunto, *normale*).

E infatti: 1) Per quel che riguarda *le strutture,* la conclusione di parecchie ricerche sarebbe che *la parrocchia* non corrisponda più, nella sua forma attuale, alle esigenze nuove createsi in molti luoghi, che essa dovrebbe rinnovarsi, farsi missionaria, adeguarsi meglio alla « zona umana » in cui è radicata (sia strutturalmente che funzionalmente).

2) Per ciò che riguarda gli *aspetti della vita religiosa* (credenze, pratica, costumi...), si constatano alcune deficienze fondamentali: l'ignoranza religiosa, dovuta in parte a negligenza di istruzione e di predicazione adeguata; un impegno cristiano nell'azione più apparente che reale (specialmente negli ambienti rurali); un formalismo superficiale nella pratica del culto, della preghiera, ecc.; una materializzazione crescente della vita (di cui la più grande vittima è la famiglia), ecc.

Il Can. Boulard, terminando il suo bilancio delle ricerche di S. R. con « alcune conclusioni a servizio dell'azione apostolica »,[16] afferma doversi tener presente quanto segue:

---

16. F. Boulard, *Primi risultati della S. R.*, Milano, Soc. Ed. « Vita e Pensiero », 1955, pp. 127-137. Si accenna qui solo a talune influenze delle ricerche di S. R. sull'azione in-

1) *Un'azione apostolica su « gli insieme ».*

Pur rimanendo necessaria l'azione su ciascun individuo, sembra imporsi un'azione « sugli insieme », il che comporta un'azione regionale, una azione specializzata, un'azione continuata.

Un'azione regionale. C'è infatti una geografia religiosa, e cioè gli insieme geografici hanno una loro propria tonalità religiosa, migliorano e regrediscono insieme. Quindi, oltre il lavoro di ciascuna unità particolare (parrocchia, associazione, scuola, ecc.), bisogna curare l'azione della Chiesa *in tutta una città o in tutta una « zona umana »* e cioè in tutto un territorio che ha in comune problemi simili.

Un'azione specializzata per ciascun ambiente sociale importante. La realtà dell'influenza dell'ambiente di lavoro (e quindi della classe sociale), e in generale dell'ambiente sociale, è ormai innegabile. Quindi ci vuole una evangelizzazione che sia adatta alla mentalità di ciascun ambiente sociale, un'azione cattolica specializzata per gli ambienti più importanti.

Un'azione continuata. Solo la continuità è efficace. L'unità del tempo è la *generazione*. Bisogna quindi assicurare la continuità dell'azione. C'è un solo mezzo: il gruppo (l'*équipe*), il gruppo di sacerdoti legato a differenti gruppi di laici. Si scopre nei fatti la solidarietà della Chiesa e la necessità dell'unità apostolica, realizzata non dal prete isolato, ma dal clero unito nello spazio e nel tempo, che unisce il suo sforzo a quello del laicato organizzato.

2) *La pratica religiosa non rivela da sola un « paese di fede ».*

Nel sec. XVIII le campagne di Francia erano unanimemente praticanti. Con la Rivoluzione, intere regioni si son rivelate indifferenti. Non basta la pratica perchè il paese sia solidamente e profondamente cristiano: ci vuole l'esercizio, in profondità ed estensione, delle virtù teologali in tutti i settori della vita umana (familiare, professionale, civica, ecc.). Un cambiamento nel regime politico può migliorare il livello della pratica reli-

---

dividuale e organizzata dei pastori d'anime e catecheti. Per la completezza, bisognerebbe dire pure delle possibili conclusioni d'ordine socio-strutturale e legislative (adattamento delle strutture e delle leggi della Chiesa alla realtà concreta e cangiante dell'epoca attuale). Sui *rapporti tra S. R. e Diritto Canonico* ha scritto con molto equilibrio P. Winninger (cfr. P. WINNINGER, *Les rapports entre la S. R. et le droit canonique,* in « Revue de Droit canonique », II, 1952; *La ville aux mains des Vicaires, ib.,* VIII, 1958). Egli afferma: « Una giusta interpretazione del Diritto è, insieme, storica e sociologica. La storia cerca di ritrovare i testi e le circostanze del passato che sono all'origine della legge; è il metodo favorito dei commentatori del Codice, ma è insufficiente. Difatti, bisogna tener conto pure della situazione presente; la legge, nata dal passato, è fatta per l'oggi; l'investigazione sociologica attuale è dunque essenziale per ben interpretarla. Quando questo doppio esame giunge a risultati concordanti, la legge appare nella sua luce migliore ». D'altra parte, G. Le Bras — egli pure illustre canonista — fa notare: « Una sociologia della religione soffre di infermità grave se non fa una larga parte alle regole e alle istituzioni canoniche sviluppate dalla Chiesa in venti secoli... Noi non ci stanchiamo di deprecare i sociologi affrettati che saltano dal pontificato di Siricio a quello di Pio XII, astraggono dei tipi di cui ignorano la serie, speculando su degli esempi di cui misconoscono l'ambientazione » (G. LE BRAS, *Sociologie Religieuse et Droit Canon,* in « L'Année Canonique », I, 1952, ripreso in *Sociologie Religieuse, Sciences sociales,* p. 187).

giosa, ma non basta da solo a far vivere più profondamente la vita cristiana integrale e coerente.

3) *L'influenza della famiglia.*

È la famiglia, che si perpetua attraverso le generazioni, ciò che fa la continuità storica delle regioni che restano fedeli alla fede. L'ambiente geografico o sociale si può dire penetrato di cristianesimo quando è saturo di famiglie viventi le virtù teologali. S'impone quindi la cura di formare famiglie integralmente cristiane.

4) *I mutamenti di civiltà umana.*

Ogni volta che vi sono « mutazioni brusche » nella civiltà, il problema cristiano è riposto da capo. Lo si constata per gli individui singoli: trasportati in ambiente molto diverso dall'originario, segue facilmente una scossa nella fede. Lo si constata pure al livello della regione: col passaggio da una struttura (economica, sociale, ecc.) all'altra, c'è possibilità di un immediato abbassamento religioso. « Un mutamento di civiltà umana (una regione si industrializza, passa al turismo, una regione che si specializza nelle sue colture) si fa di per sè in un senso materialista. Quando si fa in un senso cristiano, non è mai per un caso: vuol dire che dei cristiani, coscientemente, han preso la testa del mutamento, per orientarlo in senso cristiano » (*ib.*, p. 98).

Di qui la necessità di individuare tempestivamente e con precisione quei mutamenti, e di formare cristiani capaci di dirigere il movimento in senso cristiano.

5. S. R. e sociografia religiosa

Se la S. R. è scienza sociologica, non sarà solo *descrittiva* ma anche *esplicativa*: non solo osservazione della realtà, ma anche sforzo di sistemazione teorica dei dati osservati, a mezzo di un quadro concettuale e ai fini di un sistema di costanti o leggi. — Ciò equivale a dire che la S. R. non è solo una tecnica d'inchiesta o un complesso di strumenti statistici e cartografici (*sociografia*), ma una vera scienza, tendente a costruire una *teoria* comprensiva ed esplicativa — nei limiti che le sono proprii — di tutti i fatti socio-religiosi.

Tra i cattolici, le opinioni in proposito non sono ancora concordi, anche se tra i *sociologi* cattolici l'intesa si fa sempre più ampia su questo punto. « Certi paesi stranieri [specie Olanda e Germania] hanno adottato il nome di *sociografia religiosa*. Il termine *sociologia* esprime senza dubbio più chiaramente il proposito dei francesi di andar oltre il piano della ricerca puramente descrittiva ».[17]

Il P. Birou, nella sua analisi essenzialmente epistemologica, sui rapporti tra scienze speculative e scienze sociali, esprime i suoi dubbi sulla legittimità della funzione esplicativa attribuita alla S. R. — Non solo « non

17. F. Boulard, *o. c.*, p. 15.

c'è nè vi può essere sociologia della religione che abbia carattere di *spiegazione* scientifica *totale* e *ultima*», ma ogni «ipotesi d'insieme» e ogni idea di «sistema» sarebbe già sospetta (perchè implicherebbe l'«esistenza di un comune denominatore tra tutte le religioni; sarebbe ridurre il cristianesimo e assorbirlo in un fenomeno d'insieme»). La S. R. «non ha allora che il diritto di *descrivere,* e ancora ... sapendo bene che la sua descrizione si situa al livello delle sue tecniche e del suo aspetto formale, e che è quindi insufficiente per rendere conto dei fenomeni in se stessi». Così la S. R. è ridotta a un «metodo d'osservazione».[18]

Bisogna però riconoscere che una ricerca *puramente* sociografica e descrittiva è, non solo di poca utilità, ma anche praticamente impossibile. Non c'è osservazione «fotografica» della realtà sociale: ogni percezione è una scelta e quindi una selezione, secondo criteri esterni al dato osservato. — E anche se possibile, l'osservazione pura e semplice non darebbe che risultati parziali e di scarso valore pratico. Senza *ipotesi* orientative, schemi concettuali e teorici, non si arriva a «far parlare» la realtà.

Non si tratta, con ciò, di ricadere nel pelago delle discussioni provocate dalla formulazione di grandi teorie generali, come quelle dei «preistorici» della sociologia (Comte, Spencer, ecc.), di natura più filosofica che scientifica.

Allo stato attuale delle scienze sociali, sono utili e possibili solo «teorie di media portata» (Merton), che permettano di scegliere le variabili da considerare nell'analisi (più che di giudicare delle relazioni tra le variabili date). La sociologia, anche religiosa, avanzerà «nella misura in cui la sua preoccupazione maggiore sarà di sviluppare delle *teorie specifiche,* e invece rischia di segnare il passo se si orienta verso le teorie generali».[19] Le teorie specifiche — «pietre a metà strada del torrente» — tendono a «consolidare in un fascio coerente dei concetti più generali» e a preparare teorie sempre più generalizzate ed esplicative. La teoria, termine finale della ricerca, la orienterà all'origine, pur senza pregiudicarne la sua più essenziale qualità: la fedeltà alla voce dei fatti. Fatti, ipotesi e teorie devono restare in continuo rapporto funzionale, in continuo reciproco controllo. È quanto sintetizza con chiarezza M. A. May: «Si comincia con un problema o con un gruppo di problemi concreti della vita quotidiana. Come primo passo verso la soluzione si tenta di definirli con la massima precisione, di esplorarne le connessioni, di porne in risalto i fatti essenziali, di formulare un sistema di concetti circa questi fatti; in breve, di sviluppare una prima teoria o ipotesi, basata sui dati validi a disposizione. Tale ipotesi è allora usata come guida a ricerche più approfondite, più precise e dettagliate, che forniscono dati più sistematici e strettamente tra loro correlati. Questi dati, a loro volta, sono usati per una più accurata revisione e affinamento delle ipotesi. Quando questo procedimento induttivo-deduttivo è stato portato sufficientemente avanti, si è visto che, specialmente nelle scienze fisiche

18. A. Birou, *o. c.*, pp. 122, 225.
19. R. K. Merton, *Eléments de méthode sociologique* (trad. dall'inglese), Paris, Plon, 1953, p. 4.

(non sempre in sociologia), la teoria o ipotesi può essere espressa in termini matematici. A questo punto la precisione e la forza dei metodi matematici può essere utilizzata e la teoria può raggiungere il suo massimo valore di predizione ».[20]

---

20. Pref. a DOLLARD J. et al., *Frustration and aggression*, pp. VII-VIII.

Se è vero che la S. R. « studia la struttura e la vita delle società religiose, in vista di comprenderle e, a mezzo della comparazione sistematica, giungere a dei tipi e a delle *leggi* » (G. Le Bras, al 1° Convegno Naz. di S. R., nel 1954), un altro problema teorico, di notevole interesse in S. R., è quello del *valore delle leggi o costanti sociologico-religiose*. Fino a che punto è possibile parlare di leggi esplicative della realtà socio-religiosa? Com'è possibile la costanza di una legge con l'esistenza della libertà e l'azione della Grazia? Diamo alcuni spunti di soluzione del problema. Si constatano di fatto delle costanze o somiglianze di comportamento religioso-sociale in date condizioni ambientali (col variare di tali condizioni ambientali, variano abitualmente i comportamenti, specie dei gruppi). Compito della S. R. è appunto quello di rilevare sistematicamente quei comportamenti e quelle condizioni ambientali, e la costanza del loro rapporto (suggerendo la previsione che, variando quelle condizioni, varierà anche il comportamento). Come spiegare quella costanza, quando le premesse filosofiche e teologiche ci rivelano l'esistenza e l'azione della libertà e della Grazia? Per quanto riguarda la *libertà*, vi è chi (come J. Leclercq, in *Introduction à la Sociologie*, Louvain, 1948, cap. VII) spiega come, pur essendo liberi, gli uomini *di fatto* fanno un uso limitatissimo della libertà, lasciandosi guidare quasi sempre dalle influenze ambientali, e quindi le cose si svolgerebbero — almeno per la massa — come se la libertà non fosse in gioco. Non sembra però necessario aderire a una tale opinione (fondata su di una concezione poco chiara di libertà) per spiegare la compossibilità di libertà e costanza sociologica: l'esercizio della libertà, infatti, non è cieco: senza voler essere leibniziani, possiamo ritenere che la volontà libera segue, liberamente, l'intelletto, è cioè in qualche modo « suggestionata » (non « determinata ») dai motivi, tra cui sono abitualmente e molto « suggestionanti » le circostanze, la mentalità, le opinioni ambientali. Inoltre, la formazione di « abiti » operativi, che comporta una costanza di comportamento (si pensi alla « fissazione nel bene » nei Santi), non solo è compossibile con l'esercizio della libertà, ma lo suppone. Per quanto riguarda la *Grazia*, basterà rifarsi al principio teologico sopra enunciato che « la grazia non distrugge la natura » ma vi si adatta. A parte un'irruzione speciale del divino (sempre possibile, poichè già fu reale), sembra che Dio adatti la Sua azione gratuita alle circostanze ambientali e alla volontà libera dell'uomo, senza forzarle abitualmente con miracoli (neutralizzanti l'azione delle normali forze ambientali e psichiche). È tuttavia chiaro che le costanti o leggi, regolanti i rapporti tra comportamento religioso e pressione ambientale-sociale, non saranno mai veramente *esaustive* nella spiegazione della realtà, almeno per ciò che riguarda l'individuazione delle cause dei vari fenomeni religioso-sociali. Si potrebbe dire *che tutta la realtà religioso-sociale è regolata da leggi sociologiche (umane), ma anche che tutta quella realtà sfugge in qualche modo alla presa di quelle leggi, poichè è integralmente sotto l'influenza della Grazia*. Legge è quindi, qui, termine analogico che connota solo una costanza di rapporto e spiega solo in parte la realtà. Con questo però non si viene a negare il valore teorico e specialmente pratico (permettendo previsioni e quindi provvedimenti) delle « leggi » della S. R. (Cfr. E. VOGT, *Le leggi sociologiche*, Milano, Ed. Giuffré, 1958).

Capitolo II

PRIMI RISULTATI DI STATISTICA RELIGIOSA

Per evitare equivoci e permettere di classificare in modo corretto i vari tipi di ricerca, solitamente qualificati « sociologico-religiosi », J. Labbens propone di distinguere tra lavori di *statistica religiosa,* studi di *sociologia religiosa* e ricerche *socio-ecclesiali.*

> Tale distinzione è giustificata dalla preoccupazione di riservare alla S. R. solo quegli studi che applicano un metodo strettamente scientifico e tendono a una spiegazione sistematica dei fatti religiosi, senza interessi pratici. Sono classificate invece come lavori di statistica religiosa quelle ricerche che non vanno oltre la raccolta, la catalogazione e l'elaborazione di dati numerici, senza pretese di spiegazione teorica. Infine, le ricerche socio-ecclesiali sarebbero quelle intraprese per scopi pastorali (finalità ecclesiale), con spirito « prammatico », su problemi concreti e limitati, senza troppa cura di rigore scientifico.
>
> Evidentemente, tale distinzione ha pure valore pratico.

1. Statistica e vita religiosa

« La nostra ignoranza in questo campo è abissale; la Chiesa non possiede affatto un servizio consacrato alla statistica. Le cifre che si pubblicano in questo o quell'annuario sono sovente frutto della più bella fantasia ».[1]

---

1. J. Labbens, *o. c.,* p. 30. Vari fatti storici e psicologici sono alla base di questa situazione. Tra l'altro, si fan valere anche obiezioni d'ordine « morale »: « I fatti religiosi, ci si dice, non si *contano* come gli arrivi di bastimenti in un porto. Mettendoli in serie, facendoli figurare in colonne, *li si materializza,* li si deprezza agli occhi del pubblico. Il lavoro della Chiesa è d'ordine soprannaturale, interno: non ha bisogno di pubblicità... Certe statistiche rischiano di mettere in causa persone ancora viventi. Parecchie rivelazioni sono inopportune. In ogni caso, producono il deprecabile risultato di scoraggiare gli operai apostolici, di mostrare loro il magro risultato di sforzi giganteschi... » (E. de Moreau, *La statistique ecclésiastique,* in « Nouvelle Revue Théol. », LXIV, sett.-ott. 1937, pp. 822-23). Il P. de Moreau oppone a tali obiezioni « i vantaggi enormi » di una statistica religiosa di quei fatti religiosi che sono suscetti-

A parte lodevoli eccezioni (come la Germania), nessuno dei vari Paesi cattolici — e ancor meno, la Chiesa universale — dispone d'informazioni *precise* e complete sulla popolazione cattolica nella sua composizione per sessi e per età, per ambienti sociali e professionali, nella sua ripartizione nei diversi stati di vita (laici, sacerdoti, religiosi), nelle sue « attività » religiose (pratica religiosa), educative, assistenziali, nei suoi movimenti di azione spirituale e temporale, ecc.

> Il progetto di un ufficio statistico per la Chiesa universale fu presentato già nel 1936 da Mons. Gramatica e dal Prof. Canaletti-Gaudenti,[2] ma la sua realizzazione è ancora una speranza. D'altra parte, gravi difficoltà lo ostacolerebbero fino a che non potesse appoggiarsi a una rete di uffici nazionali e diocesani. Uffici del genere sono già stati creati in vari luoghi (anche in Italia: a Bologna, Milano, ecc.).

Metodo descrittivo, più che scienza esplicativa, la statistica ha oggi raggiunto un livello altissimo di sviluppo. Anche la statistica religiosa, se vorrà essere pienamente utile, dovrà superare lo stadio elementare a cui è rimasta finora (specie se si vorrà utilizzarla in ricerche di vera sociologia religiosa). — I dati che ora presenteremo sono solo esempi delle possibilità di questo « metodo per il raggruppamento sistematico dei fenomeni religiosi ». Distingueremo, col d'Agata, la « statistica confessionale » — che esamina, dal punto di vista quantitativo, le caratteristiche profane delle popolazioni religiose o « confessioni » — dalla « statistica ecclesiastica » — che analizza quantitativamente i dati relativi all'azione spirituale e sociale della Chiesa.[3]

2. Esempi di statistica confessionale

1) Statistiche confessionali su scala mondiale sono, per ora, incerte e senza utilità (date le differenze notevolissime di ambienti sociali e culturali che non evidenziano). Parecchi Stati non richiedono ancora o non richiedono più il dato

---

bili di valutazione numerica, come fonte di documentazione e informazione per l'operaio apostolico.

Pio XII, in un discorso ai partecipanti alla XXVII Sessione dell'Istituto Intern. di Statistica, il 10 sett. 1953, dopo aver messo in guardia lo statistico contro la tentazione di « misconoscere la libertà » e di « attribuire ai fatti sociali un determinismo *integrale* », riconosce: « nella loro aridità e nel loro distacco le cifre assumono talvolta una rara eloquenza: esse rendono tangibili delle situazioni suscettibili di sfuggire anche a un buon osservatore ». E ai Parroci e quaresimalisti di Roma, il 10 marzo 1955: « Nell'accertare i bisogni evitare la superficialità. Essa genera quello che si potrebbe chiamare il *criterio dell'approssimazione, i cui disastrosi effetti si riscontrano in tutti i campi, non escluso quello dell'apostolato.* A prevenire tali conseguenze occorre un lavoro di *statistica* fatto con serietà, con realismo esigente, con serena imparzialità » (In « Acta Apostolicae Sedis », ser. II, vol. XXII, 22 aprile 1955, p. 212).

2. A. Canaletti-Gaudenti, *De statistico officio in Ecclesiae usum constituendo,* in « Apollinaris », IX, 1936; *La statistica ad uso della Chiesa,* Roma, 1938; *La statistica ecclesiastica,* in « Atti della Soc. Ital. di Statistica », Roma, 1940.

3. Cfr. C. d'Agata, *Statistica Religiosa,* volume VI, parte 3ª del *Trattato elementare di Statistica* (sotto la direzione di C. Gini), Milano, 1943, p. I. — Chi volesse consultare un'opera di statistica moderna, che tenga conto anche dei più recenti sviluppi della statistica induttiva, veda M. Boldrini, *Statistica,* Milano, Giuffrè, 1950, e A. Perugia e M. Cesa-Bianchi, *Metodi statistici in psicologia,* Milano, Vita e Pensiero, 1951.

religioso nei *censimenti*: di qui l'impossibilità di confermare i dati offerti dai vari gruppi religiosi interessati. — Stime risultanti da ricerche a campionatura sembrano concordare sensibilmente coi dati di censimento.

Es. Il Can. Boulard, basandosi sui suoi dati, giudica (in *Primi risultati della S. R.*) che « il 94 % dei francesi sono battezzati nella religione cattolica ». Questa percentuale è più bassa di quella dei censimenti, ma se ne differenzia di poco.

2) Esistono sicuramente delle differenze notevoli tra le diverse confessioni per ciò che riguarda la *ripartizione per sesso*. Così, tra gli ortodossi e i musulmani, la proporzione degli uomini risulta più alta che tra i cattolici, i protestanti e gli israeliti. Ragione probabile: nei paesi musulmani, la cultura rurale e lo *status* particolare delle donne, ne favorisce la più alta mortalità.

TAV. I (tratta dall'op. cit. di C. d'Agata, p. 115).

CONFESSIONI	NUMERO DI UOMINI PER 1000 DONNE (in Bulgaria)			
	1910	1920	1926	1934
Ortodossi	1031	996	1001	1008
Musulmani	1063	1009	1016	1030
Cattolici	990	957	967	956
Protestanti	1059	980	976	974
Israeliti	996	955	959	969

3) Le confessioni religiose si differenziano pure rispetto all'*età* dei loro fedeli. Motivi d'ordine economico-sociale si compongono con quelli di natura religioso-morale per spiegare questo fatto.

Es. Nell'immensa maggioranza i « popoli giovani » (dal punto di vista demografico) non sono cristiani, ma musulmani o altri. In alcune nazioni, i cattolici appartengono alla popolazione più giovane: così in Olanda e negli Stati Uniti (dove la percentuale dei bambini battezzati è superiore alla percentuale dei cattolici nella popolazione totale).

4) Le diverse confessioni si differenziano pure statisticamente dal punto di vista degli elementi demografici dinamici: tasso di *nuzialità*, di *fecondità*, di *mortalità* (e fenomeni connessi: matrimoni misti, divorzi, ecc.).

Es. Sembra che, in paesi a più confessioni cristiane, i cattolici tendano a sposarsi in età più giovane degli altri.

Il tasso di fecondità dei cattolici sembra ancora superiore a quello degli altri: « il numero medio di figli per famiglia e la percentuale dei cattolici sono correlati in modo positivo » (N. LACOSTE, *Les caractéristiques sociales de la population du grand Montréal*, Montréal, 1958, p. 87). Così si

è constatato che la fecondità dei cattolici inglesi è diminuita quasi di metà negli ultimi 40 anni, ma che supera ancora del 25 % la media nazionale.

Tuttavia, specialmente negli Stati Uniti (ma anche in paesi europei), vari studi hanno rilevato la tendenza verso una completa eliminazione delle differenze tra Cattolici e Protestanti quanto al tasso di fertilità. E, quel che è più grave, ciò è attribuito in gran parte all'accettazione, anche da parte dei Cattolici, delle pratiche anticoncezionali (cfr. per l'indicazione delle ricerche in proposito, *The Sociology of Religion,* di T. Ford Hoult, New York, The Dryden Press, 1958, cap. VIII: « La famiglia e la religione »).

Si deve però notare, per questo e per gli altri dati socio-religiosi, che è difficile e anche vano isolare il fattore religioso, attribuendogli un'influenza esclusiva o determinante: *altri fattori sono sempre inestricabilmente implicati* (specie quelli socio-economici).

Ciò vale pure per altri dati statistici, non propriamente demografici, che sembrano differenziare le confessioni, come:

— il grado di istruzione: il tasso di analfabeti è inferiore nei paesi cristiani;

— la proporzione della criminalità: i cattolici hanno una percentuale di suicidi inferiore a quella delle altre confessioni, nei paesi occidentali (v. l'opera classica di Durkheim: *Le suicide*); lo stesso sembra potersi affermare per la criminalità giovanile;

— la ripartizione nelle attività economiche e nei vari partiti politici (su questo punto importante, ci soffermeremo nel cap. III); ecc.

3. Esempi di statistica ecclesiastica

La statistica ecclesiastica comporterebbe tre settori principali: beni, persone, atti. — Sui *beni* materiali della Chiesa (e anche sui luoghi di culto e sulle scuole) i dati sono così scarsi e incerti, che non val la pena ricordarli. Alle *persone* (specie membri del clero e religiosi) dedicheremo un'apposita appendice. Qui daremo alcuni esempi di ricerca statistica sugli *atti* religiosi (specie sulla pratica religiosa), riservando la trattazione metodologica, interessante tale settore, al capitolo IV.

Lasciando da parte gli *atti di governo* della Chiesa (sia a livello pontificio, come a quello episcopale), offriremo alcuni dati sugli *atti dei fedeli* (specie quelli fondamentali: battesimo, matrimonio, precetto pasquale, messa nei giorni festivi, ultimi sacramenti e funerali).

a) *Statistica degli atti religiosi fondamentali* (battesimo, matrimonio, sepoltura), tenendo conto delle *variazioni nel tempo*.

Tav. II (da P. Clement et N. Xydias, *Vienne sur la Rôhne*. Paris, 1955, pp. 170-75).

Anni	ATTI RELIGIOSI		
	battesimi (in % delle nascite)	matrimoni relig. (in % delle unioni civili)	sepolture relig. (in % dei decessi)
1891	94,1	83,8	74,6
1911	73,6	66,9	66,6
1916	64,2	74,8	69,4
1921	74,1	73,2	68,6
1931	70,7	62	61,2
1936	82	62,2	61,3
1941	95,9	72,2	62,1
1946	100	78,2	70,1
1949	90,3	77,9	75,1

Come si vede, la percentuale dei battesimi è sempre nettamente superiore a quella dei matrimoni e delle sepolture. La percentuale più bassa di matrimoni è tra il 1931 e il 1936 (per persone nate tra il 1911 e il 1916). La percentuale dei funerali non interessa che una percentuale minima di quelli nati dopo il 1949. L'aumento sensibile delle percentuali negli ultimi anni non rassicura per l'avvenire: una diminuzione può ancora manifestarsi (specie per battesimi e funerali), quando saranno interessati i nati nel dopoguerra.

b) *Statistica della pratica religiosa* (ultimi sacramenti, precetto festivo, precetto pasquale), *secondo il sesso, l'età, la professione e la situazione geografico-economica.*

Tav. III (da A. Leoni, " Elementi di spiegazione sociologia e geografica della pratica religiosa nella diocesi di Mantova ", in *Realtà Sociale d'oggi*, XII, 1951, pp. 218-19).

PRATICHE	ALTO Mantovano %	MEDIO Mantovano %	BASSO Mantovano %
Ultimi sacramenti:			
1) Tutti i sacramenti	75	71	56
2) Sola Estrema Unzione	20	23	29
3) Nessun sacramento:			
per rifiuto personale	0,5	0,5	1,2
per opposizione familiare	2	1,5	2,8
per incuria o impossibilità	2,3	4,3	11

PRATICHE	ALTO Mantovano %	MEDIO Mantovano %	BASSO Mantovano %
PRECETTO FESTIVO:			
a) Maschi	37	25	16
b) Femmine	58	47	36
a) Maschi adulti	34	17	10
b) Femmine adulte	55	41	32
a) I giovani	37	34	20
b) Le giovani	62	56	41
a) Fanciulli	51	45	33
b) Fanciulle	64	54	45
a) Bambini	57	50	38
b) Giovani	50	45	31
c) Adulti	45	29	21
PRECETTO PASQUALE:			
per popolazione completa	60	61	51
per sessi: maschi	58	50	40
femmine	80	72	62
per uomini	50	43	32
per donne	76	70	62
per i giovani	52	37	23
per le giovani	74	65	48
per età: adulti	63	57	47
giovani	63	51	35
Per categorie:			
1) proprietari terrieri	62	74	67
2) affittuali - mezzadri	59	63	43
3) salariati - braccianti	37	41	27
4) industriali - commercianti - artigiani	37	52	38
5) operai terrazzieri	40	35	27
6) impiegati	74	66	62
CONCLUSIONE GENERALE (secondo i dati surriferiti):			
1) SEPARATI	—	—	0,5
2) CONFORMISTI STAGIONALI	37	44	55,5
3) OSSERVANTI	54,6	44,8	37,8
4) DEVOTI	8,4	7,2	6,2

Si può notare che, in generale:

1) le donne sono più praticanti degli uomini;

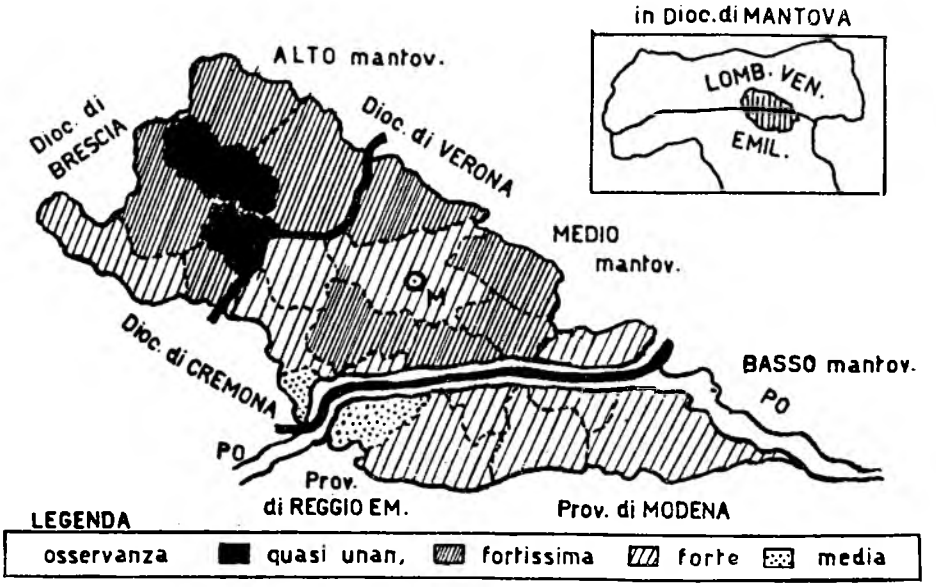
2) i giovani sono più praticanti degli anziani;

3) i bambini sono più praticanti dei giovani;

4) i salariati, braccianti, operai terrazzieri sono meno praticanti di tutti gli altri gruppi professionali.

Quasi tutti i valori numerici, però, cambiano — in modo assoluto o relativo — secondo le tre zone geografiche (Alto - Medio - Basso Mantovano).

CARTOGRAMMA DELL'OSSERVANZA DEL PRECETTO PASQUALE
nelle zone della diocesi di Mantova



Fatto constatato: l'Alto, il Medio e il Basso Mantovano sono religiosamente assai differenti. Questa differenza è parallela ad altre differenze di ordine *pedologico* (natura del suolo), *demografico* (dispersione e movimento della popolazione), *economico* (forme di proprietà e di lavoro), ecc. che permettono di individuare nel territorio mantovano tre zone caratteristiche ed in parte contrastanti.

Conclusioni dell'autore: « Il parallelismo (tra zone geografiche e zone religiose) è tanto lampante, le coincidenze tanto numerose e precise, che non si possono spiegare senza ricorrere a una certa interdipendenza dei due ordini di fenomeni collettivi, solo apparentemente disparati; tanto più che il nostro studio fu condotto anche storicamente perchè l'esame della sociologia del raggruppamento umano — senza del quale non potrebbe essere compreso lo stato religioso — e lo studio delle cause e condizioni di esso, se è insinuato dal presente, è reso pienamente intelligibile solo nella prospettiva della storia...

In conclusione, in questo studio appare in modo anche più esatto e convincente il fatto comunemente accertato che alcune cause sociologiche sono generalmente associate, sicchè agiscono l'una sull'altra, con tendenze non a togliere, ma a limitare la libertà degli individui, favorendo il formarsi di varie strutture sociali e di diversi generi di vita che, a loro volta, non possono non incidere sulla pratica religiosa delle masse e degli individui ».[4]

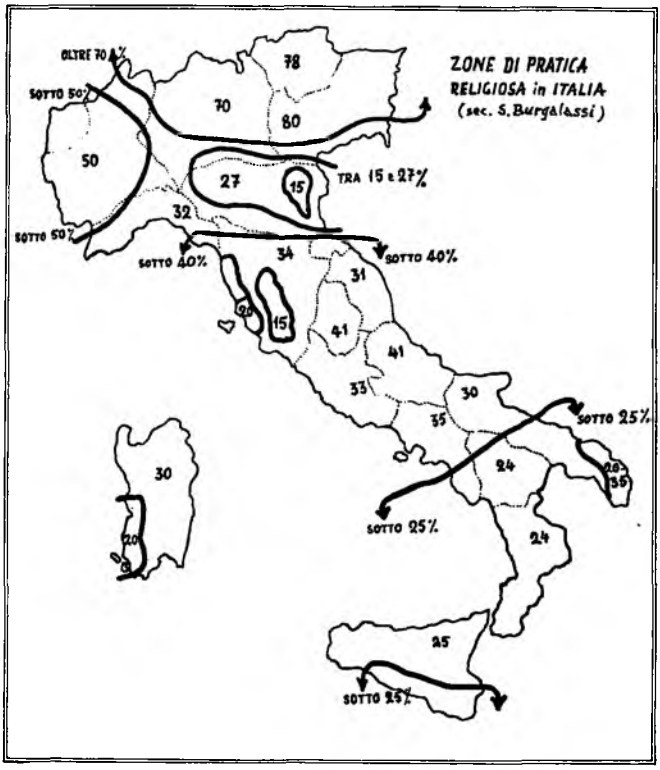
4. Art. cit. pp. 931-32. Si consulterà fruttuosamente, dal punto di vista metodologico, l'opera completa: Leoni A., *Sociologia e Geografia Religiosa di una Diocesi. Saggio sulla pratica religiosa nella Diocesi di Mantova,* Pontificia Università Gregoriana (Studia Socialia, vol. I), Roma, 1951, pp. XVI-222, con 5 diagrammi e 11 cartogrammi fuori testo.

La carta religiosa d'Italia

Basandosi sui risultati di una serie limitata di ricerche sulla pratica religiosa già compiuta in varie regioni e città italiane, S. Burgalassi ha recentemente tentato di costruire una carta religiosa d'Italia. Alla base di tale carta stanno i seguenti valori:

REGIONI	separati	iniziati	osservanti	devoti
Piemonte	1-2 %	46-51 %	40-45 %	8 %
Lombardia	1-2 %	29 %	60 %	10 %
Trentino	1 %	20 %	70 %	8 %
Veneto	1 %	20 %	70 %	10 %
Liguria	1 %	66 %	25 %	7 %
Emilia	5 %	70-65 %	20-25 %	5 %
Toscana	3 %	60-75 %	26-31 %	6 %
Marche	3 %	61-51 %	30-40 %	6 %
Umbria	3 %	61-71 %	20-30 %	6 %
Lazio	2 %	57-70 %	20-35 %	6 %
Abruzzo	2 %	67-47 %	25-45 %	6 %
Puglie	2 %	53-83 %	10-40 %	5 %
Campania	3 %	67-77 %	25-35 %	5 %
Bas-Calabria	3 %	73 %	20 %	4 %
Sicilia	2 %	77 %	20 %	5 %
Sardegna	2 %	68 %	25 %	5 %
Media Nord	1 %	37 %	53 %	8 %
Centro	3 %	61 %	30 %	6 %
Sud	2 %	71 %	22 %	5 %
Media italiana	2 %	56 %	35 %	6 %

Ed ecco la carta approssimativa che risulterebbe da tali dati:



Nota importante: tutte le percentuali sono espresse sul totale degli obbligati al precetto festivo, che sono circa il 75% del totale della popolazione. Nella cartina non si fa distinzione tra osservanti e devoti, i quali vengono radunati in una cifra sola.

Una ricerca condotta con la tecnica del sondaggio per campionatura (cfr. « Misura », n. 12, febbraio 1960, pp. 19-26) da un istituto specializzato, ha rilevato dei dati notevolmente diversi:

Osservanti (+ devoti)	66 %
Conformisti	18 %
Separati	15 %

Le differenze sono spiegabili con la differenza di metodo di rilevazione e di criteri oggettivi per l'individuazione degli « osservanti » e dei « separati ». I dati su cui si basa S. Burgalassi includono anche la considerazione della situazione religiosa nelle città (dove la pratica è certamente inferiore a quella delle campagne). « Noi crediamo — afferma il Burgalassi (nel suo studio *Sintesi religiosa dell'Italia*, in « Il Regno », maggio 1960, pp. 20-24) — che in molte zone la realtà sia molto migliore di quella da noi indicata, ma è una realtà non documentata per ora con studi seri e precisi ».

c) *Alcuni risultati di ricerche sulla frequenza alla Messa* in grandi città.

Tav. IV (da F. Boulard, *Primi risultati della S. R.*, p. 105).

CITTÀ	N° totale abitanti	Data della inchiesta	Percentuale globale dei messalizzanti			
			8-14 anni	tutti gli obbligati	14 anni e più	21 anni e più
Parigi (e tutta la diocesi)	5.000.000	14-3-1954	da 26% a 74%	13,6%		
Marsiglia	650.000	8-3-1953	33%	13,1%	10,5%	9,8%
Lione (agglomerato)	713.230	21-3-1954		20,9%		
Lilla (agglomerato)	369.000	1950			19,5%	
Tolosa	264.411	15-3-1953	50%	14,7%	11,7% (15 a. e +)	10,8% (23 a. e +)
Saint-Étienne	180.000	8-3-1953			25,8%	24,1%
Tunisi	100.000 cattolici	24-2-1952		18%		
Madrid (e periferia)	1.050.000	1942				17,5% (18 a. e +)
Bilbao	233.246	mag. 1952			53,6%	
Bruxelles (agglomerato)	1.020.000	15-10-1951			26,3%	
Anversa (agglomerato)	566.500				31,7%	

ASSISTENZA ALLA MESSA DOMENICALE *PER GRUPPO SOCIO-PROFESSIONALE*

Tav. V (*ib.*, p. 106).

Città (o regioni urbane e data inchiesta)	Minatori	Operai (fabbr.)	Impiegati	Quadri	Ingegneri	Commercianti	Professioni libere
Saint-Étienne (8-3-1953)	5%	10%	30%	50%	60%	26%	40%
Bacino miner. di Lens (1951)	Fondo: 2,55% Luce: 5,51%	6,09%	23,53%	Miner. 7,25% Non min. 22,2%	65,3%	15,23%	49,6%
Marsiglia (8-3-1953)		3,3%	7,8%	23%		5,5%	
Parigi (S. Ippolito) (15-4-1951)		2,5%	4,5%				

Parr. Saint-Étienne (8-3-1953): Artigiani 20%.

Le grandi città pongono ovunque un grave problema religioso: il gruppo dei non praticanti è notevolissimo (ricerche, a cui abbiamo personalmente collaborato, in zone periferiche di Torino davano l'80-85 % di non presenti alla Messa) e l'astensione raggiunge quasi l'unanimità in determinate classi sociali.

d) *Pratica religiosa in rapporto al sesso, all'attività professionale e all'ambiente scolastico di provenienza.*

Tav. VI (da C. Leplae, *Pratique religieuse et milieux sociaux*, Louvain, 1949).

Sesso	Insegnam. frequentato	Gruppo professionale	Grado di pratica religiosa		
			praticanti	semipraticanti	non praticanti
giovani	libero (cattolico)	operai	48	26	26
		impiegati	78	6	16
		commercianti	82	7	11
		professioni liberali	100	—	—
	ufficiale (statale)	operai	19	20	61
		impiegati	37	14	49
		commercianti	25	25	55
		professioni liberali	38	3	59
ragazze	libero (cattolico)	operaie diverse	76	16	8
		operaie sarte	84	8	8
		in servizio domestico	80	8	12
		impiegate	90	4	6
		venditrici commerciali	83	4	13
		disoccupate	91	4	5
	ufficiale (statale)	operaie diverse	37	26	37
		operaie sarte	40	16	44
		in servizio domestico	30	45	25
		impiegate	61	12	27
		venditrici commerciali	18	37	45
		disoccupate	38	14	48

Da cui risulta: 1. All'epoca del matrimonio si trova un numero relativamente molto più elevato di praticanti tra fidanzati che vengono dalle istituzioni cattoliche. Però un numero ancora forte di ex allievi di scuole cattoliche si è allontanato dalla Chiesa e, invece, una percentuale ancora notevole di ex allievi di scuole statali è praticante. È, cioè, *evidente l'influsso della scuola cattolica,* ma altri elementi (soprattutto quello personale e quello familiare) concorrono a conservare o a far ritrovare la fede e la pratica religiosa.

2. Evidente è pure la differenza tra i giovani e le ragazze. Queste sono *più praticanti dei giovani;* però non pare vi sia differenza sensibile nella influenza delle due istituzioni scolastiche sopra i due sessi (questo pare certo per ciò che riguarda i non praticanti: la distribuzione è identica).

3. È confermata l'*influenza del carattere più o meno intellettuale dell'attività esercitata* (e cioè della formazione generale) *sulla pratica religiosa:* i giovani di professioni liberali provenienti da scuole cattoliche sono, così, quasi tutti praticanti, a differenza degli operai che praticano solo in ragione del 48 %. Il fatto si verifica anche tra gli ex allievi di scuole ufficiali, ma in misura più ridotta. In ogni caso, resta confermata l'*influenza dell'insegnamento cattolico sulla vita religiosa:* la proporzione dei praticanti usciti dalle scuole cattoliche è almeno il doppio di quella dei giovani della stessa categoria istruiti dalla scuola statale (neutra).

Capitolo III

PRIMI RISULTATI DI SOCIOLOGIA DELLA RELIGIONE

« Ripetiamo per i sordi che la S. R. non si riduce alla statistica e alla cartografia; regole, riti, dottrine le offrono un ricco spazio di ricerca, in cui la conoscenza del concreto, del vivente, dà accesso alla *comprensione* degli elementi disciplinari e delle istituzioni, dei gesti e delle parole, e anche delle rappresentazioni e dei pensieri ».[1]

La costruzione di una vera *scienza* positiva della religione, ideale di un'« autentica sociologia » religiosa, si è iniziata storicamente con uno sforzo per *spiegare* la religione attraverso la scoperta delle sue *origini*. — Accenniamo ai principali autori di tale tentativo.

1. Il problema sociologico delle origini della religione

Contro la concezione comune, sostenuta dai rappresentanti dei gruppi religiosi, specie cristiani, che i fenomeni religiosi hanno una origine e una consistenza propria, e sono quindi irriducibili ad altri fenomeni (sociali, economici, ecc.), la scuola *sociologistica* sostiene che la religione ha origini sociali e si riduce, nella sua essenza, a espressione di bisogni e sentimenti collettivi.

Per Durkheim (e il gruppo dei suoi discepoli), ispirantesi al positivismo di Comte, la S. R. non sarebbe che la spiegazione del fattore religioso partendo dalle circostanze sociali, la religione essendo espressione e funzione dei fattori sociologici.[2] L'essenza e l'origine della religione sarebbe quindi

1. G. Le Bras, in « Archives de Sociologie des Religions », luglio-dicembre 1958, p. 168.

2. Caratterizziamo qui molto sommariamente la concezione socio-religiosa di Durkheim, rinviando alle opere originali per un'analisi più precisa e sfumata. Cfr. specialmente *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*, Alcain, Paris, 1937 (3ª ed.; la 1ª ed. è del 1912).

Citiamo, da quest'opera fondamentale di Durkheim, alcuni passi più caratteristici:

« La conclusione generale del libro è che la religione è una cosa eminentemente sociale. Le rappresentazioni religiose sono delle rappresentazioni collettive che esprimono delle realtà collettive; i riti sono delle maniere di agire che nascono solo in seno a gruppi raccolti (o radunati in Chiesa) e che sono destinati a suscitare,

spiegabile razionalmente: basterà analizzare le relazioni tra i fatti sociologici e i fatti religiosi, e si scoprirà la dipendenza causale di questi da quelli. Per provare quella dipendenza, la scuola francese ha studiato i legami sociali esistenti nelle comunità primitive (p. es. i legami degli individui o dei gruppi sociali primitivi con il *totem*) e ha creduto di vedere in quella relazione sociale l'origine del rapporto religioso (poichè il *totem*, considerato come il sostituto della comunità sociale, diventerebbe un dio e sarebbe, come tale, venerato dal clan o tribù).

Una posizione essenzialmente sociologistica, se pur con sfumature diverse, è anche quella di E. Dupréel (professore all'Università di Bruxelles), che dedica due capitoli della sua *Sociologie Générale* (Presses Univ. de France, Paris, 1948) al problema della natura e delle origini della religione.

Egli chiama *Tecnica A* il complesso dei mezzi, rigorosamente provati come validi, che servono all'uomo a risolvere i suoi svariati problemi, a soddisfare i suoi bisogni (p. es. la medicina, la tecnica industriale, l'organizzazione culturale o d'insegnamento).

Siccome la Tecnica A ha sovente un successo che è solo *probabile* poichè una parte dei fattori che contribuiscono alla realizzazione dei fini sfugge al controllo dell'agente, esiste un *intervallo* di incertezza o di possibilità, che l'individuo può tentar di superare o colmare con altri mezzi, non compresi nella Tecnica A, e che si possono dire costituenti la *Tecnica B.*

La Tecnica B non pretende influenzare che la parte dell'operazione o della situazione che resta sottratta alle forze dell'agente, e quindi alla Tecnica A. È quindi un complemento dell'attività regolata dalla Tecnica A.

Ora, *la religione,* cioè l'attività religiosa, *fa parte della Tecnica B. È ciò che tenta di agire sull'intervallo.*

La religione si trova ovunque persiste un'insufficienza flagrante di mezzi positivi, ed è quindi preponderante l'influenza dell'intervallo. Esempi: la medicina dei primitivi, intrisa di magia e stregoneria; i riti religiosi (giuramento) nelle inchieste giudiziarie (data la difficoltà di raggiungere lo scopo — la verità — in altro modo sicuro); la motivazione religiosa per le attività e i lavori più duri (ospedali, insegnamento, ecc.); il supplemento della forza dei motivi religiosi per superare le difficoltà morali (nella lotta « misteriosa » contro il vizio), ecc.

---

a conservare o a rifare certi stati mentali di questi gruppi » (p. 13). - « Questa realtà, che le mitologie si sono rappresentate sotto tante forme differenti, ma che è la causa oggettiva, universale ed eterna di queste sensazioni *sui generis* di cui è fatta l'esperienza religiosa, è *la società* » (p. 597).

Quanto all'origine dei *culti* religiosi:

« C'è... nella religione qualcosa di eterno che è destinato a sopravvivere a tutti i simboli particolari nei quali il pensiero religioso si è successivamente sviluppato. Non ci può essere società che non senta il bisogno di conservare e rafforzare, a intervalli regolari, i sentimenti collettivi che fanno la sua unità e la sua personalità. Ora questa " refezione morale " non può essere ottenuta che per mezzo di riunioni, di assemblee, di congregazioni, in cui gli individui strettamente uniti gli uni agli altri riaffermino in comune i loro comuni sentimenti, di là delle cerimonie che, per il loro oggetto, non differiscono nella loro natura dalle cerimonie propriamente religiose. Che differenza essenziale c'è tra un'assemblea di cristiani celebranti le principali date della vita di Cristo, o degli ebrei festeggianti l'uscita dall'Egitto o la promulgazione del decalogo, e una riunione di cittadini commemoranti l'istituzione di una nuova carta morale o qualche grande avvenimento della vita nazionale? » (p. 609).

Coll'avanzare dello spirito positivo, scientifico, e dei mezzi tecnici (della Tecnica A) regredirebbe lo spirito religioso, che non avrebbe che funzione complementare. *Ridotto l'intervallo tra mezzi e scopi, dovrebbe dunque scomparire la necessità della religione.* Una volta raggiunto in ogni campo il progresso tecnico sufficiente, anche l'attività religiosa dovrebbe essere « liquidata »!

Il punto di vista sociologistico ha fortemente influenzato, all'inizio di questo nostro secolo, le ricerche storiche. Tutta « la storia venne ripensata in rapporto alla situazione sociale, la quale, a sua volta, sarebbe determinata principalmente dalle circostanze economiche e dalla ripartizione politica del potere ».[3] È, in fondo, il *criterio marxista* dell'interpretazione della storia in funzione dei fattori economico-sociali. Applicato alla religione il criterio porta a ridurre i fenomeni religiosi nelle loro manifestazioni storiche e nelle loro variazioni, a delle circostanze sociali, anzi — più crudamente — a dei bisogni *economici.*

L'interpretazione socialista del cristianesimo, ad es., si ispira a quel criterio: così *Kautsky,* nel suo volume sull'*Origine del Cristianesimo* (1908), cerca di provare che il Cristianesimo non è stato altro che un movimento proletario delle masse, oppresse e miserabili.

Non è troppo difficile una critica del sociologismo religioso, a livello teologico, filosofico e storico. — Diamo solo una chiara citazione di E. Troeltsch a proposito dell'interpretazione sociologistica del Cristianesimo:

« Di fronte a queste teorie bisogna dichiarare che il Cristianesimo è, in primo luogo, un movimento religioso autonomo che procede da un'idea religiosa originale. È quel che dimostrano chiaramente le realtà effettive della Chiesa cristiana primitiva. Certo il Vangelo è soprattutto un Vangelo dei poveri e predicato di preferenza ai poveri. Tuttavia il suo intento non è quello di abolire o di attenuare la povertà o di far sperare ai poveri un compenso nell'al di là. L'intento non è la povertà per la povertà, ma la povertà in ragione della ricettività più grande che essa offre per rapporto alla vera salute dell'uomo interiore ».[4] Il Cristianesimo non è dunque un movimento proletario sotto vesti religiose e risultante da circostanze storico-ambientali.

La religione nella sua origine e nella sua essenza non può essere dedotta dalle circostanze sociali.

Tuttavia, un vantaggio indiretto delle ricerche sociologiche sulle origini delle forme religiose, fu quello di porre in rilievo un dato fondamentale di S. R.: la *funzione* (anche) *sociale della religione.* Anche se non si può ammettere che la religione si riduca a fenomeno sociale, si può ritenere che essa è parte essenziale del plesso sociale e *ne assicura l'integrazione.*

---

3. E. Troeltsch, *Aufsätze zur Geistesgeschichte und Religionssoziologie,* Werke IV, 1922.
4. *Ib.,* p. 122.

2. L'« ANALISI FUNZIONALE » DELLA RELIGIONE

Dalla questione « genetica » della religione, si è passati oggi (partendo proprio dai dati risultanti dalle prime ricerche sulle origini) alla questione della funzione della religione per le società umane e per gli individui.

La « scuola funzionalista » (rappresentata in America specialmente dai sociologi Merton, Parsons, ecc.) ha cercato di applicare i suoi princìpi all'interpretazione dei fenomeni socio-religiosi. Ne daremo le più interessanti conclusioni.[5]

1) Abbandonando, come insolubile sul piano scientifico, il problema delle *origini* e del *valore* della religione, il funzionalismo parte dal fatto incontestabile dell'*esistenza della religione in tutte le culture finora conosciute.*

> « Siccome ogni società sembra avere qualcosa chiamata religione, la sua presenza non si può eliminare come un accidente sociologico. Se la religione non offrisse alcun contributo alla sopravvivenza della società... ci si dovrebbe aspettare che i sistemi sociali e le culture avrebbero evoluto, da lungo tempo, senza di essa. Ciò non significa che la religione debba essere completamente adattante (con valore integrativo), che il suo ruolo sia identico in tutti i tipi di società, o che in un futuro anche remoto le sue funzioni non possano essere compiute da qualche altra struttura culturale (non religiosa). Si vuol solo dire che quel fatto è sufficiente perchè si ponga il problema delle sue funzioni e si tenti di risolverlo scientificamente ».[6]

2) Di fatto, la religione sembra compiere nella società una funzione abitualmente *integrativa*: essa cioè concorre a conservare, assieme alla « pace dell'anima », l'unità e l'ordine *sociale*. (Ciò può essere messo in dubbio in società a gruppi religiosi differenti e anche ideologicamente opposti, ma come principio generale sembra accettabile e confermato dall'esperienza).

> Schematicamente, la teoria funzionalista della religione così spiega il fatto integrativo:
>
> 1. L'ordine sociale esige uno *schema di valori comuni,* che unifichi i membri, ne riduca i conflitti derivanti dalla scarsità dei beni disponibili, dalle frustrazioni e sofferenze della vita, dallo scatenarsi degli egoismi individuali e di gruppo.
>
> 2. Tale schema di valori dev'essere accettato e *interiorizzato* dai membri della società, perchè concorra — con l'autorità politica — ad assicurare l'ordine e l'unità sociale.
>
> 3. La religione può, entro certe condizioni, aiutare a risolvere il problema dell'ordine sociale (indispensabile alla sopravvivenza della società) offrendo un *quadro di valori.* Essa agisce socialmente sia *indicando dei fini* (specie dei fini trascendenti e comunitari), sia *rinforzando il valore delle*

---

5. Seguiremo, per questa parte dell'esposizione, l'opera cit. di J. M. Yinger (di orientamento moderatamente funzionalista).

6. K. DAVIS, nell'Introd. a W. J. GOODE, *Religion among the primitives,* Glencoe, The Free Press, 1951, p. 15.

norme e dei mezzi sociali. Col suo rituale, i suoi simboli, i suoi sistemi di credenze, la sua dottrina sui premi e castighi, la religione influisce sulla vita anche sociale dei membri della società, favorendo l'« accordo di fondo » sui valori essenziali e un'unità trascendente gli interessi egoistici e particolaristici. « La religione fa quattro cose per aiutare a mantenere il dominio del sentimento sugli impulsi organici, dei fini di gruppo sugli interessi privati. 1° Attraverso il suo sistema di credenze soprannaturali offre una spiegazione dei fini primordiali di gruppo e una giustificazione del loro primato. 2° Attraverso il suo culto collettivo, provvede un mezzo per il continuo rinnovamento dei sentimenti comuni. 3° Attraverso i suoi oggetti sacri, fornisce un punto di riferimento concreto per i valori e uno strumento di incontro per tutte le persone che condividono gli stessi valori. 4° È fonte inesauribile e insuperabile di premi e castighi — premi per la buona condotta, castighi per la cattiva. — Per queste vie la religione dà un contributo unico e indispensabile all'integrazione sociale ».[7]

4. La religione non è necessariamente integrativa di un ordine sociale *giusto*; inoltre, a volte, essa può divenire causa di conflitto sociale, di riduzione di ordine e quindi di « disfunzione ». Ma la desiderabilità o meno del suo intervento non si può stabilire in modo generale e su un piano empirico: è questione filosofica e teologica (e il funzionalismo, come teoria scientifica, si deve dichiarare perciò incompetente a risolverla).

3) *La funzione integrativa della religione è correlata con vari fattori o variabili;* e cioè, vi sono condizioni ottimali in cui la religione tenderà a produrre meglio che in altre condizioni la coesione sociale. La funzione integrativa sarà *minima* (a parità delle altre condizioni):

1. In società dove esista *più di una religione* (es. in India o anche in USA).

2. Quando le « comuni attese » dei membri della società sono *frustrate* (tempi di depressione economica, d'insicurezza nazionale, di minorazione sociale o politica, ecc.). L'apparente « rinascita religiosa » che si verifica a volte in tali situazioni non significa necessariamente un ritorno alla tradizione religiosa *comune*, ma spesso è solo un tentativo di usare dei valori religiosi per sostenere rivendicazioni e diritti « conculcati » dagli altri (funzione isolante più che unificante).

3. Quando il *cambiamento* sociale e culturale riduce la sensibilità e l'affinità ai riti e alle credenze dell'antico sistema socio-culturale (es. i cambiamenti socio-culturali avvenuti in Russia con l'avvento del comunismo hanno ridotto, specie nelle nuove generazioni, la sensibilità al valore unificante della tradizione religiosa).

4. Quando vi è una forte *mobilità* tra società e società, e anche, quando i membri della stessa società sono stati socializzati in culture diverse (es. nel « paradiso di tutte le razze » e culture che sono gli S.U.). Anche lo stesso sistema di valori religiosi tenderà a essere assimilato dai vari gruppi

---

7. Kingsley Davis, *Human Society*, New York, Macmillan, 1959, p. 529.

culturali in modo diverso, così che le possibilità integrative della religione comune saranno ridotte.

5. Quando la società è divisa nettamente in *classi* o altri gruppi gerarchicamente disposti, e ciò è sentito fortemente come un'ingiustizia. La religione può, a volte, impedire che la situazione di discriminazione sociale sia sentita come oppressiva (es. il Cristianesimo nell'epoca feudale). Ma sovente questo diventa impossibile; allora la religione può essere coinvolta nella corresponsabilità dell'ingiustizia sociale e perdere gran parte del suo valore di forza sociale unificante (può anzi diventare causa o simbolo di conflitto — e quindi di disintegrazione sociale — quando si diffondesse l'idea che i suoi valori sono usati a sostenere una minoranza interessata). Si pensi la crisi attuale del Cristianesimo nei Paesi dove ferve la lotta di classe, alla luce di questo principio...

La teoria funzionale della religione rappresenta certamente un passo avanti nello sforzo per la costruzione di una teoria sociologica dei fatti religiosi (specie se si distingue, con Merton, tra funzione *manifesta* e funzione *latente* della religione). Le si può fare l'appunto, tra l'altro, di sottolineare troppo la funzione *sociale* della religione, non valorizzando abbastanza tutte le altre sue funzioni (specie quelle che servono l'individuo nel suo rapporto diretto con Dio), che la rendono relativamente *autonoma* dall'attività sociale. — Ma non vi sono, crediamo, difficoltà d'ordine speculativo, ad accettare l'idea centrale del funzionalismo (la religione « fa qualche cosa » per la società in cui è vissuta, e la società « fa qualche cosa » per la religione: le due realtà sono, in qualche modo, *interdipendenti* e *interagenti,* anche se *di origine e di natura diverse*).

« Credere che la nostra Religione ci viene da Dio a mezzo di una Rivelazione, non c'impedisce affatto di riconoscere che certe forme di organizzazione religiosa, certe tendenze della pietà non sono apparse che in quel dato periodo della civiltà e si spiegano in parte in quel modo... La religione sposa certe forme della società in cui vive, vi adatta i suoi organismi, i suoi riti, insiste più particolarmente su questo o quell'altro aspetto della sua teologia implicita o esplicita; in breve, la religione riceve dall'ambiente in cui si sviluppa, allo stesso modo che agisce su di esso. Un'analisi funzionale dev'essere anche un'analisi delle *interazioni* ».[8]

---

8. LABBENS, *o. c.*, pp. 90-91. Accettare tali princìpi funzionalisti, non implica accettare la teoria funzionalistica in se stessa. Soprattutto, bisogna interdirsi dal far servire ingenuamente la tesi funzionalista per provare la *verità* (in senso filosofico e storico) di questa o quella forma religiosa o anche della religione, in generale (argomentando: questa forma di religiosità è *vera* perchè è *universale* o perchè è funzionalmente « buona »). Certo: mentre la tesi sociologistica sulle origini della religione tendeva a considerare la religione come un residuo arcaico, destinato a gradualmente scomparire, la tesi funzionalista sembrerebbe più aperta a una concezione positiva della religione. Ma i funzionalisti più avveduti dicono chiaro che essi non intendono nè possono fare servire la loro teoria *scientifica* a provare la verità filosofica o teologica della religione (e — come si è notato nella citazione di K. Davis — nulla sanno dire sulla questione della possibilità che, nel futuro, la funzione integratrice della religione sia svolta da qualche altra « struttura culturale »). La S. R. può studiare la religione, ma non può e non deve « fare della religione »: questa ha altrove la sua piena e vera giustificazione.

3. La religione e le differenziazioni sociali

Supposti: 1) la relativa *interdipendenza* tra fatti sociali e fenomeni religiosi (nel senso di una reciproca *interazione*), e 2) il fatto della *differenziazione* sociale (e cioè, che la società attuale è fortemente differenziata, con variazioni di gruppi, di *status* e di ruoli), compito della S. R. sarà pure quello di studiare i rapporti tra la religione e le diverse categorie, posizioni, situazioni e attività sociali.

Gli studi già fatti — e che costituiscono lo sforzo maggiore della sociologia religiosa contemporanea — si sono rivolti soprattutto a due aspetti del problema ora enunciato:

1) Le differenziazioni nella struttura stessa e nell'attività dei gruppi *religiosi,* in conseguenza dell'influenza dei vari sistemi sociali (oltre che, naturalmente, della loro « dottrina » e di altri fattori).

2) Le differenziazioni nella struttura e nell'attività dei gruppi *sociali,* in conseguenza dell'influenza dei vari sistemi religiosi.

Daremo un esempio dei risultati di queste due serie di studi, presentando anzitutto una tipologia, ormai classica, dei *leaders* e dei gruppi religiosi, e poi una celebre discussione sui rapporti tra religione e attività economica. (Si tenga conto che — dato anche il ritardo con cui i cattolici hanno cominciato a interessarsi di sociologia — gran parte di questi studi sono stati fatti da protestanti o in clima protestante. Ciò, benchè non pregiudichi di per sè il valore delle ricerche, ha certamente influito almeno su interpretazioni particolari di dati storici).

a) *Tipologia dei gruppi religiosi.*

1) Anche se la religione è una « espressione *naturale* dell'uomo come individuo e come membro della società », non è detto che tutte le forme religiose si adattino ugualmente bene a tutti i tipi di società. Di fatto, le relazioni tra società e religione variano anche col variare del tipo di società: della sua ampiezza, del suo grado di mobilità, di progresso tecnologico e organizzativo, del « carattere » o « personalità di base » dei suoi membri, del rapporto tra le classi, ecc.

> Sembra così accertato che un sistema di culto religioso comunitario basato su stretti rapporti di consanguineità tende a scomparire o a mutare profondamente quando la società che lo esprime si cambia da società chiusa, rurale, omogenea, autoritaria, ecc. in un tipo di società mobile, urbanizzata, differenziata, democratica.
>
> Così, sembrerebbe che in certe situazioni sociali possa essere *funzionalmente* operante solo un dato tipo di forma o organizzazione religiosa.[9]

9. In società fortemente industrializzate, mobili, differenziate, ecc. « la forma di tolleranza religiosa e una diversità di denominazioni religiose, quali esistono nella situazione americana, sembra essere la struttura (religiosa) meno disgregatrice » (T. Parsons, *The Social System,* p. 189). È estremamente importante notare qui che, il principio sopra enunciato (e basato su

2) Partendo dal fatto che la religione oggi deve svolgere la sua funzione integratrice in una società sempre più eterogenea e differenziata, i sociologi della religione hanno tentato di distinguere — nell'ambito dei gruppi religiosi — *due tipi di capi religiosi*: il « sacerdote » e il « profeta ». Questa distinzione sembrerebbe necessaria per dar ragione della funzione della religione nel mondo moderno: assicurare il consenso sui valori fondamentali, in una società divisa e in rapido cambiamento.

> La distinzione nelle funzioni del « sacerdote » e del « profeta » è stata illustrata specialmente da Max Weber.[10] Schematicamente:
>
> — il « sacerdote »: è il « funzionario qualificato della salvezza »; conserva e trasmette la tradizione religiosa; è orientato verso il culto; è amministratore, giudice, scienziato, consigliere. È così l'agente maggiore della integrazione sociale, della società nel suo insieme... La sua azione è nettamente « ecclesiastica »;
>
> — il « profeta »: è un carismatico, un testimone, un portaparola (anche se il messaggio è quello tradizionale, la presentazione è personale, originale); è un rinnovatore e un riformatore. È agente d'integrazione sociale, ma piuttosto dei gruppi « marginali », isolati, potenzialmente « devianti »... La sua azione rischia facilmente d'essere « settaria » e fonte di secessione.

Attorno ai due poli — « Chiesa » e « setta » — sono state costruite le varie *tipologie dei gruppi religiosi* (esistenti o possibili). Accenneremo a quella di J. M. Yinger, che appare, tra le recenti, la più adeguata. Questo A. presenta sei tipi di raggruppamenti religiosi, distinti sulla base di due criteri: 1) il grado di universalismo nell'accettazione dei membri; 2) il grado di attenzione alla funzione d'integrazione *sociale* o invece di risposta ai bisogni *individuali*. Sommariamente:

> 1° tipo: *La « Chiesa universale »*. Capacità di comporre l'azione del « sacerdote » con quella del « profeta » — Coestensività di diritto con tutta la società in cui vive e col mondo intero: tutti gli uomini sono considerati potenzialmente sotto la sua giurisdizione — Possibilità di coesistenza in

---

osservazioni accurate della realtà socio-religiosa) nulla pregiudica del *valore* o « verità » delle forme religiose in questione. La ricerca sociologica rivela « ciò che è », non « ciò che dev'essere ». Non perchè una data religione (per es. il Cattolicesimo, come religione universale e tendenzialmente « esclusiva ») si rivela *funzionalmente* inadatta — nel senso che non favorirebbe una certa integrazione sociale — si può giudicare anche non « vera » o « pericolosa », in senso metafisico o morale. Ci può essere un conflitto che pregiudica un certo ordine sociale stabilito, che però è — in definitiva — salutare ai fini della vera salvezza della società. È tuttavia innegabile che qualsiasi sistema religioso, se vuol operare in una data società, deve in qualche modo *adattarsi* a quel tipo di società ed evitare il più possibile di apparire come forza totalmente estranea o contrastante. (È quello che, senza rinunciare all'essenziale delle sue aspirazioni, cerca di fare la Chiesa Cattolica nella società americana. Cfr. YINGER, *o. c.*, p. 284 e segg.).

10. Cfr. M. WEBER, *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, 3 voll., Tübingen, 1922-23. V. pure J. WACH, *o. c.*, pp. 289-341. La schematizzazione nei due tipi proposti è certo discutibile, ma si rivela utile. Nella Chiesa Cattolica è caratteristica la capacità di unire il ruolo sacerdotale a quello profetico. È tuttavia possibile distinguere due modalità di interpretazione dello stesso ruolo sacerdotale, che accentuerebbero, l'una piuttosto le qualità del « sacerdote », e l'altra quelle del « profeta ». Così, i due tipi

essa di gruppi, culture e personalità molto diverse — Libertà regolata — Realizzazione dei due tipi di integrazione sociale sopra descritti...

2° tipo: *la « Ecclesia »*. Prevalentemente conservatrice (prevalenza del tipo « sacerdotale »), non in contrasto con la società — Si professa universale nei suoi scopi, ma di fatto tende a identificarsi con lo Stato e la classe dominante, per un controllo di tutti i membri della società — *Si nasce nella* « ecclesia », non ci si aggrega spontaneamente — Insistenza sui « mezzi oggettivi della grazia », sulla dottrina ufficiale, sulla indispensabilità della mediazione sacerdotale — Compromessi con le forze economiche e « secolari » — Adattamento della moralità alla maggioranza...

3° tipo: *la « Chiesa di classe » o « Denominazione »*. Tenendo conto della stratificazione sociale, tende a identificarsi con una determinata classe — Ammette in principio un pluralismo di gruppi religiosi — Particolarismo conservatore (protesta contro la religione ufficiale, ma non contro la struttura sociale): religione delle classi medie...

4° tipo: *la « setta »*. Movimento profetico, secessionista, di protesta contro l'ordine sociale (e contro la Chiesa ufficiale che lo sostiene) — Compensazione religiosa di frustrazioni sociali — Accentuazione dell'*esperienza* religiosa personale, al di là di riti comunitari, sacramenti, mediazione sacerdotale — Religione delle masse popolari frustrate...

5° tipo: *la « setta assestata »*. Se riesce a resistere al tempo, la setta tende a cambiarsi: diventa comunità, liturgia, « sacerdozio », organizzazione, affiliazione non più spontanea, accomodamento con l'ordine sociale stabilito...

6° tipo: *il « culto »* o *« chiesuola »*. Piccoli gruppi, instabili, di tipo carismatico e mistico, senza organizzazione, sovente locali, generalmente di classe inferiore, decisamente « devianti » dal tipo di religiosità corrente o ufficiale.

Come si vede, si tratta di un continuo tipologico, dalla forma più universalistica a quella più particolaristica. — È difficile, come in ogni tipologia, applicare i vari tipi a gruppi religiosi concreti (benchè si esemplifichi comunemente, dicendo la Chiesa cattolica come la miglior rappresentante del 1° tipo, la Chiesa ortodossa russa sotto gli zar del 2° tipo, il Metodismo americano del 3° tipo, gli Anabattisti del 4°, i Quaccheri del 5°, certi gruppi « musulmani » tra Negri americani del 6°). — Ogni gruppo religioso, anche tra i più « universalistici », può ammettere in luoghi o tempi determinati, caratteristiche di vari tipi, « superiori » o « inferiori ».

b) *Religione e attività economica.*

I rapporti tra religione e economia sono tra i più studiati. Hanno concorso a metterli in primo piano, non solo il marxismo — che tende a ridurre i fatti reli-

---

sacerdotali descritti da Roger (*La psychologie du prêtre,* in « Journal de Psychologie normale et pathologique », genn.-marzo 1956, pp. 63-80): il sacerdote « ecclesiastico » e il sacerdote « mediatore », potrebbero farsi corrispondere a quelle due modalità.

giosi a proiezione di fatti economici — ma anche uno speciale interesse dei primi cultori di S. R. tedeschi, specialmente di Max Weber.

Il fatto generale di un rapporto tra i due ordini di fenomeni è stato messo in evidenza da tempo. Ne è un indizio la diversa distribuzione dei gruppi religiosi nelle varie attività economiche, quale risulta, ad es., nella tavola seguente.

Tav. VII (da C. d'Agata, *op. cit.*, p. 156).

Attività professionali	Confessioni (in Libia)	
	Musulmani	Ebrei
Agricoltura, caccia, pesca	71,2	0,9
Industria	10,9	33,7
Trasporti	1,4	2,3
Commercio	4	39,3
Professioni liberali	0,4	1,6
Amministrazione	6,8	3,1
Servizi domestici	0,1	1,6
Altre	4,8	14,9
Sconosciute	0,4	0,6

Fu nel 1920 che Max Weber, pubblicando la sua celebre opera, *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (Tübingen), reimpostava il problema « religione-economia » in termini nuovi (rispetto alla teoria marxista). Se è vero che tra religione e fatti sociali vi è interazione, è errato parlare solo di « riflessi dei rapporti materiali nella sovrastruttura ideale e religiosa »: anche la religione — la sua dottrina, oltre che la sua organizzazione — deve influire sui rapporti materiali (di lavoro, produzione, distribuzione dei beni, ecc.).

Ciò è storicamente documentabile, per es. con l'analisi dello sviluppo dell'economia capitalistica.

Tesi di Max Weber: *La dottrina etico-dogmatica del protestantesimo* (luterano e, ancor più, calvinista) *fu un fattore importante nello sviluppo dello spirito del capitalismo.*

Un'indagine storico-teologica dell'« etica protestantica » permette a M. Weber di tentare una prova della sua tesi. La dottrina, specie calvinistica, della predestinazione induce a cercare nel successo professionale un *segno della benevolenza divina.* « La vita professionale dell'uomo dev'essere un esercizio di virtù ascetica, una prova dello stato di grazia nella

coscienziosità, che dimostra i suoi effetti nella premura e nel metodo con cui si soddisfano i doveri della professione. Non il lavoro in sè e per sè, ma il *lavoro razionale nella professione* è ciò che è voluto da Dio » (*o. c.*, p. 174). « Parsimonia nelle spese e tendenza al risparmio (per impulso ascetico) ci spiegano il risultato da essi raggiunto: *formazione del capitalismo attraverso un'ascetica del risparmio* » (*ib.*, p. 182).

Così sarebbe nato il « capitalismo religioso » (da distinguere da quello « secolarizzato » che lo seguì): dall'influsso potente di una dottrina religiosa. Weber conclude: « L'importanza dell'elemento razionale nella metafisica religiosa appare in modo classico nei grandiosi influssi che la struttura *teoretica* del concetto calvinista di Dio esercitò sulla vita » (*ib.*, p. III, nota 4).

La tesi di Weber fu soggetta a infinite discussioni.[11] Conferme alla tesi furono cercate in ricerche successive. Si notò che, di fatto, lo sviluppo economico delle zone luterane e calviniste fu ben diverso da quello delle zone cattoliche. Le terre calviniste svilupparono per prime il sistema economico capitalista. Ma la scuola sociologica del Tawney (cfr. R. TAWNEY, *Religion and the Rise of Capitalism,* New York, Harcourt, Brace & Co., 1926) oppose una serie di dati tendenti a provare una tesi opposta: che, cioè, fu lo sviluppo del capitalismo a favorire la Riforma protestante. Tra l'altro, Tawney rilevò il fatto (su cui insistette poi anche A. Fanfani, negli studi citati) che i primi segni di « spirito » e di prassi capitalistici apparvero molto prima della Riforma.

Vi è chi — proprio in forza del *principio dell'interazione* tra religione e fatti sociali — non ammette che al Calvinismo si possa attribuire tutta l'influenza sullo sviluppo dello spirito capitalistico che Weber gli riconosce, senza riconoscere pure che la dottrina calvinistica stessa si sia sviluppata in modo *selettivo,* per la pressione delle forze socio-economiche del mondo moderno. Il Calvinismo avrebbe potuto svilupparsi dottrinalmente anche in direzioni contrarie allo « spirito del capitalismo » (l'istanza della « gloria di Dio » avrebbe potuto portare a un misticismo o a un negativismo verso i valori materiali, nient'affatto favorevoli allo spirito attivistico del capitalismo): se si sviluppò nella direzione attivistica, fu anche per quella « affinità elettiva », di cui parla lo stesso Weber, tra certe possibili interpretazioni della complessa dottrina di Calvino e le aspirazioni « secolari » dei suoi aderenti di classe media.[12]

---

11. Per un esame critico della questione, si vedranno con frutto le opere di A. FANFANI (citate con rispetto anche all'estero): *Le origini dello spirito capitalistico in Italia,* Milano, 1933; *Cattolicesimo e Protestantesimo nella formazione storica del capitalismo,* Milano, 1934. Cfr. pure l'op. cit. di B. HAERING, pp. 245-263. Gli studiosi cattolici, oltre a precisare meglio il significato dottrinale del Cattolicesimo — che M. Weber e gli altri studiosi protestanti non sempre hanno colto ed espresso con esattezza — hanno cercato di porre in evidenza l'incidenza di altri fattori non religiosi, che dànno ragione della presunta inferiorità economica e culturale dei Paesi cattolici dopo la Riforma.

12. Cfr. J. M. YINGER, p. 215. Una questione particolarmente dibattuta tra sociologi è quella dell'apparente superiorità in *produttività scientifica* dei Paesi protestanti rispetto a quelli cattolici. Max Weber riteneva che il Cattolicesimo crea condizioni ambientali e psicologiche meno favorevoli allo sviluppo della scienza. P. Sorokin — sociologo americano di origine russa — oppose una serie di dati sulla superiorità inventiva

In ogni caso, la ricerca in questo campo — come in tutti gli altri settori della sociologia religiosa — è appena iniziata. I rapporti della religione con le *classi sociali*, le *istituzioni politiche*, la *cultura*, il *cambiamento sociale*, ecc., sono ancora in gran parte da esplorare, ma già si possiedono concetti precisi e ipotesi specifiche, che orienteranno le ricerche e porranno le premesse per una teoria scientifica dei fatti religioso-sociali.[13]

---

dei cattolici (specie italiani) durante i due secoli seguenti alla Riforma, concludendo che « tutto ciò costituisce una decisa refutazione della relazione causale diretta tra Protestantesimo e scientismo, che Max Weber e alcuni dei suoi seguaci hanno tentato di stabilire » (cfr. P. S. SOROKIN, *Social and Cultural Dynamics*, 4 voll., New York, 1937). Recentemente, I. Thorner (*Ascetic Protestantism and the Development of Science and Technology*, in « Amer. Journ. of Sociology », luglio 1952, n. 58, pp. 25-33) ha ritentato un'analisi storico-sociologica, da cui risulterebbe compromessa la tesi di Sorokin e riconfermata quella della scuola di Weber. Anche R. Merton (*Social Theory and Social Structure*, Glencoe, Ill., 1949) riterrebbe che scienza e Protestantesimo sono mutuamente dipendenti, poichè i *valori* protestanti (utilitarismo, empirismo, individualismo, « libero esame » e ascetica attivistica) sarebbero gli stessi che sottendono lo sviluppo della scienza moderna. Il Cattolicesimo — che i sociologi protestanti qualificano prevalentemente come dogmatico, autoritario, « emozionale »... — non potrebbe favorire allo stesso modo la libera attività scientifica. Il problema, evidentemente, è molto più complesso di quanto si possa credere: vi sono implicati fattori storici, dottrinali, psicologici, economico-sociali, ecc. Urge che sociologi e teologi cattolici affrontino la questione, con rigore e obiettività. Non è solo una *necessità di prestigio* e di difesa del *buon nome* cattolico; potrà risultarne una chiarificazione teorica dei rapporti tra scienze positive e scienze speculative in seno al Cattolicesimo, che sarà di notevole beneficio alla Chiesa stessa.

13. Sintesi di tipo sociologico sono già state tentate, specialmente da autori americani (cfr. C. Y. GLOCK, « The Sociology of Religion », in *Sociology Today*, New York, Basic Books, 1959), ma il loro valore è limitato e il loro interesse molto legato alla situazione religiosa degli Stati Uniti. Ricordiamo, oltre i già cit. T. F. Hoult e J. M. Yinger, lo spagnolo J. Iribarren, per il suo volume *Introducción a la Sociologia Religiosa* (Madrid, 1955), specialmente nel cap. II (Influssi geografici e fisici sulla società religiosa), III (Influssi politici e storici sulla società religiosa), IV (Città, popolo, quartiere, alloggio: scenario materiale della vita del credente), V (Il credente in seno ai gruppi umani), VI (Matrimonio e amore come fattori sociologici), VII (Il clero, le società religiose e la società cristiana). Nonostante la suggestività e la praticità di tali tentativi sintetici, essi avranno un valore scientifico molto maggiore solo quando sarà più avanzato il lavoro di analisi.

Capitolo IV

LA RICERCA SOCIO-ECCLESIALE: ELEMENTI DI METODOLOGIA

La sociologia della religione — come « sistema » scientifico — sarà il frutto di un immenso lavoro analitico condotto sulle principali forme religiose concrete, « primitive » e contemporanee, studiate in se stesse e comparativamente.

Perchè l'analisi delle varie strutture religiose sia utile alla sintesi sociologica, bisognerebbe che fosse condotta secondo un « quadro di variabili » e criteri metodologici il più possibile comuni.

> G. Le Bras ha tentato di fissare quel quadro e di precisare alcuni punti metodologici, tenendo presente soprattutto le esigenze particolari della ricerca socio-religiosa del Cattolicesimo.[1] Ne diremo qui l'essenziale, come introduzione alla presentazione di alcuni strumenti per la ricerca socio-ecclesiale. Questa — come si disse — sarebbe quella che è condotta con spirito « prammatico », a scopi pastorali, senza speciali preoccupazioni di ricerca *scientifica.* Noi pensiamo però che essa non dovrebbe mai sfuggire alle fondamentali esigenze dell'onesto lavoro scientifico. Ciò comporta, anche nel ricercatore-pastore, un minimo di seria preparazione metodologica: di metodologia della ricerca sia *sociologica,* in generale, che *sociologico-religiosa,* in particolare.[2] Sociologi non ci si improvvisa.

1. Il quadro delle variabili da analizzare

Sinteticamente: l'analisi di una forma religiosa comporta, dopo un esame delle *condizioni generali dell'ambiente* o epoca storica in cui si realizza, un

---

1. Il meglio dei lavori del Prof. Le Bras è stato raccolto in due voll., dal titolo *Etudes de S. R.,* editi nel 1955 e 1956 dalle Presses Univ. de France, Parigi. Particolarmente utile, per la presente questione, il cap. « Pour une enquête sociologique sur toutes les Religions », vol. II, pp. 808-812.

2. Si può vedere, per una prima iniziazione: P. G. Grasso, *Ricerca Sociologica e Sociologia Religiosa,* Alba, Edizioni Paoline (dove vengono citate varie opere, per approfondimenti e uso di tecniche speciali).

esame: 1° del *sistema religioso-culturale*: credenze, culto e morale; 2° della *struttura* della società religiosa: capi, fedeli, istituzioni; 3° della *vitalità* del gruppo religioso, della sua dottrina e del suo spirito: fede, costumi e sentimenti.

> Come si vede, non sono solo gli elementi *strutturali-funzionali* quelli che devono venir analizzati (i gruppi religiosi in se stessi e nei loro rapporti coi gruppi profani, secondo lo schema del Mensching, ad es.), ma anche gli elementi *culturali* — in senso sociologico — e l'« energetica » di quei gruppi.

a) *Il sistema religioso-culturale* (credenze, culto, morale).

Deve essere studiato nel dogma, nella liturgia, nella morale, nella letteratura religiosa, ecc., ponendo in rapporto lo stato attuale delle idee e atteggiamenti religiosi, non solo con quelli del passato, ma con le *circostanze* e le situazioni particolari del presente. Ogni epoca pone l'accento su aspetti speciali anche del dogma e della liturgia (ad es. la « teologia dei valori umani » o « gli aspetti sociali del dogma », sono accentuazioni rispondenti a tendenze e bisogni contemporanei).

> Dati sociologicamente interessanti possono risultare dall'analisi della *rappresentazione popolare della dottrina religiosa,* nella sua interpretazione, a volte deviante, ma sempre rivelativa, del messaggio ufficiale e tradizionale. Lo stesso si può dire delle forme di culto paraliturgico, così variabili secondo i tempi, i luoghi, le professioni, le classi sociali e di età (si è parlato di una « teologia delle varie classi di età »)...

b) *La struttura della società religiosa.*

Si tratta dell'organizzazione, definita dal *diritto* scritto o dalla prassi resa costume e norma accettata, anche se non codificata. Compito del sociologo non è quello di ripetere il lavoro del canonista nel descrivere istituzioni e rapporti giuridici, ma di porre in rilievo i *rapporti di forza,* le *tensioni* fra i gruppi, i *conflitti* più o meno dichiarati fra le sotto-strutture, i *compromessi* pratici tra i vari agenti di governo e di controllo, ecc., a seconda delle circostanze storiche, delle influenze di altre strutture religiose e profane...

> Compito speciale del sociologo sarà quello di studiare gli *stati* canonicamente definiti (sacerdotale, religioso, laico), le « autorità », i capi ufficiali e « naturali »..., per giungere a una *tipologia,* a carattere psico-sociologico (applicando concetti simili a quelli sopra descritti: « sacerdote », « profeta » - « ecclesiastico », « mediatore », ecc.; tentando di precisare la « personalità di base » del Benedettino, del Gesuita, del Salesiano...).

In una concreta ricerca socio-religiosa, all'analisi della struttura della società religiosa dovrebbe corrispondere l'analisi parallela della struttura della società « profana », che deve ricevere l'influsso di quella religiosa e, a sua volta, influenzarla.

> G. Le Bras, in una sua relazione al Congresso Nazionale di Lille (1948), su « Struttura sociale e pastorale parrocchiale » (cfr. *Atti,* a cura del-

l'« Union des œuvres cathol. de France », 1949, pp. 24-27), ha esplicitato cosa comporta l'analisi della struttura sociale.

Cos'è una « struttura sociale »? Alla base di tutto — risponde il prof. Le Bras — c'è l'uomo, l'uomo concreto, che preesiste alla società e la compone. Perciò prima cura dell'osservatore dev'essere quella di:

1) studiare l'uomo, la sua personalità psicologica. Di qui l'interesse per l'uomo d'azione, della *psicologia* (specialmente della psicologia religiosa e sociale, della psicologia differenziale e della caratterologia).

2) Ogni pastore d'anime ha pure bisogno di conoscere la ripartizione degli umani, il movimento della popolazione, e quindi gli occorrono nozioni almeno elementari di *demografia.*

Conoscendo così i *componenti,* si potrà affrontare:

3) l'analisi del *gruppo,* che sarà *comunità* o *socialità,* a seconda che vi sarà un legame di sola affinità o invece i componenti saranno stretti in quadri piuttosto rigidi e istituzionali. La struttura sociale sarà allora *una forma che inquadra degli elementi, che sono persone e cose.* Per la conoscenza della struttura sociale, sarà pure necessario studiare:

4) le categorie nelle quali sono situati quegli elementi, e cioè lo *spazio* (il suolo sul quale è insediato il gruppo sociale, con le sue divisioni, le sue colture, la sua morfologia, ecc.) e *il tempo* (e cioè le *tradizioni* del gruppo sociale, i suoi costumi, le sue abitudini, ecc.).

E bisognerà anche considerare:

5) i « tipi sociali »: vi sono cioè strutture sociali chiuse o aperte, a seconda che sono isolate o invece legate con l'esterno da contatti vari (si pensi ad es. all'importanza, dal punto di vista religioso, del contatto periodico di un gruppo parrocchiale di montagna coi turisti o i villeggianti).[3]

Proseguendo nella sua analisi delle strutture sociali di cui il sociologo religioso dovrà occuparsi, Le Bras distingue le strutture *naturali* e *artificiali.* Tra le prime, la più importante è certo:

6) *la famiglia.* E ogni pastore d'anime dovrà esaminare metodicamente tutte e singole le famiglie, il loro abitato, il loro mobilio (sacro e profano)..., la loro struttura sociale (rapporti tra coniugi, tra genitori e figli, la vita religiosa in famiglia, la fedeltà e la santità del matrimonio, ecc.).

Importante è pure la considerazione:

7) del *vicinato,* come elemento d'influenza religiosa, favorevole e sfavorevole, e soprattutto

8) della *professione* (« ci sono delle professioni che sono avvilenti, abbrutenti: non potrete certo domandare ad un carrettiere o ad un manovale di avere una grande preoccupazione per Dio! »): bisognerebbe studiare le incidenze religiose di ogni professione, di ogni ambiente di lavoro (officina, ufficio, campagna...).

---

3. « *Il problema dei contatti* — afferma Le Bras — *è capitale.* L'entrata di elementi estranei, nella struttura sociale viene a scuotere i costumi, creare delle nuove correnti, mentre una comunità isolata, ripiegata su se stessa, conserverà a lungo i suoi usi antichi » (rel. cit., p. 25).

9) La *struttura comunale,* moderna, nelle sue due forme, urbana e rurale, pone dei problemi nuovi alla sociologia religiosa, urbana e rurale (la città coi suoi *dancings,* le sue attrazioni molteplici offre un ambiente profano poco favorevole ad una vita religiosa intensa, ma offre pure il vantaggio di librerie, circoli di studio, organizzazioni varie che facilitano la vita spirituale e l'assimilazione di idee religiose): imparare ad analizzare una città, ed esplorarne ciascun quartiere e ciascuna unità sociale particolare ivi conclusa, è una condizione necessaria per un piano di azione pastorale razionale.

Ed infine non si potrà omettere la considerazione

10) delle *strutture politiche* e quindi della pressione dei partiti (nella nazione, nella regione, nel comune), o dello Stato in generale, dal quale dipendono, almeno parzialmente, le istituzioni ed anche le disposizioni religiose.[4]

Natura, professione, società civile impongono all'uomo i loro quadri. Ma il fatto d'essere inquadrato in quelle strutture naturali o artificiali, gli porta come conseguenza di essere preso in una *rete di relazioni,* che l'uomo d'azione ha interesse a conoscere. Le Bras distingue:

1) *una rete di relazioni lineari,* che sono quelle che si stabiliscono *tra eguali.* Vi sono così delle solidarietà naturali (uomini con uomini, donne con donne, giovani con giovani, vecchi con vecchi, ecc.), delle solidarietà professionali (sindacati, corporazioni...), delle solidarietà socio-economiche (classi), ecc. Ora il fatto religioso non è assente dalla vita di questi gruppi diversi: si sa che, ad es., uomini e donne sono in proporzione diversa in chiesa e al caffè, che certi sindacati sono più religiosi o antireligiosi di altri, che certe classi sono religiosamente in declino e altre in rinascita, ecc. Conoscere l'incidenza del fattore religioso su quelle strutture sociali esistenti in una parrocchia, è quindi quanto mai istruttivo per il suo pastore;

2) *una rete di relazioni verticali* è imposta dal sentimento gerarchico, che ispira la subordinazione consentita o subita. E cioè, in ogni società di uomini, si stabilisce una gerarchia, vi sono delle categorie superiori (p. es., l'uomo superiore alla donna), o delle personalità più influenti, dei capi; e queste relazioni verticali possono mutare (vedi ad es. il declino della superiorità maschile, il discredito crescente dei vecchi, dei « baroni » nella struttura feudalizzante delle campagne siciliane, ecc.). Questi fenomeni non sono senza interesse per la vita religiosa. Così può essere utilissimo conoscere le categorie e le personalità più influenti, in bene o in male, in un dato ambiente per disporre un piano di collaborazione o di neutralizzazione in campo religioso-morale;

3) per la stessa ragione, sarà indispensabile l'analisi della *rete di relazioni diagonali,* e cioè di quelle relazioni che possono associare persone so-

---

4. Si potranno qui utilizzare i dati della *Sociologia elettorale,* che ha già, nei vari Paesi, notevoli sviluppi. Cfr., per una bibliografia italiana ed estera essenziale, V. Foti, *Introduzione alla sociologia elettorale,* in « Politica e Società », a. I, n. 2, sett.-dic. 1955.

cialmente ineguali su di un piano di eguaglianza: confraternite ed associazioni religiose, comitati politici, società letterarie, cooperative e soprattutto gruppi sportivi (« è là che si aboliscono meglio tutte le distinzioni! »).

Le Bras riassume il programma di inchiesta di un Pastore intelligente e zelante in questi punti: « *Geografia, demografia, economia, abitato, storia della persona; analisi minuziosa dell'organizzazione delle famiglie, delle borgate, dei mestieri, dell'amministrazione; osservazione di tutte le solidarietà, gerarchie o compagnie* ».

c) *La vitalità religiosa.*

Importante e difficile è individuare e rilevare gli indizi o segni della « energetica religiosa », di cui parla Le Bras. Sono elencati abitualmente tra i *segni di vitalità religiosa*: l'andamento favorevole della curva degli effettivi (tenendo conto delle motivazioni che producono conversioni o abbandono) — la capacità di interessare tutte le classi sociali e di età (adulti, non solo bambini; uomini, non solo donne...) — tasso elevato di vocazioni — impegno morale e sociale dei membri — pratica religiosa elevata e « autentica » — resistenza del gruppo a conflitti e crisi, all'interno e dall'esterno, ecc.

> Altri segni di vitalità, più difficili da scoprire e da apprezzare: « La produzione delle opere e degli uomini, il rinnovamento istituzionale, la creazione di gruppi e di attività: sono altrettanti segni di una volontà vivente di espansione e di progresso. Anche qui la legge della massa è sovente contraddetta. L'esistenza, in seno a una massa astensionista, di una minoranza ardente, pronta al sacrificio e desiderosa di rinnovamento nei quadri stessi della Chiesa, non è forse altrettanto significativa di vitalità quanto una buona maggioranza osservante ma un po' sclerotizzata? ».[5]

Qui si pone il problema, appunto, del valore significativo della *pratica religiosa*. Si è parlato della necessità di « superare » il criterio della pratica nello studio della vitalità religiosa.

> « La pratica è ben lontana dal rivelare tutta la vitalità religiosa di una nazione, di una parrocchia, di un individuo. Anzitutto, il Cristianesimo è una vita dell'anima: i sentimenti che suscita verso Dio e il prossimo, gli atti che produce costituiscono la sua originalità. Ora, la pratica religiosa ci fa solo presumere dell'amor di Dio e ci lascia all'oscuro sulle virtù. Essa non ci assicura neppure della fedeltà alla tradizione, poichè il praticante di Guéméné, trapiantato a Parigi, diventa semplice conformista: al punto che la pratica individuale è tanto meno radicata nell'individuo quanto più è generalizzata nel gruppo. È dunque necessario spingere lo sguardo più lontano ».[6]

---

5. A. F. Isambert, *Développement et dépassement de l'étude de la pratique religieuse chez G. Le Bras,* in « Cahiers internationaux de Sociologie », XX (1956), p. 161.

6. G. Le Bras, vol. II dell'*opera cit.*, p. 561.

Per una soluzione del problema, bisognerebbe forse distinguere — con Labbens — tra « pratica » (insieme di atti giuridicamente esigiti dai fedeli, che li inseriscono anche pubblicamente nella comunità religiosa) e « pratiche » religiose (più o meno spontanee e supererogatorie). Anche intesa in senso tradizionale, la pratica religiosa è rivelativa, non solo della fedeltà alla voce della Chiesa, ma della concreta *struttura del popolo fedele*.

Si deve a G. Le Bras una tipologia religiosa, basata sulla pratica religiosa, divenuta ormai classica. I cattolici son ripartiti in quattro classi:

1) i « dissidenti »: battezzati, ma poi totalmente staccati dalla Chiesa e da qualsiasi pratica religiosa;

2) i « conformisti stagionali »: alle grandi stagioni della vita si sottomettono ai « riti di passaggio »: battesimo, prima comunione, matrimonio, funerali, e sovente anche partecipano alle grandi solennità annuali;

3) i « fedeli »: osservano regolarmente i precetti festivo e pasquale;

4) i « devoti »: minoranza fervente, pubblicamente « impegnata » e privatamente dedita a pratiche religiose personali e supererogatorie.

Con tale tipologia individuale e con altre tipologie di gruppo (v. più sotto un esempio di tipologia parrocchiale) si può arrivare a caratterizzare religiosamente ambienti, regioni e categorie sociali, fino a stabilire una « geografia religiosa » di una Nazione e, domani, della Chiesa universale.

2. La problematica della ricerca socio-ecclesiale

Seguiremo il P. Lebret [7] nel tentativo di precisare la problematica della ricerca socio-ecclesiale, e cioè — in definitiva — *quello che bisogna osservare*, quando si vuole studiare una entità religiosa-sociale (p. es. una parrocchia), con intenti pastorali.

Criterio generale: Osservare tutto ciò che può avere influsso sulla vita religiosa e tutto ciò su cui la religione deve influire.

1) Osservare l'*uomo*. E cioè non accontentarsi di studiare le strutture sociali che inquadrano gli individui, spersonalizzandoli e, a volte, schiacciandoli, ma andare a ciascun uomo, mettersi in contatto con lui — specie se povero e sofferente — e fare, se possibile, la sua stessa vita per capirlo veramente. Non accontentarsi dunque — in una ricerca sociologica — di informazioni indirette e impersonali, ma — il più possibile — osservare direttamente, da vicino, con acutezza ma anche con passione, tenendo conto della dignità personale di ognuno e del suo valore spirituale trascendente.

---

7. Cfr. relaz. al Congresso Naz. di Lilla (1948), in *Structures Sociales et Pastorale paroissiale* - atti del Congr. editi dall'« Union des Oeuvres Cathol. de France », 1949, p. 35 e segg.

2) Osservare tutti i *quadri immediati della vita umana,* e perciò la *famiglia* (« una parrocchia è composta più di famiglie che di persone: l'uomo è, in parte, ciò che i genitori lo hanno fatto »), le sue condizioni di vitto, alloggio, lavoro, ecc.; *l'azienda agricola e l'industria o l'artigianato* in cui si svolge il lavoro dei soggetti studiati (« il materialismo, sovente, non è una scelta dello spirito, ma un comportamento fatale imposto dalle strutture economiche e urbane »).

3) Osservare poi *gli ambienti, la popolazione, la struttura sociale* (specie le classi sociali esistenti, con le loro tradizioni, pregiudizi, influenze, conflitti, organizzazioni, correnti d'opinioni, ecc.).

4) Affrontare risolutamente i *problemi demografici:* natalità, mortalità, longevità, nuzialità... (stabilendo la « piramide delle età »); i movimenti della popolazione, le loro cause, i loro effetti; i cambiamenti di professione; vita comunitaria di quartiere; esperienze cooperative, ecc.

5) Analizzare *la struttura economica nel suo insieme* (rispondere cioè, tra l'altro, a questa domanda: « Qual è la ragion d'essere economica e qual è l'avvenire di questo complesso umano? »): di qui, lo studio delle risorse naturali, delle possibilità di sfruttamento, della composizione professionale della popolazione, degli scambi, dei bisogni (primari o essenziali per la sussistenza e la dignità; secondari o di *confort;* terziari o immateriali come la cultura, le arti, lo splendore del culto, ecc.), del grado di sicurezza economica e di equilibrio economico e demografico, ecc.

6) Studiare il livello di *organizzazione* sanitaria, scolastica, culturale, sportiva, dei trasporti, ecc.

L'osservazione e lo studio di tutte le realtà precedenti non son fatti per una vana curiosità di conoscere le realtà profane, ma *per il loro influsso formidabile sulle realtà spirituali e religiose.*

Devono quindi precedere l'osservazione:

7) dell'*organizzazione spirituale-religiosa.* Questa importa, in definitiva, lo studio della situazione della parrocchia, e cioè:

— delle sue caratteristiche visibili (superficie, dispersione dell'abitato, popolazione, personale, locali, opere, ecc.);

— della sua vitalità religiosa (esterna e il più possibile anche interiore);

— dei « fattori di aggressione » (ideologie materialistiche, edonistiche, agnostiche; divertimenti, gruppi pericolosi; situazioni sociali ingiuste o immorali).

Come si vede, per lo studio di una parrocchia (e di qualsiasi entità socio-religiosa) non basta un'analisi della situazione religiosa: è praticamente *tutta* la realtà sociale, in cui l'attività religiosa si svolge e si incarna, che deve essere in qualche modo studiata e posta in correlazione con essa. È quello che esprime chiaramente anche un collaboratore diretto del P. Lebret, il P. Kopf, nella Introduzione alla sua *Guida per l'inchiesta pastorale*:

« La Chiesa dev'essere " il lievito nella pasta ": è necessario dunque conoscere e la *qualità della pasta* e la *qualità del lievito*. L'inchiesta deve dunque comportare due parti:

I. - La comunità umana.

II. - La comunità dei battezzati.

È inteso che se noi studiamo separatamente le due comunità, questo non vuol dire che si voglia mantenerle separate. Al contrario. Troppo sovente la parrocchia appare come un corpo estraneo nella comunità umana, un piccolo mondo a parte con i suoi costumi e le sue attività proprie, una specie di ghetto.

La parrocchia deve invece divenire l'anima di una comunità umana, dovunque presente e agente, ma sempre discreta. Presenza della carità nel mondo, presenza al servizio dell'umanità. Presenza nelle famiglie, nei quartieri, negli uffici, nei luoghi di divertimento... Solo allora la parrocchia diventa animatrice, lievito della pasta umana per farla levare fino a Dio ».

Questo implica, secondo il P. Kopf, un doppio sforzo:

— Primo: conoscere bene la « pasta umana », e cioè i diversi gruppi che la costituiscono, le condizioni materiali nelle quali vivono questi gruppi, le correnti di mentalità che li animano, e le loro cause.

— Secondo: prendere coscienza obiettivamente e lealmente di ciò che rappresenta la *comunità dei battezzati in questa pasta umana, in quantità*, ma soprattutto *in qualità*.

3. Le fasi essenziali dell'inchiesta sociale - Schema di tipologia parrocchiale

Seguendo specialmente il 1° vol. della *Guide pratique de l'Enquête sociale* (Paris, Presses Univ. de France, 1952) del P. Lebret e altre fonti di documentazione, daremo alcune indicazioni utili alla preparazione di ricerche socio-ecclesiali.

1ª fase: *L'organizzazione dell'inchiesta e primo contatto globale con la realtà da osservare.*

1. *Il gruppo (équipe) d'inchiesta.*

« Un uomo ostinato, che dispone di un terzo circa del suo tempo, può analizzare a fondo un comune o più comuni contigui in due o tre anni »! [8]

Di qui la necessità di trovare collaboratori, di lavorare in gruppo.

Questi collaboratori dovranno avere qualità speciali, soprattutto intelligenza, esattezza, coscienziosità, spirito di solidarietà. L'opera del *direttore di inchiesta* per la preparazione dei collaboratori e la direzione della ricerca è di importanza capitale. Le sue qualità principali: « personalità »,

8. P. Lebret, vol. I della *Guide pratique de l'Enquête sociale*, p. 59.

competenza, fermezza (i collaboratori si scoraggiano facilmente, specie all'inizio) e chiarezza di idee. Deve stabilire *un piano* e *un calendario preciso della ricerca.* Ogni settimana deve presiedere la riunione di controllo e coordinazione.

2. *L'organizzazione materiale.*

Si consiglia (ai fini specialmente dell'inchiesta economico-sociale) l'utilizzazione di *uno schedario delle persone* visitate o intervistate (o da visitare...), con nome, cognome, indirizzo, professione, funzioni, interesse per l'inchiesta...;

— *uno schedario di documentazione*: per i documenti consultati o da consultare, con tutte le riferenze utili;

— uno schedario degli « individui » sotto inchiesta (intendendo statisticamente per « individuo » un abitato, una scuola, una chiesa...);

— una serie di cartelle (*dossier*) *per unità geografiche* (villaggio, quartiere, isolato...), e *per questioni* (colture, industrie varie, artigianato, trasporti, salari, classi sociali, sports, feste, confessioni religiose, partiti, ecc.).

Inoltre, ciascun collaboratore dell'inchiesta deve disporre di materiale di registrazione dei dati (*notes* a schede, quaderni per il diario d'inchiesta, matite a colori, apparecchio fotografico, registratore, se necessario...), possibilmente uniforme. L'ufficio di raccolta del materiale e di raduno dei collaboratori dev'essere pure attrezzato di tutto il materiale per classificazioni, disegno, cartografia, ecc.

3. *Il primo contatto globale.*

Si tratta di percepire rapidamente l'insieme della situazione da studiare, per farsene un'idea sommaria e orientativa.

Si realizza anzitutto con l'osservazione diretta, visitando la zona o la istituzione (se già non si conosce bene), per cogliere dall'alto (anche dall'aereo, se possibile), il paesaggio geografico, industriale o agricolo, e da vicino il « paesaggio umano » e cioè la gente nella sua vita concreta di lavoro e di relazione, le abitazioni, i mezzi di comunicazione, ecc. Di grande utilità, in questa prima fase, è l'uso dell'*intervista* da parte del direttore dell'inchiesta, con personalità competenti, che conoscono bene, per ufficio e per pratica, la situazione economica, politica, sindacale, religiosa... L'ideale è di poter riunire questi competenti e, dopo intervista personale, provocare una discussione comune sulla situazione. Bisognerà però guardarsi dal tirare conclusioni troppo precise e definitive da questi primi contatti con la realtà. A questo si dovrà aggiungere la lettura attenta di tutto ciò che già sia stato scritto sulla situazione o la struttura da analizzare, esaminando pure tutti i documenti (statistiche, monografie, giornali, carte e tavole, ecc.) che sia possibile procurarsi.

2ª FASE: *La raccolta e la classificazione dei dati* (fase statistica).

Si tratta, concretamente, di ricercare, cogliere ed esprimere numericamente e graficamente l'insieme dei fatti che interessano la situazione sotto inchiesta. Non sempre sarà possibile esprimere la realtà con una cifra ed allora si dovrà descriverla stimandola qualitativamente. Sovente sarà utile far uso dell'espressione grafica.

Questa fase si realizza per gradi:

1. *Analizzare gli elementi delle varie strutture.*

Rispondendo a *questionari* precisi e riempiendo poi delle *tavole* precedentemente studiate, si raccolgono i dati interessanti le strutture in esame.

È essenziale, in questa fase, soprattutto, la *precisione* nel registrare e « quotare » la realtà. Anche quando non è possibile dare cifre precise esprimenti aspetti qualitativi, bisognerà rappresentare le realtà qualitative con un numero a valore convenzionale. Ma, naturalmente, questa seconda espressione numerica ha tutt'altro valore della prima, essendo frutto solo di un'estimazione approssimativa e, molte volte, inficiata di soggettivismo. Bisogna guardarsi dalla falsa precisione di certe cifre delle inchieste.

2. *Rappresentare graficamente i dati raccolti.*

Le tavole statistiche acquistano una ben più grande espressività se rappresentate a mezzo di carte, diagrammi e grafici, che permettano di cogliere visualmente l'entità assoluta e relativa dei dati.

3. « *Categorizzare* » *in classi e tipi.*

Perchè i dati raccolti in schede e in tavole acquistino un significato e diventino quindi praticamente utili, è necessaria una loro *elaborazione*. Questa comporta (oltre le solite operazioni di elaborazione *statistica*):

1) Una distribuzione degli « individui » analizzati (comune, gruppo, parrocchia, diocesi...) in gruppi, categorie, *tipi e classi* (SITUAZIONE STATICA) degli individui nell'insieme;

2) la scoperta e la messa in rilievo di un sistema di dipendenza e di influenza e cioè delle *correnti,* dei rapporti, delle opposizioni tra i vari « individui » (SITUAZIONE DINAMICA);

3) l'analisi e la classificazione dei bisogni e possibilità, delle tendenze e dell'*evoluzione probabile* (così da permettere una proiezione verso l'avvenire, una previsione).

Insistiamo sull'importanza del lavoro di « categorizzazione ». È fondamentale la distinzione tra tipo e classe:

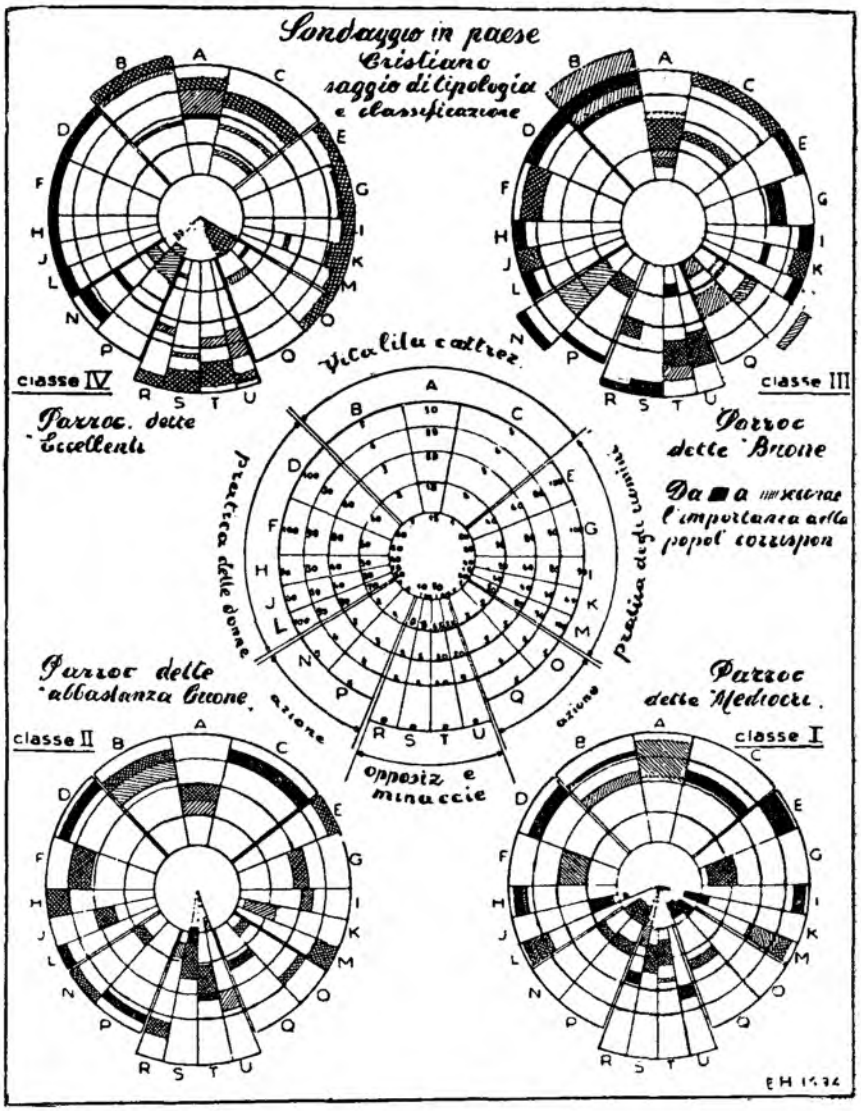
— Si parla di TIPO quando si tien conto solo *dell'andamento* generale dei diagrammi individuali (senza dar nessun giudizio di valore); il profilo è tipico quando riproduce bene la media di parecchi profili individuali.

— Si parla di CLASSE, quando ci si riferisce alla *qualità* globale degli individui, e si tien conto del loro *valore*. Le classi sono categorie di valore (vanno

dal peggio al perfetto, sul piano economico, religioso, ecc.). Tipi molto diversi possono appartenere alla stessa classe.

Il lavoro di categorizzazione in tipi e classi non è facile: si esige una lunga pratica e perspicacia per scoprire gli elementi, abitualmente collegati, a cui attribuire l'importanza discriminativa dei tipi e delle classi (si veda, per maggiori dettagli tecnici, P. LEBRET, *op. cit.*, da p. 32 a p. 41).

Diamo un esempio di tipologia e classificazione di un gruppo di parrocchie (che riportiamo dalla documentazione di *Economie et Humanisme*).



Lessico del diagramma tipologico:

A — Tasso di natalità per 1000 ab.

B — « Equipaggiamento » in personale per 1000 ab. $\frac{3p + r}{3}$

(dove 3p = n° sacerd. - r = n° ausiliari).

C — Attrezzatura materiale: scuola per ragazzi = 1; scuola per ragazze = 1; sala parrocchiale = 1; biblioteca = 1.

D — (donne) e E (uomini), matrimoni relig., sepolt. rel.: media in %.

F — (donne) e G (uomini), prec. pasquale, messa domenic., messa grandi feste: media in %.

H — (donne) e I (uomini): che ricevono gli ultimi sacramenti (%).

J — (donne) e K (uomini): comunioni grandi feste (%).

L — (ragazze) e M (ragazzi): assist. al catechismo (%).

N — (donne) e O (uomini): movimento di A. C. (estensione e intensità): quota ponderata, tenendo conto degli aderenti e dei militanti.

Q — Azione spirituale (dottrina, liturgia, lettura, formaz. d'*élites*): quota ponderata.

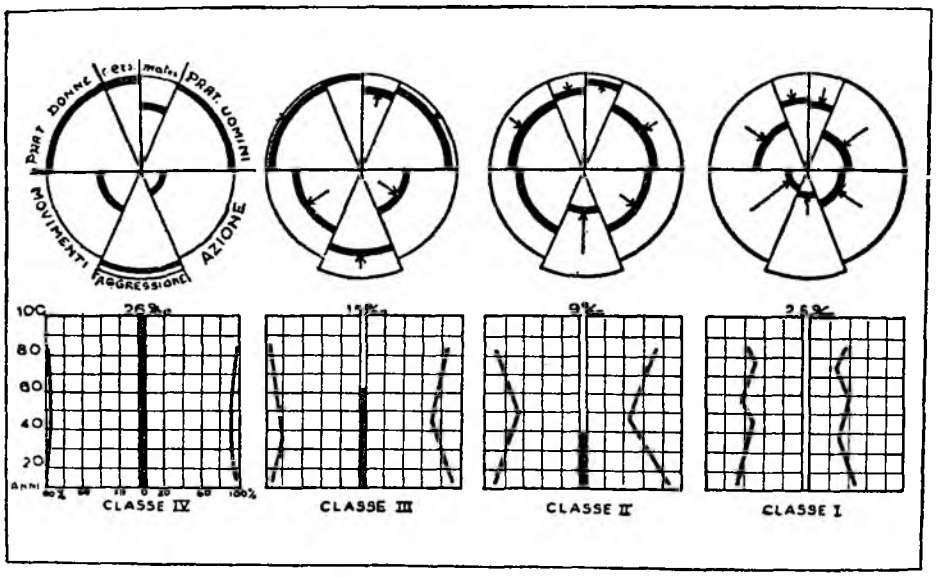
S — Azione delle scuole non cristiane (estimazione).

T — Intensità delle obiezioni: quota ponderata.

U — Materializzazione dell'ambiente (lavoro domenic., eccesso di povertà, ecc.): quota ponderata.

(*NB.* — Per U, T, S, R (fattori di aggressione) la quotazione crescente parte dall'esterno verso il centro).

SEMPLIFICAZIONE DINAMICA E INTERPRETAZIONE DEI DIAGRAMMI DELLE CLASSI DI PARROCCHIE IN PAESE CRISTIANO



N. B. - ***Nel tratto verticale è espresso il tasso di vocazioni per 1.000 abitanti.***

IV. *Parrocchia di cristianità,* detta « eccellente »: sembra non minacciata. Ben provvista di clero e insegnanti, non esige sforzi speciali in nessun settore (scolastico, A. C., azione spirituale e temporale).

III. *Parrocchia di cristianità già toccata,* detta « buona »: di pratica già meno unanime, ma in risveglio. Davanti alle minacce, si fa uno sforzo per attrezzare e potenziare i vari settori d'azione.

II. *Parrocchia di lotta,* detta « abbastanza buona »: c'è meno personale, ma più attivo. Ci si attrezza; i movimenti di azione sono intensi (= parrocchia « speranza »).

I. *Parrocchia molto toccata dalla scristianizzazione,* detta « mediocre »: personale e materiale ridotti davanti ad un'aggressione molto forte. I movimenti sono stentati; l'azione è debole.

3ª FASE: *Nuova intuizione globale e intervento.*

Per farsi un'idea globale e definitiva della situazione studiata, bisognerà trascegliere le tavole e i diagrammi più sintetici e compararli tra loro, per interpretarli nel loro valore e significato generale, rivelativo non solo del dato statico ma anche di quello dinamico (movimenti, tendenze, bisogni...). Si potrà allora formulare un *giudizio diagnostico.*

Con questa visione sintetica dell'aspetto statico e dinamico della situazione, si preciserà la natura e l'urgenza più o meno grande dell'*intervento* che quella situazione esige.

> Al momento descrittivo, analitico-sintetico, seguirà così il momento attivo. Però noi crediamo che il *piano d'azione* (in campo religioso, politico, economico) non possa essere stabilito solo in base ai risultati dell'inchiesta sociale. Non bastano osservazioni; *ci vuole la sperimentazione.* E cioè, l'azione più *efficace* sarà solo l'esperienza a rivelarla, anche se i dati della inchiesta potranno già indicarla come probabilmente efficace, data quella situazione, quelle cause, quelle previsioni... L'osservazione e l'esperimento sono le due condizioni essenziali per l'azione efficace.

4. Le tappe e gli strumenti dell'analisi socio-ecclesiale della parrocchia

Venendo ora ad applicare ai problemi concreti della ricerca socio-ecclesiale i criteri metodologici finora considerati, crediamo utile presentare i risultati dello studio che in proposito è stato fatto dal gruppo di « Economie et Humanisme » (sotto la direzione del P. Lebret).

Si tratta essenzialmente di una *serie di questionari, tavole e diagrammi,* studiati in vista di una raccolta sistematica dei dati. Ne presenteremo alcuni nel quadro dello schema di cui il P. Lebret si è servito per sistemare i vari momenti

della ricerca sociologico-religiosa: sono otto « tappe », lungo le quali si realizza l'analisi, i cui dati sono registrati con sei « strumenti » appositamente preparati.[9]

1ª TAPPA: *Studio statistico e geografico degli atti religiosi.*

Tale studio va condotto parrocchia per parrocchia, in vista di *cifrare gli elementi misurabili del comportamento religioso* (specie la frequenza alle pratiche religiose più importanti: messa domenicale, precetto pasquale, battesimo, ultimi sacramenti, istruz. religiosa, ecc.). Si rende così possibile la scoperta e la rappresentazione su *carte delle zone omogenee della pratica religiosa.* In Francia sono note le carte del Can. Boulard (nella più recente sono state distinte tre classi di zone religiose).[10] Anche in Belgio è già stato fatto un tentativo di Carta della pratica religiosa domenicale.[11]

Per l'Italia, abbiamo già presentato il tentativo di carta religiosa costruita recentemente da S. Burgalassi.

2ª TAPPA: *Studio tipologico delle parrocchie.*

Aggiungendo ai dati circa la pratica degli atti religiosi essenziali, quelli riguardanti gli elementi di *attrezzatura,* di *aggressività e vitalità,* si possono stabilire diagrammi tipologici (simili a quelli di cui demmo un saggio più sopra).

Diamo a pag. seguente lo schema del diagramma tipologico a 23 elementi preparato a cura di « Economie et Humanisme » a cui faremo seguire le spiegazioni circa le iniziali convenzionali e il calcolo delle « quote ».

---

9. A chi interessasse conoscere nell'ediz. originale e completa questo materiale, può richiedere alle *Editions S.A.G.M.A.* (Boite Postale, n. 31 - Voiron - Isère) la « *Collection de Sociologie Religieuse* à l'usage des séminaristes, prêtres de paroisses, missionaires, aumôniers et responsables de mouvements, étudiants, routiers, chercheurs scientifiques ». Lo stesso materiale, presentato in maniera più succinta, è riportato nel volume II della *Guide pratique de l'enquête sociale,* del P. Lebret, dedicato a « *l'enquête rurale* » (da p. 135 a p. 146). Qualche critica pertinente è stata fatta a questo materiale, e la più esatta (a cui si riferisce anche J. Labbens, nella sua relazione su *La Sociologie Relig. en France depuis la conférence internationale de Breda,* pubblicata negli Atti citati del IV Congresso Intern. di S. R.) è quella che lamenta la mancanza di criteri *oggettivi* per la determinazione di certe realtà o situazioni sociali e psicologiche.

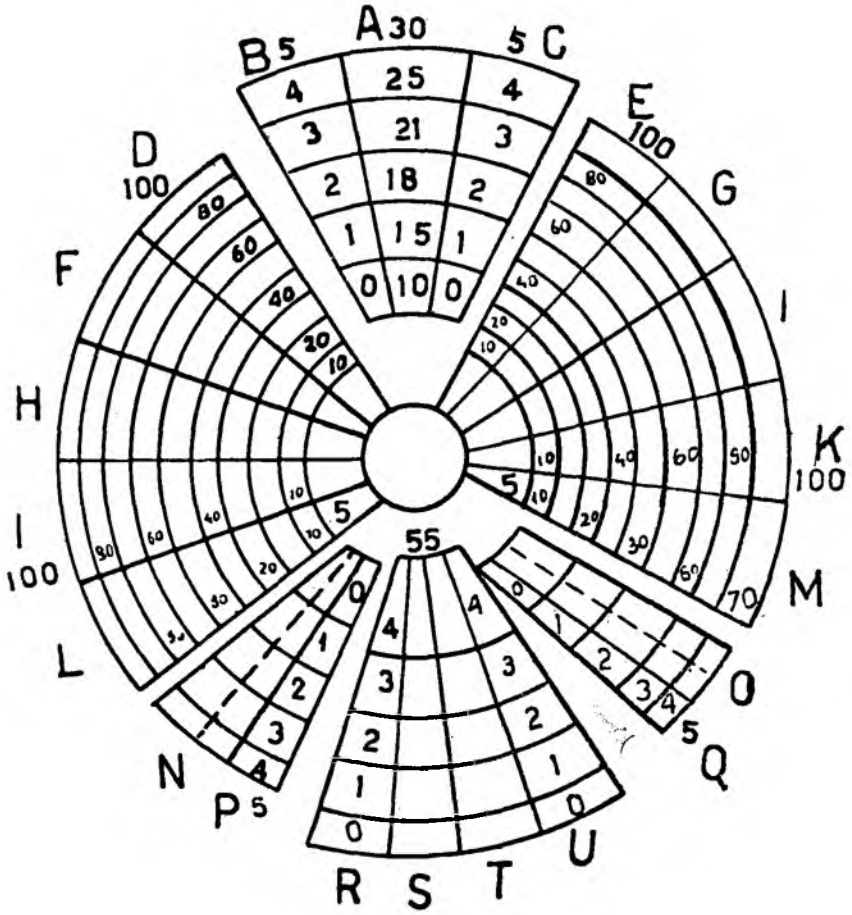
10. Classe A: Paese cristiano (almeno 45% praticanti).

Classe B: Paese indifferente (minorità di adulti praticanti; conformismo stagionale generale).

Classe C: Paese di missione (una parte notevole delle parrocchie conta 20% di bambini non battezzati o catechizzati).

Un'ampia presentazione della metodologia e del significato della « Carta della pratica religiosa nella Francia rurale » è fatta al cap. I del vol. *Premiers itinéraires en Sociologie Religieuse* del Can. BOULARD. Cfr. pure le conclusioni della Commissione Rurale del IV Congresso Intern. di S. R., negli « Atti » (*o. c.,* da p. 249 a p. 253).

11. Cfr. « Lumen Vitae », vol. VII, n. 4, ott.-dic. 1952.



PARROCCHIA CATTOLICA

Spiegazione e calcolo delle quote pel diagramma tipologico.

Diocesi	N. abitanti — Data
Vicaria	N. cattolici — Ricercatore
Parrocchia	N. abitanti di altre religioni — Persone intervistate
Regione (Provincia) o Città	Valore inchiesta

NB. - Per i cattolici s'intenda: i battezzati nella religione cattolica e i bambini non battezzati di cattolici

Indicare % popolazione del concentrico — N. frazioni

% popolazione nelle frazioni — Distanza dal centro

SCRIVERE a matita nei rettangoli la quota

NATALITÀ E ATTREZZATURA

A	N. di nascite nel	1948	1951	Fare la media: moltiplicarla per 1000 e dividere per N. abitanti; si ottiene così tasso di natalità in ‰, cioè
		1949	1952	
		1950	1953	

B	N. sacerdoti religiosi religiose persone a servizio della parrocchia	Contare per 1 ciascun sacerdote a servizio esclusivo della parrocchia per $1/n$ se a servizio di n parrocchie per 1/3 ciascun religioso o persona addetta al servizio	Addizionare e moltiplicare per 1000. Dividere poi per numero cattolici. Si avrà ☐

C La parrocchia possiede { scuole per ragazzi? l'oratorio maschile? la sala parrocchiale? / » per ragazze? » femminile? altri locali? }
Ciascun dato conta per 1, quindi il totale è ☐

ATTI RELIGIOSI

D	% dei battesimi matrimoni religiosi sepolture religiose	U o m.	Media	**E**	% dei battesimi matrimoni religiosi sepolture religiose	D o n.	Media	% U ☐ % D ☐

F e G % di bambini frequentanti il catechismo { ragazzi / ragazze } % ragazzi ☐ % ragazze ☐

H	Uomini	N. assol.	**I**	Donne	N. assol.	% U ☐ % D ☐
	Messa grandi feste			Messa grandi feste		
	Pasqua			Pasqua		
	Messa domenicale			Messa domenicale		

J e K % di morenti che ricevono gli ultimi sacramenti { Uomini / Donne } % U ☐ % D ☐

L e M		N. assoluto	%	indicare quali feste	% U ☐ % D ☐
	Comunione di uomini alle grandi feste				
	Comunione di donne alle grandi feste				

N e O L'A. C.	Giovani	Ragazze	Donne	Uomini	ACLI	Quote	
							Gm ☐
è inesistente						0	Gf ☐
In declino						1	U 4 Acli / 2 ☐
Agli inizi						2	
Amorfa						3	D 4 Acli / 2 ☐
Vigorosa						4	
Efficace						5	

P *L'azione spirit.*	Quota 0	1	2	3	**Q** L'azione tempor.	0	1	2	3
	nulla	abbozz.	avanti	effic.	con impeg. crist.	*idem*			
con la form. lit. è					nell'org. di div.				
con catechismi					n. lotta mali soc.				
con letture					n. az. profess.				
con eserc. e ritiri					n. az. civica				
con az. su *élites*					n. aiuto quotid.				

Per entrambe le parti, addizionare le quote ottenute e dividere per 3. Si avrà per.....
(azione spir. ☐
(azione temp. ☐

FATTORI DI AGGRESSIONE

R Quante famiglie divorziate per 1000 abitanti	ness.	(0)	1-2‰	(1)	3-5‰	(2)	6-10‰	(3)	11-20‰ (4)	più 20‰ (5)
Unioni libere	ness.	(0)	1-2‰	(1)	3-5‰	(2)	6-10‰	(3)	11-20‰ (4)	più 20‰ (5)
% giov. 14-25 a.			5%	(1)	6-10%	(2)	11-20%	(3)	20-30% (4)	più 30% (5)
freq. *dancings*	ness.	(0)	5%	(1)	6-10%	(2)	11-20%	(3)	20-30% (4)	più 30% (5)
Illustrati legg. son letti	mai	(0)	eccez.	(1)	rar.	(2)	un po'	(3)	sovente (4)	sov.mo (5)
Lic. cost. è...	inesist.	(0)	rariss.	(1)	rara	(2)	20% p.	(3)	più diff. (4)	gener. (5)

Sottolineare il % o la qualificazione che conviene, così pure la quota tra ( ); addizionare le 5 quote sottol. e dividere per 5. Si avrà □

S La scuola pubblica è	Quota 0	Quota 1 o 2	Quota 3 o 4	Quota 5
diretta da maestri	cristiani	neutri	non neutri	aggressivi
Il laicismo è	inesistente	presente	virulento	virulentissimo
L'ateismo è	inesistente	presente	virulento	virulentissimo

Addizionare le quote ottenute e dividere per 3. Si avrà □

T Le obiezioni contro la religione e il clero sono { inesistenti (0) / abbastanza correnti (3) } rare (1) / frequenti (4) / deboli (2) / frequentissime (5) □

U Materializzazione:	Quota 0	1	2	3	4	5
Il lavoro domenicale è	inesistente	eccezion.	raro	abbast. freq.	frequente	freq.mo
La slealtà nel commercio						
Gli eccessi di lavoro e viaggi						
Le cure unicam. materiali						
L'alloggio misero o superp.						

Addizionare le 5 quote e dividere per 5. Si avrà □

ANNESSI

(I) Numero vocazioni: Preti o religiosi viventi... Religiose viventi... U □
per 1000 abitanti (compresi seminaristi o novizi) D □

(II) Dare la ripartiz. della popolaz. in % e il % della pratica religiosa (U e D) *per categorie professionali.*

	Ripart. pop. in %	Pratica relig. % U	% D
1. Proprietari			
2. Operai d'agricolt.			
3. Operai d'industr.			
4. Piccoli commerc. e artigiani			
5. Imp. e funz.			
6. Borghesia e grandi commercianti			
7. Casalinghe			
8. Pensionati			
9.			
10.			

(III) Qual è stata l'*evoluzione polit.* della parr.

	P.C.	P.S.	D.C.	P.L.	M.S.I.
1945					
1947					
1948					
195..					

Si diano i risult. delle elez. quando si hanno.

Quali i giornali dominanti...

Sottolineare con un tratto più o meno forte secondo l'importanza del giornale.

% di comunioni solenni: ragazzi... ragazze...	Quale l'età abituale in cui « smettono »:
% di perseveranti di 15 anni: ragazzi... ragazze...	uomini...
% di pratica religiosa a 21 anni: uomini... donne...	donne...
a 30 anni: uomini... donne...	L'età in cui « tornano » (se ritornano):
a 60 anni e più: uomini... donne...	uomini...
Stesso calcolo che in H e I	donne...

	Quante proiez. per settimana	Frequenza settimanale dei		
		bambini	giovani	adulti
(IV) Quante sale di *Cinema:*				
Familiari				
Neutre				
Immorali				

3ª TAPPA: *Studio delle ondate scristianizzatrici e cristianizzatrici.*

Lo studio comparato di molte parrocchie porta a cogliere *la costanza di certi fenomeni perturbatori su grande scala,* costituenti delle vere ondate che han sommerso tutta una regione, modificandone la struttura spirituale.

> Così in Francia è stato possibile scoprire ovunque le tracce di varie ondate: laicista, socialista, comunista; ed anche delle ondate contrarie: azione cattolica, azione liturgica, rinascita dottrinale.
>
> A mezzo di *carte* che tengano conto della dimensione storica, si possono individuare anche le origini e le linee di direzione delle diverse maree (è stato così stabilito che sovente l'invasione comunista avviene lungo le linee ferrate e le grandi strade).

4ª TAPPA: *Studio dei microfenomeni sociologici* (secondo la terminologia di Gurvitch).[12]

Tornando ai limiti di una parrocchia o di parrocchie vicine (vicaria o complesso urbano), si analizza la *costituzione dei gruppi* e il *gioco delle forze sociali ivi presenti* (sia in campo cristiano, *sia in campo neutro o avversario*).

> Due sono gli strumenti preparati da « Economie et Humanisme » per la raccolta dei dati interessanti questa tappa:
>
> 1) *Tavola dell'analisi dei gruppi.*
>
> 2) *Diagramma comparativo delle forze vive.*

5ª TAPPA: *Studio delle connessioni e dei condizionamenti temporali del fatto religioso.*

Si studia cioè *se, come* e *fino a che punto* fatti o situazioni economiche e politiche (ad es.: risorse del suolo o sottosuolo, forme di coltura, attrezzatura in-

12. Nella 3ª e 4ª tappa sarà utile studiare l'azione di personalità che hanno provocato le ondate di scristianizzazione o di cristianizzazione, o che hanno suscitato delle forze locali o regionali (indagare le ragioni psicologiche, intellettuali o morali, personali o collettive, economiche o politiche del loro successo o del declino della loro influenza).

dustriale, rete dei trasporti, evoluzione tecnica, migrazioni, turismo, influenza di partiti, regime e governo, ecc.) sono stati e sono connessi, come cause o condizioni, con gli atteggiamenti religiosi.

Per sintetizzare quest'analisi il gruppo di « Economie et Humanisme » ha preparato una tavola sulla « *Cronologia comparata dell'Evoluzione Economica e Sociale, della Pratica Religiosa e delle Opzioni politiche* ».

6ª TAPPA: *Studio delle influenze reciproche delle zone più scristianizzate e delle zone più cristiane.*

Sarà il risultato delle analisi precedenti, a cui si aggiunga un esame sistematico dei *centri di depressione e di alta pressione* religiosa, e delle loro reciproche influenze. (Le zone più cristiane son quelle che forniscono vocazioni religiose e sacerdotali, dirigenti, militanti...).

Per individuare e delimitare visualmente quei centri, ci si può servire della carta delle zone omogenee: sovrapponendovi un foglio di carta trasparente, si caratterizza a colori diversi, con un gioco di frecce di spessore più o meno grande e di spazi a tinte svariate, le diverse forme di azione favorevoli o aggressive e la loro estensione territoriale.

7ª TAPPA: *Studio critico dell'autenticità e della profondità o delle contraffazioni e impurità del sentimento e del comportamento religioso dei cristiani.*

Si vedrà allora — a mezzo di sondaggi di opinioni, interviste coi soggetti o con persone competenti — quale sia la *qualità* della vita religiosa e fino a che punto l'autenticità sia legata a tradizioni familiari, alla santità di sacerdoti e di laici, alla forma d'insegnamento, alle opere di carità (e viceversa per le contraffazioni...).

Per aiutare a conoscere, indirettamente, quanto la fede incida a fondo sulla vita degli ambienti o delle persone studiate (e quindi quanto sia autentica la loro religiosità), il gruppo di « Economie et Humanisme » ha preparato due « strumenti » interessanti:

1°) Due tavole: la prima per l'« *Analisi dell'impregnazione cristiana di una popolazione o di un ambiente di vita* »; la seconda per l'« *Analisi dei differenti ambienti che agiscono sul comportamento psicologico e spirituale dei soggetti sotto inchiesta* ».

2°) Un diagramma e lessico esplicativo sul « *Livello umano di una popolazione* ».

8ª TAPPA: *Analisi approfondita di casi tipici d'evoluzione religiosa personale e collettiva, tenendo conto di tutti gli elementi riscontrati nelle tappe precedenti.*

Il gruppo di « Economie et Humanisme » ha preparato a questo scopo una serie di tavole, per guidare alla registrazione dei dati interessanti ottenuti attraverso intervista personale con gli stessi soggetti di cui si studia l'evoluzione o a mezzo di sondaggio dell'opinione di personalità

competenti che conoscono bene l'evoluzione di quei soggetti o di un dato gruppo (o sottopopolazione).

Dall'analisi del complesso di dati raccolti su una zona o su più zone sarà possibile *concludere* (secondo P. Lebret):

1) alla tipologia parrocchiale di tutta una regione (o anche nazione);

2) alle cause generali di scristianizzazione o di ricristianizzazione, e alle cause particolari per il tal tipo di parrocchia, che ha subìto la tale ondata scristianizzatrice o beneficiato di un dato sforzo di ricristianizzazione;

3) alla individuazione delle forme più efficaci di azione cristiana in quel dato contesto sociologico determinato.[13]

---

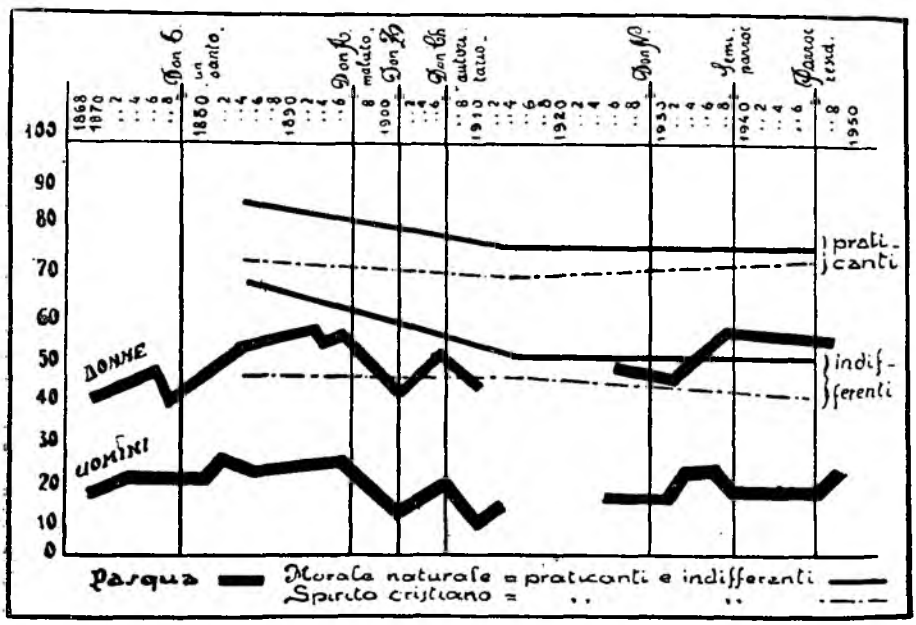
13. Come già osservammo lo sforzo fatto dal gruppo di « Economie et Humanisme », per offrire dei quadri dettagliati per la raccolta e « la sistemazione » dei dati, è ammirevole. È evidente però che ognuno dovrà adattare questo materiale al suo ambiente, *semplificando* e soprattutto *concretando* meglio e moltiplicando gli « indizi » oggettivi del comportamento socio-religioso studiato.

Sarà sempre utile fare un'integrazione delle tecniche e delle espressioni grafiche.

Diamo un esempio di « *curva ricapitolativa della parrocchia* », studiata dal Can. Boulard.

ESEMPIO DI CURVA RICAPITOLATIVA

(pratica religiosa e morale di una popolazione in rapporto con le qualità del Sacerdote incaricato e della struttura canonica del gruppo religioso).



APPENDICE

CENNI DI PSICO-SOCIOLOGIA DELLE VOCAZIONI SACERDOTALI E RELIGIOSE

I dati schematici e senza commento che daremo sono tratti dalla migliore documentazione oggi disponibile, a cui si rinvia chi vi fosse interessato.[1]

Le poche ricerche statistiche e sociologiche finora compiute si possono raccogliere grosso modo in tre sezioni: 1° origine delle vocazioni; 2° aspetti strutturali; 3° aspetti dinamici del fenomeno vocazionale.

1. Dati sull'origine delle vocazioni

a) *L'origine geografica.*

Due questioni: *A*) Quali, in un dato Paese, le regioni più feconde in vocazioni? *B*) In che misura oggi le vocazioni sono di origine rurale o di origine urbana?

---

1. Cfr.: *a*) *Vocation de la sociologie religieuse - Sociologie des vocations.* Atti della 5ª Conferenza Intern. di S. R., Paris, Tournai, 1958 (la più recente e interessante raccolta di studi sociologici e sociografici sulle vocazioni).

b) F. Boulard, *Essor ou déclin du clergé français,* Paris, Les Editions du Cerf, 1950.

c) J. Dellepoort, *Die priesterroepingen in Nederland. Proeve van een statistisch-sociografische analyse.* 's Graevenhage, N. N. Nitgevers-Maatschappij Pax, 1955 (studio molto accurato).

d) M. de Grandpré, *L'éducateur et la formation religieuse des adolescents,* Laval, Les Presses Univ., 1958 (parte III: *Etudes de psychologie et de sociologie de la vocation*).

e) H. Fischer, *Più sacerdoti per la salvezza del mondo,* Milano, Massimo, 1952.

f) S. Aznar, *La revolución española y las vocaciones ecclesiasticas.* Madrid, Instituto de Estudios Politicos, 1949.

Per la situazione delle vocazioni in Italia (oltre due ottimi studi di S. Burgalassi e P. Tufari, S.J., negli « Atti della 5ª Confer. Int. di S. R.):

— S. Burgalassi, *Alcune considerazioni sulle statistiche del clero secolare italiano,* in « Atti della 5ª Settim. di aggiorn. pastorale » (sett. 1955), Milano, Didascaleion, 1956; *Il problema delle vocazioni religiose e del clero secolare in una diocesi toscana,* in « Orientamenti sociali », luglio 1954, ecc.

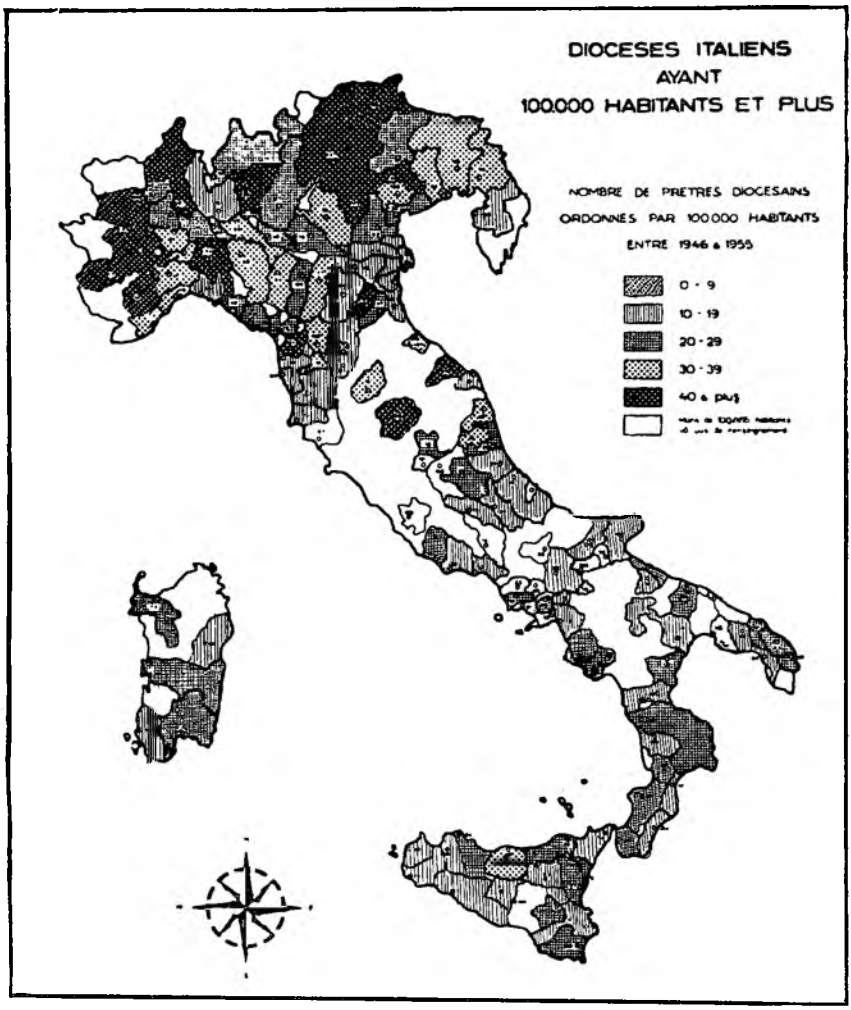
— G. Filograssi, S.J., *Statistica del Clero in Italia,* in « La Civiltà Cattolica », 1943, vol. 4°, dicembre.

— Vari articoli di T. Salvemini, apparsi (dal 1934) sugli « Atti delle Riunioni della Soc. Ital. di Statistica » (Roma), ecc.

Questi e gli altri studi del genere si limitano tutti allo studio degli aspetti *naturali* della vocazione. Non vogliamo assolutamente interferire

A) *La ripartizione geografica delle vocazioni in Italia.*

Cartogramma: N° di Sacerdoti secolari italiani, ordinati per 100.000 abit. tra il 1946 e il 1955 (da S. BURGALASSI, " Hypothèses de travail pour l'étude des vocations au Clergé diocesain en Italie " in *Vocation de la Soc. Rel....*, pp. 190-198).



— Non sono possibili in Italia giudizi di media o « conclusioni generali »: vi sono almeno tre zone ben differenziate, sia geograficamente come socialmente (Nord, Centro, Sud-Isole).

---

nella « parte divina », soprannaturale, di tale fenomeno. Non dimentichiamo il severo richiamo di Pio XI (nella Encicl. *Divini illius magistri*) contro « la pretesa falsa, irrispettosa e pericolosa, di voler sottomettere a delle ricerche, a delle esperienze, a dei giudizi d'ordine naturale e profano, dei fatti d'ordine soprannaturale... per esempio, la vocazione sacerdotale o religiosa e, in generale, tutte le operazioni misteriose della grazia ».

— Sono evidenti zone più feconde (Alta Italia - Diocesi alpine - alcune zone venete e di centro...) e altre meno feconde (zone costiere, specie meridionali - basso Adriatico - bassa Toscana...).

— Le più grandi diocesi non sono le più favorite; così pure parecchie tra le più piccole.

B) *Origine sempre più urbana delle vocazioni.*

— Nella diocesi di Tournai, 45 % delle *religiose* sono di origine urbana; 55 % di origine rurale. Nella archidiocesi di Lione, solo 40 % sono di origine rurale.

— Per le vocazioni *sacerdotali:* nell'archidiocesi di Lione, circa il 44 % provengono da comuni rurali e, di questi, il 75 % circa da famiglie di agricoltori. Nella diocesi di Grenoble, mentre nelle zone non industrializzate le vocazioni diminuiscono, in quelle in via di industrializzazione aumentano.

— Lo stesso fenomeno di « urbanizzazione del clero » sembra evidente negli Stati Uniti e in Italia (v. art. cit. di S. Burgalassi).

b) *L'origine sociale.*

— Per l'Italia: « sembra si possa dire che molte vocazioni oggi escono dalla classe operaia, poi vengono — in forza numerica — quelle delle classi medie e quelle dell'ambiente rurale ».

— Per le religiose, dati su Tournai rivelano:

Categorie sociali	Insieme	Religiose di Tournai nate in		
		Belgio	Francia	all'estero
Classe operaia	29,3	31,2	26,3	26,9
Piccola borghesia	51,7	52,3	56,1	49,8
Borghesia	13,2	13,7	12,8	14,6
Indeterminata	5,8	2,8	4,8	8,7

L'importanza dello studio delle origini geografiche e sociali sta nel fatto che anche qui i fattori influenzano la « personalità di base ». « Quando uno strato sociale fornisce troppo esclusivamente le reclute di un ordine, finisce per trasformarne la mentalità... Per questo, certi ordini saranno più " borghesi " e altri più " popolari " ».[2] Per la stessa ragione, i due gruppi — rurale e urbano — del clero secolare tendono a differenziarsi socio-psicologicamente come « due tipi di vocazione » e due mentalità distinte.

2. M. Kauffmann, *A propos d'une enquête sur les vocations religieuses masculines en France,* in « La vie spirituelle », supplem., 15 sett. 1956, pp. 328-29. Ottimo studio d'impostazione critica delle ricerche sulle vocazioni.

c) *L'origine familiare.*

— Quanto all'*ampiezza delle famiglie* da cui provengono le vocazioni:

— Negli S. U. le *religiose* provengono, in media, da famiglie di 7 figli. Tale media tende a diminuire: era di 10 figli prima del 1899, di 7,7 tra il 1921 e il 1930; per le religiose entrate dopo il 1940 non è più che di 5,8.

Le vocazioni *maschili* provengono da famiglie meno numerose: media di 5 figli per i regolari, di 4 per i secolari.

— In Belgio: le famiglie con 1 o 2 figli sono, per la popolazione totale 66 %, e solo 17 % per le religiose.

— Quanto alla *vitalità religiosa* delle famiglie d'origine delle vocazioni: da una ricerca belga (M. T. Mattez, *Les religieuses du diocèse de Tournai. Etude sociologique de leur provenance,* in « Bulletin de l'Institut de Recherches Economiques et Sociales », Univ. Cath. de Louvain, XXII, nov. 1956, p. 674) risulta che in più del 60 % dei casi di famiglie con vocazioni, il padre è qualificato « fervente »; nel 78 % dei casi è la madre che è così qualificata; nel 58 % dei casi entrambi sono di tale categoria.

Vitalità religiosa del Padre e della Madre	Fervente	Praticante	Indifferente	Ostile	Indeterminata	Totale	%
Fervente	2296	566	169	8	30	3069	78
Praticante	67	363	145	14	10	599	15,2
Indifferente	7	14	154	13	4	192	4,8
Ostile	—	—	7	2	—	9	0,2
Indeterminata	6	11	10	2	42	71	1,8
Totale	2376	954	485	39	86	3940	
%	60,3	24,4	12,3	0,9	2,1		100

2. Dati strutturali

a) *La struttura per età.*

Fenomeno generale: la popolazione ecclesiastica e religiosa è, nel suo insieme, in progressivo invecchiamento (in senso demografico).

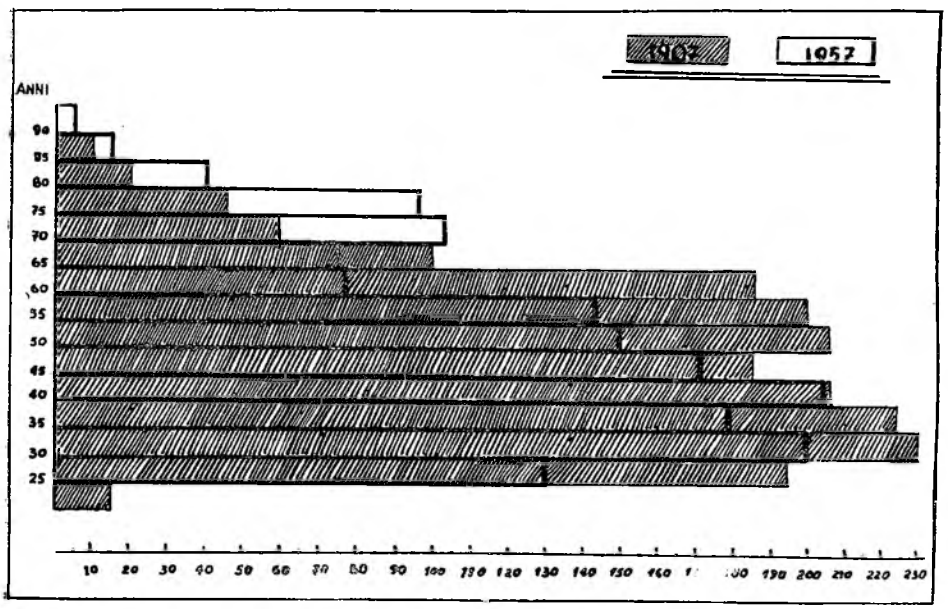
Ecco come il P. Kauffmann spiega il fenomeno, rispetto alle vocazioni religiose in Francia: « Per il fatto delle entrate praticamente nulle al tempo della separazione della Chiesa dallo Stato (1905), debolezza prolungata dagli eventi del 1914-18, le provincie religiose francesi beneficiano oggi di un numero molto ridotto di decessi annuali. Ora, quando le forti generazioni di religiosi degli anni 1920-23 arriveranno all'epoca in cui la morte colpisce più regolarmente, cioè tra una quindicina d'anni, il numero dei decessi

annuali aumenterà parallelamente a quello dei vecchi a carico della comunità. Si può prevedere che il numero di religiosi in età di più di 65 anni si quadruplerà in 25 anni. Ci vorranno quindi più novizi per mantenere gli effettivi al loro livello attuale. Ora il numero dei Padri in età dai 30 ai 64 anni che si possono considerare come " attivi " non aumenterà sensibilmente nei prossimi 10 anni data la crisi attuale delle vocazioni. Non aumenterà neppure nei 10 anni che seguiranno questi primi 10, se non si risolve la crisi nell'avvenire immediato » (in *Vocation de la Sociologie...*, p. 159).

Fenomeni simili sono constatabili ovunque (anche se per cause diverse). Urge precisarne entità, cause e sviluppi prevedibili: ne dipende a volte la vita di interi Istituti religiosi. — In parecchi casi la situazione attuale è ancora buona, ma l'« invecchiamento » si preannuncia sicuro. Così, ad es., per la situazione del clero dell'Archidiocesi di Lione.

PIRAMIDE DELLE ETÀ

Sacerdoti in ministero nell'Archidiocesi di Lione



b) *La ripartizione secondo le attività.*

Fenomeno generale (per il clero secolare): Al decrescere degli effettivi disponibili (diminuzione o non aumento degli ordinati), crescono e *si diversificano* i compiti pastorali. Di qui: riduzione dei sacerdoti consacrati all'apostolato parrocchiale ordinario e straordinario, e all'insegnamento — compressione dei « pensionati » — aumento del personale di amministrazione e dei cappellani o assistenti di opere.

Attività dei sacerdoti	Clero diocesano di Lione nel:		
	1907	1932	1957
Ministero parrocchiale:			
Parroci e amministratori	657	644	604
Viceparroci	549	300	277
Missionari diocesani	26	17	7
Insegnamento:			
Secondario	228	181	152
Tecnico e simili	—	15	10
Superiore	18	18	20
Seminari maggiori	24	—	5
Cappellani e Assistenti:			
Insegnamento privato	19	28	22
Insegnamento pubblico	4	6	26
Ospedali	41	41	63
Congregazioni religiose	48	45	24
Azione Cattolica e sociale	5	6	33
Diversi	39	44	38
Amministrazione diocesana	13	20	29
Canonici titolari	9	16	13
Diversi	42	29	39
« Pensionati »	180	114	98
Totale	1.902	1.524	1.459

La « dimensione geografica » (a cui si adatta la parrocchia) perde oggi di importanza a favore della « dimensione funzionale » (quella che raggruppa gli uomini secondo le loro funzioni o attività, fuori dell'ambito parrocchiale). L'impegno *materiale* del Parroco diminuisce (meno parrocchiani *vivono* in parrocchia), ma cresce l'impegno *morale* e l'esigenza di « specializzazione pastorale ». L'appello a Religiosi per i nuovi compiti specifici (specie di insegnamento) si fa sempre più necessario. « 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 » (F. Boulard, in *Vocation de la S. R...*, p. 145).

3. Aspetti dinamici del fenomeno vocazionale

Oggi, il problema centrale riguardante l'evoluzione numerica delle vocazioni è quello della *perseveranza*.

« La conclusione dell'inchiesta che abbiamo condotto è che la diminuzione del numero di ordinazioni sacerdotali non può essere attribuita che solo in parte alla diminuzione delle entrate in seminario durante il periodo 1930-45. Di fatto, la causa *principale* sembra essere il gran numero di abbandoni durante il periodo della formazione. Questa diminuzione di rendimento durante gli ultimi 25 anni si è elevata a circa il 50 %. Attualmente, il 25,8 % di quelli che cominciano gli studi per il sacerdozio sono ordinati sacerdoti. *È quindi la perseveranza, più che il reclutamento, che è il problema principale per i seminari minori olandesi* » (J. DELLEPOORT, in *Vocation de la S. R...*, p. 121).

Il fenomeno di questo altissimo tasso di perdite sembra universale, anche se con variazioni di entità, cause e circostanze.

— Per l'Italia, S. Burgalassi (in *Vocation de la S. R...*, p. 191) afferma: « Un calcolo molto prudente ci farebbe concludere che dal 1° anno alla ordinazione sacerdotale, la riduzione dei seminaristi è del 60-70 %, ma questa cifra ha valore limitato. Ci sono annate intere di seminaristi che arrivano quasi al completo all'ordinazione, mentre altre annate sono decimate e quasi distrutte. È chiaro che l'eliminazione è più accentuata nei primi anni, con un massimo verso il 3° anno ».

Lo stesso Burgalassi (nel suo studio *Sintesi religiosa dell'Italia,* in « Il Regno », maggio 1960, pp. 20-24) nota che nel periodo 1946-1955 il numero annuo di Sacre Ordinazioni ha subìto un brusco abbassamento, che solo in questi ultimi anni sembra ridursi:

Anno	N° Sacre Ordinazioni	Indice
1949	1.105	100
1952	729	65
1955	757	66
1958	838	75

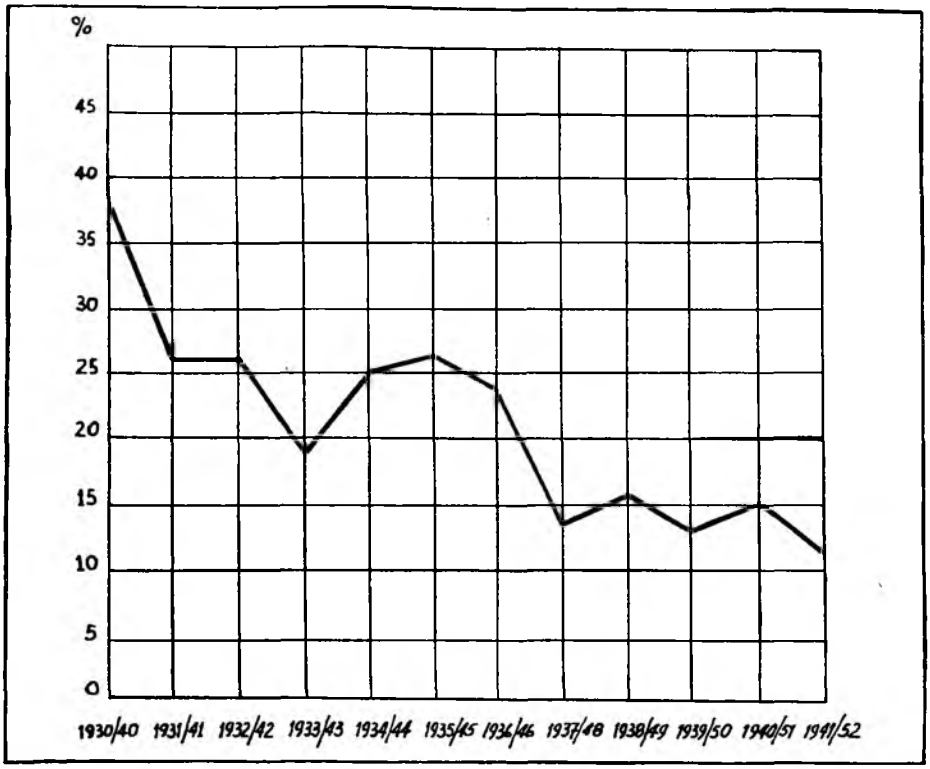
La diminuzione quindi delle Ordinazioni (sacerdoti secolari e regolari) è, nel 1958, rispetto al 1949, del 25 %.

— Per il Portogallo si esamini la curva di pagina seguente (cfr. A. MARTINS, in *Vocation de la S. R...*, p. 200).

— Per le vocazioni al clero *regolare,* il « tasso di perseveranza » sembra anche inferiore. In Olanda parecchie congregazioni missionarie raggiungono a stento il 20 %.

Le cause del fenomeno? Sono molteplici e difficili a individuare nei singoli casi. Vi sono cause personali e collettive, strutturali e funzionali. Riaffermata l'importanza decisiva dei fattori Grazia e libertà, sembra si possa sicuramente (anche in forza del principio sociologico fondamentale dell'interazione tra fattori sociali e religiosi) portare in causa altri fattori.

Proporzione di seminaristi della 1ª ginnasio che hanno perseverato fino all'ordinazione, nei Seminari diocesani del Portogallo, tra il 1930 e il 1952.



« I principali fattori sono i seguenti: il fatto dell'emancipazione (dei cattolici olandesi) che ha aperto ai cattolici tutte le funzioni della società civile; l'apertura di collegi e licei cattolici in tutti i centri del Paese; le esigenze più elevate nella formazione sacerdotale; i difetti di adattamento nella formazione seminaristica per certi settori; la deteriorazione spirituale del seminario, da certi punti di vista; la disgregazione spirituale della famiglia e della vita sociale. Visto il carattere *permanente* e *internazionale* di parecchi di questi fenomeni, *non* c'è da attendersi un miglioramento di rendimento nel prossimo avvenire » (J. DELLEPOORT, *Vocation de la S. R...*, p. 123).

Sul problema generale dell'evoluzione delle vocazioni religiose *femminili* (crisi di numero, di qualità, di perseveranza) sono stati individuati i seguenti fattori (v. H. DEKKERS, « Vocations religieuses féminines aux Pays-Bas », in *Vocation de la* S. *R...*, pp. 237-241):

1) Diminuzione del numero delle famiglie numerose.

2) Diminuzione crescente di donne celibi, nella popolazione totale, e anticipo dell'età del matrimonio.

3) Crisi della vita rurale e aumento dell'industrializzazione e dell'ur-

banesimo (le curve dell'andamento di tali fenomeni sono parallele a quelle delle vocazioni). Conseguenza particolare: numero crescente di donne impiegate nell'industria e in lavori non agricoli e domestici; mobilità fisica e sociale crescente...

4) Sparizione graduale della protezione familiare (in connessione coi fenomeni del punto 3); disgregazione fisica e spirituale della famiglia.

5) Aumento di ragazze cattoliche che proseguono gli studi. Di qui, più spirito critico nel giudicare lo stato religioso, che si presenta socialmente e culturalmente meno attraente;

6) Interessamento assorbente dello Stato per le opere caritative e assistenziali, che si « secolarizzano »: il compito delle religiose diventa meno strettamente necessario; le ragazze trovano nelle « opere sociali » un tipo di apostolato senza i « pesi » della vita religiosa.

Parecchi di questi fattori *strutturali* possono anche avere effetti positivi sulla evoluzione delle vocazioni, ma « molto gradualmente, e non si potrà neutralizzare l'influenza nefasta che per vie traverse; per arrivare a tali risultati, si dovrà adattare alla congiuntura modificata, sia l'educazione della ragazza che l'iniziazione alla vita religiosa » (H. Dekkers, *o. c.*, p. 241).

4. Il problema psico-sociologico della selezione delle vocazioni

Il fatto preoccupante dell'abbassamento del rendimento ripropone con urgenza il problema della selezione delle vocazioni. La Chiesa, negli ultimi tempi, ha imposto norme di più grande severità e prudenza nella scelta dei candidati, specialmente al sacerdozio. La generale flessione nella perseveranza (e non, generalmente, nella percentuale di entrate in seminario o in noviziato) pone in primo piano i problemi di selezione e di formazione, più che quelli di reclutamento.

Spetta all'Autorità ecclesiastica e, sul piano consultivo e di studio, alla « pedagogia delle vocazioni », indicare nuovi criteri e mezzi più efficaci per la scelta dei candidati e la loro educazione. — Le scienze sociali possono solo far presenti alcuni fatti di ordine psicologico e sociale, connessi con l'evoluzione delle vocazioni.

1) Una prima selezione avviene già in seguito alla presentazione degli ideali religioso o sacerdotale da parte dei « reclutatori ».

> « Uno studio approfondito mostra coi fatti che le grandi molle psico-sociologiche che orientano più efficacemente i giovani verso una vocazione sacerdotale o religiosa sono *l'esercizio effettivo di grandi responsabilità umane e cristiane, e il contatto diretto e vivente con la miseria del mondo* (in un settore qualunque). È dunque evidente che il reclutamento sacerdotale e religioso (per gli ordini apostolici almeno) *è funzione strettamente del tipo di ministero sacerdotale e dei compiti apostolici che si proporrà ai giovani* » (M. Kauffmann, O. P., *Vocation de la S. R...*, p. 162).

La chiarezza nel presentare quegli ideali, senza infingimenti o evasioni in motivazioni infantili o fantastiche, servirà a scoraggiare in partenza gli inadatti o gli « avventurieri », e troverà risposta pronta e generosa nei « chiamati ».

2) La raccolta accurata di *dati* personali, familiari e ambientali sugli aspiranti si rivela sempre di più una necessità per un primo esame delle attitudini alla chiamata della Chiesa. Non si tratta delle poche, generiche e insicure informazioni ottenute dal candidato stesso o da altre persone interessate alla sua accettazione. Sono notizie precise sul passato sanitario della famiglia, sulla vita morale e gli impegni apostolici del soggetto, sulle sue reali possibilità mentali, sulle sue vere aspirazioni, ecc., da richiedersi a persone informate e degne di fede.

> « Bisogna basarsi su altri criteri per poter evitare le defezioni in massa nei primi anni del seminario minore, come un certificato della scuola precedente, un colloquio personale coi genitori, col clero parrocchiale del candidato e, infine, far appello ai *tests* psicologici » (J. DELLEPOORT, *Vocation de la S. R...*, p. 131).

Ciò suggerisce la necessità di uno *schedario individuale*, in cui dovrebbero raccogliersi quelle informazioni e altre successive: strumento utilissimo di controllo e, anche, di studio, per l'utilizzazione di un'esperienza sempre più ampia.

Il Can. Boulard proponeva, alla 5ª Conferenza Internazionale di S. R., lo schema e le voci di uno *schedario per vocazioni tardive*, così strutturato:

I.	*Dati sull'origine:*	straniero	0
		di altra diocesi	1
		età	2
II.	*Insegnamento ricevuto prima:*	elementare	3
		secondario	4
		superiore	5
		tecnico	6
		statale, cattolico o entrambi	7
III.	*Professione:*	personale	8
		del padre	9
		della madre	10
IV.	*Impegno apostolico o sociale:*	in un'opera parrocchiale	11
		un movimento cattolico	12
		Azione cattolica	13
		sindacato	14
V.	*Famiglia:*	situazione matrimoniale	15
		genitori viventi	16
		numero di figli	17
		qualità cristiana dei genitori	18
VI.	*Origine della vocazione:*	accoglienza fatta dalla famiglia	19
		età della prima idea	20
		influenze determinanti	21
VII.	*Altri seminari frequentati prima:*		22
VIII.	*Dopo il seminario* (minore) per quelli che hanno « abbandonato »:		
		situazione scelta	23
		acclimatazione al seminario maggiore	24
		arrivo al Sacerdozio	25

3) Un punto importante e altrettanto delicato è quello delle *modalità* stesse della selezione, specie all'entrata nel seminario o in noviziato. In termini chiari: chi deve fare la selezione e come farla?

La vocazione, in senso teologico e canonico, si attualizza con la « chiamata » dell'Autorità ecclesiastica. Chi sceglie per il sacerdozio è Dio e il Vescovo, o il Superiore Maggiore, a cui i candidati sono presentati dai superiori diretti del seminario o noviziato. A questi, quindi, incombe in definitiva la responsabilità immediata della selezione. Essi assolvono al loro compito il meglio possibile, con tutti i mezzi a loro disposizione. Ci si chiede oggi, con sempre maggiore insistenza, se non convenga utilizzare anche l'assistenza di specialisti in alcuni campi specifici, e in particolare l'apporto di *prove d'intelligenza e di personalità, scientificamente preparate.*

Ciò è richiesto per almeno due ragioni:

1) Per il fatto stesso, sopra notato, dell'alta percentuale di « abbandoni » prima della mèta. Perchè non servirsi di prove che permetterebbero di individuare subito alcune gravi deficienze (d'intelligenza o di carattere), di « bloccare » quindi in partenza un certo numero di « inadatti », con risparmio di tempo, denaro e sofferenza per i candidati e per l'istituzione?

2) Altro fatto poco noto ma, per certe nazioni almeno, sicuramente provato: *il numero anormalmente elevato di malattie mentali tra le persone ecclesiastiche o religiose.*

Dom Thomas Moore, psichiatra benedettino di valore, ha condotto uno studio statistico su tale problema (cfr. *The rate of insanity in priests and religious,* in « Amer. Eccles. Review », 1936, 95, pp. 485-498). Ha constatato:

1) che la percentuale dei sacerdoti e religiosi ospitalizzati per malattie mentali negli S. U. era superiore a quella della popolazione degli Stati di origine;

2) che tra le religiose, il numero relativamente più alto di « casi » di rottura dell'equilibrio psichico si riscontra tra le suore a clausura più o meno stretta.

P. Moore ha dovuto concludere che, senza dubbio, un certo numero di *personalità pre-psicotiche,* di tipo schizofrenico, sono attratte alla vita monastica (le condizioni monastiche favoriscono l'evoluzione della malattia mentale, più che provocarla).

Le statistiche avrebbero rivelato tra le suore di clausura un eccesso di casi di *schizofrenìa* (rispetto all'incidenza di tale malattia tra il resto della popolazione femminile).

Tra i sacerdoti, lo stesso fenomeno: tasso eccessivo di *schizofrenici,* superiore a quello del resto della popolazione maschile. Seconda nella classifica delle malattie che colpiscono di più i sacerdoti: *psicosi da alcoolismo* (tasso superiore, ancora, a quello della popolazione maschile).

Non sembra difficile interpretare il fenomeno, come un'*evasione* dalle pressioni, responsabilità e anche gravi difficoltà della vita sacerdotale e re-

ligiosa, con lo svilupparsi di forme schizofreniche di tipo compensativo o col rifugiarsi nell'euforia dell'alcool, fino a cadere infine nello stato psicotico.

La prevalenza di *tali forme* psicotiche è stata riscontrata in modo sicuro in ambiente americano. Pensiamo che non si possa inferirne che si ritroveranno allo stesso modo in altri ambienti. Tuttavia, la testimonianza non documentabile di psichiatri europei sembra confermare che la percentuale di casi di psicosi — e non solo di forme nevrotiche — è sensibilmente più alta del normale anche tra le persone ecclesiastiche e religiose d'Europa.

Persone con caratteri pre-psicotici possono essere individuate, in quasi il 100 % dei casi, da un abile psichiatra o psicologo clinico, con l'ausilio di *tests* di personalità. Tali prove possono essere opportunamente adattate alla selezione di candidati al sacerdozio o alla vita religiosa.[3]

È assolutamente indispensabile, per le difficoltà e la responsabilità dell'esame in parola, che l'uso di *tests* di personalità sia riservato a professionisti cristiani di vera competenza psicologica e psichiatrica. — La consulenza di tali specialisti, almeno per i casi più « sospetti », potrebbe essere utile anche per l'interpretazione di certi tratti della personalità, come della sua stabilità e integrazione di base (è noto che, a volte, il tipo che obbedisce passivamente a ogni regola, che è sempre ossequente e quieto, che preferisce star solo e molto in cappella, ammirato come il « candidato ideale », può essere una personalità pre-psicotica).

P. Moore propone, egli pure, come indispensabile, uno schedario o *dossier* per ogni candidato. Il primo documento incluso dovrebbe essere una storia particolareggiata (*case study*) del candidato, che dovrebbe comportare i dati sui seguenti punti importanti:

1. Storia della famiglia dal punto di vista della sanità mentale
   (per comunità contemplative: se è trovato un consanguineo di 1° grado malato di mente, non accettare;
   per comunità di vita attiva: due o più consanguinei di 1° grado, esigere prove speciali di stabilità mentale prima di accettare;
   per sacerdoti: due o più consanguinei di 1° grado, non accettare);
2. Votazioni scolastiche e risultati di *tests* mentali, degli anni precedenti, per individuare eventuale deteriorazione mentale;

---

3. Adattamenti di alcuni *tests* classici di personalità sono già stati fatti. Cfr. W. C. Bier, *A comparative Study of a Seminary Group and Four other Groups on the Minnesota Multiphasic Personality Inventory*, in « Stud. in Psychol. and Psychiat. », 1948, 7, pp. 90-92; A. Benko et J. Nuttin, *Examen de la personalité chez les candidats à la prêtrise. Adaptation du test de personnalité M.M.P.I.*, Louvain, Publications Universitaires, 1956. Un adattamento dello stesso *test* di personalità per candidati *italiani*, è allo studio presso l'Istituto Superiore di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano, Roma. - Si veda pure l'articolo panoramico del compianto P. A. Gemelli, *La psicologia a servizio del discernimento delle vocazioni e della direzione spirituale dei seminaristi*, Firenze, Editrice Fiorentina, 1957 (Estratto da « Rivista di ascetica e mistica », 1957, n. 1 e 2).

3. Informazioni precise sul modo di comportarsi con gli altri (i pre-psicotici si rivelano specialmente nel comportamento sociale).

La psicologia e le scienze mediche e sociali non servono solo alla porta del seminario, per l'« esame dei documenti ». Possono offrire un contributo — limitato, ma prezioso — anche nel « santuario » della formazione dei candidati, per la conservazione e lo sviluppo del « germe divino » della vocazione. Sembra ormai chiaro che la Chiesa è veramente interessata a quel contributo.

2.

PSICOLOGIA RELIGIOSA

di Pier Giovanni Grasso

INTRODUZIONE

Psicologia e Pastorale

1. « I metodi di investigazione psicologica hanno contribuito enormemente alla conoscenza della personalità umana e le hanno resi servizi segnalati » (Pio XII, ai partecipanti al XIII Congresso Internazionale di Psicologia applicata, 10 aprile 1958).

Nostro scopo è quello di presentare una sintesi: 1) dei contributi della psicologia scientifica contemporanea alla conoscenza dell'esperienza religiosa dell'uomo (psicologia religiosa, come scienza *pura*); 2) delle applicazioni che si possono trarre da tale conoscenza teorica a servizio dell'azione educativa e pastorale (ciò che viene, a volte, qualificato come psicologia religiosa *applicata* o « psicologia pastorale »).

Come meglio si specificherà in seguito, non pretendiamo di fare della teologia pastorale, nè della catechèsi o della pedagogia. Pur tendendo a servire ai « pratici », non intendiamo offrire i dati di una scienza religiosa *normativa*, che va costruita ad altri livelli, con l'apporto di altre scienze speculative e positive. Anche le applicazioni e induzioni che tenteremo, sono parte di uno sforzo puramente *descrittivo* della realtà religiosa.

Il rapporto tra *psicologia religiosa* e azione pastorale, da un punto di vista epistemologico, è simile a quello delineato tra *sociologia religiosa* e pastorale. (Rinviamo pertanto alla parte dedicata a « S. R. e realtà pastorale educativa » per una più ampia discussione su tale questione). Come la S. R. è lo studio sistematico, positivo-scientifico, del condizionamento ambientale-sociale della vita religiosa, così la P. R. si può dire lo studio sistematico, positivo-scientifico, del condizionamento psicologico dell'esperienza religiosa.[1]

---

1. Riteniamo necessario distinguere tra Soc. rel. e Psic. religiosa, non solo perchè vi sono fatti psico-religiosi che sono irriducibili a fatti propriamente psico-*sociali*, ma anche perchè ci sembra epistemologicamente difficile da difendere la riduzione (a cui tendono specialmente i sociologi funzionalisti) della Psic., della Sociol. e dell'Antropologia a un'unica « scienza del comportamento umano », che « sintetizzi » i risultati ottenuti con i metodi delle tre distinte

2. In che senso si può parlare allora di una P. R. *applicata* e di una « psicologia pastorale »?

S. Ligier, nell'introduzione al suo *Saggio di psicologia pastorale* assegna come oggetto alla P. pastorale « la spiegazione psicologica del comportamento dell'uomo di fronte alla religione, la giustificazione dei risultati dei vari orientamenti pastorali e, quindi, delle sue [dell'uomo] preferenze per certuni di tali orientamenti ». La P. pastorale è quindi detta una scienza *applicata* e una scienza *pratica.*[2]

Ci sembra che il Ligier nella specificazione dell'oggetto della cosiddetta P. P. tenda a confondere due cose ben distinte: la « spiegazione psicologica del comportamento religioso », che è oggetto della psicologia religiosa come scienza teorica (parte della psicologia generale); e la « giustificazione dei risultati degli orientamenti pastorali », che, sola, potrebbe dirsi l'oggetto di una scienza « pratica », nel senso che si rivolge allo studio dell'*azione* pastorale, per vagliarne i risultati e quindi influenzarne il rinnovamento. Attribuire però a tale studio il qualificativo di « psicologia applicata », ci pare per lo meno inadeguato: a parte le solite difficoltà che si presentano quando si tenta di legittimare il concetto stesso di psicologia *applicata,* si può opporre qui che quella « giustificazione dei risultati pastorali », se fatta con metodi psicologici e a scopo di rilevazione degli effetti psicologici degli interventi pastorali non si distingue da una comune indagine psicologica e non si potrebbe quindi che qualificarla semplicemente *psicologia* (come in campo pedagogico, l'indagine sui risultati educativi se fatta con metodo psicologico si deve dire semplicemente *psicologica* [psicologia dei fatti educativi], e non qualificarla psicologia applicata all'edu-

---

discipline, secondo le previsioni espresse, ad es., nella seguente citazione: « L'individuo è stato assegnato alla Psicologia, la società alla Sociologia, la cultura alla Antropologia culturale... Si è ora reso chiaro che l'integrazione tra l'individuo, la società e la cultura è così stretta e la loro interazione così continua, che l'investigatore che cerchi di lavorare con qualcuno dei tre fattori senza riferirsi agli altri due, si trova presto bloccato... Fra pochi anni si assisterà all'emergenza di una " scienza del comportamento umano " *che sintetizzerà i risultati della Psicologia, della Sociologia e della Antropologia* » (R. Linton, *The cultural background of personality,* New York, Appleton-Century Crofts, 1945, pp. 4-5; cfr. anche il vol. di Parsons e Shils, *Toward a general theory of action,* Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press, 1952).

2. S. Ligier, *L'adulte des milieux ouvriers,* tome II: *Essai de Psychologie Pastorale,* Paris, Les Éditions Ouvrières, 1950, pp. 16 e passim. Questo A. cita, a sostegno della sua tesi sulla possibilità di una scienza psicol. applicata ai fatti pastorali, i *Principes de Psychologie appliquée* di H. Wallon e il grande *Traité de Psychologie appliquée* di H. Piéron, che sembrerebbero appunto ammettere quella possibilità, anche se — naturalmente — questi due autori non contemplano l'inclusione, nei quasi infiniti campi applicativi, di un settore di psic. *pastorale!* « Questa — crede il Ligier — sosterrebbe abbastanza esattamente in campo religioso il ruolo che egli [il Wallon] attribuisce alla psicologia applicata al lavoro » (*ib.,* p. 13). Lo stesso Ligier non sembra molto sicuro della sua classificazione quando afferma: « Le psicologie applicate sono insieme *scienze teoriche,* che propongono mezzi d'indagine per degli oggetti molto particolari (lavoro, ragazzi anormali, reclame), e *scienze pratiche,* che indicano norme d'azione (organizzazione del lavoro industriale, tecniche pubblicitarie, orientamenti pedagogici). Tuttavia *quando si tratta di oggetti molto studiati,* si distinguono i due punti di vista: la psicologia del fanciullo non è la pedagogia. La psicologia pastorale che proponiamo è *insieme* una scienza teorica e una scienza pratica. Ma essa è *molto più teorica che pratica:* è, infatti, solo alla teologia che spetta dare norme d'azione » (*ib.,* p. 13). È evidente che tali distinzioni quantitative (oggetti più o meno studiati, scienza « molto più teorica che pratica », ecc.) non reggono a una critica epistemologica.

cazione o pedagogia sperimentale). In ogni caso, nostro intento principale non è qui di offrire una *psicotecnica pastorale,* ma di riassumere gli elementi essenziali di una autentica psicologia religiosa, come scienza teorica e positiva dell'esperienza religiosa, e di indicare occasionalmente le possibili applicazioni delle conclusioni della P. R. d'interesse educativo e pastorale.

3. Che la pastorale possa e debba beneficiare dell'apporto della psicologia scientifica, e in particolare della psicologia religiosa, è oggi generalmente ammesso. Autorevoli documenti dell'Autorità Ecclesiastica competente ne hanno specificato l'importanza per la formazione del sacerdote.[3]

È anzitutto un'esigenza di *efficienza* apostolica: « il sacerdote che fa dell'apostolato non può essere ignorante in materia di scienze psicologiche e sociali. Di fatto, la teologia, benchè disponga di luci e di forze soprannaturali, deve tuttavia fare appello a queste scienze umane per condurre più efficacemente gli uomini a Dio ».[4] Ed è anche un'esigenza apologetica. Afferma il Can. J. Nuttin: « È penoso constatare che dei settori interi di studio che c'interessano in modo speciale — come la psicologia religiosa — si siano sviluppati in gran parte senza di noi, e sovente contro di noi ». E siccome sarebbe illusione pensare che la psicologia, così com'è stata costruita finora, offra conclusioni e metodi di immediata e diretta utilità per il sacerdote in cura d'anime, e dato anche il pericolo che vi è nel tentare una « psicologia applicata » alla pastorale senza una specifica competenza, « una cosa s'impone — continua il Can. Nuttin — che *il clero abbia i suoi specialisti* in questo campo, come in qualsiasi altro campo che tocca da vicino la sua attività e il suo apostolato ».[5] All'azione di tali « specialisti », che avranno compiti di ricerca e di insegnamento nei Seminari e nelle Università ecclesiastiche, si dovrà la diffusione di una « sensibilità psicologica » che — unita a una « sensibilità sociologica » — permetterà ai Pastori di capire più a fondo la realtà umana e sociale a cui devono applicare la loro azione apostolica, e di adeguarvisi in modo più razionale ed efficace.

---

3. « Praeter igitur philosophica et theologica studia ad pastoralem quoque actionem opportune, ut diximus, ordinanda, necesse omnino est ut futuris dominici gregis pastoribus, per peritos magistros et ad huius Apostolicae Sedis normas tradatur ea de rebus *psychologicis* et paedagogicis, didacticis et catecheticis, socialibus et pastoralibus aliisque id genus eruditio, quae harum disciplinarum hodierno progressui respondeat, quaeque illos multiplicibus nostrorum temporum apostolatus necessitatibus idoneos paratosque efficiat » (Constitutio Apostolica « Sedes Sapientiae », n. 38).

4. Dalla Prefaz. del Card. Tisserant al vol. di A. CURRAN, *Counseling in catholic life and education,* New York, Macmillan, 1952.

5. « La psychologie et le prêtre », in *Psychologie et Pastorale* (« Études de Pastorale », n. 6), Louvain, E. Nauwelaerts; Paris, Desclée de Brouwer, 1953, p. 17.

Parte I

LA PSICOLOGIA DELLA RELIGIONE

1. L'oggetto della Psicologia Religiosa

Il carattere specialissimo dell'esperienza *religiosa* pone il problema della stessa possibilità di un'osservazione empirica dei fatti religiosi; in ogni caso, dà ragione delle difficoltà finora incontrate per stabilire oggetto e metodi di una psicologia *scientifica* della religione.

> « È indubitabile che la religione presenti alla psicologia una parte *osservabile*; essa è una esperienza *vissuta,* che comporta una serie di idee, di scelte, d'atteggiamenti, di comportamenti, come la preghiera e i riti.
>
> D'altra parte una simile esperienza sembra particolarmente inafferrabile, per due motivi principali: la religione non è una particolare attività umana in mezzo alle altre, ma *è l'atto con il quale l'uomo esprime il suo essere o la sua azione fondamentale di creatura contingente;* in altre parole, essa è *la sintesi più comprensiva*: nè un bisogno particolare, nè una pulsazione della libido, nè una forma d'ideazione, nè un comportamento gregario, ma una struttura ove i vari elementi possono entrare. Inoltre, l'atto religioso è intenzionale e si riferisce a un oggetto situato al di là dell'esperienza; ne consegue che lo studio empirico della relazione tra l'uomo e Dio non può mai arrivare al secondo termine del rapporto... La psicologia religiosa è una " disciplina di frontiera ". Non c'è dunque da meravigliarsi se, dopo cinquant'anni, essa si muove ancora nell'incertezza ».[1]

L'oggetto della P. R. è stato variamente specificato. Il Willwoll lo individua nella « *indoles psychologica naturalis habitudinis mentalis religiosae* »,[2] dove la realtà integrale psico-religiosa dovrebbe includere dati di esperienza interna, conscia e inconscia, e dati comportamentali.

Più comunemente, alla P. R. sono dati come oggetto « i fenomeni religiosi »

---

1. P. Léonard, in « Supplément à la Vie Spirituelle », n. 25 (1953), p. 215.

2. *Adnotationes ad Introductionem ad Psychologiam Religiosam,* 1948, pro manuscripto.

o « l'esperienza religiosa ». È evidente, però, che la natura della P. R. cambia col variare del significato attribuito ai termini « fenomeno religioso » o « esperienza religiosa », e ancor più al termine « religione ».

2. Definizione di religione

E' ormai classica — anche se in parte discutibile — la distinzione (fatta, ad es., da W. James) tra:

— religione *oggettiva* (insieme di dogmi, riti, elementi organizzativi, ecc. propri di una data religione o chiesa) e

— religione *soggettiva* (l'esperienza e il comportamento dei singoli individui, sia in riferimento a una data religione oggettiva, sia anche indipendentemente da essa).

La definizione di San Tommaso (« *Religio est virtus, per quam homines Deo debitum cultum et reverentiam exhibent* » - IIª IIᵃᵉ, q. 81, a. I, c), pur connotando un aspetto essenzialmente soggettivo e personale dell'atto religioso, sembra meno comprensiva della moderna definizione di « religione soggettiva », che comprenderebbe *qualsiasi* esperienza di condotta col divino, anche quelle non autentiche o prive di intenzionalità propriamente religiosa.

J. Leuba [3] ha esaminato 48 definizioni di « religione soggettiva », riducibili in tre categorie principali:

— definizioni *comportamentistiche*: es. « per R. intendo la propiziazione dei poteri superiori che si pensa dirigano gli eventi » (J. Frazer);

— definizioni *intellettualistiche:* es. « la R. è la credenza in un Dio eterno, che è Intelligenza e Volontà, che guida gli eventi e intesse relazioni morali con gli uomini » (J. Martinau);

— definizioni *sentimentalistiche*: es. « la R. è uno stato d'animo, un'emozione riposante sulla certezza d'essere in armonia con l'universo » (McTaggart).

W. H. Clark — il miglior trattatista americano di P. R. — raggruppa le definizioni di religione in tre tipi: [4]

— tipi « globali »: la R., come esperienza psicologica, non ha una sua specificità, ma si confonde con la stessa vita psichica nella sua totalità e

---

3. *A psychological study of religion,* New York, Macmillan, 1912.

4. *The psychology of Religion: an introduction to religious experience and behavior,* New York, Macmillan, 1958, pp. 18-21. Il Clark, dopo una presentazione critica di questi tre tipi di definizioni, offre una sua descrizione della R., oggetto della P. R., come « l'esperienza intima di un individuo quando sente un Aldilà (*a Beyond*), specialmente in quanto è resa evidente dall'effetto di questa esperienza sul suo comportamento, quando cerca attivamente di armonizzare la sua vita con l'Aldilà » (*ib.*, p. 22). In connessione con tale definizione — ispirata al pensiero di James e di G. Allport — Clark distingue tre forme di comportamento religioso: 1) il comportamento religioso *primario* (implicante un'esperienza del divino *autentica* e un sincero sforzo di coerenza nella vita); 2) il comportamento religioso *secondario* (l'esperienza intima e la coerenza non sono così autentiche e profonde); 3) il comportamento religioso *terziario* (convenzionalità, accettazione di modelli religiosi non per convinzione ma sull'autorità non interiorizzata di altri, condotta religiosa abitudinaria, ecc.). Una critica implicita della definizione di Clark, come delle altre da lui e dal Leuba recensite, risulterà dalla nostra concezione di esperienza religiosa, che più sotto illustreremo.

nelle sue più alte espressioni (tende a una tale definizione, ad es., G. A. Coe);

— tipi « sociali »: la R. è un fenomeno sociale, sia nel senso che si è evoluta nella e dalla società (Durkheim), sia nel senso che rappresenta « la coscienza dei più alti valori sociali » (T. Parsons);

— tipi « individualistici »: la R. è essenzialmente esperienza religiosa *individuale* e solitaria (« i sentimenti, gli atti, e le esperienze degli individui nella loro solitudine, in quanto essi colgono se stessi in rapporto con il divino, comunque lo considerino »: W. James).

Le definizioni psicologiche di religione o religiosità qui recensite peccano tutte di unilateralità e parzialità: sopravvalutano un elemento o una funzione particolare, a scapito del carattere di *totalità psichica* che è proprio dell'atto religioso. La P. R. studia la R. come espressione massima di quella sintesi vitale di funzioni fisio-psichiche e spirituali, che caratterizza appunto l'autentico *atto umano*. « *Omni nostrae vitae psychicae triplex oppositorum complectio propria est, scilicet inter indolem* rationalem *et* irrationalem; *inter internam* experientiam consciam *et tendentiam* ad symbolismum expressivum corporalem et socialem » (Willwoll).

Una maggiore chiarificazione del concetto psicologico di R. risulterà dalla precisazione del concetto di *esperienza religiosa*.

3. Concetto integrale di esperienza religiosa

La P. R. è definita sovente come l'analisi scientifica dell'*esperienza religiosa*. È estremamente importante stabilire cosa si debba intendere con tale espressione: ne dipende tutto l'orientamento della P. religiosa.

> Rinviando alla breve sintesi storica che seguirà, una classificazione delle principali posizioni sul problema della natura e della genesi dell'esperienza religiosa, daremo qui un nostro concetto di esperienza religiosa, che ci sembra esprimere in modo *equilibrato* e *integrale* la realtà del fenomeno religioso.[5]

L'esperienza religiosa, definita come « l'atto — o il gruppo di atti — attraverso i quali l'uomo diventa cosciente di se stesso in rapporto con Dio » (Mouroux), comporta i seguenti caratteri distintivi:

> 1) È un'*esperienza integrante*: implica molteplici aspetti e funzioni, che integra in gerarchia. È implicito un elemento *intellettuale*: una certa idea di Dio e una serie di atteggiamenti di fronte a Lui; un elemento *volontario*: un atto di libera adesione, di generosa accettazione della propria posizione creaturale di fronte a Dio, di abbandono cosciente alla Sua Volontà; un elemento *affettivo*: una risonanza emotiva, fatta di gioia, di ammirazione adorante, di umile sommissione, di un certo timore riverenziale...; un elemento *attivo*: un impegno di coerenza alle esigenze del piano divino, di

5. Ci ispiriamo soprattutto all'analisi di J. Mouroux in *L'Expérience chrétienne*, parte I, cap. I: *L'idea dell'esperienza religiosa*.

controllo della propria attività per mantenerla al servizio della gloria di Dio...; un elemento *sociale* (abitualmente non considerato come essenziale dalle psicologie religiose di tipo individualistico): un senso di fratellanza di fronte a Dio, di corresponsabilità per l'avvento del suo Regno, di compartecipazione nell'adorazione, nella preghiera, nell'azione religiosa...

Si tratta dunque di un'esperienza altamente *strutturata e integrata* nella semplicità di un atto unico, ma virtualmente unificante tutte le potenze della vita psichica. Esperienza genuinamente *totalitaria*.

2) È un'*esperienza del sacro o del divino:* Dio è percepito nel suo Mistero, nella sua assoluta distanza e trascendenza, nella sua abissale Estraneità... A cui corrisponde il senso della « nullità » della creatura, della sua essenziale « differenza » e « lontananza » da Lui. Ma insieme, Dio è sentito come presente, immanente alle creature in quanto tali, come Realtà « costitutiva » della loro realtà, come appello a un rapporto d'amore... A cui corrisponde la risposta di una libera e gioiosa sottomissione a Dio, che è « l'essenza dell'esperienza religiosa ».

Coscienza della posizione oggettiva (ontologica) di fronte a Dio e accettazione cosciente (a livello psicologico) di tale posizione: entrambi i movimenti sono essenziali all'esperienza religiosa, che è così *un'interiorizzazione e una personalizzazione del rapporto con Dio*.

3) È un'*esperienza essenzialmente dinamica*: anzitutto, perchè è un atto di risposta attiva alla « vocazione » divina, di abbandono e di consacrazione a Dio, di aspirazione insaziabile verso di Lui, di impegno per il suo servizio; poi, perchè la vita religiosa è mezzo di espansione, di sviluppo personale, di esercizio della libertà creatrice...

Così, l'esperienza religiosa, per la varietà delle attività che comporta e la rete di rapporti in cui si esprime, si presenta come esperienza *integrale e sommamente strutturata*. Non si può dunque ridurla a un dato semplice ed elementare. In particolare, non si può farne una specie di *sentimento*: « all'origine del sentimento religioso si trova l'idea religiosa: è questa rappresentazione mentale che è primitiva ».[6]

4. Cenno sui metodi della P. R.

Data la complessità e « integralità » dell'esperienza religiosa, la P. R. potrà costruirsi solo con l'uso di una metodologia complessa, che renda possibile l'accesso all'esperienza sia nella sua realtà *interna* sia nella sua espressione *esterna* (comportamentale).

I metodi e le tecniche d'indagine della P. R. — pur dovendo essere adattati alla speciale natura dei fatti religiosi — non sono sostanzialmente diversi da

---

6. H. Pinard, *Expérience religieuse*, in *Dictionnaire de Théologie Cath.*, p. 1829; cfr. pure del P. Pinard, *La théorie de l'expérience religieuse de Luther à James*, in « Revue d'Histoire ecclésiastique », 1921, pp. 63 e segg., 306 e segg., 547 e segg.

quelli della psicologia generale (di cui la P. R. è una parte). Rinviamo quindi alle comuni trattazioni di metodologia psicologica (e in particolare, agli *Elementi di Metodologia della ricerca psico-pedagogica* di L. Calonghi, nel I volume di *Educare*) per una più completa e approfondita discussione. Ci limitiamo qui a recensire le varie tecniche più comunemente usate in P. R., facendo riferimento ai principali studi con esse realizzati.

1. *I documenti personali* (diari, autobiografie, memorie, confessioni, lettere, composizioni, ecc.).

> « La vita religiosa è una delle aree di esperienza tra le più soggettive. Si può affermare con certezza che non è mai stata studiata con adeguatezza anche solo parziale con mezzi diversi dal documento personale ».[7]
>
> L'opera classica di W. James, *The varieties of religious experience,* il *Sartor Resartus* di Carlyle, gli studi di St. Hall sulla conversione tra gli adolescenti, ecc., sono basati in gran parte su materiale biografico e autobiografico.
>
> La documentazione personale ha un valore *qualitativo* ineguagliabile, ma è di difficile validazione e « oggettivazione », ai fini dell'elaborazione scientifica.

2. *Il questionario e l'intervista.* — Sia nella forma standardizzata e « chiusa », come nella forma « aperta » — queste due tecniche di osservazione indiretta (specie il questionario) hanno servito, come mezzo quasi esclusivo, assieme ai documenti autobiografici, nei primi studi di P. R.

> Ancor oggi sono intensivamente usate, specie l'intervista, ma sovente a integrazione di altre tecniche più oggettive, meno soggette alle specifiche limitazioni che le indeboliscono (poca rappresentatività del campione di questionari ritornati, soggettivismo nell'interpretazione delle domande da parte dei soggetti e delle risposte da parte degli osservatori, l'« equazione personale » dell'intervistatore nel fare le domande e nel registrare le risposte, ecc.). Usata è pure in P. R. l'intervista nella particolare forma del *sondaggio di opinione pubblica* (nonostante l'apparente semplicismo di questa tecnica, specie se applicata a rilevare dati religiosi).[8]

3. *Le scale di atteggiamento.* — Questa tecnica — che tende a ovviare alla superficialità delle due tecniche precedenti, sostituendo allo stimolo di una sola o di poche domande, una *batteria di questioni* esprimenti con graduali variazioni

---

7. G. W. Allport, *The use of personal documents in psychological science,* New York, Social Science Research Council, 1942. Cfr. pure J. Dollard, *Criteria for the Life-History,* New Haven, Yale Univ. Press, 1935. Una rapida discussione critica sull'uso del materiale documentario, come anche sulle altre tecniche di ricerca psico-sociale, si troverà in: P. G. Grasso, *Ricerca sociologica e sociologia religiosa,* Alba, Ed. Paoline, specie nella I[a] parte: *Metodologia della ricerca sociologica e psico-sociale.*

8. Cfr. ad es. l'inchiesta condotta da L. Barnett, su un campione rappresentativo del popolo americano, che avrebbe dimostrato che nel 1948 il 95 % degli americani credevano in Dio, 2 % erano agnostici, 2 % atei e 1 % non si pronunciava sull'argomento (v. *God and the American People,* in « Ladies Home Journal », sett. 1948, pp. 37, 230-240). Inchieste anche su argomenti morali e religiosi sono condotte periodicamente dalle Agenzie di Opinione Pubblica, quali la « *Gallup* » per gli S. U., la « Doxa » per l'Italia, ecc.

le diverse modalità o aspetti di un dato atteggiamento — è stata ed è usata anche per lo studio degli atteggiamenti religiosi.

Così E. J. Chave — in collaborazione con uno dei maggiori teorici di tale tecnica, L. L. Thurstone — ha costruito tutta una serie di scale di atteggiamento religioso.[9] Altri tipi di « scale » sono usate dal Prof. Ligon per lo studio della « scala di valori » o della « filosofia » dei suoi soggetti.[10]

Si tratta di una tecnica seria e utile, quando nella costruzione delle scale e nell'elaborazione dei risultati si tenga conto delle non facili analisi di tipo statistico che recentemente sono state fatte per assicurarne la validità.

4. *I tests.* — L'uso di *tests* veri e proprii — cioè di prove standardizzate e statisticamente validate — per lo studio dei fenomeni religiosi non è stato ancora tentato in modo sistematico, date le particolari difficoltà tecniche, « psicologiche » e morali che ostacolano una « misurazione » della realtà psico-religiosa.

Speciali « *tests* di condotta » sono stati costruiti e usati intensivamente nella grande « Inchiesta sull'Educazione del carattere » curata da Hartshorne e May, alla *Columbia University* di New York, tra il 1920 e il 1925. I risultati dei numerosi *tests* di comportamento morale erano correlati con variabili diverse, tra le quali l'influenza della Chiesa e della istruzione religiosa.[11]

Si può accennare qui pure alle *tecniche proiettive* — dette impropriamente « *tests* proiettivi » — che sono sempre più studiate anche in funzione dell'analisi psico-religiosa. Così nel « Progetto di Ricerca sul Carattere », elaborato dal Ligon, sono state usate anche tecniche proiettive per valutare il lavoro di formazione religiosa e del carattere.[12] Inoltre, il P. Godin, S. J., del « Centro Internazionale di Studi della Formazione Religiosa » di Bruxelles, ha elaborato una serie di « immagini di proiezione religiosa » (tipo T.A.T.) che sembrano offrire ottimi indizi sulla possibilità di utilizzazione delle tecniche proiettive anche per lo studio dello psichismo religioso.[13]

5. *La sperimentazione.* — Le difficoltà dell'uso di *tests* in campo religioso — di cui si disse sopra — si moltiplicano ancor più quando si voglia istituire un vero *esperimento* scientifico, con controllo sistematico delle variabili allo studio. Nè, data la natura « trascendente » del fatto religioso, si può sperare di poter un giorno costruire dei modelli sperimentali che servano veramente a valutare la religiosità *in se stessa*. È invece possibile e augurabile che la tecnica sperimentale

---

9. Cfr. E. J. Chave, *Measure Religion: Fifty-two Experimental Forms,* Chicago, Univ. of Chicago Book Store, 1939; E. J. Chave e L. L. Thurstone, *The Measurement of Social Attitudes: Attitude toward God,* Chicago, Univ. of Chicago Press, 1931.

10. Cfr. E. M. Ligon, *The Psychology of Christian Personality,* New York, Macmillan, 1936; *Dimensions of Character,* New York, Macmillan, 1956.

11. Cfr. H. Hartshorne & M. May, *Studies in Deceit,* New York, Macmillan, 1928; *Studies in Service and Self-Control,* ib., 1929; (e con F. K. Shuttleworth) *Studies in the Organization of Character,* ib., 1930.

12. Cfr. E. M. Ligon, *Dimensions of Character,* New York, Macmillan, 1956.

13. Cfr. A. Godin, S. J. et A. Coupez, *Les images de projection religieuse: une technique d'évaluation du psychisme religieux,* in « Lumen Vitae », vol. XII, 1957, n. 2 (dedicato alla « Psychologie religieuse »). Prove simili sono allo studio pure al Centro di Ricerche psicologiche e didattiche dell'Istituto Super. di Pedagogia del P.A.S. di Roma.

sia applicata sempre di più a decidere, ad es., della validità di metodi di insegnamento religioso, della presenza o meno di determinati processi mentali nella esperienza religiosa, del gioco di variabili psicologiche o sociologiche connesse con i fenomeni religiosi, ecc.

Nel già citato « Progetto di Ricerca sul Carattere », il Ligon curò la valutazione sperimentale di due tipi d'insegnamento religioso, a programma e metodo diversi.

Data la necessità di disporre di *tests* o di altre prove di rendimento per il controllo rigoroso dei risultati delle influenze di determinati fattori sperimentali, risulta già utile, ai fini dell'avviamento alla sperimentazione di metodi di insegnamento religioso, la preparazione, ad es., di *prove oggettive* di conoscenza religiosa (come quelle studiate da C. Sandron, F. S. C.).[14]

6. *Metodi di osservazione* (specie sociologica e antropologica). — Storicamente gli studi di sociologia e, ancor più, di antropologia culturale hanno portato un contributo notevolissimo alla conoscenza dei fenomeni religiosi nelle varie culture e situazioni sociali. Gli aspetti psicologici di tali fenomeni sono sovente considerati, almeno indirettamente, in quegli studi. Oggi, la tendenza *interdisciplinare* — che porta a una collaborazione sempre più stretta tra gli studiosi di psicologia, sociologia e antropologia — favorisce ancor più l'utilizzazione dei metodi delle scienze sociali in funzione della comprensione del comportamento religioso nella totalità dei suoi aspetti.

In campo sociologico, oltre le opere classiche di E. Durkheim (specie *Les formes élémentaires de la vie religieuse*), si possono ricordare i due solidi volumi dei Lynd su *Middletown* e *Middletown in transition,* dove la vita religiosa della comunità studiata è analizzata con preoccupazione psicosociologica;[15] e anche la ricerca del Dr. T. W. Sprague sui « Testimoni di Jehovah ».[16]

In campo antropologico, gli studi a interesse religioso sono numerosissimi, anche se pochi dimostrano una speciale attenzione agli aspetti psicologici. Tra questi si può ricordare *The Golden Bough* del Frazer.[17]

Vi sono strumenti d'indagine (come le tecniche proiettive o l'esperimento) che non possono essere usati adeguatamente se non da persone di vera competenza psicologica, sostenute, possibilmente, da una conoscenza « di prima mano » dell'esperienza religiosa *vissuta:* solo chi dispone di tale competenza può tentare di affrontare *scientificamente* lo studio dei fatti religiosi.

E vi sono tecniche (come certe forme di questionario e di intervista) che possono procurare utili informazioni su fatti o situazioni religiose, anche se chi se

---

14. Cfr. il suo vol. *Contrôle objectif des connaissances catéchétiques en fin de scholarité primaire,* Bruxelles et Namur, Ed. de la Procure, 1953.

15. R. S. Lynd & H. M. Lynd, *Middletown,* New York, Harcourt, Brace & Co., 1929; *Middletown in Transition,* ib., 1937.

16. T. W. Sprague, *Some Problems in the Integration of Social Groups with Special Reference to Jehovah's Witnesses,* Tesi dottorale, Harvard Univ. (Cambridge, Mass.), 1942.

17. J. G. Frazer, *The Golden Bough,* New York, Macmillan, 1922.

ne serve non ha una specifica preparazione per quel dato tipo di tecnica. Così, anche un educatore e un pastore d'anime possono abilitarsi all'uso di questionari o scale di atteggiamento religioso, di *tests* di rendimento catechistico, di semplici ma precise osservazioni del comportamento religioso, di colloqui rivelatori di livelli di sviluppo religioso, ecc. Essi, anzi, possono avere — sul ricercatore agnostico — l'enorme vantaggio di una « connaturalità » con l'oggetto d'indagine, procurata dall'*esperienza* abituale della realtà religiosa (connaturalità o affinità vitale che non pochi metodologi dicono essenziale per una comprensione realistica dei fatti e della terminologia religiosa).

Tuttavia, essi non potranno pretendere di fare della *scienza,* senza una seria preparazione psicologica. Ciò vale per ogni settore dell'indagine psicologica, ma vale ancor più per quello psico-religioso, data la specialità e complessità dei fenomeni religiosi, in quanto tali.

> « Non possiamo fare granchè nello studio della religione se non facciamo uso degli strumenti scientifici di cui già disponiamo. D'altra parte, noi toglieremo semplicemente ogni valore alle nostre conclusioni, se non sapremo quando dobbiamo abbandonare la metodologia e il rigore scientifico per andare oltre ad essi. Tuttavia, lo psicologo della religione deve essere sempre *il più scientifico possibile,* in ragione della complessità e della difficoltà del compito che gli è proprio ».[18]

5. Le principali teorie psicologiche sulla religione

I. *Breve* excursus *storico sugli sviluppi della P. R.*

Limitandoci agli sviluppi degli studi propriamente psicologici sulla religione, distingueremo tre periodi: gli *inizi* (dominati da un gruppo di psicologi americani di grande valore); l'*espansione* degli studi, sia in senso geografico che metodologico e qualitativo; l'*attuale situazione.*

A) *Gli inizi.*

I primi studi e ricerche di vera P. R. sono dovuti ad alcuni psicologi americani, i quali — nella prima decade del secolo — hanno tentato di trasporre princìpi e metodi della psicologia scientifica, recentemente affermatasi, al campo dei fatti religiosi. Essi risentono degli orientamenti di quella psicologia e della speciale situazione della vita religiosa (in prevalenza, protestante) presa a studiare. Recensiremo brevemente nomi e opere più importanti.

> — E. D. Starbuck (*The psychology of religion,* New York, 1899), partendo dalla psicologia di W. James e di St. Hall, imposta per primo lo studio della *conversione* e dei fenomeni mistici, che diventeranno argomenti classici degli altri studi di questo periodo. A mezzo di questionari, analizza soprattutto le modalità e le motivazioni dei fatti di conversione.

---

18. Clark, *op. cit.,* pag. 50.

— G. St. Hall (*Adolescence,* 2 voll., New York, 1904), continua a studiare i processi psichici implicati nei fenomeni di conversione religiosa, specie adolescenziale, con accentuazioni dell'aspetto emotivo-esperienziale della religiosità (sulla linea di una interpretazione protestantica dell'esperienza religiosa).

— J. H. Leuba (*A psychological study of religion,* New York, 1912, *The psychology of religious misticism,* New York, 1925) si è dedicato soprattutto allo studio dei fenomeni mistici, allo scopo di « spiegarne » la realtà in termini psicologici e psicopatologici. La religiosità, sia quella « normale » come quella mistica, viene ridotta a fenomeno *puramente* psichico (naturalismo positivistico). Il metodo usato per la rilevazione dei dati e l'analisi dei documenti (specie di quelli riguardanti i grandi mistici cristiani) è stato giustamente criticato, sul piano scientifico e storico.

— W. James (*The varieties of religious experience,* New York, 1912; *The will to believe,* New York, 1898) può essere considerato lo scrittore più suggestivo e brillante di questo periodo. Partendo da una concezione filosofica pragmatistica e individualistica della realtà, egli analizza la religiosità nella sua natura di « senso intimo del divino », nel suo carattere unificante e dinamizzante dei sentimenti e dell'azione, nelle sue forme e tipi svariati, con particolare riguardo ai fatti di conversione (lenta o brusca), ecc. L'analisi è condotta con metodo più filosofico e fenomenologico, che scientifico.

— T. Flournoy (*Les principes de la psychologie religieuse,* Genève, 1903, estratto da « Arch. de psychol. », II, 1902, pp. 33-57; *Le génie religieux,* Neuchâtel, 1904) si può dire l'iniziatore di uno studio scientifico dei fenomeni religiosi sul continente europeo. Oggetto di tale studio è per F. il « coefficiente di sentimento della trascendenza », che viene da lui studiato in se stesso, senza alcun riferimento a una sua possibile validità oggettiva (agnosticismo metodologico), nelle sue componenti psichiche e nei suoi riflessi fisiologici. Il metodo prevalentemente usato è l'osservazione clinica, lo studio minuzioso di casi normali e patologici di esperienza religiosa. Le conclusioni risultano compromesse, in parte, dalla teoria interpretativa di tipo biologistico.

Uno sguardo sintetico a questo primo periodo [19] rivela una problematica psicologica abbastanza ampia (centrata sulle questioni della conversione, dell'essenza dell'atto di fede, dei fenomeni mistici e della patologia religiosa, dell'origine conscia e inconscia della religione, della tipologia della religiosità, ecc.) e i principali orientamenti dell'interpretazione teorica, che pone in evidenza la varietà, la complessità, la dinamicità della esperienza religiosa. A questo primo sforzo di chiarificazione delle componenti psichiche del fatto religioso i cattolici non parteciparono, ma le conclusioni raggiunte dagli psicologi sopra accennati — influenzati quasi tutti dalla teologia protestantica e dalla filosofia positivistica o idealista (Comte, Kant, Schleiermacher) — ebbero l'effetto di stimolare l'interesse degli studiosi cattolici, non solo facendoli reagire agli estremismi di certe

19. Cfr. G. Berguer, *Revue et Bibliographie générale de psychologie religieuse,* in « Arch. de Psychol. », XIV, 1914, pp. 2-91.

interpretazioni (specie sui fenomeni mistici), ma spingendoli anche a porsi allo studio dei fenomeni religiosi.

B) *L'espansione.*

La fondazione nel 1914 della « Associazione Internazionale di Psicologia Generale », a opera di Külpe, Gemelli, Höffding, Girgensohn, che ha come rivista l'« Archivio di Psicologia Religiosa »,[20] rappresenta una tappa importante nello sviluppo della P. S. È la cristallizzazione di sempre più ampi interessi degli psicologi europei — specialmente tedeschi — attorno alla tematica religiosa, nello spirito e col metodo prevalentemente sperimentale della psicologia introspezionista inaugurata da Wundt e, ancor più, dal Külpe. Ed è pure l'affermarsi di una nuova corrente psicologica, quella psicanalitica e delle varie « psicologie del profondo », che — per gli stessi intenti clinici che la caratterizza — è portata a interessarsi a fondo dei fenomeni religiosi.

Tra gli « sperimentalisti » vanno ricordati, oltre quelli sopra citati, i tedeschi W. D. Gruehn, A. Bolley, H. Leitner, il danese V. Grönbaek, l'ungherese L. Vetö, l'italiano A. Canesi (di cui sono note le *Ricerche preliminari sulla psicologia della preghiera,* nei « Contributi del laborat. di psicol. e biologia », Milano, 1945), ecc. Questi studiosi reagiscono alla tendenza dei primissimi psicologi religiosi americani a sopravalutare i fenomeni di conversione, e gli aspetti irrazionali e inconsci dell'esperenza religiosa (orientamento intellettualistico).

Degli studi psicanalitici (specie di Freud e Jung) diremo più oltre, con una certa ampiezza.

Sulla linea del Flournoy e sotto l'influsso delle teorie freudiane o junghiane, sono in Svizzera il teologo protestante G. Berguer (*Traité de psychologie de la religion,* Lausanne, 1946), C. Odier (*Les deux sources consciente et inconsciente de la vie morale,* Neuchâtel, 1947), O. Pfister, P. Bovet (di cui è notissimo il vol. *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant,* Neuchâtel, 1925, tradotto in ital. presso « La Nuova Italia », Firenze, 1956).

Con metodi e modelli interpretativi neuropatologici, sono taluni studi francesi, come quelli di P. Janet (*De l'angoisse à l'extase: études sur les croyances et les sentiments,* 2 voll., Paris, 1926-1928) e di H. Delacroix (*Les grands mystiques chrétiens,* Paris, 1938), tendenti a ridurre i fatti religiosi a fenomeni nevrotici. I cattolici reagirono vigorosamente (v. J. Maréchal, *Études sur la psychologie des mystiques,* 2 voll., Bruges, 1924-1937).

Tra gli anglosassoni, e specialmente in America, continua la tradizione di studi e ricerche positive iniziatasi con James, Starbuck, Hall, con accentuazione sugli aspetti *comportamentistici* e anche con una certa revisione

20. Tale « Archiv für Religionpsychologie », dopo l'interruzione della guerra 1915-1918, continuò a uscire fino al 1930, cambiando però titolo, nel 1921, in « Archiv für Religionpsychologie und Seelenführung ». Negli Stati Uniti, nel 1904 cominciò la pubblicazione il « Journal of religious psychology and Education », che dal gennaio 1912 s'intitolò semplicemente « Journal of religious psychology (including its anthropological and sociological aspects) ». Ma alla fine del 1915 cessò di uscire, nè fu più ripresa in seguito la pubblicazione.

critica delle tesi unilaterali dei primi classici della P. R. americana. Così, J. B. Pratt (*The religious consciousness: a psychological study,* New York, 1920), R. H. Thouless (*An introduction to the psychology of religion,* Cambridge, 1923), E. S. Conklin (*The psychology of religious adjustment,* New York, 1929), E. T. Clark (*The psychology of religious awakening,* New York, 1929), G. E. Coe (*The psychology of Religion,* Chicago, 1916), ecc., tendono a rivalutare gli aspetti intellettuali e volontari dell'esperienza religiosa, con un senso di integralità e di equilibrio che li rende (specie il Thouless) in gran parte accettabili e ancor oggi validi, sul piano psicologico.

Si deve ancora accennare a due opere di notevole importanza, se pur di diversa origine culturale: 1) *Das Heilige* di Rudolf Otto, tradotto in inglese (*The Idea of the Holy,* London) nel 1923, col sottotitolo: « Ricerca sul fattore non-razionale nell'idea del divino e la sua relazione col razionale ». L'analisi è intuitiva, più che scientifica, e tende a descrivere il « senso numinoso del divino » che sarebbe al centro dell'esperienza religiosa. 2) *La conversione religiosa* (Bologna, 1924, tradotta in inglese nel 1927) di Sante de Sanctis, che studia i fenomeni di conversione con fine sensibilità clinica (Freud apprezzò molto la pubblicazione), anche se con interpretazioni teoriche non sempre accettabili.

Nel periodo ora sfiorato, la tematica degli studi di P. R. si allarga, i metodi si fanno più complessi (integrando a quelli positivi-sperimentali, quelli clinici e anche fenomenologici), la ricerca si internazionalizza e si coordina (trovando i mezzi di espressione e comunicazione in riviste e congressi), l'analisi si affina e si approfondisce, tentando di ovviare alle unilateralità dei primi studi anche se permangono divergenze sostanziali sul piano dell'interpretazione teorica, specie tra la corrente che fa della religiosità un sentimento *specifico,* isolabile dal complesso della vita psichica (come il « senso del sacro » o un « archetipo divino » o una « gravitazione ascendente »...), e la corrente che ne fa una funzione di tutta la vita psichica, non analizzabile se non in connessione con tutte le variabili dello psichismo umano.

C) *La situazione attuale.*

Oggi, alla P. R. si rivolgono con crescente interesse non solo psicologi e sociologi per contribuire direttamente al suo sviluppo, ma anche filosofi e teologi per beneficiare, nelle loro indagini speculative, del suo apporto, e pastori d'anime, educatori e terapeuti per applicarne i risultati a illuminare la loro azione.[21]

---

21. Con questo non si vuol dire che alla P. R. sia concessa oggi tutta l'attenzione che merita, sia da parte degli psicologi, come dei teologi e degli uomini d'azione. Non sono anzi cadute neppure tutte le diffidenze che hanno impedito, nel passato, ai cattolici di dedicarsi a studi del genere e di accettare, se pur con senso critico, l'apporto valido di altri studiosi. Tale diffidenza non ha più alcuna ragione seria, dopo che anche la somma Autorità religiosa ha affermato: « Non si deve incriminare la psicologia delle profondità se essa si impadronisce del contenuto dello psichismo religioso e si sforza di analizzarlo e di ridurlo in sistema scientifico, anche se siffatta indagine è nuova e la sua terminologia non ha riscontro nel passato » (Pio XII, ai partecipanti al V Congresso Intern. di Psicoterapia e Psicologia, il 15 aprile 1953, in *Atti e Discorsi,* XV, p. 108).

Il lavoro attorno alla problematica psico-religiosa si svolge attualmente in tre direzioni principali:

1) *Critica* delle posizioni teoriche più aberranti o discutibili, da un punto di vista teologico-filosofico e scientifico.

Fanno parte di tale lavoro critico le opere di R. Dalbiez (*La méthode psychanalytique et la doctrine freudienne,* 2 voll., Paris, 1936), di J. Nuttin (*Psicanalisi e Personalità,* Alba, 1956), di A. Gemelli (*La Psicanalisi, oggi,* Milano, 1954), di G. Zilboorg (*Freud and Religion,* Westminster, Md., 1958), di P. Ortegat (*Philosophie de la Religion,* Jembloux, 1948), di P. Hostie (*Du mithe à la religion,* Paris, 1955), di P. White (*God and the Inconscious,* London, 1952), di E. van de Winckel (*De l'inconscient à Dieu: ascèse chrétienne et psychologie de C. G. Jung,* Paris, 1959), ecc., che cercano di portare un giudizio di valore, più o meno positivo, sulla concezione psicanalitica della religione, specie in Freud e in Jung.

Motivazioni o spunti critici hanno pure parecchie opere di indole speculativa, storica o anche psicologica, in senso lato (come quella già citata di P. Maréchal), rivolte a precisare la dottrina cattolica su punti controversi (come i fenomeni mistici, la coscienza religiosa, ecc.).

2) *Tentativi di sintesi* psicologiche, partendo dalla teologia o dalla filosofia.

Si possono ricordare gli studi sulle possibilità e modalità di un'esperienza religiosa della realtà soprannaturale, come *Libertà, grazia e destino* (Brescia, 1958) di R. Guardini, *Expérience chrétienne,* già citata, di A. Mouroux, *Pour une psychologie de la grâce divine* (in « Lumen Vitae », vol. XII, 1957, n. 2, pp. 209-240) di P. Fransen, S. J.; vari saggi su *Études Carmélitaines,* ecc.

Opere di psicologia religiosa in senso lato, a fondamento filosofico, sono ad es. quelle di Bergson (*Les deux sources de la morale et de la religion,* Parigi, 1932), di G. Wunderle (*Einführung in die moderne Religionpsychologie,* München, 1922) e parecchi saggi d'ispirazione esistenzialista.

3) *Studi e ricerche* di P. R. propriamente detta. Non si può pretendere qui alla completezza: accenneremo solo ai principali gruppi di opere, secondo un criterio d'importanza per l'azione.

— Fra i trattati di P. R.: il più equilibrato ed informato (almeno per la produzione anglosassone) è certo *The Psychology of Religion* di W. H. Clark (Macmillan, New York, 1958). Anche se tien conto prevalentemente della esperienza protestante ed è quindi, in qualche punto, discutibile, dimostra uno sforzo di oggettività e rispetto anche di fronte al cattolicesimo. Particolarmente valida la parte II, dedicata allo « sviluppo religioso » nell'infanzia e nell'adolescenza. Ricordiamo pure il già cit. *Trattato di Psicologia religiosa* di G. Berguer (protestante), e inoltre: *Die Frömmigkeit der Gegenwart* (Münster, 1956) di W. Gruehn, e il volumetto *Psicologia de la Religion* (Santiago, 1945) di B. Weigel, S. J. Di grande interesse storico e documentario è la recente pubblicazione di un vol. di *Readings in the Psychology of Religion* (a cura di O. Strunk, jr., New York-Nashville, Abingdon Press,

1959), che raccoglie sistematicamente studi e articoli di « classici » e contemporanei sui vari settori della P. R. (storia, esperienza religiosa e conversione, sviluppo religioso, aspetti della vita religiosa, religione e psicopatologia, metodo e ricerca).

— Una trattazione dei problemi dello sviluppo religioso si trova in quasi tutte le opere di psicologia genetica o evolutiva, come in A. Gemelli (*Psicologia dell'età evolutiva,* Milano, 1955), R. Hubert (*La croissance mentale,* Paris, 1949), A. Fauville (*Élements de psychologie de l'enfant et de l'adolescent,* Louvain, 1948) e nei vari studi di Gesell, Hurlock, Piaget, Debesse, Schneider, Spranger, Ch. Bühler, ecc.

— Studi specifici, specie sullo sviluppo religioso, si sono moltiplicati negli ultimi anni. Ricordiamo solo G. Nosengo (*La vita religiosa dell'adolescente,* A.V.E., Roma, 1945) e L. Guittard (*L'évolution religieuse des adolescents,* Spes, Paris, 1953), rinviando a bibliografie e trattazioni particolari per la produzione più recente sui vari aspetti della religiosità (tipologia religiosa, psicologia religiosa ambientale, clinica, pedagogica, ecc.).

II. *Alcune teorie sull'origine e la funzione della Religione.*

Lo studio scientifico della religione — realizzatosi specialmente negli ultimi 60 anni — è stato influenzato profondamente dalle principali *teorie* psicologiche e sociologiche che hanno dominato in questo tempo il campo delle scienze umane. Così, l'elementarismo introspezionistico o behavioristico, il biologismo darwiniano, la psicanalisi, il personalismo, il sociologismo, ecc. hanno orientato le ricerche e le interpretazioni dei risultati in direzioni corrispondenti: di qui, una serie di teorie scientifiche, specie sulle origini e le funzioni della religione.

Dato l'interesse che hanno oggi, anche nel gran pubblico, le teorie psicanalitiche e quelle di tipo psico-sociologico, ne faremo ora una breve presentazione critica.

Come già si disse (nella parte dedicata alla *Sociologia della Religione*), il primo sforzo degli studiosi — psicologi e sociologi — della R. si rivolse verso il problema dell'*origine* del fatto religioso, con lo scopo di provare l'ipotesi, di natura essenzialmente filosofica, che la R. può essere spiegata *integralmente* con fattori di natura psicologica (tendenze, bisogni, conflitti...) o sociologica (condizioni economiche o sociali). La spiegazione *soprannaturale* (origine divina, per rivelazione) veniva negata in partenza o a conclusione dell'analisi dei dati.

L'evidente infondatezza di buona parte delle conclusioni degli studi sulle *origini* della R., ha provocato l'abbandono di tale problema e lo spostamento dell'attenzione sui problemi delle *funzioni* della R. per l'individuo e per la società (*funzionalismo*).

A) *La concezione freudiana sull'origine e la funzione della Religione.*

La psicanalisi è fondamentalmente una psicologia familistica: i rapporti familiari (specie tra madre-padre e figlio) sono alla base di ogni sviluppo personale e sociale. In particolare, il *complesso di Edipo* — risultante nel bambino a seguito della repressione degli impulsi « sessuali » verso i genitori — darebbe ragione

dell'organizzazione sociale e dello sviluppo morale e religioso nell'uomo. La religione è un fatto di compensazione e di sublimazione collettiva della *libido*: si « spiega » dunque integralmente riferendosi alla storia istintuale dell'umanità e dei singoli individui.

> Freud tenta di svelare le origini della R. nell'umanità proponendo una sua ipotesi antropologica, per la quale, all'inizio della vita umana, sarebbe esistito un tipo di famiglia in cui dominava un padre autocratico e geloso, che controllava dispoticamente i desideri erotici e la volontà di potenza dei figli. « Un giorno — pensa Freud — i fratelli oppressi congiunsero le loro forze, uccisero e mangiarono il padre, e così posero fine all'orda paterna. Insieme, essi osarono e riuscirono a compiere quello che era stato impossibile ai singoli. Forse, qualche avanzamento culturale, come la scoperta di una nuova arma, aveva dato loro il senso di superiorità. Naturalmente, questi selvaggi cannibali mangiarono la loro vittima. Questo padre primitivo e violento era stato certamente il modello invidiato e temuto per ciascuno dei fratelli. Ora essi consumarono la loro identificazione con lui (cibandosene) e ciascuno acquistò una parte della sua forza. La festa del *totem*, che è forse la prima celebrazione dell'umanità, sarebbe la ripetizione e la commemorazione di questo memorabile atto criminale, col quale ebbero inizio tante cose: l'organizzazione sociale, le restrizioni morali e la religione ».
>
> Coerentemente con la sua teoria generale dello sviluppo umano, Freud presuppone che i fratelli della famiglia umana primitiva avessero un doppio atteggiamento di fronte al padre: *odio*, per il controllo dispotico sui loro istinti, e *ammirazione* e amore per la sua forza e i suoi privilegi. Essi soddisfecero il loro odio coll'ucciderlo, e il loro amore coll'identificarsi a lui cibandosene. Per ridurre poi il senso di colpa derivato loro dal delitto compiuto, essi cominciarono a offrire al morto riti e sacrifici (di qui i sistemi primitivi di *religiosità*), e a imporsi restrizioni sessuali — come il tabù dell'incesto — che furono alla base dei primi sistemi di *moralità*.

Tale mitica concezione delle origini della R. e della moralità, è passibile di critica severa, anche sul piano antropologico. Già il noto antropologo A. Goldenweiser (in *Early Civilization*, 1921) aveva fatto notare che:

> 1) Il sacrificio totemico è un fenomeno praticamente sconosciuto agli etnologi.
>
> 2) L'idea di una famiglia primitiva del tipo « ciclopico » quale suppone Freud, è puramente fantastica.
>
> 3) Assurda è la possibilità che i fratelli patricidi abbiano pensato a cibarsi del padre: l'antropofagia è caso raro che si verifica solo in particolari condizioni, nè mai è stata riscontrata tra parenti.
>
> 4) Anche supposta reale la tragedia primitiva di cui parla Freud, non si vede come collegarvi tutto l'enorme sviluppo religioso, morale e sociale che seguì.

Quella funzione di compensazione e di riduzione del senso collettivo di colpa, la R. l'assolve pure per i singoli individui. Il complesso affettivo che domina i rapporti « padre-bambino » si allarga e specifica, ad un certo momento dello

sviluppo, come *sentimento religioso*. Alla religione viene quindi data una base essenzialmente affettiva e istintuale: essa diventa, per Freud, una « nevrosi ossessiva attenuata », nel senso che serve — come i sintomi nevrotici — ad « abreare », cioè a ridurre la tensione emotiva causata da conflitti e repressioni di origine sessuale. Come l'arte, la scienza e ogni altra attività « superiore » dell'uomo, la religione non sarebbe altro che una forma di *sublimazione* — cioè di soddisfazione derivata o « camuffata » — dei bisogni biologici fondamentali, di natura genericamente sessuale (*naturalismo biologistico*).

> Le « prove » che Freud crede di poter trovare sia nella sua esperienza clinica sia dai suoi studi etnologici non reggono al vaglio della critica. Egli constatò sovente nei suoi malati un nesso tra i loro conflitti affettivi e la loro vita religiosa; da cui concluse a una *causalità* della sessualità rispetto alla religione. Ma è chiaro che « *i punti di contatto concreto* tra il religioso e il sociale non permettono di concludere a una sorgente dinamica comune ai due elementi, nè a un processo di sublimazione ».[22] Senza negare la possibilità di casi in cui i due campi sono psicologicamente confusi, o associati a causa di speciali condizioni di apprendimento e di esperienza del « misterioso », si deve opporre a Freud che tali casi anormali non possono assolutamente fondare una teoria generale della religiosità come « sessualità sublimata ». Se si vuole collegare il sentimento religioso al mondo tendenziale dell'uomo, cioè ai suoi bisogni, bisognerà ammettere in lui l'esistenza di bisogni *superiori* o « spirituali » (come il bisogno di contatto con l'Assoluto, di integrazione universale, di sopravvivenza ultraterrena, di un senso della vita, di sicurezza nel proprio destino trascendente, di « salvezza eterna »).

Nonostante i suoi gravissimi errori, sia sul piano filosofico come anche su quello scientifico-psicologico, la psicanalisi ha il merito di aver posto in evidenza una serie di *meccanismi psichici* che possono rendere conto di talune modalità dell'esperienza religiosa e anche di certi aspetti del processo di evoluzione del sentimento religioso nel bambino. Se ne tratterà più avanti, a proposito dello sviluppo religioso.

B) *La concezione marxista sull'origine e la funzione della R.*

La R., secondo Marx, nasce *dalla paura* dell'arcano o incomprensibile, dall'ansia di controllare quel mondo misterioso da cui si crede provengano malattie e disgrazie. Le società primitive svilupparono perciò tutta una serie di pratiche collettive di esorcismi, preghiere e gesti magici, diretti a propiziare o dominare le sorgenti sconosciute dei loro mali. Nata dal terrore, la R. si sviluppa socializzandosi, razionalizzandosi e burocratizzandosi sempre più.

> Ecco come Marx, in coerenza con il suo materialismo dialettico, spiega il formarsi della religione organizzata: L'arte della propiziazione delle forze occulte, complicandosi e allargandosi a proteggere l'esistenza fisica e la pro-

---

22. G. NUTTIN, *Psicanalisi e Personalità*, Alba, Ediz. Paoline, 1956, p. 185. Si veda in tale vol., specie da p. 98 a p. 105 e da p. 182 a p. 183, un'analisi critica della tesi freudiana sui rapporti tra sessualità e religiosità.

prietà dei membri della società, è assunta da « esperti » (i sacerdoti) che acquistano sempre maggior prestigio sociale. Con la differenziazione del lavoro e la costituzione della struttura di classe, la religione diventa un mezzo di controllo delle forze sovrumane per la comunità in generale, ma soprattutto per i gruppi meno fortunati, che sono quindi alla mercè degli « esperti » religiosi per la soluzione dei loro problemi e la riduzione delle loro frustrazioni. Così le masse oppresse e miserabili ricevono dal sacerdote della R. non solo l'aiuto immediato per un sollievo fisico e psicologico dai loro mali, ma anche la promessa di una felicità avvenire nell'Aldilà (« la religione, oppio del popolo » - « Ci sarà pane nel cielo »).

La religione è, in definitiva, per la teoria marxista, una forma di illusione, che nasce dal bisogno e dalla sofferenza, dall'incapacità di controllare le forze invisibili, dalla necessità di affidarsi a degli « esperti » per tale controllo, e soprattutto dalla continua azione propiziatrice e « terapica » dei sacerdoti, apparentemente efficiente. Questi, per mantenere la loro posizione di privilegio, si alleano con i gruppi economicamente dominanti e ne appoggiano la politica di oppressione delle masse. Per liberarsi da questa « alienazione » o schiavitù dell'illusione religiosa, il popolo lavoratore deve prender coscienza del senso (materialistico) della storia, delle sue forze di autonomo controllo della realtà, e collegarsi per la lotta mortale e definitiva contro tutti i padroni, terreni e ultraterreni.

La critica alla tesi marxista sull'origine della religione e sulla sua funzione (risposta al bisogno di sicurezza e di controllo dell'ignoto, conservazione del sistema di « alienazione » e di sfruttamento capitalistico), può essere fatta a livello filosofico, storico e scientifico. Un giudizio sull'inadeguatezza di quella tesi risulta anche dagli studi fatti da alcuni sociologi per provare che, in determinati momenti storici, le mutazioni economico-sociali furono piuttosto l'*effetto,* e non tanto la causa, di ideologie e sistemi religiosi: che, dunque, la tesi estrema del determinismo materialista (tutti i fatti non economici sono determinati da fatti economici, e specialmente dalle condizioni dei rapporti di lavoro e di produzione) non regge.

Accenniamo solo alle opere di Max Weber (specie: *L'etica protestantica e lo spirito del capitalismo*), di cui già si disse nella parte dedicata alla *Sociologia Religiosa,* e di R. H. Tawney (*La Religione e la nascita del capitalismo,* 1937). Da tali studi risulterebbe un *mutuo* condizionamento dei fattori economici e di quelli religiosi: il nuovo spirito individualistico della Riforma avrebbe influito sul sorgere del sistema capitalistico, liberando l'individuo dal dovere solidaristico (che il Cattolicesimo antico e medievale aveva sempre sostenuto come correttivo della tendenza alla competizione sfrenata), e offrendo un'ascetica del risparmio e della capitalizzazione come segno della benevolenza divina. D'altra parte, le nuove tendenze commerciali e capitalistiche avrebbero trovato nel protestantesimo la religione più adatta a giustificare la loro sete di guadagno (e ne avrebbero influenzato quindi anche l'evoluzione in senso sempre più individualistico). Pur risultando in parte una critica all'interpretazione marxista della religione, tali studi sociologici convengono col marxismo nel considerare la religione soprattutto come fatto sociale, fortemente condizionato dalle condizioni socio-

economiche, e come risposta a bisogni di sicurezza fisica, economica e sociale. Dal punto di vista della *psicologia* religiosa, si possono in un certo senso classificare assieme agli altri studi di sociologisti (come Durkheim) che negano praticamente la possibilità di una vera *psicologia* della R. (e cioè di uno studio della religiosità come fatto personale e relativamente autonomo), riducendo ogni analisi della R. ad analisi *sociologica* delle condizioni sociali che « spiegherebbero » completamente il sorgere, lo svilupparsi e il mutarsi dei fenomeni religiosi.

C) *La teoria funzionalistica della R.*

L'analisi funzionale è un metodo d'indagine e d'interpretazione dei fatti psicologici e sociali che è stato sviluppato recentemente specialmente da sociologi e antropologi anglosassoni e americani (R. Merton, T. Parsons, B. Malinowski, A. R. Radcliffe-Brown, ecc.). È caratteristica di questa corrente la tendenza globalistica, a considerare *personalità, società* e *cultura* (complesso di valori, norme, usi, prodotti... caratteristici di un dato gruppo sociale) come fattori non solo interdipendenti, ma in certo modo unificati nel comportamento o azione umana. Questa sarebbe il punto d'incontro delle influenze dei « sistemi » personali, sociali e culturali; nè sarebbe spiegabile se non con riferimento al complesso di *tutti* questi sistemi.

Portata sul piano religioso, l'analisi funzionale si articola anzitutto come analisi della « funzione-disfunzione » della R. in connessione con l'integrazione sociale (v. parte dedicata alla *Sociologia Religiosa*), e poi come analisi dei rapporti tra bisogni individuali dei membri della società e le differenti « risposte » religiose. La tesi funzionalista potrebbe formularsi così: *La Religione ha la funzione di dare una risposta ai bisogni e alle tendenze individuali e sociali dell'individuo;* di qui il suo *valore integrativo della personalità* (e del gruppo sociale).

> « Quando abbiamo bisogno di affetto, Dio è amore; di conoscenza, Egli è onnisciente; di consolazione, Egli è la più grande pace che sorpassa ogni intendimento. Quando abbiamo peccato, Egli è il Redentore; quando abbisognamo di guida, Egli è lo Spirito Santo. I divini attributi si adattano compiutamente al panorama dei desideri, benchè l'individuo sia raramente cosciente che il suo rivolgersi alla divinità sia *determinato* dai suoi attuali bisogni ».[23]

Venendo a meglio precisare la funzione della R. come risposta ai bisogni umani, l'analisi funzionale pone in rilievo:

1) La R. interpreta all'uomo il fatto della *morte*: risponde al suo bisogno di sicurezza esistenziale, liberandolo dalla paura della morte.

> La R. è « una reazione difensiva della natura contro la rappresentazione intellettuale dell'inevitabilità della morte » (Bergson).

---

23. G. Allport, *The individual and his religion,* New York, Macmillan, 1950, pp. 10-11. Evidentemente, il termine « determinato » è troppo forte, ma crediamo che Allport non intendesse qui difendere un determinismo psicologico dell'esperienza religiosa.

Nel gioco di forze emotive, di paura e di orrore di fronte all'idea dell'annichilazione, la R. s'inserisce, scegliendo e offrendo « il credo positivo, la visione confortante, la credenza culturalmente valida nell'immortalità, nello spirito indipendente dal corpo, e nella continuazione della vita dopo morte. Nelle varie cerimonie funebri, in commemorazione e comunione coi trapassati, nei riti per gli spiriti ancestrali, la religione dà corpo e forma alle credenze salvifiche ».[24]

Si fa notare come, dall'*universalità* dello sforzo della R. di dare una soluzione al problema della morte, non si può concludere all'*efficienza* di tale sforzo: in società eterogenee e mobili (come tendono ad essere quelle moderne), per un numero crescente di personalità quello sforzo può risultare inefficace, e quindi un dato sistema di credenze e di riti concernenti il fatto della morte può perdere la sua funzione integrante. (Per quanti, ad es., il culto cristiano dei morti e anche le « promesse d'immortalità » della Chiesa han perso la loro forza attrattiva?).

2) *La R. offre una risposta al problema della frustrazione, della sofferenza e del male.* Davanti ai dolori, alle ingiustizie, al peccato, la persona senza conforto religioso tende a disintegrarsi (e anche la società che non riesce a offrire una « spiegazione » ai suoi mali rischia di perdere unità e consistenza). Uno straordinario senso di colpa o una sofferenza troppo intensa non possono essere portati troppo a lungo senza cadere nella nevrosi o nella psicosi. La R. si presenta all'uomo che soffre come una via aperta per ridurre la sua tensione, liberarlo dalla paura e dal senso di colpevolezza, dare senso e unità a tutta la sua vita (« *diligentibus Deum* omnia *cooperantur in bonum* »!).

La R. prospetta un destino e delle finalità che possono confortare l'uomo della sua finitezza e compensarlo di tutte le frustrazioni della vita. « Sono fini che trascendono il mondo della presente esperienza, con la conseguenza che nessuna evidenza sull'impossibilità di raggiungerli può essere definitiva. Se l'individuo *crede* che li ha raggiunti, è sufficiente. Egli ha solo bisogno di fede sufficiente e la fede si nutre di bisogno soggettivo ».[25]

3) *La R. indica una strada alla « salvezza »:* il nucleo centrale del suo messaggio resta quello che riguarda l'*ultimo* destino dell'uomo. È il tentativo di salvare l'uomo dalla carenza di un senso per la sua vita, dalla disperazione totale e dal terrore per un finale annichilimento.

Il bisogno di *chiarire* la propria esistenza, di sapersi e di sentirsi integrato nell'ordine assoluto della realtà, di « salvare la propria anima », è indubbiamente altrettanto vivo e potente quanto almeno i bisogni « inferiori », di natura biologica e sociale.[26] La religione è *una* risposta a tale bisogno spi-

---

24. B. MALINOWSKI, *Science, Religion and Reality,* New York, 1925, pp. 49-50.

25. K. DAVIS, *Human Society,* New York, 1959, p. 532. Queste espressioni hanno senso e validità solo da un punto di vista soggettivo e psicologico. Non è questione qui della *fede* in senso teologico e oggettivo, la quale — pur rispondendo in certo senso a un bisogno « ontologico » dell'uomo — è, in se stessa, una realtà indipendente dal bisogno « soggettivo », in quanto è adesione volontaria alla Parola di Dio e insieme dono gratuito di Lui.

26. C. G. JUNG, *Modern man in search of a soul,* New York, 1933, p. 264.

rituale, che — se frustrato — può portare a conflitti e alla disintegrazione della personalità. Nota C. Jung a proposito dei suoi pazienti superiori ai 35 anni: « Si può dire con certezza che ciascuno di essi cadde malato perchè ha perso quello che le religioni viventi di tutti i tempi hanno dato ai loro seguaci, e nessuno di essi è stato veramente guarito fino a quando non ha riconquistato la sua concezione spirituale ».

D) *La R. è una risposta insostituibile ai bisogni dell'uomo?*

Ricercare, con l'analisi funzionale, la parte che la R. ha nel rispondere a specifici bisogni umani, non implica, *di per sè*, affermare l'esistenza di un universale e naturale *bisogno del divino* in quanto tale, o che la R. sia l'*unica* forma possibile di risposta a quei bisogni.

La questione di un « bisogno innato di Dio » — inteso come specifica tendenza *psicologica*, cosciente o inconscia, verso una Persona trascendente e insieme intimissima all'essere creato — è difficile e controversa. Pio XII, nel discorso del 15 aprile 1953, parla di una « gravitazione ascendente » verso Dio di ogni creatura, e, in altra occasione (4 aprile 1956), afferma: « Il mondo moderno si erige come una costruzione di gigantesche proporzioni, ma l'anima umana malgrado la sua ammirazione per questa sua dimora, non potrà mai sfuggire al mistero della sua origine e del suo destino, all'insegna di Dio, suo creatore, per il quale essa è stata fatta... ». Ed è proprio su questa « irrequietezza radicale » (« *fecisti nos, Domine, ad Te, et inquietum est cor nostrum donec requiescat in Te* » - S. Agostino) che si impernia il lavoro apostolico.

Il problema si è riproposto acutamente nella discussione sui rapporti tra Dio e inconscio, specie a proposito della psicologia di C. Jung, ma rimane ancora aperto.[27]

Altra questione, non meno impegnativa, è quella della possibilità di altre alternative all'azione della R. nella risposta ai bisogni umani di sicurezza esistenziale, di sopravvivenza, di inserimento in un ordine assoluto... Quei bisogni possono essere soddisfatti da altre forme *non religiose* di comportamento? La R. può essere surrogata, nella sua funzione psicologica (e sociale), integratrice della personalità (e della società), da qualche altro valore culturale?

È un fatto che « oggi, in molti, quella *forma religiosa* del desiderio di conservarsi o di svilupparsi nell'ordine assoluto si è trasformata in aspirazioni di ogni specie, di natura più o meno filosofica ».[28] Apparentemente, molti *sentono* oggi più il bisogno di svilupparsi sul piano sociale (riuscire nella professione, nella politica, ecc.) che quello di assicurarsi la « salvezza eterna » (*secolarizzazione della vita e dei suoi ideali*).

D'altra parte, le « alternative funzionali » *secolari* della R. sembrano conservare gran parte delle caratteristiche *psicologiche* della risposta religiosa. I bisogni spirituali, di cui si disse, son sempre vivi nell'uomo, e perchè quelle

27. Cfr. V. White, *Dio e l'inconscio*, Milano, 1957.
28. G. Nuttin, *op. cit.*, p. 313.

alternative secolari possano rispondervi devono assumere forme e dinamismo di tipo religioso: devono, praticamente, *diventare un assoluto,* a cui ci si consacra con « devozione » e dedizione totale.

Perciò, si è parlato di aspetti *religiosi* di movimenti secolari (politici, umanitari, culturali...). Così, il Comunismo, per alcune personalità, si presenta coi caratteri di una vera religione, che risponde ai « bisogni religiosi » di cui sopra. La sicurezza psichica che viene raggiunta nell'abbandono a Dio onnipotente e provvidente, viene trovata allora nel *partito,* forte, unitario, ben strutturato sul piano organizzativo e ideologico, con ideali universalistici, proiettati in un futuro utopistico ma fascinoso...[29]

In connessione con la questione di queste alternative pseudo-religiose, si è sviluppata la discussione sui rapporti tra *tipo di personalità* e tipo di *scelta religiosa* (o pseudo-religiosa). Il problema si può porre così: vi è una correlazione tra certe qualità o situazioni personali, e direzione nella scelta della risposta ai bisogni spirituali (di un senso alla vita, di inserzione in un ordine trascendente, di identificazione con una realtà comunitaria superiore e potente, di liberazione dal senso di ansietà, di colpa o dalla paura di annientamento...)? Sembra si possa asserire che:

1) Quelli che sono sotto la pressione più violenta di frustrazioni, conflitti, dubbi, insicurezza..., *e*, d'altra parte, per circostanze varie, non sanno come aderire a gruppi propriamente religiosi, si abbandonano più facilmente a movimenti secolari a carattere pseudo-religioso (o anche a movimenti « settari » e devianti in seno alle stesse organizzazioni religiose ufficiali).

2) Tali personalità insoddisfatte e insicure hanno una più forte *mobilità religiosa* (o pseudo-religiosa): passano più facilmente da un movimento all'altro (si è parlato, così, di « intercambiabilità dei movimenti di massa », a proposito, ad es., degli ebrei russi divisi tra rivoluzionari e sionisti).

3) In particolare, personalità con forti bisogni di sicurezza e di identificazione, tendono ad aderire a quei movimenti religiosi o pseudo-religiosi, che assicurano una risposta a quei bisogni, e a passare, ad es., da un movimento a forma « autoritaria » ad un altro dello stesso genere (senza molta considerazione del loro *contenuto* ideologico). Così, è stato notato che su 221 ex-comunisti, più di metà provenivano da famiglie a forte interesse religioso: il loro orientamento politico, più che significare un rigetto di tale religiosità, sembrava rappresentare una canalizzazione della stessa energia in un movimento che si presentava loro come il « vero Dio » da servire con « fervore religioso ».[30]

---

29. « I movimenti totalitari e il loro potere si sostituiscono a Dio e alle istituzioni religiose... I capi sono deificati, i pubblici raduni di massa sono considerati e celebrati come azioni sacre; la storia del movimento diventa storia sacra della salvezza, che nemici e traditori tentano di impedire, come il demonio cerca di pregiudicare e distruggere il lavoro di quelli che lavorano per la Città di Dio » (W. GURIAN, in *Totalitarianism,* a cura di C. J. Friedrich, Cambridge, Mass., 1954, p. 122).

30. Cfr. G. ALMOND, *The appeals of Communism,* Princeton, 1954. Il principio di una « continuità di personalità » nei membri di movimenti diversi, ma a forma similare, ha portato alcuni a interpretare in modo discutibile certe conversioni dal comunismo al Cattolicesimo. Tali conversioni furono « spiegate » con riferimen-

Concludendo questa parte della nostra trattazione, si può notare:

1. Dal punto di vista *psicologico,* la R. ha in sè una giustificazione naturale, in quanto può rispondere — e di fatto, sovente, risponde — a una serie di bisogni umani, personali e sociali, ineliminabili. In altre parole: essa ha una *funzione psicologica e sociale,* come fattore di integrazione della personalità e della società. Ciò ha anche notevole *valore apologetico:* nessuno può tentare di eliminare o indebolire la religione senza far danno alla persona e alla società.

Contro quasi tutte le psicologie (e sociologie) religiose odierne, bisogna però riaffermare i limiti dell'indagine psicologica (e sociologica) della R.: tale indagine non può pretendere di esaurire l'analisi di *tutte* le funzioni della R., nè *spiegarne* integralmente origini, sviluppi e modalità. In particolare, nulla può dire di definitivo sulla « verità » o « falsità » di una forma religiosa, partendo solo dalle sue funzioni psicologiche o condizioni sociologiche.

2. Pur riconoscendo tutto il valore del *contenuto dottrinale* e del *contributo della Grazia* per la libera determinazione della scelta religiosa, nell'individuo, e per l'accettazione di una data forma religiosa in una data società, sembra accertata l'influenza su tali fatti:

1) del tipo di personalità interessata;

2) delle condizioni sociali e culturali (in senso sociologico);

3) del grado di adattamento o adattabilità della forma religiosa al tipo di personalità e alle condizioni socio-culturali.

Volendo dunque studiare una esperienza o situazione religiosa, sarà sempre indispensabile tener conto, congiuntamente, dei tre sistemi di variabili (personalità - società - forma religiosa). (Si riprenderà tale principio, discutendo di alcuni aspetti differenziali dell'esperienza religiosa).

---

to a una presunta somiglianza strutturale e culturale tra partito comunista e Chiesa cattolica: entrambi sarebbero sistemi autoritari, forti, a grandi idealità sociali, per cui attirerebbero personalità simili, bisognose di autorità, di sicurezza e di idealismo a cui servire. La Chiesa cattolica, coi suoi dogmi immutabili, i suoi riti ben definiti, la sua struttura gerarchica chiara ed autorevole, sarebbe il rifugio naturale per le personalità dubbiose e assetate di « punti fermi », che avevano invano cercato nell'« autoritarismo » comunista una risposta ai loro bisogni. Evidentemente, una tale interpretazione pecca di semplicismo e superficialità: oltre a ridurre la funzione della R. a risposta a bisogni puramente psicologici, considera nel Cattolicesimo solo taluni aspetti secondari, e non il contenuto dottrinale e la mediazione della Grazia, che — soprattutto — sono decisivi nella maggioranza delle conversioni. Con ciò, non si vuol negare che, in casi speciali, siano proprio quei caratteri secondari a determinare una prima scelta religiosa in senso cattolico. (Cfr. J. M. YINGER, *Religion, Society and the Individual,* New York, Macmillan, 1957, pp. 118-124).

Parte II

LO SVILUPPO RELIGIOSO

Educatori e pastori d'anime — interessati alla formazione religiosa dell'uomo — chiedono alla psicologia di illuminarli, non solo sui fenomeni generali della religiosità, ma anche sulle tappe normali dello sviluppo religioso nell'età evolutiva. Si suppone infatti che esistano anche per la vita religiosa, dei gradienti naturali di sviluppo che è necessario conoscere per adattarvi l'azione educativa e pastorale.

Di fatto, anche lo sviluppo religioso — dal punto di vista psicologico — si realizza gradualmente, in connessione:

1) con lo sviluppo di tutte le altre componenti (fisiche, psichiche, spirituali) della personalità;

2) con le stimolazioni e le pressioni dell'ambiente, specie sociale.

In questa parte, presenteremo in sintesi alcuni dati sullo sviluppo religioso (dall'infanzia alla maturità), premettendo una breve trattazione sui fattori essenziali responsabili di quello sviluppo.

1. Lo sviluppo religioso nell'infanzia e nella fanciullezza

A) *Da che cosa dipende lo sviluppo religioso.*

Come ogni sviluppo umano, anche quello religioso dipende da elementi interni o di *maturazione* e da elementi esterni, ambientali o di *apprendimento*. I fattori interni, di maturazione, agiscono soprattutto per la mediazione dei processi mentali e dei dinamismi tendenziali, gradualmente emergenti. I fattori esterni influenzano lo sviluppo, offrendo all'organismo modelli evolutivi, sollecitazioni e opportunità di esercizio e di apprendimento.

In particolare e applicando allo sviluppo religioso:

1) *I fattori interni* sono, specialmente, il complesso delle tendenze o bisogni « religiosi » — in senso lato — di cui sopra si disse. La religiosità infantile si

sviluppa partendo da talune situazioni di bisogno, che si vengono a creare dopo la nascita e già nei primissimi anni di vita.

> Ciò può essere illustrato, riferendosi alla teoria dei « quattro bisogni » di W. I. Thomas. Questo A. ritiene che l'uomo manifesta abitualmente quattro tendenze o « desideri »: desideri di *sicurezza,* di *risposta affettivo-sociale,* di *riconoscimento* o di rispetto da parte degli altri, di *nuove esperienze.*[1] Ora, questi quattro bisogni fondamentali implicano tutti un senso di *dipendenza* dagli altri. Il bambino soddisfa tali bisogni nella sua dipendenza sia fisica, che sociale, affettiva, culturale, ecc. dall'ambiente circostante, e specialmente dai genitori. Tale senso di dipendenza, assimilato vitalmente nei primi anni, lo accompagna per tutta la vita ed è il prototipo di quel senso di dipendenza da Dio Creatore e Provvidente, che forma l'essenza del rapporto religioso.

I fattori interni di maturazione sono pure responsabili, almeno in parte, dello sviluppo dell'*intelligenza* e dei vari processi mentali, da cui dipende la possibilità di un'autentica esperienza religiosa.

> Fino a quando lo sviluppo mentale non ha dato al bambino la capacità abituale di concettualizzazione, astrazione e ragionamento, la sua attività mentale sul piano religioso e morale resta povera, incerta e legata al concreto. Come sul piano morale, il bambino può imparare solo a comportarsi correttamente in circostanze *specifiche* (senza saper assurgere a un giudizio morale universale e a condotte coerenti in tempi e circostanze diverse), così egli è incapace di comprendere il significato astratto e generale delle credenze religiose. Egli assorbe e memorizza parole e frasi a significato religioso, si dimostra molto curioso in materia religiosa (anche perchè gli adulti sovente gli spiegano i misteri della vita e della morte in termini religiosi), ma fin verso i 10-12 anni non è ancora mentalmente maturo per un'assimilazione realista ed esatta del *sistema* di credenze religiose (come dei *princìpi* morali).
>
> Ciò non significa che un'educazione religiosa debba aver inizio solo a quest'età. Anche i semplici atteggiamenti corporei (di devozione, di preghiera...), le nozioni religiose memorizzate, gli esempi assimilati prima dei 10 anni sono di importanza capitale nell'economia dello sviluppo religioso, anche se sono elementi che dovranno essere rifusi nel processo critico che interverrà all'adolescenza, quando la maturazione fisiologica e mentale permetterà la nascita di una vera « religione personale ».

2) Tra i *fattori esterni* che influenzano la nascita e lo sviluppo dell'interesse e degli atteggiamenti religiosi, specie nella infanzia, ricordiamo soprattutto la *famiglia,* i genitori. A priori, si può supporre che — come in *tutto* il resto dello sviluppo della personalità [2] — anche nello sviluppo religioso del bambino

---

1. Cfr. W. I. Thomas, *The unadjusted girl,* Boston, 1924 (cap. I).

2. « La famiglia è il gruppo la cui azione è la più molteplice. Comincia ad avvolgere l'individuo da ogni parte. È un investimento completo che precede ogni specie di scelta, i cui effetti, subìti prima di ogni possibilità di riflessione e di attenzione, rischiano di sfuggire più o meno ad una presa di coscienza ulteriore e possono essere presi come tratti naturali, impu-

l'influenza dell'ambiente parentale sia profondissima, e ciò almeno in un doppio senso:

1. Nel senso che sul modello delle figure parentali si costruisce la figurazione delle persone e dei simboli religiosi (essendo normale che la divinità sia prefigurata in termini associati alle esperienze più significative, più forti e più soddisfacenti, quali sono per il bambino quelle familiari).

2. Nel senso che gli atteggiamenti religiosi fondamentali e i rapporti affettivi e comportamentali con la realtà divina, siano estensione ed anche, in parte, espressione di atteggiamenti e rapporti familiari, del bambino nei confronti coi suoi genitori. Se la religiosità è una componente della personalità infantile, essa dovrà essere fortemente influenzata da quei fattori che sono determinanti per la formazione e lo sviluppo di tutta la personalità.[3]

Merito della *psicanalisi* è stato quello di confermare, partendo soprattutto da esperienze cliniche, l'importanza decisiva del *clima* psicologico familiare (di quello che Pio XII chiama l'« aura del focolare ») sullo sviluppo armonico della personalità e anche della religiosità infantile.

Ad es., un clima familiare in cui prevale l'autorità assoluta e totemica del padre crea nel bambino un atteggiamento fondamentale di angoscia e di terrore di fronte a ogni persona in autorità, che verrà trasposto anche sul piano religioso, nei confronti di Dio.

Freud tende a talmente sopravvalutare, in coerenza col suo sistema, l'importanza dell'immagine paterna per la nascita e lo sviluppo totale del sentimento religioso, da spiegare ogni cosa in termini di « complesso di Edipo », negando l'influenza di ogni altro fattore di natura non affettiva. È necessario quindi precisare brevemente il significato dell'affermazione: « Il bambino si forma una personalità religiosa partendo dalle esperienze affettive coi suoi genitori ».

Partiamo da un fatto abituale in una famiglia cristiana: al bambino Dio viene presto presentato col nome di « Padre ». Questo nome per lui è connesso solo a un fascio di reazioni affettive nei riguardi del padre *suo*, così come egli lo vede e lo sente. Egli deve far subito uno sforzo di idealizza-

---

tabili alla costituzione stessa dell'individuo » (H. WALLON, *Les milieux, les groups et la psychogenèse de l'enfant,* in « Enfance », 1959).

3. I caratteri e le condizioni dell'influenza familiare sono espressi con estrema chiarezza e modernità da Pio XII (nel radiomessaggio per la « Giornata della madre e del fanciullo », il 6 gennaio 1957): « La psicologia e la pedagogia moderne mettono fortemente in evidenza l'importanza dell'educazione ricevuta negli anni dell'infanzia; quello che forma allora il fanciullo non è un insegnamento orale più o meno sistematico, ma soprattutto l'aura del focolare, la presenza e il contegno dei genitori, dei fratelli e delle sorelle, del vicinato, il corso della vita quotidiana con tutto quello che il bambino vede, intende, risente. Ognuno di questi elementi, forse minimo in sè, lascia tuttavia in lui una traccia, e *a poco a poco determina gli atteggiamenti fondamentali* che egli prenderà nella vita: fiducia nelle persone che lo circondano, franchezza, docilità, spirito d'intrapresa e di disciplina, rispetto dell'autorità, o, al contrario, individualismo egoista, insubordinazione e ribellione. L'azione dolce, ma costante, di una famiglia sana, concorde e ben costituita, regola gl'istinti naturali, li dirige in un senso preciso, li coordina e foggia così nature armoniche, pienamente sviluppate individualmente e socialmente. Lo squilibrio familiare invece si ripercuote sui fanciulli e ne fa esseri instabili, vittime di discordanze e di soprassalti intimi, incapaci di formare un accordo profondo tra le loro tendenze innate e l'ideale morale ».

zione di questo personaggio paterno che conosce, poichè gli si dice che Dio è un padre più grande, più potente... Ma questa idealizzazione egli la opera *partendo necessariamente dalla sua immagine paterna.* Lo sforzo di elaborazione di quell'immagine si continua per tutta l'infanzia e la fanciullezza, utilizzando elementi sempre più ricchi, complessi e veritieri, *fino all'elaborazione di una nozione spiritualizzata e trascendente della Realtà divina.* È chiaro allora che l'evoluzione progressiva della nozione religiosa di Dio e del sentimento corrispondente *parte dall'esperienza vissuta* della figura del padre e dei rapporti affettivi con lui, ma non può spiegarsi totalmente riferendosi a un semplice processo psicologico, centrato su un « archetipo » a fondamento puramente affettivo. Essa è la risultante di un'elaborazione *gradualmente sempre più concettuale,* a cui concorrono esperienze *mentali* personali e l'apporto dei dati rivelati (quello che Dio ci ha detto di Se stesso).[4]

L'educazione religiosa deve concorrere a quell'evoluzione:

1) preparando i genitori al loro ruolo di *modelli per la idealizzazione religiosa*: il tipo di personalità che essi offrono all'ammirazione del bambino, e i rapporti affettivi che essi creano nell'ambito familiare, sono decisivi per una giusta impostazione della concezione che egli si farà di Dio e del sentimento religioso che ne deriverà;

2) rivelando ai genitori la necessità di portare gradualmente i figli ad una giusta *autonomia,* a comprendere anche la relatività della loro autorità. Infatti, per un armonico sviluppo religioso è indispensabile non solo l'*esemplarità autorevole* dei genitori come modelli e ispiratori del primo sviluppo, ma anche la cura di non *fissare* (nel senso clinico della parola) e cioè arrestare l'evoluzione concettuale e affettiva ai modelli parentali. Bisogna che il bambino possa presto discernere la differenza radicale che vi è tra suo padre e Dio, e staccarsi psicologicamente dalla dipendenza affettiva materna, per potersi orientare positivamente e senza ostacoli verso « il Padre che sta nei cieli ». L'idea matura di Dio non dev'essere la copia abbellita di quella del padre, nè la devozione religiosa il residuo di un'affettività infantile.

3) Pur dovendosi ammettere la possibilità teorica che il bambino, raggiunto un certo grado di maturazione mentale (verso gli 8-10 anni), conquisti in modo indipendente il concetto di Dio e della Sua necessità, di fatto egli ne viene abitualmente in possesso per la mediazione dell'ambiente sociale: *impara* a conoscere l'esistenza di Dio e i Suoi attributi dalla famiglia, dalla scuola, dalla Chiesa...

Così, non è solo il grado d'intensità dei « bisogni religiosi » (ad es. del bisogno di sicurezza esistenziale o dell'ansietà da senso di colpa) che decide dell'aprirsi o meno alla vita religiosa. Questa è sovente il frutto di influenze socio-culturali, e praticamente del grado e della natura dell'*insegnamento* religioso.

---

4. Si troveranno ottimi approfondimenti su tale questione, con deduzioni sul piano educativo, in *Amour ou contrainte? Quelques aspects psychologiques de l'éducation religieuse,* di M. Oraison, Paris, Spes, 1956, cap. VII.

Il « bisogno religioso » è, per molti, un bisogno *acquisito* e varierà quindi col variare dell'apprendimento, delle esperienze fatte — specialmente, ma non solo, nei primi 10 anni di vita — e anche dei *ruoli sociali,* e cioè dalla posizione o situazione sociale del soggetto e dal comportamento, socialmente atteso, che vi corrisponde.

Di qui si spiegano i fatti seguenti:

1) Le persone più interessate all'esperienza religiosa appartengono a famiglie o gruppi già fortemente interessate alla R. e all'educazione religiosa. Si sa che la maggioranza dei Santi provengono da famiglie fervidamente religiose.[5]

2) Non sembra esistano notevoli differenze *di personalità* tra religiosamente ferventi e agnostici (o tra « praticanti » e « non praticanti »). E cioè, la « struttura fondamentale della personalità » o il grado di ansietà e simili concetti caratterologici, non sarebbero sufficienti a dar ragione delle differenze religiose: queste, quindi, sarebbero da attribuire prevalentemente ai normali processi di socializzazione e apprendimento (oltre che ai fattori di « corrispondenza alla Grazia »).

3) Ciò trova una controprova nel fatto constatato che vi sono variazioni di interesse religioso (e di pratica cultuale) tra persone occupanti *status* e ruoli sociali differenti. Così, le donne si dimostrano abitualmente più religiose degli uomini, i giovani più degli adulti, gli appartenenti a classi medie più degli operai, ecc. Nell'interpretare tali differenze, prima di riferirsi a tratti temperamentali o caratteriali, bisognerà constatare se non sia sufficiente riferirsi alle diverse condizioni o ruoli sociali dei soggetti.

Il fatto, ad es., che le donne dimostrino un più vivo interesse religioso può dipendere prevalentemente dalla loro particolare condizione sociale. Le donne, nelle società occidentali, occupano un posto preminente nella socializzazione ed educazione del bambino; i loro diritti e doveri sono meno ampi e vari di quelli degli uomini, e ci si attende da loro che stiano di più alle norme tradizionali, morali e religiose. Inoltre, per il fatto che hanno meno contatti sociali, sono meno soggette alle influenze secolarizzanti e irreligiose...

Qui ancora, s'impone il *principio metodologico* che, nello studio dei rapporti tra personalità e religione, è *indispensabile tener sempre presente l'interazione tra le tendenze personali, le norme culturali e la struttura sociale.*

B) *I vari stadi dello sviluppo religioso.*

Pur ammettendo che lo sviluppo umano avvenga gradualmente e organicamente, senza salti bruschi o eventi improvvisi, si può ritenere che vi sono periodi

---

5. In una ricerca tra studenti della Harvard University (Cambridge, S. U.), fu notata una correlazione significativa tra la profondità dell'influenza religiosa ricevuta nella prima infanzia e l'attuale senso del bisogno religioso. 82 % dei giovani e 96 % delle ragazze che dicevano di aver avuto una forte influenza religiosa nei primi anni, dissero di sentire il bisogno religioso, mentre solo 32 % dei giovani e 44 % delle ragazze che non ebbero alcuna formazione religiosa dissero di sentire il bisogno della R. (Cfr. G. ALLPORT, J. GILLESPIE, J. YOUNG, *The religion of the past-war college students,* in « The Journal of Psych. », gennaio 1948, p. 11).

o gruppi di anni che hanno caratteristiche comuni e peculiari, così che si può parlare di stadi e gradienti differenti di sviluppo.[6] Lo sviluppo religioso non fa abitualmente eccezione a questo principio, data la sua connessione con la totalità dello sviluppo.

Le classificazioni dei vari stadi di sviluppo sono svariatissime. Ne presenteremo alcune, a titolo d'esempio, partendo da quella di E. H. Erikson, che riguarda lo sviluppo umano in generale.

1) *Le otto tappe dello sviluppo individuale*, secondo Erikson.[7]

1° stadio: *sensoriale* o orale (1° anno di vita).

È il periodo che dev'essere dominato da un fondamentale *senso di fiducia*. La sua assenza o malformazione può portare, fino all'età adulta, un senso di diffidenza radicale (che può esacerbarsi fino alla schizofrenia e alla paranoia). Questo senso di fiducia dovrà colorare anche la vita religiosa del bambino, e ciò sarà reso possibile se la madre avrà essa stessa, dalla fede, quel senso di solidità e di sicurezza, che il bambino interiorizzerà come modello per la sua fiducia in se stesso, verso gli altri e verso Dio.

2° stadio: dell'*apprendimento muscolare* o anale (2°-3° anno).

Il bambino impara a diventare *autonomo* e padrone di se stesso (almeno nelle più elementari funzioni). La fermezza e insieme la tolleranza dei genitori lo aiuteranno ad assimilare abiti e atteggiamenti trasponibili poi a tutti i livelli del comportamento.

3° stadio: dell'*apparizione della « coscienza »* (4° e 5° anno).

Il bambino si apre alle nozioni concrete di bene e di male — che coincidono con ciò che i familiari dicono essere tale — e comincia a percepire un certo senso di colpa. Anche qui, l'equilibrio dell'intervento dei familiari, che rappresentano la norma morale e religiosa (il bambino a questa età « sente la voce di Dio senza vedere Dio »), deve stimolare l'iniziativa del bambino evitando che si sovraccarichi la coscienza di una esagerata colpevolezza, la quale sedimenterebbe nel suo animo l'impressione che moralità e vendicatività coincidono.

4° stadio: dell'*apprendimento delle prime attività* di gioco e di lavoro scolastico.

Il pericolo di questa prima età d'impegno operativo e di contatto sociale è la nascita di un sentimento d'inadeguatezza e d'inferiorità, che potrebbe bloccare ogni tentativo di attività creatrice, a tutti i livelli.

---

6. Cfr. AUTORI VARI, *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1956, per una discussione sulle possibilità e i limiti di una classificazione a stadi dello sviluppo infantile. Si rinvia pure alla parte dedicata alla *Psicologia evolutiva* per la trattazione delle più importanti sistemazioni e descrizioni dei gradienti dello sviluppo umano (come quelle di Piaget, Gesell, Carmichael, Gemelli, ecc.).

7. E. H. ERIKSON, *Growth and crises of the healthy personality*, in *Symposium on the healthy personality*, New York, 1950.

5° stadio: della *sintesi dell'io* (culminante alla pubertà e nell'adolescenza).

Dovrebbe nascere allora quella capacità di mantenere una certa identità e *continuità interiore,* che salvi il soggetto dall'« anarchia delle tendenze » e dalla « autocrazia della coscienza » (sotto forma di scrupolo legalistico) che ha dominato gli stadi anteriori. Si tratta in definitiva dell'integrazione armonica della personalità, a cui può concorrere la religione « confermando » il ragazzo in un sistema di vita chiaramente definito.

I tre stadi seguenti (giovinezza - età adulta - maturità)

sono caratterizzati dalla conquistata capacità di corrette *relazioni interpersonali* — specialmente con l'altro sesso — e di un'espansione di sè, sia nel senso della « generatività » fisica, sia in quello di una creatività spirituale, in cui si possa esprimere il senso di responsabilità e di servizio. Quando tale espansione sociale e creativa non riesce, ne risulta un senso di isolamento, di impotenza sociale, di inutilità, di disgusto e disperazione..., di cui anche la vita religiosa — qualora vi resista — sarebbe colorata.

Il valore di questa pur discutibile schematizzazione sta nel tentar di individuare il « momento sensibile » di emergenza di alcune tendenze o capacità fondamentali, che sono connesse con tutta l'area dello psichismo normale, e che influenzano quindi anche le possibilità dell'esperienza religiosa.

2) *I sei stadi di sviluppo religioso,* secondo Gruehn.[8]

1° stadio (fino all'età di 1 anno e mezzo).

L'A. non trova, se non nelle indicazioni della psicanalisi, elementi utili che possano interessare lo sviluppo religioso. Naturalmente, non si può parlare di esperienza religiosa a quell'età, ma certi avvenimenti psichici e somatici hanno sicuri riflessi sulla formazione del carattere e le modificazioni del temperamento (v. sopra, a proposito dei fattori influenzanti lo sviluppo religioso): certe tendenze psicologiche e tratti di personalità, che sottendono atteggiamenti religiosi adulti, dipendono anche dagli sviluppi di quella primissima età.

2° stadio (da 1-2 a 3 anni).

Si manifesterebbe il primo interesse religioso in una specie di preghiera, che è una *identificazione con la preghiera della madre* senza chiara rappresentazione di Dio. Su questo legame con la madre si modellerà il vero legame con Dio.

3° stadio (dai 3 ai 4 anni).

Si può parlare allora di una *pietà pre-magica,* che si esprime in una vera preghiera, proporzionata allo sviluppo mentale e affettivo, e quindi ancora molto legata alle influenze ambientali, specie materne, ma già con qualche elemento personale. In particolare, essa è legata all'attività di gioco: diventa

8. Cfr. W. Gruehn, *Die Frömmigkeit der Gegenwart,* Münster, 1956.

essa stessa, per il bambino, una specie di gioco (il Gruehn parla di « preghiera ridente »). Ma non sarà difficile agli adulti (senza pretendere di rendere subito « serio » quello che tale non può ancora essere per il bambino) aiutarlo a capire la specificità dell'attività religiosa e far sorgere un primo sentimento del sacro, attraverso movimenti corporei (inginocchiarsi, mani giunte, silenzio...) e l'ausilio di simboli e di immagini.

4° stadio (dai 4 ai 7 anni).

È il periodo di una *pietà magica e animista,* simile a quella dei popoli « primitivi », in cui il bambino — naturalmente credulo e in via di rapido adattamento al mondo ambientale — tende ad assimilare tutte le interpretazioni della realtà, anche le più fantastiche; a dare un senso letterale e rigido a ogni nozione o spiegazione religiosa, a popolare il mondo di angeli e di demoni, a pregare con una fiducia magica nelle parole e nei gesti...

5° stadio (dagli 8 ai 13-14 anni).

La religiosità del ragazzo è ancora *autoritaria* e *moraleggiante*: si lascia guidare volentieri, sia per l'interpretazione religiosa del mondo, sia per la specificazione morale dei suoi atti. Ma già verso la fine di questo periodo, con lo sviluppo del « pensiero formale » e della coscienza personale, le rappresentazioni religiose e morali si affinano: il ragazzo distingue ormai nettamente immagine e realtà, si forma una idea più spiritualistica di Dio ed elabora un sentimento di vera responsabilità.

6° stadio (dai 14-15 anni ai 18 anni).

Il bisogno di autonomia o di affermazione della propria personalità, porta l'adolescente a una *presa di posizione personale* di fronte a tutta la realtà ambientale (sul piano morale, Piaget parla di passaggio definitivo da una « morale eteronoma » a una « morale autonoma », per dissoluzione dell'egocentrismo infantile e in connessione con la maturazione fisiologica-mentale-sociale). È una fase critica, nel doppio senso di crisi o malessere interiore, e di opposizione critica all'ambiente. Anche quando non prenda la forma di una vera « tempesta psichica », essa si esprime sempre come revisione di tutti i valori artistici, morali, culturali e religiosi. Paradossalmente, in tale fase difficile l'adolescente si augura ardentemente una guida comprensiva e nello stesso tempo tende a rifiutare ogni direzione.

Anche questa classificazione può essere criticata e certamente vi sono oggi altre teorie della personalità più complete e meglio fondate, ma manca ancora il lavoro di applicazione dei loro princìpi al campo religioso, e, in generale, è ancora da fare gran parte del lavoro analitico sperimentale che potrebbe permettere sintesi più oggettive.

Vogliamo concludere, accennando a una delle ricerche più serie che ha tentato di stabilire analiticamente gli stadi principali dello sviluppo della rappresentazione di Dio.

3) *I tre stadi di sviluppo dell'idea di Dio,* secondo Harms.[9]

1° *Lo stadio fiabesco* (dai 3 ai 6 anni).

La concezione di Dio è, a quest'età, fortemente fantastica ed emotiva, più che razionale. Le categorie religiose di tipo concettuale non rappresentano quasi nulla al bambino. Tuttavia, l'A. afferma: « ... ci sembra di aver provato che il bambino, anche in questa primissima età, ha un'esperienza religiosa profonda e originale, ma che questa esperienza è molto più intimamente radicata nella sua natura e, perciò, più importante che qualsiasi altra esperienza ».

Si consiglia quindi di favorire, a quest'età, il libero gioco delle emozioni e della fantasia, perchè la vera natura del bambino si esprima, anche sul piano religioso.

2° *Lo stadio realistico* (dai 7 ai 12-13 anni).

In questo periodo, l'idea di Dio si fa più esatta e realistica, specie sotto l'influenza — più correttamente assimilata — dell'insegnamento religioso.

Questo realismo a volte si esprime in rappresentazioni che, pur esatte, sembrano contraddire la mentalità corrente degli adulti (ad es. superando le incongruenze di certi atteggiamenti d'intolleranza o di pregiudizio), rivelando nel ragazzo una semplicità e purezza religiosa, che Gesù aveva certo in mente quando invitava a diventare simili a fanciulli.

3° *Lo stadio individualistico* (all'adolescenza).

« I soggetti di quest'età dimostrano il più alto grado di sensibilità emotiva... Nei loro temi religiosi individualizzati (tradotti pittoricamente) essi trovano uno strumento adeguato per esprimere quella fine sensibilità emotiva, che, a questo stadio, è combinata con l'originalità » (*ib.*, p. 118).

Individualità e originalità (e quindi varietà di espressione), sensibilità e emotività, spontaneità e « umanità »: questi i caratteri più salienti dell'esperienza del divino, vissuta dall'adolescente.

Harms (connettendosi in ciò al pensiero di E. Fromm,[10] che distingue tra espressioni « autoritarie » e espressioni « umanistiche » della religione) tende a interpretare lo sviluppo dell'esperienza religiosa, come un graduale passaggio da uno stadio di forti influenze autoritarie a uno stadio di autonomia religiosa. Sul piano dell'educazione religiosa, egli conclude alla necessità di una « pedagogia liberante », soprattutto nel senso di un intervento che aiuti, specialmente il pre-

9. E. HARMS, *The development of religious experience in children,* in « American Journal of Sociology », 50 (1944), pp. 112-122. Il metodo usato è una variazione delle tecniche proiettive: a parecchie migliaia di soggetti, dai 3 anni all'adolescenza, fu chiesto di immaginare come si potrebbe rappresentare Dio, di farne un disegno e di scrivere una frase che esprimesse ciò che il disegno rappresentava.

10. Cfr. E. FROMM, *Man for himself,* New York, 1947; *Psychoanalysis and Religion,* New Haven, 1950. L'« umanesimo » religioso di Fromm, se pur suggestivo come istanza di spontaneità, libertà e calore solidaristico, è seriamente criticabile per l'incomprensione dimostrata verso ogni forma di « disciplina » sociale dei fatti religiosi da parte della Chiesa, e, ancor più, per la tendenza a far perdere alla R. il suo carattere specifico di contatto con un Dio personale, riducendola a un vago sentimento di solidarietà cosmica.

adolescente e l'adolescente, a esprimere liberamente la sua religiosità secondo modalità che siano « congeniali o, almeno, profondamente connesse con le disposizioni naturali del ragazzo ».

C) *Le caratteristiche della religiosità infantile.*

Riprendendo sinteticamente quanto accennato analiticamente nel paragrafo precedente, indicheremo le caratteristiche più comuni e centrali dell'esperienza religiosa del bambino e del ragazzo, tenendo conto soprattutto dell'aspetto intellettuale o concettuale di quell'esperienza.

1° *La religiosità infantile è accettata d'autorità.*

L'esperienza comune e scientifica provano chiaramente questo fatto: fin verso i 12-13 anni, la R. del ragazzo è in gran parte « autoritaria », nel senso che è accettata — nel suo contenuto — dall'ambiente (familiare, scolastico, ecclesiastico...) ed è vissuta secondo modelli mutuati dagli altri. Ciò è normale e benefico, poichè fino a quell'età il ragazzo non ha gli strumenti concettuali sufficienti per una presa di posizione religiosa personale, e, d'altra parte, gli adulti gli si presentano in questo — come in tutto il resto — abitualmente competenti e degni di fede.

2° *La religiosità infantile è irriflessa.*

Non si tratta solo di incapacità a concentrarsi o a mantenere un oggetto o un'idea sotto il fuoco della coscienza per lungo tempo, ma anche di difficoltà abituale a connettere e a subordinare i vari concetti, in maniera logica e coerente (Piaget parla, in proposito, di « tendenza sincretistica », a giustapporre i vari giudizi, senza badare alla loro coerenza interna). Es.: in una ricerca,[11] il 73 % di bambini erano d'accordo che « Dio ha una faccia, delle mani, dei piedi, proprio come un uomo », mentre il 58 % degli *stessi* soggetti affermarono pure, poco dopo, che « Dio non è affatto come un'altra persona: è qualcosa come l'elettricità... ».

Con ciò non si vuol dire che certi ragazzi, anche prima dei 10 anni, non siano capaci di comprensione esatta di quanto viene loro appreso, e anche di critica e di dubbio. È certo anzi che (oggi sempre di più) anche ragazzi delle ultime classi elementari e delle prime medie possono dimostrare dei veri dubbi religiosi, occasionati sovente da influenze ambientali extrascolastiche. Però tale stato di dubbio non è ancora così drammatico e non produce un senso di colpa, come avverrà all'adolescenza. È sovente il ragazzo precoce che oppone una certa resistenza all'insegnamento religioso, più per imporsi davanti ai compagni nel « mettere in difficoltà » l'insegnante, che per vera convinzione sull'invalidità dell'insegnamento.

3° *La religiosità infantile è egocentrica.*

L'egocentrismo di cui qui si parla è un riflesso dell'egocentrismo psichico (di tipo *mentale,* non morale) studiato specialmente da Piaget. È un atteg-

11. Cfr. A. H. MacLean, *The idea of God in Protestant Religious Education,* New York, 1930.

giamento abituale del bambino che riferisce sempre a sè tutto il mondo dell'esperienza, ed è incapace di entrare nel punto di vista degli altri. Es. il bambino citato da Allport, di nome Tommy, che vedendo la Croce sull'altare, non si accontenta delle spiegazioni « oggettive » della madre, ma conclude: « Ah sì, T per Tommy ».

A quest'età, il bambino comprende e apprezza le cose religiose se ne vede un interesse immediato per sè. Così, il Natale sarà soprattutto il « giorno dei regali », la preghiera un mezzo per ottenere aiuto o beni concreti, ecc.

L'espansione dell'io, la sua « socializzazione », si opera gradualmente. Verso i 10-12 anni l'egocentrismo psichico dovrebbe essersi disciolto ed esser sottentrata, con la capacità di pensiero formale, l'abilità alla « logica delle relazioni ». È possibile, però, che certe forme di egocentrismo — mentale e morale — restino anche nell'età adulta (specialmente a causa di povertà culturale ambientale, di troppo severe frustrazioni affettive o anche di sovrattenzione parentale). In tali casi, anche la vita religiosa resterà aduggiata da una ristrettezza mentale e da un egocentrismo edonistico di tipo infantile.

4° *La religiosità infantile è antropomorfica.*

È naturale che il bambino, che costruisce la sua esperienza partendo dai dati ambientali più vicini e interessanti, tenda a figurarsi il divino in termini *umani*. È una tendenza che Clark propone di qualificare « superantropomorfica », poichè i tratti comuni usati per le sue figurazioni religiose, il bambino li amplifica e li rinforza (dicendo ad es.: « Dio vede tutto, anche attraverso il soffitto »).

L'« umanizzazione » di Dio avviene anche aggiungendo elementi fantastici o elaborando liberamente i dati della sua esperienza (un bambino di 6 anni: « Dio ha la faccia di un uomo con delle grandi orecchie; Egli non mangia niente, ma beve solo rugiada »).

Altre caratteristiche connesse con l'antropomorfismo, sono la *letteralità* e la *concretezza* nell'interpretazione infantile delle nozioni religiose.

5° *La religiosità infantile è verbalistica e ritualistica.*

Fino verso gli 8-10 anni, la maggior parte dei bambini ha un'esperienza religiosa che si riduce, esteriormente, a ripetizione (anche se cosciente) di frasi imparate a memoria e di gesti appresi e imitati. Può anche avvenire che parole e gesti siano poco corretti o decisamente erronei, senza che ciò turbi la serietà e l'impegno religioso del bambino (e cioè, è possibile una dissociazione tra espressione esterna e sentimento interno: questo può essere autentico e valido, anche se non vi corrisponde l'espressione, verbale o rituale, esatta).

Il pericolo è qui che il bambino esaurisca il suo sforzo sul piano verbale o ritualistico. Tuttavia, la realtà di tale pericolo non deve concludere a un'abolizione di ogni *pratica* religiosa esterna. Anche la formazione di *abiti religiosi esterni* è indispensabile per la maturazione religiosa; ed è questa l'età di grazia per la memorizzazione di formule essenziali (di preghiera e dottrinali) e per il « montaggio » di abitudini comportamentali religiose che

si conserveranno nella vita adulta, anche se « animate » da una nuova coscienza e da uno « spirito » maturo.

6° *La religiosità infantile è imitativa e insieme spontanea.*

Suggestione e imitazione dominano la vita del bambino. Anche la sua vita religiosa è modellata in gran parte su quanto gli è stato insegnato e sull'esempio di adulti e coetanei (caratteristica di parecchi bambini, specie in ambiente familiare ad alta tensione religiosa, la tendenza a imitare i riti sacerdotali: « dire la Messa », predicare...). La tendenza imitativa è legata allo stato di sviluppo mentale del bambino, ma, prossimamente, trova una spiegazione anche nel fatto che la R. — fin verso l'« età filosofica », in piena adolescenza — non è sentita come risposta ai bisogni spirituali (un senso per la vita, riduzione dell'ansietà esistenziale). La sua funzione per il bambino è solo quella di servire per la soluzione di problemi concreti, immediati e contingenti: soluzione ottenuta con l'uso di formule e di gesti, appresi dall'ambiente e imitati con preoccupazione, quasi magica, di precisione e di conformismo.

Tuttavia, parecchie ricerche (come quella, sopra citata, di Harms) mettono in rilievo la presenza nella vita religiosa del bambino, di un tratto di *spontaneità,* di freschezza, di sincerità, che sottende dall'interno l'espressione religiosa esterna e ne fa sovente un'esperienza religiosa autentica e ammirevole. Fa parte di tale caratteristica, una speciale *capacità di meravigliata ammirazione* che il bambino non di rado dimostra per le realtà soprannaturali, e che trova espressione nella sua « arte » pittorica e letteraria ad argomento religioso.

Concludendo. L'analisi, anche sommaria, dello sviluppo religioso infantile ci porta a constatare che:

1) Anche la religione del bambino non è una cosa semplice o isolabile dal complesso di tutto il resto della personalità che cresce.

2) Proprio perchè connessa con tutta la dinamica dello sviluppo, l'evoluzione della religiosità infantile presenta un carattere di *specificità* e di *gradualità,* che dovrà essere attentamente considerato dai responsabili dell'educazione religiosa.

3) In particolare, questi dovranno tener presente che:

— Quella del bambino non potrà essere una vita religiosa da « adulto in miniatura », ma *da bambino,* e cioè coi caratteri psicologici dell'infanzia e della fanciullezza, e in uno stato dinamico, di progressiva emergenza di forme sempre più mature. Così è e così non può non essere. Anche se incompleta e immatura, la religiosità infantile ha delle qualità che la fanno degna di rispetto e di ammirazione (« di tali è il Regno dei Cieli »).

— D'altra parte, non bisognerà idoleggiare, sentimentalmente, la vita religiosa del bambino, fino ad equipararla in valore con quella della maturità. Nessuno può pensare a perpetuare la credulità, l'egocentrismo, l'antropomorfismo del bambino. Tutta l'azione educativa, che intende favorire e guidare il processo

naturale di sviluppo religioso, è pienamente giustificata. (« Quand'ero bambino, operavo come un bambino... ma quando mi son fatto uomo, mi sono liberato di quanto era infantile »).

2. Lo sviluppo religioso nell'adolescenza

Rinviando alla trattazione, nel 1° volume, su *La psicologia del fanciullo e dell'adolescente* e ai manuali di psicologia evolutiva per un'impostazione sistematica del problema psicologico dell'adolescenza, ci limitiamo qui a trattarne per il tanto che è necessario alla comprensione dello sviluppo religioso.

Intendendo per adolescenza, in senso generale, l'« età di transizione tra la fanciullezza e la maturità adulta », considereremo in particolare l'adolescenza nel suo aspetto *psicologico* (pur tenendo conto delle possibili ripercussioni, anche sul piano religioso, dell'incidente fisiologico della pubertà).[12]

Senza entrare nelle discussioni sul periodo di anni da includere nell'adolescenza, avremo in mente l'età che inizia con la maturazione mentale o accesso al « pensiero formale » (nel senso di Piaget) — e cioè i 12-13 anni — e si protrae fin verso i 18 anni, quando un primo equilibrio psichico generale è normalmente raggiunto. (Come si vede, col termine « adolescenza » indichiamo anche quell'età — dai 12 ai 13-14 anni — sovente detta « preadolescenza »).

A) *Sviluppo mentale e sviluppo religioso.*

L'evoluzione mentale che si opera verso i 10-12 anni è responsabile, in gran parte, del così detto « risveglio religioso » che sembra iniziarsi a quest'età.

> I concetti di « risveglio » e, ancor più, di « conversione » con cui i primi psicologi americani (protestanti) caratterizzarono questo stadio dello sviluppo religioso, sono oggi sostituiti o integrati con quelli di « revisione dei valori religiosi », di « crisi religiosa », di « dubbio religioso »...
>
> Si tratta, in ogni caso, di operazioni soprattutto *mentali,* rese possibili, a tale età, dall'avvento della capacità di « ragionamento formale » o ipotetico-deduttivo.[13]
>
> Una vera problematica religiosa e quindi una risistemazione personale

---

12. Vi è attualmente la tendenza a considerare i fenomeni psicologici della adolescenza come correlati a particolari condizioni *sociali,* più che alla maturazione fisiologica e anche mentale. Dove l'adolescente fisiologicamente maturo può accedere immediatamente alle responsabilità di adulto — come in certi gruppi di « primitivi » — i tratti psicologici e i conflitti caratteristici di quella che noi chiamiamo adolescenza non sembrano rivelarsi (cfr. M. Mead, *Coming of age in Samoa,* New York, 1928). L'influsso dei fattori sociali è evidente, specie nella società attuale, ma essi operano in connessione e interdipendenza con fattori interni di maturazione, la cui influenza va pure considerata.

13. « Il pensiero formale si espande durante l'adolescenza. L'adolescente, per opposizione al ragazzo, è un individuo che riflette al di fuori del presente ed elabora delle teorie su ogni cosa, compiacendosi in particolare in considerazioni non attuali. Il ragazzo invece non riflette che all'occasione dell'azione in corso... Ora, questo pensiero riflesso caratteristico dell'adolescenza, *nasce dagli 11 ai 12 anni,* a partire dal momento in cui il soggetto diventa capace di ragionare in maniera ipotetico-deduttiva » (J. Piaget, *La psychologie de l'intelligence,* Paris, 1947, p. 177).

del patrimonio ricevuto d'autorità, può cominciare solo per chi ha raggiunta l'età *mentale* di 12 anni circa. « Le migliaia di adolescenti che non raggiungono l'età mentale di 12 anni non possono conoscere gran che delle ansietà concernenti le dottrine religiose e filosofiche ». D'altra parte, ragazzi a 8 anni di età cronologica, ma con 150 di Q.I., possono esser turbati da dubbi o realizzare un ripensamento personale della loro fede (dal che risulta l'indipendenza relativa della crisi religiosa dal livello di maturazione sessuale, e la sua prevalente connessione con lo sviluppo dell'intelligenza).

Della fenomenologia del dubbio religioso si dirà poi più ampiamente.

Se è vero che, verso i 12 anni, le funzioni logiche e raziocinative emergono ed è reso possibile l'uso abituale, anche se non subito perfetto, delle fondamentali capacità mentali, lo sviluppo religioso potrà e dovrà beneficiarne a fondo. E ciò non solo per la revisione critica dei dati religiosi fin allora assimilati, ma ancor più per un più razionale apprendimento di nuove nozioni religiose e per una loro *sistemazione organica*.

È questa l'età in cui diventa possibile « dare ai giovani una visione *il più possibile organica* della dottrina cattolica » (Pio XII). Un insegnamento che diventi, da episodico, *ragionato* (che offra al giovane una visione religiosa del mondo in cui i vari elementi dottrinali siano presentati nella loro intima connessione logica) risponde a un'attesa dell'intelligenza adolescenziale, a un gusto nuovo del ragionamento e del sistema. Solo un tale insegnamento autenticamente *razionale* potrà soddisfare il giovane, specie se ad alto Q.I., che sarà così difeso dalla suggestione di altri « sistemi » (come quello marxista) che gli si presentano pure con la pretesa di una spiegazione organica e totale della realtà.

B) *Sviluppo emotivo e sviluppo religioso.*

Specialmente allo stadio adolescenziale, si nota l'unità dello psichismo umano, in cui tutte le funzioni si fondono e s'influenzano intimamente, nella concretezza dello sviluppo vitale. Di fatto, alle mutazioni fisiologiche e all'evoluzione mentale che caratterizzano l'inizio dell'adolescenza, corrisponde uno stato di tensione speciale sul piano emotivo.

Pubertà, avvento della « razionalità », espansione sociale, accesso alla piena responsabilità morale sono elementi sufficienti a dar ragione di quella tempesta emotiva, che sovente tende a « squilibrare » l'adolescente. La sua religiosità ne può essere profondamente influenzata e, d'altra parte, le vicende della sua vita religiosa possono, direttamente o indirettamente, influire sul grado di tensione emotiva.

— Il giovane può essere emotivamente turbato da situazioni di conflitto a motivazione religiosa: ad es., da situazioni di *contrasto* tra idee religiose diverse, tra istanze religiose e opinioni « secolari », tra ideali di vita religiosamente ispirati e la realtà del comportamento...

La serietà con cui, abitualmente, l'adolescente considera la norma morale e il dato religioso, l'idealismo integralista che gli è proprio, diventano, sovente, fonti di turbamento e di sofferenza davanti allo « scandalo » dell'incoerenza della società adulta.

— Una sorgente di gravi tensioni e ansietà è, per il giovane adolescente, il *problema sessuale*. L'urgenza nuova dell'impulso si combina con un nuovo e più maturo senso di responsabilità, che non è solo morale ma, quasi sempre, anche religiosa. La colpa morale diventa *peccato,* cioè offesa di Dio: la sua risonanza emotiva si amplifica, così, straordinariamente, specialmente in quei soggetti a cui una certa educazione religiosa abbia fortemente sottolineato la « gravità quasi imperdonabile » di quelle colpe.[14] Se si pensa alle percentuali altissime di adolescenti che cadono in qualche forma di comportamento immorale, si capirà come buona parte dei giovani sia *abitualmente in stato di tensione emotiva,* nell'ansia di trovare dei mezzi per sfuggire alla tentazione sessuale e di alleviare il senso di colpa.

La R. può concorrere, non solo a creare un problema emotivo nell'adolescente, ma anche a risolverlo:

1) Presentando all'adolescente una visione totale della realtà, del senso della vita, in cui prendono la loro giusta proporzione e si sdrammatizzano anche le vicende dolorose e conturbanti della crisi adolescenziale.

2) Rinforzando le motivazioni alla resistenza e la certezza nelle possibilità di una vittoria, col mantenere la coscienza aperta e attenta alla Presenza divina, coadiuvante e perdonante.

3) Offrendo dei mezzi religiosi potenti (anche dal punto di vista psicologico) per corroborare, confortare, calmare l'animo del giovane: preghiera, Sacramenti, liturgia comunitaria. Afferma il Clark (protestante): « Esercizi religiosi carichi di emotività sono a volte efficaci, ma abitualmente solo in modo temporaneo, mentre la pratica cattolica della confessione *senza alcun dubbio è efficacissima* nell'aiutare certi giovani a mantenere l'equilibro, specialmente se hanno un saggio confessore » (*op. cit.,* p. 117).

C) *Sviluppo morale e sviluppo religioso.*

Evoluzione mentale ed evoluzione morale sono strettamente connesse: alla graduale dissoluzione dell'egocentrismo psichico, che si conclude abitualmente verso i 10-12 anni, corrisponde il passaggio graduale dall'« eteronomia » morale del bambino all'« autonomia » morale dell'adolescente (nel senso dato a questi termini dal Piaget).[15]

---

14. Non parliamo qui dei casi particolari in cui le risonanze nella sfera emotiva sono provocate da una mutua *compenetrazione tra elementi religiosi e elementi sessuali,* originata da un conflitto molto specifico tra sfera religiosa e settore della sessualità (ad es. quando, in un ragazzo, idee sessuali si connettono irresistibilmente a oggetti o persone sacre). « Alcuni fanciulli che presentano qualche disposizione nevrotica sono talmente spaventati da queste immagini e pensieri, che li respingono con estrema violenza, sentendoli come colpevoli e sacrileghi. Ma è precisamente la forte carica affettiva che caratterizza queste rappresentazioni " proibite " e le reazioni violente da esse provocate che impediscono al fanciullo di liberarsene. Quelle idee lo dominano tanto maggiormente in quanto egli ne sente il carattere proibito e " misterioso ", finchè finiscono per diventare vere ossessioni. Ogni pensiero, ogni oggetto di natura religiosa è come stregato da rappresentazioni sessuali » (G. Nuttin, *Psicanalisi e Personalità,* p. 184).

15. Cfr. J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant,* Paris, 1932. Alla teoria dello sviluppo di Piaget sono state fatte critiche pertinenti, riguardanti sia il metodo usato sia i princìpi d'interpretazione teorica (tendenza sociologistica, fe-

A questo stadio dello sviluppo, emerge la capacità di esatta discriminazione morale che, unita ad un nuovo senso di responsabilità, dovrebbe portare ad un affinamento qualitativo del comportamento morale. A tale ridimensionamento della vita morale può concorrere, in modo decisivo, la Religione.

— Anzitutto, la R. offre un sistema dottrinale che dà fondamento solido e trascendente alla norma morale, ancorandola a Dio e rinforzandola con tutta una serie di motivazioni religiose (volontà e amore di Dio, « salvezza » o « perdizione eterna », corresponsabilità per la costruzione del Regno di Dio, ecc.). Mentre nell'infanzia, pur essendo possibile motivare la condotta con ragioni religiose, non è facile e abituale il riferimento a norme *generali,* all'adolescenza tale riferimento diventa abitualmente possibile. Il giovane può assimilare dei princìpi morali universali e anche un *sistema di norme,* logicamente collegate tra loro e col sistema religioso. Il suo *giudizio morale* può quindi « aggiustarsi » perfettamente alla realtà, in coerenza col sistema totale dei valori. (Tale possibilità resta sovente teorica per parecchi soggetti, data la pressione di fattori perturbanti, di natura affettivo-volitiva, intellettiva e sociale).[16]

— Quanto al *comportamento morale,* la piena coerenza è certamente ancora più rara all'adolescenza, nonostante l'apporto più sistematico dell'esperienza religiosa. Senza accettare le conclusioni delle ricerche di Hartshorne e May,[17] per i quali, fra i 10-14 anni, il ragazzo avrebbe una condotta estremamente variabile, per cui non gli si potrebbe attribuire alcun tratto morale che non sia *specifico* (onesto in casa, disonesto a scuola; cortese coi compagni, scorbutico coi fratelli, ecc.), si deve ammettere che l'immaturità sociale ed emotiva, e l'urgenza degli impulsi (specie sessuali), porta spesso l'adolescente a condotte immorali e antisociali.

L'acuto senso di colpa e anche del peccato, che consegue ai cedimenti morali, può avere una doppia serie di conseguenze, dal punto di vista religioso:

1) può provocare un approfondimento dell'interesse religioso: l'adolescente cerca di trovare nella dottrina religiosa e nei « mezzi di Grazia » di cui essa dispone (specie, per i cattolici, i Sacramenti) la strada della liberazione dal rimorso e di controllo degli istinti, specie di quello sessuale (le cui vicende tendono, quindi, a collegarsi psicologicamente, a volte in modo ossessivo, con il dato religioso);

---

nomenistica, ecc.). Sullo sviluppo morale, in particolare, alcune più recenti ricerche (ad es. quella di H. CARUSO, *La notion de responsabilité et de justice immanente chez l'enfant,* in « Archives de Psychol. », XXIX, 1942, pp. 114-169) hanno corretto certe generalizzazioni, dimostrando che esiste una grande varietà di situazioni possibili: eteronomia e autonomia possono coesistere nello stesso individuo in circostanze diverse, o trovarsi entrambe sia nel bambino come nell'adulto, benchè l'eteronomia sembri predominare nell'infanzia e l'autonomia tra gli adulti.

16. Cfr. L. GILEN, S. J., *La conscience morale à dix-sept ans,* in « Lumen Vitae », XII, 1957, pp. 325-338. Oggi, un numero crescente di giovani giudicano la condotta dal punto di vista morale, basandosi su ragioni puramente naturalistiche, non religiose.

17. Cfr. (tenendo conto che gli AA. sono di tendenza behavioristica) gli *Studies in the nature of character*: vol. I, *Studies in deceit* (H. HARTSHORNE & M. A. MAY), New York, Macmillan, 1930; vol. II, *Studies in service and self-control* (H. HARTSHORNE, M. A. MAY & J. B. MALLER), ib., 1929; vol. III, *Studies in the organization of character* (H. HARTSHORNE, M. A. MAY & F. K. SHUTTLEWORTH), ib., 1930.

2) può precipitare la crisi religiosa, allontanando il giovane dalla pratica religiosa e anche favorendone l'incredulità (sovente, in modo solo temporaneo). Si tratta a volte di una rivolta contro l'apparente inefficacia del « mezzo » religioso (considerato, magicamente, come a effetto automatico), ma più spesso sembra intervenire un meccanismo di difesa psichica, di natura più o meno inconscia (e quindi non sempre responsabile): il soggetto si difende, con la fuga e l'aggressività, dal controllo religioso, che attenta alla libera espressione degli impulsi istintivi. Ciò rivela, indirettamente, l'estrema importanza che ha per il giovane l'esperienza religiosa, e come, di fatto, ben pochi giovani non vi reagiscano.

Fino a che punto la religiosità incide sul comportamento? Coloro che hanno una istruzione religiosa sono migliori nella loro vita morale, di quelli che non l'hanno avuta? È difficile rispondere a tale questione, *sul piano psicologico* e delle reazioni visibili (mentre, da un punto di vista teologico, non v'è dubbio che un'autentica vita religiosa è moralmente produttiva).

Se si considera solo il fatto della *pratica religiosa* (frequenza alla Chiesa), alcune ricerche sembrano indicare che essa è positivamente correlata con vari indici che indicano il « buon cittadino ». Clark ha trovato che la frequenza alla chiesa era correlata, in una piccola comunità omogenea, con la reputazione di cortesia ($r = 0{,}41$) e di onestà ($r = 0{,}64$).[18] Tuttavia, in altre ricerche si è notato che il gruppo dei più « religiosi » si differenziava dal gruppo dei « non-religiosi » non solo per la miglior buona condotta civica, ma anche per altri fattori (per es. per la classe sociale). Non risulta quindi certo che, in quei casi, le differenze fossero dovute al fattore religioso e non a quello di classe.

Considerando il fatto dell'*istruzione religiosa,* le ricerche sopra citate di Hartshorne e May, condotte su ragazzi dai 10 ai 14 anni, sembrano porre in dubbio la tesi corrente che i meglio istruiti religiosamente sono anche i migliori in condotta, ma esse non sono affatto definitive sull'argomento.

A titolo d'esempio, daremo ora in dettaglio i risultati di un esperimento condotto dai due predetti Autori, in cui fu messa a confronto la condotta morale di ragazzi che avevano ricevuto un'istruzione religiosa, con quella di altri ragazzi che non l'avevano ricevuta. Gli sperimentatori si valsero di quattro gruppi di soggetti senza o con istruzione religiosa (ridotta oppure accurata).[19]

A tutti i ragazzi di questi gruppi furono applicati sei *tests* di moralità [20] (divisi in 3 gruppi di 2 *tests* ciascuno), in questo ordine:

---

18. Cfr. W. H. Clark & C. M. Warner, *The relation of church attendance to honesty and kindness in a small community,* in « Religious Education », L (1955), pp. 340-342.

19. Per un resoconto più ampio, si veda L. Calonghi e P. G. Grasso, *L'idea di Dio nella coscienza dei giovani,* in « Salesianum », XIV, n. 1, pp. 116-122.

20. Tali *tests* non erano che semplicissimi compiti, simili a quelli scolastici, che, presentati ai ragazzi come « prove di velocità », dovevano essere eseguiti e *corretti* da essi stessi. Ora, proprio nella correzione, i ragazzi avevano occasione di *ingannare,* e quindi di dimostrare se sapevano resistere o meno alla tentazione dell'insincerità (se erano o non erano « onesti »). Le cose erano studiate in modo che si potesse alla fine stabilire « l'ammontare dell'insinceri-

Prima fase: Tutti i 4 gruppi di ragazzi fanno tutti i 6 *tests* per due volte (« per esercizio », si dice loro; in verità, per poter constatare il rendimento medio quando non c'è possibilità di ingannare).

Seconda fase: Per la terza volta (quella in cui ai ragazzi è data la possibilità di ingannare durante il tempo concesso per la correzione) si procedette così:

— il primo gruppo di *tests* (*test* 1 e 2) fu fatto fare e correggere senza dir nulla di speciale;

— per il secondo gruppo di *tests* (*test* 3 e 4) e per il terzo (*test* 5 e 6) fu fatto agire il nuovo *fattore sperimentale,* e cioè: prima di far cominciare per la terza volta i *tests* 3 e 4, lo sperimentatore scrisse sulla lavagna questa frase: « *L'onestà è la miglior politica* ». Poi, letta che fu dai ragazzi, la cancellò e, per lasciare la più assoluta libertà di agire come volessero, lasciò la sala. Finalmente, prima di far cominciare per la terza volta i *tests* 5 e 6, scrisse sulla lavagna: « *Dio ama l'uomo onesto* ».

Ed ecco i risultati espressi numericamente:

GRUPPI	NUMERO SOGGETTI	TEST 1 E 2 (NULLA)	TEST 3 E 4 (« ONESTÀ »)	TEST 5 E 6 (« DIO »)
1° gr.: con istruzione	25	8,9 [21]	6,4	5,5
2° gr.: senza istruzione . . .	15	3,8	7,8	10,0
3° gr.: istruzione ridotta . . .	29	5,2	6,1	6,3
4° gr.: istruzione accurata . .	26	7,8	6,3	1,1

Esaminando questo quadro di risultati, si constata:

1) I ragazzi di scuola pubblica (in grande maggioranza quindi non cattolici) che hanno un'istruzione religiosa (1° gr.), per l'introduzione della idea di « onestà » e di « Dio », diventano *sempre più onesti* (passando da una media di 8,9 di *inganno* a una media di 5,5).

2) Il contrario avviene per i loro compagni che non hanno ricevuta alcuna istruzione religiosa (2° gr.), sui quali l'intervento di quei due fattori sembra provocare un aumento di insincerità.

3) I ragazzi della scuola ebrea a istruzione religiosa ridotta (3° gr.) non rivelano nessun cambiamento notevole per l'introduzione delle due idee.

4) Invece i ragazzi ebrei a istruzione religiosa accurata (4° gr.) dimostrano di essere *molto influenzati,* non tanto dall'idea di « onestà » (passaggio dalla media 7,8 alla media 6,3) quanto proprio dall'idea di « Dio » (media dell'*inganno* ridotta a 1,1 nei *tests* 5 e 6).

---

tà » per ciascun soggetto. (Non si entra qui nel merito della *liceità* o meno di tali prove, nè della loro validità).

21. Questi numeri rappresentano la *media,* ottenuta sommando i risultati numerici dei *tests* di tutti i ragazzi del gruppo e dividendo tale somma per il numero di ragazzi del gruppo.

Sarebbe dunque provato un influsso reale dell'idea o del ricordo di Dio sulla condotta di quei ragazzi che hanno ricevuto una buona istruzione religiosa.

Ma è provata, con questo, un'influenza spontanea e continua di quell'istruzione religiosa nei singoli atti della vita concreta, anche *quando l'idea di Dio non è richiamata attualmente alla coscienza?* Non sembra, almeno se ci si attiene ai dati dell'esperienza di cui stiamo parlando. Infatti, si guardi ancora una volta il quadro numerico e si rileverà questo strano fatto: la media del 2° gruppo (senza istruzione religiosa) nei *tests* 1 e 2 è *molto più bassa* (3,8) di quella di tutti gli altri gruppi e specialmente dei gruppi 1° e 4°, e cioè di quei ragazzi che hanno una buona istruzione religiosa. Si dovrebbe concludere allora che nella vita i ragazzi *senza* istruzione religiosa sono abitualmente *più onesti* di quelli religiosamente istruiti? (e che questi ultimi diventano « più onesti » — *senza però raggiungere mai la media dei primi* — solo quando si fa attuale e cosciente lo stimolo dell'idea di Dio?). La conclusione è troppo grave perchè si possa accettare senza riserva (e si possa trasporre senza altre prove anche a ragazzi cattolici). Hartshorne e May confessano che il numero dei soggetti studiati è troppo ristretto perchè si possano ritenere definitivi i risultati ottenuti. Occorre riprendere l'esperimento su più vasta scala e con più rigore.

Gli Autori della ricerca credono tuttavia di poter affermare che « la differenza tra i gruppi e tra la condotta dello stesso gruppo nelle condizioni descritte sono ampie abbastanza per permettere di pensare che in *certe forme* di istruzione religiosa vi sono dei valori *potenziali* per il controllo della condotta *che sono lungi dall'essere realizzati nella vita ordinaria dei ragazzi* ».

Si noterà facilmente l'importanza straordinaria di queste parole, che comporterebbero — se venissero confermate da studi più rigorosi — l'esigenza di una revisione profonda dei metodi catechistici attuali, per sostituire a quella *istruzione,* a influsso solo « potenziale », una *formazione* a influsso « attuale », abituale e profondo, sulla vita.

D) *Il problema del dubbio religioso.*

« Il dubbio sembra appartenere alla gioventù come sua naturale eredità » (Starbuck). Gli studi psicologici sul dubbio religioso giovanile si sono perciò moltiplicati. Ne riferiremo brevemente, dicendo prima della probabile consistenza del fenomeno, e poi delle sue cause principali.

1. *L'ampiezza del fenomeno.*

Coerentemente alla teoria generale dello sviluppo adolescenziale, prevalente all'inizio del secolo, secondo cui l'adolescenza è una « nuova nascita », e quindi un'età di conflitti e di crisi, che « esplodono » sotto l'influsso della maturazione fisiologica, il dubbio religioso venne considerato, dai primi psicologi religiosi, come fatto normale e prevalente tra i giovani.

Starbuck [22] trovò il 53 % di 142 donne e il 79 % di 95 uomini che testimoniavano d'aver avuto dubbi religiosi tra gli 11 e i 26 anni. Le donne avrebbero avuto dubbi un po' prima, in media, che gli uomini.

Clark sembrò confermare recentemente questi dati, trovando il 65 % tra un gruppo di studentesse, che affermavano di aver avuto dubbi religiosi. Benchè altri studi sembrino non accordarsi nel rivelare così alte percentuali, Clark afferma: « Leggendo tra le righe, si può trovare conferma alla nostra conclusione che i dubbi sono una grave preoccupazione per una buona minoranza di giovani, mentre hanno avuto una qualche parte nello sviluppo religioso di una chiara maggioranza di tutti gli americani credenti ».[23]

Si può esser d'accordo con tale conclusione, qualora si distingua appunto il *dubbio* vero e proprio — psicologicamente grave e perturbante — e la *difficoltà* più o meno molesta, ma non preoccupante, facilmente e rapidamente riducibile.

In una nostra inchiesta tra circa 2000 studenti italiani,[24] fra i 13 e i 21 anni, abbiamo cercato di individuare la consistenza e le modalità del dubbio religioso, inteso come « il problema più angustiante » (e quindi, come la preoccupazione relativamente *la più grave*).

Abbiamo constatato che solo il 7,1 % accusano d'essere « *angustiati dal problema religioso* », come dalla difficoltà più preoccupante (il che non esclude, anche per altri, la presenza di dubbi più o meno gravi e di incertezze).

È interessante notare la connessione tra la curva del « problematismo » religioso e quella dello sviluppo generale. Ne sono un segno le *differenze* riscontrate *tra ragazzi e ragazze nel tempo della crisi religiosa.* Fra i 13 e i 15 anni, mentre solo il 3,3 % dei ragazzi accusa un grave problema religioso, già il 6,1 % delle ragazze ne parlano. Una differenza più ridotta, ma sempre a favore delle ragazze, permane ai 16-17 anni; invece fra i 18-21 anni i ragazzi nel più gran numero subiscono la crisi (9,2 %), mentre la percentuale delle ragazze cade a 6,5.

Da questi dati si potrebbe concludere:

— che vi è un'evoluzione nella crisi religiosa, nel senso che alcuni soggetti la sentono prima e altri più tardi;

— che quest'evoluzione ha inizio per i ragazzi verso i 13-14 anni e per le ragazze verso i 12-13;

— che quest'evoluzione avrebbe la sua acme (e cioè il maggior numero sentirebbero il problema) verso i 17-18 anni per i ragazzi, verso i 16-17 per le ragazze;

— che le ragazze quindi, oltre a presentare una lieve superiorità nel totale relativo (il che farebbe supporre che esse sono leggermente più soggette al dubbio e alla crisi religiosa) sembrano sentire il problema in media *con un anno di anticipo* sui ragazzi. Quanto questo anticipo sia legato al fatto certo di un'anticipazione, di un anno circa, della maturazione fisiologica, emotiva e anche mentale

---

22. E. D. Starbuck, *The psychology of Religion*, New York, 1912, capp. 14° e 18°.

23. W. H. Clark, *The psychology of Religion*, New York, 1958, p. 138.

24. P. G. Grasso, *Gioventù di metà secolo*, Roma, 1954, pp. 169-170.

delle ragazze, ed anche ad altri fattori caratterologici e ambientali non è facile dire.[25]

2. *I fattori principali dei dubbi e dei conflitti religiosi.*

Data l'« integralità » dell'esperienza religiosa, che interessa tutte le funzioni psichiche e investe tutte le relazioni della persona, la crisi religiosa è una crisi di tutta la personalità. Teologicamente, essa è una crisi dei rapporti tra Grazia e libertà: non può quindi spiegarsi senza riferirsi a queste due variabili, che, in definitiva, sono decisive.

Psicologicamente, si possono indicare fattori e condizioni naturali che sono abitualmente connesse con la crisi, e specialmente coi dubbi e i conflitti religiosi. Elencheremo i principali tra tali fattori, sotto le tre rubriche: fattori personali - fattori dottrinali - fattori ambientali.

1) *Fattori personali.*

Abbiamo già indicato, tra i fattori costituzionali, il *sesso:* le ragazze, pur dimostrandosi, in tutte le ricerche, superiori ai giovani nell'interesse religioso e nella pratica cultuale (per cui sembra confermato che, ovunque, « le donne sono più religiose degli uomini »), si dimostrano pure un poco più soggette a crisi profonde e dolorose. Tale maggiore risonanza emotiva può essere dovuta, non solo a fattori temperamentali, ma anche ai motivi originanti il dubbio religioso, che, per esse, sembrerebbero di natura più spesso affettivo-emotiva, che razionale.

Tra i fattori propriamente psicologici, accenniamo anzitutto a un fattore di *resistenza* del tipo studiato dalla psicanalisi: un'opposizione o un'evasione, dovuti a forze istintive represse.

> Si tratterebbe, in parecchi casi, di « interessi » egoistici e *coscienti* che troverebbero nella religione un ostacolo o un controllo, per cui il soggetto è tentato di liberarsi, gettando, più o meno volontariamente, il dubbio sulla validità dei dati religiosi, partendo da difficoltà dottrinali speciosamente sopravvalutate. È il caso classico del giovane libertino, che « non riesce » più a credere, perchè « non vuole ». Qui, evidentemente, il problema *religioso* è solo un sintomo di un problema *morale.*
>
> Ma, in qualche caso, il problema religioso è sintomo di un problema *psichico.* Allora la resistenza è, in gran parte, inconscia nella sua motivazione più vera (traumi affettivi, impulsi sessuali devianti, esasperata « volontà di potenza »...). La Religione si presenta al soggetto come fattore perturbante, di analisi e di controllo psichico (chiarendo la coscienza e rinfor-

25. Le nostre conclusioni sono confermate dal Fauville: « Nel caso in cui le dottrine religiose ortodosse siano state accettate e che più tardi dei dubbi sopravvengano come risultati di studi, possono nascere conflitti emotivi molto dolorosi. *Le ragazze sembrano soffrire un poco più dei ragazzi di dubbi religiosi. Questi dubbi sembrano raggiungere la loro acme a 17 anni* e calmarsi in un modo o in un altro, nella maggioranza dei casi, verso i 20 anni » (*op. cit.,* p. 140). Per completezza, bisognerebbe distinguere la *qualità* dei dubbi: i dubbi dei ragazzi sono di natura più razionale, più sovente occasionati da difficoltà di tipo dottrinale, mentre quelli delle ragazze sono legati più spesso a motivi d'ordine emotivo-affettivo.

zando la repressione): non più mezzo di sublimazione delle forze dell'Io, ma parte ingombrante del Super-Io e della « censura ». Il dubbio religioso farebbe parte, allora, dei *meccanismi di difesa* psichica. La liquidazione del fatto religioso sembra diventare una necessità (e quindi non importerebbe, in quei casi, diretta responsabilità morale), per la conservazione di un equilibrio psichico minato.

Tra i fattori strettamente personali, è utile ricordare un particolare stato d'animo che definiremmo di *ambivalenza*, caratteristico di un numero notevole di adolescenti.

Si tratta di un senso di contrasto e indecisione, di incertezza e di oscillazione psichica, legata allo squilibrio tra funzioni intellettive e funzioni emotivo-affettive. Il contrasto e l'indecisione si esprimono e si motivano variamente, ma quasi sempre, in soggetti a normale educazione religiosa, si connettono con elementi morali e *religiosi* (si può spiegare pensando alla profondità psichica della dimensione religiosa). L'adolescente tende a fare delle sue difficoltà psichiche, difficoltà morali e religiose; o anche, a dare alle sue difficoltà morali e religiose la drammaticità dei suoi contrasti psichici.

Si legga, a questa luce, la seguente testimonianza:

> « Problema: vita o morte, virtù o vizio, felicità o dannazione; devo scegliere, non posso più stare nel mezzo, o con Cristo o contro Cristo » (ragazzo di II liceo, 16 anni).[26]

2) *Fattori dottrinali.*

La razionalizzazione (nel senso della psicologia del profondo) della crisi religiosa in un dato soggetto, può partire da presunti o reali « misfatti » della Religione organizzata, della Chiesa o dei suoi membri:

> « Cerchino (i sacerdoti) di rendersi degni *tutti indistintamente* della missione a cui si sono votati, perchè la gioventù guarda a loro e se io, e come me forse tante altre, non possiamo credere nella loro dottrina pienamente, è appunto perchè anche loro che la insegnano non la vivono come si deve. La religione cristiana è un insieme di fatti non dimostrabili a pieno con la ragione e a queste cose non ci si può credere a occhi chiusi. Sta in chi la insegna saperle far valorizzare, e la parola non si valorizza se non l'accompagna l'azione » (una ragazza di II liceo, 18 anni).

Il *contenuto* della fede religiosa è, certamente, per gran parte dei giovani « dubbiosi », a superiore livello intellettuale e culturale, la ragione più comune di crisi e difficoltà.

> 1. Anzitutto perchè fa loro impressione il fatto, che sembrava accertato anni fa, di una maggioranza di increduli tra scienziati e grandi personalità della cultura. Non ci si meraviglierà che una ricerca come quella di Leuba, il quale credeva di aver provato che l'incredulità, notevole fra gli scienziati,

---

26. In *Gioventù di metà secolo*, di P. G. Grasso, pp. 172-173. Da tale opera sono tratte pure le testimonianze giovanili citate in seguito.

cresce in rapporto col grado della loro eminenza scientifica,[27] abbia provocato una forte reazione (intesa non solo a criticare il metodo usato nella raccolta dei dati, ma anche ad opporre la testimonianza religiosa di altri grandi scienziati, onde neutralizzare l'influenza deprimente di quelle conclusioni tra i giovani, che sono oggi sensibilissimi al prestigio della scienza).

2. Altra fonte simile di difficoltà può essere la « mentalità scientifica », che non si forma solo in quelli che si orientano verso tipi di scuola e di cultura a base scientifica (scuole tecniche, facoltà scientifiche...), ma tende ormai a diventare comune nel mondo culturale. Si tratta essenzialmente di un metodo e uno stile nell'affrontare qualsiasi problema partendo da dati concreti e possibilmente quantificabili, non accettando — nel corso del processo di ricerca — alcunchè non verificabile operativamente.

La R., pur essendo un *rationabile obsequium,* non è una teoria scientifica, provata sperimentalmente. Centrale all'esperienza religiosa è l'atto di fede (inteso anche nel senso psicologico usato da W. James in *Volontà di credere*): un « vedere qualcosa e rischiare a fondo » (R. Guardini). Di qui le difficoltà del credere, in giovani non aiutati ad apprezzare la « razionalità » non scientifica del fatto religioso e ad accorgersi dell'« irrazionalità » implicita in certi atteggiamenti scientifici.[28]

3. C'è infine la possibilità di dubbi più o meno seri a proposito di determinati punti dottrinali: esistenza di Dio, divinità di Gesù Cristo, infallibilità della Chiesa, eternità delle pene ultraterrene, ecc.

Occasione ne sono, ordinariamente, gli sforzi di raggiungere una giustificazione razionale o di rispondere a precise obiezioni, sollevate nell'ambiente scolastico (per gli studenti) o di lavoro (per gli operai).

« Sulla Religione ho parecchi dubbi, e tutto questo perchè ho avuto il torto di studiarla » (un giovane di III liceo, 20 anni).

È importante notare come la situazione di dubbio possa portare a stati veramente ansiosi, con tutte le possibili conseguenze distruttive per l'equilibrio già incerto della personalità giovanile.

« Il mio problema è certamente la Religione. Vorrei rassomigliare a una persona qualsiasi, ignorante, stolta, quindi che non avesse dei problemi di fede, ma che seguisse il gregge degli uomini. Io invece preferisco la compagnia per ragionare di quei problemi che non posso togliermi... » (un giovane di I liceo, di 16 anni non compiuti).

Sembra che si possano prevedere, *per il gruppo* degli adolescenti, le *tappe del ciclo dei dubbi*. Anzitutto nascerebbe un certo scetticismo sulle *forme* religiose (preghiera, doveri verso Dio, ecc.). Più tardi, i dubbi si concentrerebbero sul *contenuto* religioso (credenze sulla natura di Dio e dell'uomo, sul destino ultraterreno...).[29] Il dubbio partirebbe quindi da problemi personali (peccato, morte

---

27. J. H. Leuba, *Religious beliefs of american scientists,* in « Harper's Magazine », 169 (1934), pp. 291-300.

28. Si veda in proposito l'ottimo capitolo su « la natura del dubbio » in G. W. Allport, *The individual and his religion.*

29. L. S. Hollingworth, *The adolescent child,* in C. H. Murchison, *A handbook of child psychology,* Worchester, 1933, pp. 882-908.

di persone care, pratica religiosa, difetti della Chiesa), per poi allargarsi — ad adolescenza inoltrata — ai problemi dottrinali e di fondo.

3) *Fattori ambientali.*

« Non ho mai avuto dai miei genitori buon esempio riguardo alla religione. Di conseguenza passo periodi di alternativa... » (una ragazza di I liceo, 16 anni).

La possibile influenza deteriore della *famiglia* si può manifestare in vari modi:

1) In modo generale e essenzialmente inconscio: quando atteggiamenti negativistici verso la R. sono espressione di un sentimento aggressivo verso i genitori, stabilitosi nella prima infanzia.

> Ciò potrebbe essere interpretato — in termini freudiani — come un'estensione della rivalità repressa contro il padre. Come l'atteggiamento positivo verso la R. sarebbe, in parte, una proiezione del senso di dipendenza e di amore verso il padre, così il dubbio e il negativismo (l'ateismo) sarebbero espressione dell'ambivalenza e dell'odio verso di lui. Secondo una tale interpretazione, il conflitto e le reazioni negative non sarebbero segno di indifferenza religiosa; anzi, la reazione aggressiva sarebbe un mezzo per reprimere o negare una delusione in un campo (come quello religioso) che sarebbe per il soggetto tremendamente importante (fenomeno, detto tecnicamente *reaction formation*). « L'ateismo, rettamente inteso, è la necessaria espressione di una spiritualità che ha esaurito le sue possibilità religiose » (Spengler).

2) Oltre queste interpretazioni che puntano sull'inconscio (e che possono essere utili per spiegare taluni casi specifici), si può pensare che, più sovente, l'influenza familiare si manifesti in forme più chiare e coscienti.

> Un ragazzo può rifiutare l'idea di Dio presentatogli come *Padre* perchè non può accettare un Dio che assomigli a *suo* padre, crudele e ubriacone.
>
> La gioventù proletaria, in lotta contro il paternalismo padronale, è facilmente condizionata contro Dio, assimilandoLo a un padre-padrone. « Quando dei cristiani, per meglio accettare il loro Dio, lo presentano come *Nostro Padre,* non si rendono conto che, invece di ottenere ascolto dalle folle, non fanno che accrescerne il risentimento... La democrazia moderna si presenta come una ricerca di fraternità accompagnata dal rifiuto della paternità... Il primato dei valori di paternità comporta in tutto gerarchia e disciplina; il primato dei valori di fraternità comporta in tutto eguaglianza e cooperazione ».[30]
>
> Più semplicemente e, forse, più comunemente il dubbio religioso è occasionato da situazioni come la seguente: « Ho spesso dei dubbi che la Religione cattolica sia la giusta, anche perchè mio padre, se pur non impedisce a mia madre e a me di frequentare la chiesa, concepisce la religione come una cosa necessaria ai bambini e alle donnicciuole » (liceista di 18 anni).

---

30. Lacroix, *Force et faiblesse de la famille,* pp. 23-25 (citato da S. Ligier, *L'adulte des milieux ouvriers,* vol. II, p. 59).

L'influenza deprimente di certe situazioni e ambienti particolari può essere intuita da testimonianze come queste:

> « Certi dubbi religiosi massimamente mi vengono quando sono oppresso dal cattivo esito nello studio, e per non essere compreso e avvicinato dai superiori » (giovane collegiale di 19 anni).
>
> « La mia famiglia è cristiana, ma la religione... non è un elemento necessario, perchè mio padre la pensa in un modo, mia madre in un altro. Io poi quando ritorno dal collegio divento quasi areligioso; divento tanto stufo — mi scusi il termine — di pratiche religiose, che quando avrei il dovere di compierle per dare mostra del mio carattere, della mia personalità, mando tutto al diavolo... » (liceista di 17 anni).

G. Nosengo, riassumendo le cause dei dubbi e difficoltà religiose di provenienza *pedagogica*, indica: « Le lacune e la disorganicità nell'insegnamento religioso; il tono di " preservazione " dato a certi interventi non più adeguati ad una educazione costruttiva com'è richiesta dal momento attuale; una pedagogia arretrata, passiva, verbalistica e troppo materiata di culturalismo; un insegnamento morale troppo negativo e quindi incapace di prendere e di entusiasmare; un insegnamento formulato con parole che non hanno più rispondenza e sono perciò senza penetrazione, senza sintesi, senza diretta portata vitale; un insegnamento staccato dalle sue sorgenti dirette e non sufficientemente orientato alla vera pietà; la carenza di ideale eroico e sociale nell'educazione e infine il cattivo esempio di molti cristiani ».[31]

Concludendo. Le potenzialità religiose della gioventù sono immense. Perchè esse possano attualizzarsi, occorre che l'educatore religioso tenga presente:

1) *La fondamentale ambivalenza della situazione adolescenziale.* — L'adolescente ha un profondo bisogno di Dio, come Luce e come Forza, proprio perchè si sta aprendo alla piena razionalità e sta sperimentando, da una posizione di debolezza, le nuove forze a cui si è maturato. La Religione può soddisfare i suoi bisogni di una visione del mondo e di un aiuto per le sue difficoltà psichiche e morali. L'idealismo, il senso di generosità, il gusto dell'assoluto... sono caratteristiche naturali dell'età giovanile che possono favorire l'apertura all'esperienza religiosa. Il giovane dovrebbe essere naturalmente disposto alla fede. Tuttavia, difficoltà psichiche e ambientali possono pregiudicare seriamente e anche definitivamente la vita religiosa dell'adolescente. Di fatto, una buona parte dei giovani non riescono a superare da soli la crisi religiosa della loro età: senza uno speciale aiuto educativo, oggi, essi cadono nell'indifferenza o, anche, assumono atteggiamenti negativistici e aggressivi nei confronti della R. e della Chiesa.

2) *La complessità dei fattori interferenti nella vita religiosa giovanile.* — La religiosità del giovane non è un elemento indipendente dal resto della vita del giovane: è, più che una dottrina o un sentimento, una modalità di tutta la sua personalità. Interferisce specialmente con la sua vita morale, ma è influen-

---

31. *L'adolescente e Dio,* Roma, UCIIM, 1953, p. 48.

zata da tutti i fattori (personali e ambientali) che lo interessano. Non si risolverà il problema religioso dei giovani, cercando di curare solo la loro vita religiosa. Per salvare la fede del giovane, bisogna aiutarlo a salvarsi da se stesso e dalla società.

3) Per la situazione religiosa giovanile, soprattutto, va ripetuto quanto fu detto sull'*influenza sociale*. L'adolescente immerso nella società attuale, sempre più secolarizzata e afrodisiaca, tentacolare e irreggimentata, non ha che aggravata la sua situazione di debolezza e perde sempre più i contatti con le soluzioni religiose dei suoi problemi. Un'*élite*, in crescente numero e qualità, sta reagendo meravigliosamente, tentando di realizzare una *nuova sintesi religiosa giovanile*, pienamente adattata ai tempi nuovi. Attende comprensione e guida, intelligente e discreta.[32]

4) *La crisi religiosa dell'adolescenza può risultare costruttiva.* — Quanto si disse sulle caratteristiche dello sviluppo religioso giovanile va preso con senso dei limiti e della misura, non solo perchè la psicologia religiosa veramente scientifica è ancora in gran parte da fare, ma anche perchè *non c'è l'adolescenza, ma ci sono solo degli adolescenti*. L'immensa varietà dei casi e dei tipi possibili di sviluppo religioso impone la prudenza nel giudicare e la cura del singolo.

In particolare, la crisi religiosa che sembra naturale a gran parte degli adolescenti, almeno se intesa come difficoltà nel passaggio dalla « religione dei genitori » alla « religione personale », può prendere forme e avere soluzioni svariatissime. La psicologia religiosa protestante tende a valutare positivamente nel giovane ogni sforzo di revisione critica dei valori religiosi, attendendosi da tale crisi la formazione di una personalità religiosa *autonoma*.[33] Senza accettare incondizionatamente l'identificazione tra personalità religiosa *libera* (fino al « libero esame »!) e personalità religiosa *matura*, si può ritenere che il dubbio giovanile non è necessariamente espressione di negativismo volontario o di aggressività distruttiva, ma è sovente segno positivo di amore alla verità, tappa non necessaria ma abituale verso la maturità religiosa. Tutto dipende dalle motivazioni che hanno provocato la crisi e, ancor più, dal modo con cui si risolve.

È importante, dal punto di vista educativo, che il processo critico sia portato il più possibile *a livello cosciente* e superato in modo positivo, così da risultare

---

32. Cfr. A. ZARRI, *Profilo dei giovani e loro spiritualità*, in « Ragguaglio 1955 », Milano.

33. « Nella cultura protestantica americana forse la più significativa influenza sullo sviluppo religioso è data dal fatto che la gioventù è normalmente incoraggiata a metter sotto inchiesta l'autorità... Non si permette solo, ma si incoraggiano i giovani a trovar da ridire sulla scuola, in casa, sul sistema sociale, sulla Chiesa... In definitiva, rigettare la chiesa dei genitori è un modo di affermare la propria indipendenza di adulto in una società in cui ci si attende che il ragazzo sorpassi i suoi genitori nel successo professionale, sociale e culturale » (G. W. ALLPORT, *The individual and his religion*, pp. 35-36). Lo stesso Allport accenna ad uno studio nel quale fu provato che i giovani *cattolici*, a differenza dei loro coetanei protestanti, dimostravano disagio e conflitto interiore quando si abbandonavano alla critica dei loro valori religiosi (e lo facevano in proporzione molto minore). Una psicologia religiosa *cattolica*, che studi cioè obiettivamente e « dal di dentro », la vita religiosa dei cattolici, è ancora in gran parte una speranza.

in un irrobustimento, una chiarificazione e una « personalizzazione » della fede.

Il prolungamento dell'adolescenza — caratteristico delle nostre società industrializzate — potrà essere un vantaggio per i giovani se gli anni di preparazione verranno spesi meglio, anche sul piano della formazione religiosa. Oggi — come risulta da una recente inchiesta su quasi duemila giovani [34] — solo il 5 % circa diventerebbero delle personalità religiose, mature e creative.

E) *Un concetto psicologico di maturità religiosa.*

Ammettere l'idea di uno *sviluppo* religioso, implica non solo l'affermazione di una evoluzione che parte da un'« età religiosa infantile » e si svolge per tappe verso un'« età religiosa adulta », ma anche una certa concezione del termine finale dello sviluppo, della *maturità religiosa*.

Il problema della determinazione di un concetto *psicologico* di maturità religiosa è di difficile soluzione, sia perchè è arduo chiarire il concetto stesso di *maturità* psichica, sia perchè sembra impossibile discutere di maturità *religiosa* prescindendo da categorie teologiche e filosofiche.

> Una discussione *esauriente* del problema non può essere fatta se non si parte da concetti chiari sui termini *religione, destino dell'uomo, normalità, maturità, santità...* E la chiarificazione deve essere fatta a tutti i livelli, incluso quello teologico, che è fondamentale.
>
> Si può, tuttavia, tentare di restare sul piano puramente psicologico e di precisare un concetto di maturità religiosa, che potrebbe esser considerata:
>
> — come il livello a cui giunge normalmente lo sviluppo religioso della media degli uomini (concetto *statistico* di maturità o normalità religiosa);
>
> — oppure, il livello a cui *dovrebbe* giungere lo sviluppo religioso di ogni uomo normale (concetto *ideale* di maturità religiosa).

Ci limiteremo a considerare qui, sulla scorta dei primi studi sull'argomento, il concetto psicologico di maturità religiosa *ideale*.[35]

1. *Maturità religiosa e religiosità adulta.*

Una psicologia evolutiva della religione porta naturalmente a valorizzare la religiosità dell'adolescente e, ancor più, dell'adulto come un superamento e un perfezionamento della religiosità infantile. Anzi, la religione dell'adulto sembra presentare caratteri opposti a quelli della religione del bambino.

---

34. M. G. Ross, *Religious belief of youth*, New York, 1950.

35. Non si nega con ciò il valore del concetto statistico di maturità religiosa. È però praticamente poco utile stabilire il livello religioso *reale* raggiunto da un gruppo o da un individuo senza un'analisi delle cause o condizioni dell'arresto a quel dato livello (supposto pure che si possa dire completo lo sviluppo a un dato momento). Ci basiamo, per la sintesi precedente, sulle opere di W. H. Clark, di W. James e soprattutto di G. W. Allport. Per un concetto di *maturità psicologica* (fortemente discutibile quanto al settore « maturità religiosa »), si veda il cap. X del vol. *Developmental Psychology*, di E. B. Hurlock, New York, McGraw-Hill, 1953. Per una panoramica critica sul concetto affine di *normalità psichica*, cfr. l'art. di D. Freides, *Toward the elimination of the concept of normality*, in « Journal of consulting psychology », 24 (1960), pp. 128-133.

Così, mentre la religione infantile è *dipendente,* nella sua ispirazione e modalità, dall'autorità parentale o ecclesiale, la religione dell'adulto è più autonoma e criticamente fondata. Mentre la religiosità infantile è *egocentrica,* ritualistica, verbalistica, quella adulta tende a essere aperta verso l'altro da sè (Dio e il prossimo), fondata sulla convinzione, essenzialmente interiore e fattiva.

Non sembra però che si possa identificare la religiosità matura con la religiosità adulta. Questa può realizzare i caratteri che le sono proprii in modo non ideale: c'è un'autonomia religiosa che rasenta l'anarchia e l'incredulità, un'interiorità che arriva allo sprezzo per ogni espressione esterna e sociale di culto, ecc.

Una religiosità matura sarebbe allora quella che, pur superando le deficienze della religione del bambino, ne conservasse però gli autentici valori. La credulità infantile è anche simbolo di un'*umiltà* che deve essere integrata nella sintesi religiosa della maturità. Così pure, devono integrarvisi il senso di dipendenza dalla comunità religiosa, il gusto della partecipazione comunitaria alla preghiera, una certa docilità religiosa, e soprattutto la freschezza e la spontaneità, che fanno l'incanto della personalità religiosa del bambino.

La maturità religiosa sarebbe realizzata in una religiosità che preservasse la docilità e la spontaneità del bambino, e integrasse l'idealismo, il senso critico e l'ardore dell'adolescente con la stabilità, l'equilibrio e la creatività dell'adulto.

2. *La maturità religiosa, secondo G. Allport.*[36]

Allport parte da un suo concetto generale di maturità psichica. Egli stabilisce sei criteri per riconoscere una personalità psicologicamente sana e matura:

1. L'estensione dell'Io (*Ego-extension*): la capacità cioè di interessarsi di qualcosa al di là del proprio corpo e di quanto si possiede di materiale; la tendenza a dedicarsi a una grande varietà di interessi, unita a una certa facilità a proiettarsi nel futuro, con la speranza e la previsione.

2. L'oggettivazione dell'Io (*Ego-objectivation*): l'abilità a giudicare obiettivamente della propria esperienza affettiva attuale, in riferimento a quella passata e a quella « ideale ». Ciò comporta un potere di intuizione (*insight*) o di conoscenza realistica e immediata di se stessi, e una capacità di *umorismo,* e cioè di serena giudicazione della propria e altrui realtà, nei suoi aspetti di positività, ma anche di incongruenza e assurdità.

3. Una *unitaria filosofia di vita,* di tipo religioso o meno, capace di dare un significato all'esistenza e di impegnare responsabilmente nell'azione.

4. La capacità di un caldo e profondo rapporto verso se stessi e verso gli altri.

5. Il possesso di abilità realistiche e di cognizioni pratiche, che renda facile la soluzione dei problemi concreti della vita.

---

36. Cfr. *The individual and his religion,* cap. 3°. Si veda pure, per il concetto generale di maturità, l'opera *Personality: a psychological interpretation,* New York, Holt, 1937, cap. 7°, e l'art. panoramico di P. G. Grasso, *Gordon W. Allport e la psicologia della personalità,* in « Orientamenti Pedagogici », VI (1959), pp. 605-634.

6. Un compassionevole riguardo per ogni creatura vivente, che comporta il rispetto per ogni persona nella sua individualità e una disposizione a partecipare alle comuni attività che tendono a far progredire l'umanità.

Venendo a stabilire i caratteri di *un sentimento religioso maturo,* sullo sfondo di quel concetto generale di maturità personale, Allport lo descrive come:

1° *Ben differenziato.*

Una religiosità matura è differenziata, nel senso che si distingue per la sua *ricchezza, complessità* e *organicità.* Tutti i caratteri di un'autentica esperienza religiosa (quale fu da noi descritta nella 1ª parte) sono presenti. Qualità, atteggiamenti e sentimenti religiosi — rivolti a svariati oggetti religiosi — sono fusi in una « forma » unitaria, gerarchicamente connessi, con tratti periferici e centrali organicamente collegati.

> Non è solo un vago sentimento generale verso il divino, ma è una presa di posizione di tutta la personalità, che investe coerentemente tutti gli aspetti della vita e della realtà (morale, sociale, politica, culturale...).
>
> Il dato religioso è integrato, con tutte le funzioni e gli interessi della persona, per cui « si sostiene » con tutte le forze di essa.[37]

Differenziazione dice pure, in senso dinamico, sforzo di *successive discriminazioni e riorganizzazioni* in rapporto a ciò che è accidentale e periferico, senza mai perdere la fedeltà all'essenziale, che è solidamente ancorato a tutti gli interessi, ideali e interazioni della personalità.

2° *Ha una autonomia e una centralità nella motivazione umana.*

Coerentemente con la sua « teoria dell'autonomia funzionale » (che esprime la tendenza di un dato sistema motivazionale a diventare indipendente dagli impulsi primari da cui ha preso origine),[38] Allport afferma che un secondo attributo del sentimento religioso maturo è il carattere funzionalmente autonomo del suo potere di motivazione.

---

37. Ciò si fonda su un principio di psicologia generale della percezione, per il quale una struttura conoscitiva ha tanta più probabilità di resistere ad attacchi tendenti a disgregarla quanto più è organizzata e *differenziata* (distinta cioè in elementi diversi e molteplici, ma organicamente collegati). Così, un'obiezione religiosa, uno « scandalo » ecclesiastico, ecc., potranno essere deleteri per un individuo a struttura religiosa semplice, indifferenziata e slegata dal resto della personalità (che crede a un « Supremo » e poco più!); egli potrà buttar a mare, per quella sola difficoltà, tutta la sua religiosità. Mentre per un individuo a struttura religiosa complessa, ben differenziata e solidamente legata a tutte le dimensioni della personalità, quella stessa difficoltà non farà alcun danno; l'obiezione sarà facilmente « disciolta » e neutralizzata; il *sistema* religioso non ne sarà minimamente intaccato. Di qui la necessità pedagogica di formare delle strutture religiose differenziate e insieme unitarie, che investano tutta la vita, a cui converga la forza di molte tendenze.

38. Si veda il vol. I di *Educare,* a p. 386, ed anche — per una critica a qualche aspetto di tale teoria di Allport — il cit. art. di P. G. Grasso, *G. W. Allport e la psicologia della personalità.*

L'energia, cioè, che sostiene tale sentimento non è mutuata dalla riserva dei bisogni organici (paura, ira, desideri corporei), ma « sta a sè sola », ha una sua autonoma natura e potenzialità.

Ciò equivale a negare, ad es., le pretese del freudismo di far derivare ogni energia religiosa dalla *libido* o di considerare la religione come *sublimazione,* e cioè come « dislocazione » sul piano religioso di finalità o tendenze organiche.

In questa differenza di caratteri dinamici sta « la più importante tra tutte le distinzioni tra sentimento religioso maturo e immaturo ». La religiosità immatura, sia infantile che adulta, è sostanziata di preoccupazioni magiche, egoistiche ed edonistiche. È ancora infantilmente legata ai « desideri del corpo », agli impulsi primordiali di paura, di piacere, di fuga dal dolore, ecc. La religiosità matura si è resa invece indipendente dai motivi organici: è centrata non sul soggetto, ma sull'oggetto di valore (Dio, il mondo soprannaturale, la comunità religiosa...).

Conseguenza di questa « autonomia funzionale » dei motivi religiosi, è anche la *trasformazione della vita intera* della persona, che viene pervasa totalmente dall'influsso religioso. Tutto il comportamento — e le sue motivazioni — viene dimensionato sulle coordinate della religiosità: si organizza coerentemente attorno al nucleo religioso della personalità (ciò, senza fanatismi, intolleranze o sprezzo degli altri valori). Primato e centralità del religioso! « Quando il sentimento religioso è centrale, esso mantiene caratteristicamente un certo ardore, un'entusiastica adesione ai suoi oggetti, e un'insaziabile sete di Dio. Il grado di dinamismo del sentimento religioso maturo dipende dal grado di centralità che esso ha tra i vari sistemi psicologici che compongono la personalità » (*op. cit.,* p. 65).

3° *Produce una coerente condotta morale.*

Segno di maturità religiosa è la coerenza nella condotta morale. Perfettamente maturo è quindi il Santo, che sembra ormai « confermato nel bene »: il suo carattere è stabilizzato e non sembra più turbato da tempeste morali. In pratica, è religiosamente maturo chi tenta di conformarsi costantemente alla volontà di Dio, e abitualmente vi riesce, con una certa facilità e profonda soddisfazione.

Si può accennare qui alla questione della possibilità *psicologica* di una coerenza morale senza religiosità. Alcuni studi [39] sembrano provare che, da una parte esistono persone che non saprebbero rispettare tutte le norme morali senza il supporto religioso (dottrinale e sacramentale); dall'altra, vi sono di quelli che non sentono alcun bisogno della religione per sostenere una vita indubbiamente esemplare.

Il problema, che trova una chiara soluzione sul piano teologico, è di difficile trattazione sul piano psicologico e sperimentale, data la complessità dei fattori che intervengono a motivare la vita morale.

---

39. Cfr. C. W. HEALTH, et all., *What people are,* Cambridge, Harvard Univ. Press, 1945.

4° *Ha un carattere comprensivo.*

Per Allport, è psichicamente maturo chi è mentalmente *unificato,* che ha una visione filosofica della vita massimamente significativa e comprensiva. La religiosità è matura quando offre all'uomo che la vive, tale visione unitaria del mondo e della vita, portando all'ordine tutti gli elementi psichici (idee, emozioni, valori, tendenze) che sono interessati a quella presa di posizione di fronte alla realtà totale.

> Qui ritorna il problema *psicologico,* se la religione sia l'*unica* o la *migliore* risposta a quel bisogno di unificazione mentale e affettiva, se altri fattori (una filosofia « umanistica » come quella di Fromm, o un movimento politico, come il Comunismo) non possono compiere la sua stessa funzione. Abbiamo già dato sopra qualche elemento di soluzione del problema. Allport ritiene che, in ogni caso, nulla possa competere con la religione nella sua *adeguatezza* nel rispondere a quel bisogno: « La religione è la ricerca di un valore implicito in tutte le cose: come tale è la più comprensiva di tutte le possibili filosofie della vita ». Il Cristianesimo poi è « il meglio di ogni possibile religione... La concezione cristiana della vita è apportatrice di sanità mentale perchè, essendo una religione impegnativa, ha un'adeguata comprensione di tutti gli ideali ».[40]

5° *Ha un carattere di integralità.*

Ciò significa che la religiosità matura è, non solo organicamente, ma anche *armoniosamente integrata* con tutti gli altri valori.

> — Integrata con la realtà del mondo *attuale,* basato sulla scienza, la tecnologia, l'organizzazione. Religione del proprio tempo!
>
> — Integrata con la mentalità moderna, scientifica e determinista. L'uomo di oggi, religiosamente maturo, deve concordare la sua convinzione religiosa sulla libertà col fatto di un condizionamento sociale sempre più pesante.
>
> — Integrata con la realtà del male e del peccato...
>
> Insomma, una personalità religiosamente matura non sfugge a nessuno dei problemi che oggi gli pone la sua religione e tenta una *sintesi di tutti i valori,* anche i più nuovi e perturbanti, deciso a salvare ad ogni costo la sostanza (non sempre gli accidenti) del suo rapporto con Dio.

6° *È di natura euristica.*

La maturità religiosa non è — secondo Allport — sinonimo di imperturbabilità e di assenza di dubbio: implica anzi una profonda insoddisfazione, una ricerca continua di maggior certezza, che mai sarà compiuta.[41]

---

40. G. W. Allport, *Le radici della religione,* in « Orientamenti Pedagogici », IV (1957), p. 170.

41. « Il sentimento religioso maturo si forgia abitualmente nel crogiuolo del dubbio ». Così conclude Allport questo paragrafo, in cui si rivela più chiaramente la mentalità protestantica di lui (se pur sempre rispettoso del Cattolicesimo). L'istanza euristica può essere accettata solo se *non* la si intenda come necessità di perpetua revisione dei dati religiosi dottrinali, ritenuti intrinsecamente insicuri e in continua evoluzione. Per il cattolico, il problema è quello di adeguarsi sempre meglio al dato religioso, e non tanto di adeguare il dato religioso ai propri bisogni.

È proprio dell'uomo maturo saper operare con slancio anche senza una assoluta certezza: può agire sicuro, anche sapendo di rischiare. La fede religiosa è un rischio; ma Allport cita in proposito Newman, per il quale la religione « è fede e amore, che dànno alla probabilità una forza che non ha in se stessa... che rendono ragionevole prendere la probabilità come sufficiente per la convinzione interiore ».

Anche senza accettare su questo punto le formulazioni (tinte di fideismo e relativismo) di Allport, si può concordare nel ritenere proprio della religiosità matura il carattere di fiducia, unita a un senso realistico del rischio e ad un incessante sforzo di ricerca e di perfezionamento.

L'ottimismo che distingue abitualmente la personalità religiosamente matura e compiuta, non è negazione dell'« angoscia esistenziale » che accompagna l'uomo che vede « *in speculo et in enigmate* », ma è espressione di una *speranza* fondata su Dio, che è Amore.

3. *Maturità e santità.*

W. James, nell'opera *The varieties of religious experience,* presenta una sua concezione della personalità religiosa matura, descrivendo le quattro conseguenze della condizione di « santità » (naturale).

1) Il santo ha l'*impressione di vivere una vita più ampia e profonda,* lontano dai piccoli interessi terreni, alla Presenza di una Potenza ideale.

2) Il santo ha un *senso di continuità tra quella Potenza amica e la sua propria vita,* e Le si sottomette con abbandono.

3) Come conseguenza di tale abbandono, il santo gode di un *senso di immensa esaltazione e di libertà,* mentre diminuisce sempre più l'attenzione a se stesso.

4) Nel santo si opera uno *spostamento del centro affettivo-emotivo verso sentimenti di amore e di armonia* nei confronti di tutta la realtà.

Si pone qui il problema dei rapporti tra maturità psico-religiosa e santità (non solo nel senso « umanistico » di James, ma nel senso teologico di « partecipazione alla vita divina, nella perfetta imitazione di Cristo »).

La maturità religiosa suppone abitualmente la maturità e la normalità psichica. La santità, che è per il cristiano lo stato di perfetta maturità in Cristo, è sempre necessariamente connessa con la normalità e la maturità *psichica,* oppure è compossibile con difetti di personalità, con un certo grado di immaturità psichica? Il problema si pone poichè, di fatto, sembra che certi santi non siano stati sempre delle personalità psichicamente perfette, sia perchè non avrebbero raggiunto il pieno sviluppo di certe potenzialità comuni, sia perchè avrebbero manifestato sintomi di qualche anormalità psichica (così vengono interpretate a volte certe manifestazioni di mistici cristiani).[42]

---

42. Non possiamo soffermarci sul problema psicologico del *misticismo,* che ha già attirato molto l'attenzione di psicologi agnostici (come Leuba) e cattolici (come Maréchal), nè sui rapporti tra psicopatologia e religione. Si vorrebbe solo ricordare quanto afferma Allport (nell'art.

D. von Hildebrand [43] offre qualche elemento di soluzione alla non facile questione, ammettendo la distinzione tra personalità normale e santità, ma attribuendo al santo il possesso, in Cristo, *per eminentiam,* delle doti naturali di maturità di cui sembrerebbe privo.

> Egli definisce personalità normale e matura quella di un uomo « che emerge dal livello comune per il fatto che in se stesso attua pienamente le qualità classiche dell'uomo, per il fatto che ha un'intelligenza più acuta e più sicura della comune, sa amare di un amore più schietto e profondo, ha una volontà più pura e più retta, fa della sua libertà un uso pieno: in una parola, l'uomo intero, profondo, vero ». Poi afferma: « La persona di ogni santo, di un uomo cioè che non è più lui, ma vive in lui Gesù Cristo, dà l'impressione di tale *pienezza,* vastità e grandezza, che nè pienezza, nè vastità di genio puramente umano, per quanto sublime, possono esserle neppur lontanamente paragonate ». *Non datur paritas,* quindi, tra il Curato d'Ars e un Goethe! « Il pensiero individuale e incomunicabile di Dio rappresentato da un uomo, può raggiungere la sua *piena* e suprema attuazione solo quando quest'uomo raggiunga la santità »: questa è dunque l'« unica via per diventare una personalità piena ». La grazia presuppone la natura, non la surroga, ma *la trasfigura.*

F) *Elementi di tipologia religiosa.*

La religiosità è un fatto psichico *specifico* e, insieme, *generale.* Come fatto che investe tutta la personalità, sarà vissuto diversamente a seconda della personalità che lo vive (e anche del suo condizionamento sociale): si potrà quindi parlare di una tipologia religiosa, per il tanto che si può parlare di una tipologia *psicologica* (o psico-sociale). Come fatto specificamente religioso, che ha un suo contenuto e una propria evoluzione, potrà dar ragione di una tipologia religiosa *specifica,* dell'esperienza religiosa in quanto tale.

> La psicologia differenziale generale, nella parte dedicata alla tipologia, è la presentazione sistematica dei vari tipi psicologici o psicosomatici che l'indagine scientifica ha già cercato di isolare.[44] Alcune tipologie psicologiche (come quelle di Spranger, di Freud, di Jung, di Jaensch, di Binet, ecc.) hanno un vero interesse anche per l'inquadramento tipologico dell'esperienza religiosa, come fatto globale. Ma il lavoro di applicazione al campo religioso è ancora quasi tutto da fare.
>
> Invece, vi sono già studi notevoli sulla psicologia differenziale *religiosa,* in cui si tenta di determinare le differenze individuali e di gruppo, risultanti dallo sviluppo religioso e dai molteplici fattori influenti sulla vita religiosa (di tipo temperamentale e ambientale). Ne citeremo alcuni, a titolo esemplificativo.

---

cit. su *Le radici della Religione*): « Le radici psicologiche della religione non hanno niente a che fare con la validità dell'esperienza religiosa ».

43. *Liturgia e Personalità,* Brescia, Morcelliana, 1935.

44. Sulle possibilità e i limiti di una tipologia psicologica, e sulle principali classificazioni tipologiche, si veda vol. I di *Educare,* parte 3ª, cap. II: *Lo studio del tipo: tipologie.*

1. *Tipologia religiosa generale.*

Tra il gruppo della scuola sperimentalista tedesca interessata ai fatti psico-religiosi (rappresentata specialmente da K. Girgensohn, W. Stählin e W. D. Gruehn), l'attenzione agli aspetti differenziali dell'esperienza religiosa si manifestò ben presto molto viva.[45] Ne sono risultate, tra l'altro, alcune classificazioni di vari tipi religiosi, raggruppati secondo criteri diversi.

Così, il Gruehn — seguendo Girgensohn — parte dal principio che « la religione risulta da un legame specifico tra la *funzione dell'io* e il *pensiero* ».[46] Il gioco tra questi due elementi — il primo piuttosto affettivo-tendenziale, l'altro intellettuale — porta a variazioni individuali. A volte l'aspetto intellettuale è preponderante e la « funzione dell'io » si riduce: si avrebbe allora una religiosità di *tipo razionale* (com'è facile tra teologi e filosofi). Oppure, è lo slancio affettivo che predomina, mentre si riduce la razionalità: si parla allora di *tipo mistico*. Quando poi i due momenti essenziali tendono a equilibrarsi, ne risulterebbe un *tipo centrale* (o equilibrato).

Partendo poi dalle distinzioni di S. Behn, tra coscienza psicologica chiara, semi-coscienza e sub-coscienza (alle quali ultime viene attribuita « una importanza prodigiosa tra i meno colti, le donne, i bambini e i vecchi »), Gruehn le applica per classificare vari tipi di « pietà », e ricorda il *tipo di pietà semi-cosciente*, il *tipo di pietà incoerente*, il *tipo di pietà idealista*. Inoltre, parlando dei tipi religiosi devianti, accenna soprattutto al *tipo dell'ipocrisia religiosa metà cosciente e metà inconscia*, assai frequente — a suo giudizio — nell'« ambiente ecclesiastico », segno di obnubilazione interiore e di immaturità. Altro tipo molto diffuso sarebbe pure il *tipo fittizio* o del « come se » (alla Vaihinger): dell'individuo che vive e agisce come se Dio esistesse e il Cristianesimo fosse vero, ma manca ancora alla base di un atteggiamento chiaro, convinto e risoluto.

Girgenshon presenta pure altre due classificazioni:

— il *tipo-Wichern*, che — come tale scrittore — è arrivato a una religione cristiana profonda e matura, anche senza passare attraverso l'esperienza personale del peccato e del dubbio; e il *tipo-Agostino*, che vi è giunto invece tra lotte e errori molto gravi;

— il *tipo aperto*, che — anche sul piano religioso — è caratterizzato da un atteggiamento estroverso, fiducioso, infantilmente sereno; e il *tipo critico*, che presenta i caratteri opposti. L'atteggiamento ideale, sintesi di fiducia e di realismo critico, sarebbe molto raro.

Queste ultime classificazioni richiamano un'altra classificazione, giustamente famosa in psicologia religiosa: quella di W. James tra « religiosità sana » (*healthy mindedness*) e « religiosità sofferente » (*suffering* o della *sick soul*). Intenzione di James non era tanto quella di isolare due gruppi di persone religiose, che sa-

---

45. Già nel 1913, Girgensohn pubblicava una serie di ricerche sulla « psicologia differenziale del pensiero religioso » (riprodotte poi nella sua opera fondamentale: *Der seelische Aufbau des religiösen Erlebens*, Gütersloh, 1921).

46. Cfr. W. D. Gruehn, *La psychologie différentielle de la religion: notes historiques et critiques*, in « Lumen Vitae », XII (1957), pp. 253-261.

rebbero nettamente distinguibili in base a quelle due qualificazioni: egli pensa che ogni individuo possa passare da un atteggiamento all'altro o, anche, che in ciascun individuo vi sia sempre un dosaggio variabile delle qualità dei due tipi diversi. (Ciò del resto può valere anche per tutte le altre tipologie: tipi puri non si ritrovano in nessun individuo concreto).

— Il « tipo mentalmente sano » può essere caratterizzato come: *ottimista* e sempre felice, *estroverso* e poco riflessivo, abitualmente più *aperto* a formule teologiche progressiste, maturante in modo *graduale,* non « tempestoso » e a scatti (conversioni) improvvisi. James, a proposito di questo tipo, riprende l'espressione di F. Newman: « nato una volta sola » (*once-born*), in opposizione a « nato due volte » (*twice-born*), che qualificherebbe meglio il « tipo sofferente » (abitualmente un « convertito », e quindi religiosamente *rinato*).

— Il « tipo sofferente » o l'« anima malata » presenterebbe caratteri opposti al tipo ora descritto. La caratteristica centrale sarebbe una certa *infelicità* o tristezza, più o meno profonda, occasionata — nella vita religiosa — da sofferenze esterne e interne (tra quest'ultime, le più lancinanti: un temperamento ipocondriaco, sintomi nevrotici — come il « complesso del martire » —, conflitti e dubbi gravi, senso acuto del male e del peccato, della distanza da Dio, della morte, ecc.).

Le fini analisi qualitative del James sui caratteri distintivi, le debolezze e i vantaggi di questi due tipi religiosi, lo salvano in parte dalla critica che uno psicologo sperimentale potrebbe fare a questa classificazione (come a tutte le altre simili, finora tentate). L'utilità di tale tipologia sta, per ora, solo nel permettere di descrivere in modo meno approssimativo, con una terminologia più accurata, i vari casi di esperienza religiosa, individuale e collettiva. Una vera tipologia scientifica sarà frutto di uno sforzo qualitativo e quantitativo insieme, di sistemazione di esperienze precise, su campioni rappresentativi, con l'ausilio di tecniche sicuramente valide (come l'analisi fattoriale, ecc.).

2. *Tipologia religiosa evolutiva.*

Già i due tipi religiosi descritti dal James possono essere considerati anche come espressivi di due modalità dello sviluppo religioso. Sarebbero due strade possibili verso la maturità: una strada sicura e diritta, di serena e graduale evoluzione; e una strada contrastata, piena di ostacoli, con arresti, indietreggiamenti, balzi in avanti, percorsa nell'angoscia e nel dubbio.

Anche il Girgensohn parla di « tipi evolutivi », distinguendo:

— un tipo di religione *magica,* proprio della prima infanzia;

— un tipo di religione *legale* o *d'autorità,* proprio della seconda infanzia fino alla preadolescenza (dove l'essenziale della vita religiosa è il compimento di date prescrizioni);

— un tipo di religione *personale,* che diventerebbe possibile all'adolescenza.

Una tipologia religiosa di un particolare momento evolutivo vuol illustrare L. Guittard (Fratello delle Scuole Cristiane) in due opere recenti sull'adolescenza.[47]

> Guittard individua tre tappe o fasi importanti nell'evoluzione religiosa:
> — la « fase della fede imitativa », che caratterizzerebbe la vita religiosa dai 7 anni (l'« età di ragione ») alla crisi pubertaria;
> — la « fase della fede sconvolta », che sarebbe propria dei preadolescenti dai 12 ai 14 anni;
> — la « fase della fede personalizzata », possibile dai 15 anni in avanti: « la religione diventa sempre più convinta, vissuta, mentre quelli che hanno optato per una vita religiosa meno elevata si rivolgono verso un ideale umano o vivono senza interrogarsi, senza ambizione ».

Nella terza fase, adolescenziale, Guittard pensa di poter isolare cinque « tipi di spirito religioso », che descrive nel modo seguente:

1° tipo: *I ferventi.*

> « Il carattere distintivo dei ferventi è che essi avanzano nella stessa direzione a 12 anni, come a 15 e a 19, in tempo di vacanza come in collegio ». Loro tratto comune: la costanza nella fedeltà religiosa.

2° tipo: *I divisi.*

> « Loro carattere dominante è quello stesso dell'adolescenza, l'indecisione. Vogliono essere ferventi, ma non si sentono abbastanza forti per riuscirvi; senza sapere nè perchè nè come, bruscamente, essi rinunciano a ogni progresso fino al momento in cui saranno divenuti ferventi o indifferenti ».

3° tipo: *I tradizionalisti.*

> « Questi hanno dei tratti che sono loro propri in modo speciale; uno tra i più notevoli è quello di essere *ad oculos servientes* nel senso scritturale... Adottano docilmente il comportamento religioso collegiale, che è simile a quello della loro famiglia. Badano alla pratica esatta del culto... Questa fedeltà convenzionale al culto e alla morale è più tradizione che convinzione ».

4° tipo: *Gli indifferenti.*

> « Sono degli areligiosi in potenza... L'" attrazione spirituale " che entusiasma i ferventi è loro sconosciuta. Non sentono neppure il bisogno di discutere la religione, come fanno gli areligiosi... La religione " non dice loro niente "... Quello che hanno di religioso è quasi sempre di ordine utilitario ».

---

47. L. GUITTARD, *L'évolution religieuse des adolescents,* Paris, Spes, 1953; *Pédagogie religieuse des adolescents, ib.*, 1954. La tecnica usata nell'inchiesta che fa da base a tali opere, fu essenzialmente quella del *questionario* scritto, elaborato in prove successive e controllato, nel tempo, attraverso la compilazione successiva da parte degli stessi soggetti. I soggetti, circa 2 mila, furono o giovani ex-allievi di istituzioni scolastiche cattoliche, o studenti raggiunti in classe.

5° tipo: *Gli areligiosi.*

« Sono degli indifferenti più completi, avendo preso chiaramente coscienza delle loro disposizioni interiori; certuni hanno subìto dal loro gruppo sociale, famiglia o collegio, delle costrizioni che li hanno fissati in un'opposizione che già li attirava; in questo senso si possono considerare come prodotti del loro ambiente ».[48]

CONCLUSIONI GENERALI

Chiudendo questa parte dedicata alla psicologia religiosa (ed anche, riconnettendoci alla parte precedente, di sociologia religiosa), dobbiamo dire chiaramente dei limiti e delle possibilità dei dati presentati.

1. Si tratta solo di *elementi introduttivi* ai grandi problemi psicologici (e sociologici) della religione. Il loro valore limitato dipende, non solo dalla brevità della trattazione che era possibile dedicarvi, ma dalla intrinseca debolezza dei dati disponibili. La psicologia e la sociologia della Religione, nonostante i 60-70 anni della loro storia, sono ancora all'inizio di una loro sistemazione veramente scientifica. Vi è ancora da fare un immenso lavoro di analisi, prima che si possa tentare una sintesi teoricamente valida. Il lavoro dovrebbe andare in una doppia direzione: 1) della ricerca minuziosa e paziente per la rilevazione di fatti, situazioni, correlazioni...; 2) dell'inquadramento, elaborazione, sistemazione scientifica dei dati così raggiunti alla luce della teoria, psicologica e sociologica, generale (si sa infatti che la psicologia religiosa e la sociologia religiosa sono parte, rispettivamente, della psicologia *generale* e della sociologia *generale*). Lo sviluppo futuro di queste scienze positive della religione è legato allo sviluppo della psico-

48. Come è evidente, una tipologia religiosa di questo genere non si può considerare definitiva. Ad essa si possono fare le obiezioni accennate più sopra, a proposito della tipologia di W. James, ed anche speciali contestazioni di tipo teorico e metodologico. Dal punto di vista metodologico, ci si può chiedere se sia possibile studiare la vita religiosa dell'adolescente solo a mezzo di questionari. Se si vuol andar oltre alla pura rilevazione di fatti, di orientamenti generali o di atteggiamenti più o meno superficiali, e raggiungere invece gli strati più profondi della personalità religiosa, in parte inconscia, e porre in evidenza i *processi psichici* che l'esperienza religiosa mette in atto, si dovrebbero integrare le informazioni dei questionari con dati ottenuti a mezzo di altre tecniche (interviste di tipo « clinico », nel senso di Piaget; *tests* proiettivi; analisi di situazioni sperimentalmente controllate, ecc.). Sul piano teorico, l'obiezione più fondata potrebbe essere quella che rilevasse il carattere puramente *descrittivo* dei tipi presentati (e ancora descritti basandosi su criteri prevalentemente esterioristici: pratica cultuale, interesse alla discussione religiosa, condotta morale constatabile, ecc.). Manca una teoria della personalità e della maturità religiosa, chiaramente definita, a cui si colleghino ipotesi *esplicative* dei fatti constatati. Anche in psicologia religiosa ci si dovrà sforzare sempre più di passare dalla descrizione alla spiegazione, dal fatto alla teoria scientifica.

logia e della sociologia, *tout court*, e a un accresciuto interesse di psicologi e sociologi per il campo religioso.[49]

2. L'utilità degli elementi qui presentati sta soprattutto nella problematica che rivelano e in una certa *sensibilità* che concorrono a formare. Si tratta, in definitiva, della presa di coscienza (che, per alcuni, può avere il sapore di una scoperta!) di una serie di problemi e di fatti connessi con quella realtà religiosa che, forse perchè vissuta con tanta « naturalezza », non si crede che possa nascondere una tale complessità. Pensiamo, infatti, che da questo semplice *excursus* panoramico (neppure completo), si possa trarre una chiara impressione sulla « *varietà* dell'esperienza religiosa » (nel senso di W. James), sulla ricchezza e complessità dei fenomeni psichici e sociali che vi sono connessi, sulla profondità delle risonanze personali e collettive che esso provoca (basterà ricordare il « senso oceanico » di cui parla Freud e l'universalità, mai smentita, del fatto socio-religioso, testimoniata dagli antropologi culturali). Questa presa di coscienza delle svariate e complesse dimensioni del fatto religioso, dovrebbe portare i « tecnici » dell'azione religiosa a una forma di *umiltà* e quasi di trepidazione di fronte al « mistero » religioso di un'anima, e, insieme, incoraggiare ad una più seria preparazione al loro compito.

3. A beneficiare di questi dati dovranno essere pure le scienze dell'azione religiosa (catechetica e pastorale). Queste potranno partire da tale base positiva nella costruzione di metodologie veramente razionali, e quindi efficaci; non dimenticando però che psicologia e sociologia tentano solo di rilevare la realtà, l'« essere », e non sono qualificate per stabilire l'ideale, il « dover essere ». È perciò che, nel piano di quest'opera, esse sono precedute da una introduzione *teologica*.

Lo sforzo congiunto delle scienze positive, speculative e pratiche permetterà di offrire all'educatore religioso un supplemento di forza — una *tecnica dell'azione religiosa* — che, unita alla Grazia divina, allo zelo e al tatto personale, potrà assicurargli il successo nel suo lavoro educativo, inteso come « guida dello sviluppo » religioso, personale e collettivo. Vale, infatti, per il singolo come per l'umanità, la parola di Gesù: « Il regno di Dio è simile al lievito che una donna prende e nasconde in tre misure di farina, finchè tutto non sia fermentato ».

---

49. A questo sviluppo possono concorrere anche, almeno indirettamente, gli uomini d'azione: aprendosi con simpatia a tali scienze, esigendo dagli studiosi cattolici un sempre maggior interessamento per il settore religioso, ponendo loro problemi concreti da studiare, collaborando alla ricerca diretta dagli specialisti, valorizzandone al massimo i risultati.

PARTE SECONDA

PROBLEMI GENERALI E SPECIALI DELLA CATECHESI E DELL'EDUCAZIONE

1.

LINEAMENTI DI STORIA DELLA CATECHESI

di Ladislao Csonka

La catechèsi ha le sue origini nel mandato divino: « Andate ad insegnare a tutte le nazioni »[1] che incaricava la Chiesa di trasmettere agli uomini la Buona Novella e di condurli a Dio. Di conseguenza la catechèsi costituì in tutte le epoche la preoccupazione principale della Chiesa.

In questi brevi cenni storici presentiamo l'organizzazione catechistica lungo i secoli e alcuni suoi problemi specifici.

1. Il catecumenato dei primi secoli

La prima forma della catechèsi organizzata è quella del catecumenato che venne costituendosi gradualmente nel secondo secolo.

a) *Gli inizi.*

Finora non conosciamo con esattezza le prime origini del catecumenato che incontriamo come un organo ben funzionante alla fine del secondo secolo. Già la *Didaché* parla di un certo periodo di insegnamento e di preparazione prima del Battesimo;[2] ciò costituisce una novità di fronte alla prassi narrata nei libri canonici che testimoniano una ammissione immediata.[3] Questa preparazione specifica al Battesimo nella Chiesa di Roma viene descritta dettagliatamente da San Giustino [4] che ne indica i principali momenti: insegnamento, promessa e pratica

---

1. Mat., 28, 19.

2. Cfr. il recente studio di J. P. Audet, *La Didaché. Instructions des Apôtres*, Paris, J. Gabalda, 1958.

3. Il giorno di Pentecoste (*Atti*, 2, 14-37), alla Porta Bella di Gerusalemme (*Atti*, 4, 4), sulla strada di Gaza (*Atti*, 8, 26-40), a Cesarea in casa di Cornelio (*Atti*, 10, 1-48). Infatti dopo la professione di fede in Gesù Cristo il Battesimo fu amministrato immediatamente senza alcun periodo di preparazione.

4. San Giustino, *I Apol.*, c. 6, 6-61, pubblicata da Krüger, 1915. Sono raccolte le tracce dello sviluppo anche del catecumenato sulla base degli studi finora fatti da J. Lebreton, *Le développement des Institutions ecclésiastiques à la fin du II^e^ et au début du III^e^ siècle*, in « Recherches de science religieuse », 24 (1934), pp. 129-164.

di vita cristiana conforme alla dottrina ricevuta, preghiere e digiuni per ottenere la remissione dei peccati. L'insegnamento e la testimonianza della vita morale erano compito di singoli cristiani che dopo questo periodo di preparazione presentavano i propri protetti alla Chiesa. Allora tutta la Chiesa digiunava e pregava con i candidati in modo che la preparazione prossima fosse opera di tutta la comunità cristiana.

Riguardo al contenuto della catechèsi i documenti ci offrono una vasta panoramica. La *Didaché* riporta le linee di una catechèsi morale, imperniata sulle due vie, della vita e della morte. Gli *Atti del Martirio di San Giustino* dànno questo elenco: l'esistenza di un solo Dio Creatore, Invisibile, la venuta di Gesù Cristo vaticinato per la salvezza del mondo, il suo magistero, la fede e l'adorazione dello Spirito Santo.[5] S. Ireneo di Lione nella sua *Dimostrazione della Predicazione Apostolica* presenta una catechèsi-modello per i fedeli, ispirata allo schema della predicazione apostolica: le linee dell'opera redentrice di Dio al cui centro sta l'incarnazione, passione e risurrezione del Nostro Signor Gesù Cristo.[6]

b) *Lo sviluppo del catecumenato.*[7]

L'istituzione del catecumenato perde nel terzo secolo il carattere privato e diventa una organizzazione ufficiale della Chiesa per la preparazione degli adulti al Battesimo. Ora tutta la comunità segue con interesse apostolico questa preparazione inserita nella vita liturgica.

La causa principale di tale cambiamento è da ricercare nella necessità di esigere garanzie sufficienti circa le conoscenze religiose e la condotta morale esemplare, poichè il numero degli aspiranti cresceva rapidamente e non mancavano le defezioni durante le persecuzioni. La discussione teologica e il dilagare stesso dei riti misterici pagani richiedevano una istruzione approfondita. Il successo di Marcione era stato facilitato precisamente da una buona organizzazione. Questo, dunque, spingeva a dare anche alla catechèsi una organizzazione sempre migliore.

---

5. *Acta S. Justini et Sociorum,* in G. RAUSCHEN, « Florilegium patristicum », fasc. 3, II, p. 5.

6. GRIFFIN-NAU, *Patrologia Orientalis,* tom. 12 (1919), fasc. 5, pp. 653-802.

7. Non mancano gli studi sul catecumenato antico. Ne ricordiamo alcuni significativi che trattano esplicitamente dell'organizzazione e del programma del catecumenato: M. HÉZARD, *Histoire du catéchisme depuis la naissance de l'Église jusqu'à nos jours,* Paris, 1900; J. MAYER, *Geschichte des Katechumenats und der Katechese,* Kempten, 1868; P. DE PUNIET, *Catéchuménat,* in « Dictionnaire d'Archéologie chrétienne et de Liturgie », 11/2, coll. 2575-2621; A. D'ALÈS, *Initiation chrétienne,* in « Dictionnaire de Théologie Catholique », II, coll. 789 segg. Alcuni studi recenti ne considerano poi gli aspetti particolari: L. ALLEVI, *Catechèsi primitiva,* in « La Scuola Cattolica », 70 (1942), pp. 21-36; BONAVENTURA D'ARENZANO, *La scuola del catecumenato,* in « La Scuola Cattolica », 85 (1957), pp. 94-110; P. BORELLA, *La « Missio » o « Dimissio cathecumenorum » nelle liturgie orientali,* in « Ephemerides liturgicae », 53 (1939), pp. 60-110; G. BARDY, *L'enseignement religieux aux premiers siècles,* in « Revue Apologétique », 66 (1938), pp. 641-656; 67, pp. 5-18; D. B. CAPELLE, *L'introduction du catéchuménat à Rome,* in « Recherches de Théologie ancienne et médiévale », 1933, pp. 129-154; J. DE GHELLINK, *Recherches sur les origines du Symbole,* Paris, II ed., 1949; J. LEBRETON, *Développement des Institutions ecclésiastiques,* op. cit.; E. LEVESQUE, *La catéchèse primitive et le problème synoptique,* in « Revue Apologetique », 61 (1932), pp. 129-148; 67 (1938), pp. 402-422; A. MARTIMORT, *L'iconographie des catacombes et la catéchèse antique,* in « Rivista di archeologia cristiana », 25 (1949), pp. 105-114.

I due aspetti di sviluppo si riferiscono principalmente all'organizzazione del catecumenato e all'istruzione ivi impartita.

Secondo Ippolito [8] *l'organizzazione del catecumenato* della Chiesa di Roma verso il 220 era questa: esame severo della condotta morale e della professione esercitata; iscrizione ufficiale al catecumenato; preparazione di tre anni con regolari adunanze di istruzione, di preghiera e di esorcismi. Durante questo periodo il catecumeno doveva presentare una condotta esemplare e dedicarsi alla penitenza e alle opere caritative; « elezione » del catecumeno dietro testimonianza dei fedeli e ammissione ad ascoltare il Vangelo; preparazione prossima al Battesimo durante la Quaresima, comprendente riunioni quotidiane con imposizione delle mani ed esorcismi; triduo sacro dedicato alla convocazione solenne, all'insufflazione, all'unzione da parte della Chiesa e al digiuno e alla preghiera da parte del candidato; Battesimo amministrato durante la veglia pasquale dopo la rinuncia a Satana e il triplice interrogatorio sulla fede. Veniva amministrata anche la Cresima e durante la S. Messa i neofiti facevano la Prima Comunione.

Anche nella Chiesa orientale il catecumenato si sviluppa nella direzione dell'ufficialità. Ad Alessandria la Chiesa manteneva la direzione della scuola catechistica e il dottore veniva incaricato da essa.[9] Così pure vennero confermate le due categorie di candidati: catecumeni ed eletti, con una preparazione dottrinale e disciplinare sull'esempio di Roma.

L'istruzione impartita durante i tre anni di catecumenato, secondo Origene, comprendeva la spiegazione dei libri sacri di carattere morale: *Ester, Giuditta, Tobia, Sapienza.*[10] Parlando dei « *competentes* » alla lista Tertulliano aggiunge il *Credo* e i Precetti.[11] Del resto, l'interrogatorio battesimale e la « *Traditio Symboli* » fatta durante la Quaresima attestano la spiegazione del *Credo* nell'àmbito della preparazione prossima. I catecumeni, inoltre, ascoltavano le omelie domenicali che in pratica abbracciavano tutta la dottrina rivelata.[12]

c) *Il periodo aureo del catecumenato.*

L'Editto di Costantino favorì un ulteriore sviluppo del catecumenato. L'iscrizione tra i catecumeni agli effetti giuridici statali fu equiparata al Battesimo. Così molti funzionari si iscrissero per motivi politici (per appartenere alla religione promossa dall'Imperatore) senza chiedere il Battesimo. D'altra parte la seria penitenza pubblica faceva ritardare da parte di molti la data del Battesimo, benchè la Chiesa abbia sempre condannato questo uso. Il catecumenato doveva assicurare ora una buona catechèsi iniziale che comprendesse sia la dottrina, sia la condotta morale e l'istruzione regolare dei catecumeni che spesso per tutta la vita rimanevano in questo stadio.

---

8. Ippolito, *Traditio Apostolica,* in F. X. Funk, *Didascalia et Constitutiones Apostolorum,* 1905, vol. II, pp. 97-119.

9. Cfr. Origene, *Contra Celsum,* III, 51, in *Enchiridion Patristicum,* coll. M. F. Rouet de Journel, 10e, 1937, 510.

10. Origene, *In Num.,* Hom. 27, 1.

11. Tertulliano, *De praescript. XXXVI.*

12. Ne dà una visione abbastanza completa J. Danielou, *L'histoire du salut dans la catéchèse,* in « La Maison Dieu », 1952, 30, pagine 19-35.

In questo periodo il catecumenato ben organizzato si articolava nei seguenti momenti:

I. *Catechèsi introduttoria.*

Il candidato dopo un *esame* sulle intenzioni e dopo l'interrogazione dei parenti e vicini, con un segno della croce sulla fronte veniva ammesso a questo primo stadio del catecumenato.[13] Il candidato doveva, quindi, intervenire alle frequenti adunanze, che comprendevano l'insegnamento, gli esorcismi e altri riti sacramentali.

Sant'Agostino nel suo opuscolo *De catechizandis rudibus* riporta, per la prima istruzione, due catechèsi-modello, basate sulla dottrina della salvezza esposta nell'ordine storico.[14] Lo scopo di questo insegnamento è che il candidato « ascoltando creda, credendo speri e sperando ami ». Sant'Ambrogio invece, sull'esempio di San Paolo, propone che nell'insegnamento iniziale prima di esporre la storia della salvezza si spieghi la dottrina su Dio uno, Maestro di tutti gli uomini, che deve essere amato da tutti, e si esiga la condanna dell'idolatria.[15] San Gregorio Nisseno spiega la Trinità, l'Incarnazione, la Redenzione, il Battesimo, l'Eucaristia e la doppia sanzione nella vita eterna, usando soprattutto le argomentazioni razionali, adatte alla preparazione culturale e alla mentalità dei catecumeni.[16]

Questo primo periodo terminava con una *funzione* comprendente l'esorcismo, l'insufflazione, la benedizione, l'imposizione del sale e la consegna della candela. Con ciò il candidato diveniva catecumeno, poteva partecipare alla Messa dei catecumeni e ascoltare il Vangelo.

II. *Catechèsi omiletica.*

Le omelie costituivano il fondamento della catechèsi per i catecumeni nel lungo periodo della loro preparazione. In collegamento con le funzioni religiose esse spiegavano i *testi biblici* e il significato delle *feste liturgiche* e toccavano tutti i punti fondamentali della dottrina dogmatica e morale.[17] Secondo la testimonianza di Sant'Eusebio di Cesarea il *Pastore di Erma* costituiva il programma della *catechèsi morale.*[18]

Le *scuole catechistiche* poi, specialmente in Oriente, offrivano ai catecumeni la possibilità di continuare e approfondire l'istruzione introduttiva.

---

13. Così ci informa il Concilio di Ippona del 393, in MANSI, vol. II, col. 567. Gli studi di CAPELLE (*op. cit.*) e di P. BONAVENTURA (*op. cit.*) raccolgono i documenti attorno alla catechèsi primitiva.

14. AUGUSTINUS, *De catechizandis rudibus*, Ed. Krüger, ed. III, 1934.

15. PL 15, coll. 1696-97.

16. PG 45, coll. 9 segg.

17. Soprattutto HÉZARD, *op. cit.*, ha studiato i sermoni dei Padri considerati anche come una forma di catechèsi. Cfr. anche R. TOURNEAU-R. DEVREHESSE, *Les Homélies de Théodore de Mopsueste.* « Studi e Testi », Città del Vaticano, 1949.

18. EUSEBIO DI CESAREA, *Storia ecclesiastica*, Ed. E. Schratz, lib. III.

III. *Catechèsi quaresimale.*

La Quaresima era dedicata ogni anno alla preparazione prossima dei catecumeni al Battesimo. La Chiesa esortava i catecumeni a dare il proprio nome e a iscriversi alle adunanze speciali che comprendevano l'istruzione, funzioni particolari ed esercizi di penitenza.[19]

Le *informazioni principali* su tale catechèsi vengono date dalle 19 catechèsi di San Cirillo di Gerusalemme,[20] dalle lettere del Papa Siricio [21] e di San Leone,[22] dai canoni del Concilio di Roma del 402 [23] e dalle 8 catechèsi di San Giovanni Crisostomo recentemente pubblicate.[24]

Secondo queste testimonianze la catechèsi quaresimale *aveva inizio* alla prima domenica della Quaresima. Tutti i giorni si facevano *istruzioni* sulla vita cristiana, sui doveri particolari, sul peccato, sulla penitenza e sulla fede. Nelle prime catechèsi si ripetevano anche le grandi linee della storia della salvezza in modo che, secondo la testimonianza di Sant'Agostino, veniva curato un insegnamento completo: Bibbia, storia della redenzione, verità principali della fede, istruzione morale.[25] Si aggiungeva una vera *iniziazione alla vita* e alla condotta cristiana. La preparazione prossima al Battesimo comprendeva, dunque, la dottrina e la disciplina.

Appartenevano strettamente alla catechèsi anche alcune *funzioni solenni* con l'intervento della comunità intera, come la *Traditio* e *Redditio* del Simbolo e del *Pater*, gli esorcismi particolari, l'unzione, gli scrutini. A Roma furono dedicate a tali funzioni la terza, quarta e quinta domenica di Quaresima e la feria terza successiva. In questo modo la catechèsi e la liturgia si integravano armoniosamente e il catecumenato diventava l'istituzione della comunità intera.

IV. *Battesimo e catechèsi sacramentale.*

Il catecumenato culminava nella *notte di Pasqua* con l'amministrazione del Battesimo, della Cresima e dell'Eucaristia. La rinuncia a Satana, la professione della fede, le promesse battesimali, l'immersione nell'acqua costituivano la partecipazione alla passione e morte del Signore, la rinascita nel Battesimo invece la gioia pasquale. Allora venivano comunicati i grandi misteri della Chiesa e i neofiti venivano introdotti nella Chiesa, piena di gioia.[26]

---

19. Una presentazione sommaria della catechèsi quaresimale e sacramentale viene data da V. MONACHINO, *La cura pastorale a Milano, Cartagine e Roma nel secolo IV*, Roma, Pontificia Università Gregoriana, 1957, mentre E. NEUVET, *Notes sur la liturgie prébaptismale d'après les Pères*, I: *Des exorcismes préparatoires au baptème*, in « Ephemerides liturgicae », 42 (1928), pp. 152-162, descrive la preparazione sacramentale.

20. Edizioni delle catechèsi: S. CIRILLI, *Archiepiscopi Hierosolymitani opera quae extant*, Paris, 1720, Ed. Toutée, PG, 33. Studio recente sul metodo e l'organizzazione della catechèsi: G. TOUTON, *La méthode catéchétique de Saint Cyrille de Jérusalem comparée à celle de Saint Augustin et de Théodore de Mopsueste*, in « Orient chrétien », 1, 4 (1951), pp. 26-285.

21. *Epistola Siricii Papae ad Himerium tarr.*, in MANSI, vol. III, col. 655.

22. PL 54, col. 702.

23. Can. 8, in MANSI, vol. III, col. 1137.

24. JEAN CHRYSOSTOME, *Huit catéchèses baptismales inédites*. Introduction, texte critique, traduction et notes de A. WENGER, Paris, 1957.

25. AUGUSTINUS, *De fide et operibus*, PL 40, col. 202.

26. Il rito del Battesimo inserito organicamente nel catecumenato è esposto da P. LUNDBERG, *La typologie baptismale dans l'ancienne*

La spiegazione dei Sacramenti aveva luogo durante la settimana di Pasqua in apposite adunanze. Le *catechèsi mistagogiche* a Roma e a Gerusalemme spiegavano la dottrina sui Sacramenti che non era ancora stata spiegata a motivo della disciplina dell'arcano.[27] In Africa si impartiva già prima una catechèsi mistagogica elementare e Sant'Ambrogio stesso spiegando i riti battesimali anticipava qualche insegnamento sui Sacramenti.[28] Ad Antiochia San Giovanni Crisostomo esponeva la dottrina sui Sacramenti durante la Quaresima riservando per le catechèsi dopo la Pasqua il tema morale dell'inserimento consapevole e cristiano nella vita ambientale.[29]

d) *Decadenza del catecumenato.*

Nei secoli v e vi si nota un *cambiamento notevole nel catecumenato antico* e il graduale affermarsi di una nuova forma di catechèsi per i bambini già battezzati di famiglie cristiane. Questa forma familiare della catechèsi sarà sviluppata poi soprattutto nel periodo seguente.

La maggioranza della popolazione dell'*ex-Impero Romano* era già cristiana, il catecumenato per gli adulti nel senso primitivo perdeva perciò il suo significato. Infatti lo incontriamo in forma ridotta in Roma, limitato solo alla preparazione prossima.[30] Perciò gli scrutini, distribuiti lungo la Quaresima, che prima avevano un carattere eminentemente sacramentale, ora sono dedicati all'esposizione del *Credo* e del *Pater,* dando maggior tempo all'istruzione.[31] Invece, le tappe del catecumenato antico entrano fedelmente nel rito del Battesimo dei bambini che diventa ora comune in tutta la Chiesa. Questo processo di semplificazione del catecumenato è più evidente nell'*Ordo Romanus* di Mabillon che menziona ormai una sola categoria di catecumeni con appena qualche adunanza durante la Quaresima.[32] I candidati al Battesimo ivi menzionati sono bambini appartenenti alle famiglie cristiane, mentre il catecumenato per gli adulti diventa eccezione. Ora i genitori stessi sono gli « *Sponsores* » dei propri figli rigenerati dal Battesimo.

Sarà loro obbligo grave istruirli nella religione e iniziarli alla vita liturgica e morale.

La catechèsi degli adulti assumeva una forma nuova anche nella *conversione dei popoli pagani.* I grandi Missionari, come San Patrizio, San Colombano, Sant'Agostino di Canterbury, San Gallo, San Bonifacio, San Gennaro, hanno impostato un nuovo tipo di predicazione missionaria senza poter ristabilire il catecumenato antico. Sull'esempio dei principi, popoli interi si convertivano in poco

---

Église, Upsala, 1942; PH. OPPENHEIM, *Commentationes ad ritum baptismalem,* I, Torino, 1943; M. RIGHETTI, *Manuale di Liturgia,* IV vol., Milano, Ancora, 1953; T. PINNA, *I Sacramenti dell'iniziazione nell'epigrafia cristiana antica,* Roma, 1954.

27. Cfr. *Le cinque catechèsi mistagogiche di S. Cirillo.*

28. AMBROSIUS, *De mysteriis, De sacramentis,* PL 16, col. 389 segg.

29. A. WENGER, *Jean Chrysostome,* catechèsi IV-VIII.

30. *Lettera del diacono Giovanni a Senarius,* PL 59, coll. 399-408.

31. *Sacramentarium Gelasianum,* PL 74, coll. 1055-1243.

32. *Ordo Romanus,* PL 788, coll. 993-1000.

tempo dopo una preparazione molto sommaria. Il problema catechistico si spostava e la questione principale era quella di assicurare una istruzione sufficientemente approfondita ai popoli già battezzati. Così nacque l'istituzione dell'istruzione catechistica, che riceve però la sua forma precisa solo più tardi.

La *catechèsi,* piuttosto sommaria, riguardava secondo San Ildefonso, San Cesario e San Avito [33] la narrazione della storia della salvezza di Sant'Agostino e la dottrina elementare sul Simbolo, sul Padre e sui Sacramenti. Secondo l'impostazione autorevole di San Bonifacio e di Sant'Eligio,[34] a tale catechèsi bisognava premettere la dimostrazione della vanità degli idoli, l'importanza della fede in Dio Creatore e nel Suo Figlio Unigenito inviato a salvare il genere umano, la necessità di abbracciare il Vangelo per mezzo del Battesimo, il giudizio e la ricompensa futura. San Gallo al primo schema aggiungeva una breve storia ecclesiastica sulla missione degli Apostoli, sulla vocazione dei Gentili, sulla costituzione della Chiesa, arca di salvezza.[35]

Dopo la fioritura del catecumenato notiamo dunque un cambiamento nell'organizzazione della catechèsi. Al posto della catechèsi preparatoria al Battesimo si istituisce l'istruzione degli adulti già battezzati nell'àmbito della Chiesa. L'istruzione religiosa dei bambini viene affidata ai genitori e ai parenti. Riguardo al contenuto della catechèsi ritroviamo sia la corrente storica sull'esempio di Sant'Agostino, sia quella più sistematica basata sulla spiegazione di alcune formule di preghiera.

2. La catechèsi medioevale

Il Medioevo abbraccia un periodo molto lungo durante il quale la catechèsi ha avuto uno sviluppo graduale e molto diverso nei vari secoli e nei vari ambienti. I primi studi storici della catechèsi medioevale risalgono alla fine del secolo scorso.[36] Sono stati approfonditi alcuni problemi particolari, come la predicazione medioevale,[37] la legislazione ecclesiastica [38] e i testi di religione [39] permettendoci di abbozzare una storia più completa della catechèsi.

---

33. S. Ildefonsus, *De cognitione Baptismi,* PL 1, col. 124; S. Cesarius, *Sermones,* PL 39, coll. 1751-2250; S. Avito, *De Mosaicae historiae gestis libri V,* PL 59, coll. 323-328.

34. *Lettera di S. Bonifacio a Edwino,* re sassone in Nortumberland, ancora pagano, che indica il programma della sua predicazione missionaria, PL 80, col. 438; *Vita S. Eligii,* PL 87, coll. 524-570.

35. *Discorso di S. Gallo tenuto presso il lago di Costanza,* PL 87, coll. 13-26.

36. P. Göbl, *Geschichte der Katechese im Abendlande vom Verfalle des Katechumenats bis zum Ende des Mittelalters,* Kempten, 1880; M. Hézard, *op. cit.*

37. F. R. Albert, *Die Geschichte der Predigt im Deutschland bis Luther,* 3 voll. Gütersloh, 1892-96; R. Cruel, *Geschichte der deutschen Predigt im Mittelalter.* Detmold, 1879; A. Lecoy de la Marche, *La chaire française au moyen âge, spécialement au XIII^e siècle,* Paris, 1868; M. M. Lebreton, *Recherches sur les principaux thèmes théologiques traités dans les sermons du XII^e siècle,* in « Recherches de Théologie ancienne et médiévale », 23 (1956), pp. 5-18; G. R. Owst, *Preaching in Medieval England,* Cambridge, 1896; *Literature and Pulpit in Medieval England,* Cambridge, 1932; G. Cantini, *La tecnica e l'indole del sermone medievale ed i sermoni di S. Antonio di Padova,* « Studi Francescani », 6 (1954), pp. 60-80; Th. Charland, *Artes Praedicandi. Contribution à l'histoire de la rhétorique au moyen âge,* Paris-Ottawa, 1936; Z. Alszeghy, *Die Theologie des Wortes Gottes*

a) *Situazione catechistica.*

Per tutto il Medioevo la catechèsi fu rivolta ai bambini già battezzati e agli adulti poco istruiti nelle verità cristiane. Il Sacramento del Battesimo non fu dunque più al centro di questa iniziazione. Perdendo il significato originario la catechèsi si modificò lentamente assumendo quello della dottrina e del Catechismo che ha per scopo principale l'istruzione.

L'*ambiente sociale* tutto permeato di Cristianesimo pratico fu il primo fattore della catechèsi. Le feste liturgiche costituivano l'avvenimento più grande della vita sociale; esse inculcavano in modo spontaneo le verità fondamentali della fede e conducevano alla vita cristiana. Le sacre rappresentazioni, molto diffuse nei paesi nordici e frequentate dalla popolazione intera, facevano rivivere tutto il mistero della Redenzione.[40] Le istituzioni sociali avevano un carattere religioso dall'incoronazione dell'imperatore all'investitura del cavaliere, dalla vita delle corporazioni alle forme di ospitalità.[41]

b) *Legislazione catechistica.*

La catechèsi assunse anche la sua forma giuridica fin dall'inizio del Medioevo. Particolari disposizioni sinodali la resero obbligatoria e ne specificarono le forme. Il sinodo di Froben Forster del 734,[42] quello di San Bonifacio del 743,[43] il Concilio di Sleveshow in Inghilterra del 747,[44] di Francoforte nel 794 [45] e in Italia quello di Cividale del Friuli del 796 [46] tenuto da San Paolino, patriarca di Aquileia, emanarono norme per la catechèsi familiare e parrocchiale, indicandone sommariamente anche il contenuto. La rinascenza carolingia si preoccupò esplicitamente della catechèsi con prescrizioni che serviranno da modello per tutto il Medioevo. Carlomagno richiese dai Vescovi un resoconto dettagliato sull'insegnamento religioso e promosse i Sinodi provinciali. Tra le risposte dei Vescovi sono molto significative quella del Vescovo Amalario [47] e di Leidrado.[48] I Concili di

---

bei den mittelalterlichen Theologen, in « Gregorianum », 39 (1958), pp. 685-705; M. M. Davy, *Les sermons universitaires de 1250-1251. Contribution à l'histoire de la prédication médiévale*, Paris, Vrin, 1931.

38. Le decisioni sinodali sono raggruppate intorno alle questioni singole da Göbl, *op. cit.*; Charles De Clercq, *La législation religieuse franque depuis l'avènement de Louis le Pius jusqu'aux fausses décrétales*, in « Revue de droit canonique », V (1955), déc., pp. 390-429.

39. Y. Lefèvre, *L'Elucidarium et les Lucidaires*, Paris, 1954; M. Grabmann, *Eine stark erweiterte und kommentierte Redaktion des Elucidarium des Honorius von Augustudunum*, in « Miscellanea G. Mercati », II, Città del Vaticano, 1946, pp. 220-258; Guido de Monte Rocherii, *Manipulus curatorum et officia sacerdotum secundum ordinem septem sacramentorum*, Colonia, 1498.

40. Mone, *Schauspiele des Mittelalters aus Handschriften herausgegeben und erklärt*, Karlsruhe, 1846; J. Fr. Thalhofer, *Unterricht und Bildung im Mittelalter*, München, 1928.

41. Gli storici rilevano questo carattere religioso dell'ambiente medioevale. I due studi seguenti lo mettono poi in relazione con la catechèsi: A. Latreille, E. Delarnelle, J. R. Palanque, *Histoire du Catholicisme en France*, I: *Des origines à la chrétienté médiévale*, Paris, 1957; E. Schoelen, *Pädagogisches Gedankengut des christlichen Mittelalters*, Paderborn, 1956.

42. Hefele, *Histoire des Conciles*, tom. III, deuxième partie, Paris, 1910, p. 1109.

43. *Capitularium collectio Benedicti diaconi*, PL 97, coll. 801-802.

44. Mansi, XII, coll. 396-98.

45. Mansi, XIII, col. 908.

46. PL 99, coll. 293-295.

47. PL 99, coll. 893-94.

48. PL 99, coll. 853-72.

Aix-la-Chapelle dell'801 e dell'809 [49] prescrissero la catechèsi domenicale sul *Credo* e *Pater*, quello di Arles e di Reims dell'813 [50] la catechèsi dei ragazzi da parte dei genitori e dei sacerdoti, quelli di Parigi dell'827 e 829 indicano ai sacerdoti l'elenco delle verità e virtù che devono predicare [51] e fissano il periodo d'insegnamento. Le legislazioni ulteriori come il Sinodo di Béziers del 1246 e 1368, di Albi del 1254, di Trier del 1227, di Würzburg del 1298, di Lavour del 1368, di Toledo del 1323 e di Tortosa del 1429 precisano l'obbligo della catechèsi e il suo contenuto.[52]

c) *Le forme della catechèsi ai fanciulli.*

La catechèsi ai fanciulli fu affidata alla famiglia, alla predicazione e alle scuole.

1. La Chiesa rese *responsabili i genitori* dell'educazione religiosa dei propri figli. Dopo aver esaminato i canoni dei Concili medioevali, Göbl conclude: « I genitori devono ripetere in casa ai figli ciò che sentono in chiesa ». Gli argomenti su cui dovevano vertere le istruzioni dei genitori erano: *Pater, Ave, Credo,* i Comandamenti, la dottrina morale, il santo timore di Dio, la venerazione dei santi, il rispetto dei sacerdoti e dei genitori.[53] Oltre l'istruzione i genitori dovevano « preoccuparsi della vita morale dei figli dando loro buon esempio », « di portarli alle funzioni religiose, e compiuti i sette anni alla Confessione e Comunione annuale, d'insegnare loro le preghiere più comuni ».[54]

I *manuali di vita cristiana compilati* per i fedeli davano norme e suggerimenti più dettagliati sul come ottenere l'ubbidienza, come insegnare la dottrina e far partecipare alle funzioni e far praticare la vita cristiana.[55] Così venne facilitata l'attuazione delle prescrizioni sinodali. In occasione della confessione annuale questi doveri venivano particolarmente ricordati ai genitori: i prontuari per l'esame di coscienza contenevano domande sui doveri dei genitori e le istruzioni preparatorie prescritte avevano spesso per argomento l'istruzione e l'educazione dei figli.[56]

La Chiesa curava, dunque, la catechèsi dei bambini per mezzo dei genitori. Questa prassi è confermata anche dall'istituzione dei padrini, sorta precisamente con lo scopo di aiutare e supplire i genitori nell'opera educativa dei figliocci.

2. La seconda forma della catechèsi medioevale fu la *predicazione domenicale e occasionale*.

I Sinodi locali non solo la prescrivono, come abbiamo ricordato, ma segnalano anche i *temi di predicazione* al popolo. Il *Pater Noster* e il *Credo* dovevano

---

49. Hefele, III, 2e partie, p. 1129.
50. Cann. 19, 45, 47, in Hefele, III, coll. 1136-42.
51. PL 97, coll. 519-20; Hefele, IV, 1e partie, p. 65.
52. Göbl, *op. cit.*, pp. 73-105.
53. Göbl, *op. cit.*, pp. 19-34.
54. *Manuale Herrici, Sistaricensis episcopi*, c. 16. *Marterre thes.*, 4, 1082.
55. Il più famoso manuale fu quello di Giona di Orléans, *De institutione laicali*, PL 106, coll. 121-298.
56. Questo significato catechistico della confessione annuale è stato messo in luce da Holtrop, *Confessionale oder Beichtspiegel*, La Haye, 1861; Göbl, *op. cit.*, pp. 285-290.

essere spiegati più volte all'anno, vi si aggiunse con una frequenza diversa la spiegazione della Messa e del Battesimo, le verità di fede che hanno una festa liturgica come la Trinità, Incarnazione, Passione, Risurrezione, Ascensione, Pentecoste, e nella seconda metà del Medioevo i dieci Comandamenti, i sette Sacramenti, le sette virtù principali, i sette vizi capitali, le sette opere di misericordia, le beatitudini, l'*Ave Maria,* la santificazione della domenica, la fine dei peccatori.[57]

Due serie di opere ci informano sulla catechèsi parrocchiale del Medioevo: le *Artes praedicandi* e le prediche stesse che vengono pubblicate in numero sempre maggiore.[58] Esse fanno vedere una catechèsi essenzialmente basata sulla spiegazione delle formule, con il ricorso a citazioni bibliche e patristiche.

La Quaresima e l'Avvento vennero dedicati spesso alla *preparazione ai Sacramenti.* Ora gli argomenti ivi conclusi comprendevano, secondo la conclusione di Göbl e di Hézard, le verità di fede contenute nelle formule principali di preghiera e i doveri menzionati nell'esame di coscienza. Gli studi di P. Browe dimostrano poi l'esistenza di una catechèsi in preparazione alla Prima Comunione.[59]

d) *Libri di religione.*

La catechèsi era trasmessa oralmente anche nel Medioevo. Assistiamo però ora al nascere e allo sviluppo lento del libro di religione che costituirà più tardi il mezzo per eccellenza della catechèsi. Non troviamo ancora veri Catechismi, ma solo libri sui doveri dei laici e manuali di preparazione ai Sacramenti che contengono però una esposizione sommaria della dottrina cristiana.

Il libricino di Giona di Orleans *De institutione laicali* espone i requisiti della fede e della condotta cristiana, le norme dell'educazione dei figli e indicazioni riguardanti i temi d'istruzione.[60] La *Disputatio puerorum per interrogationes et responsiones* attribuita ad Alcuino, nei primi dieci capitoli presenta la Storia Sacra, negli ultimi due la dottrina sui Sacramenti, sul Simbolo e sul *Pater.*[61] Essa divenne il libro di religione nei secoli XI-XIII. Una specie di breve sommario dottrinale viene presentato anche dalle guide di istruzione per sacerdoti dal titolo

---

57. Oltre le raccomandazioni sinodali raccolte scrupolosamente da Göbl, i documenti che parlano della preparazione dei sacerdoti sono indicativi riguardo al contenuto della predicazione. I temi vengono indicati da Fr. W. Oediger, *Über die Bildung der Geistlichen im späten Mittelalter,* Leiden-Köln, Brill, 1953.

58. Gli studi di Alszeghy e di Oediger riportano le caratteristiche delle predicazioni medievali insieme con J. Leclerq, *Le magistère du prédicateur au XII^e siècle,* in « Archives d'Histoire Doctrinale et Littéraire du Moyen Âge », 21 (1946), pp. 105-147; e le introduzioni di alcuni studi particolari come J. Leclercq, *La collection des sermons de Guerric d'Igny,* in « Recherches de Théologie ancienne et médiévale », 24 (1957), pp. 15-26; B. Blumenkranz-J. Chatillon, *De la polémique antijuive à la catéchèse chrétienne,* in « Recherches de Théologie ancienne et médiévale », 23 (1956), pp. 40-60. L'elenco delle biblioteche parrocchiali finora conosciute fanno supporre, conclude Oediger, che molte di queste prediche erano in mano dei sacerdoti.

59. P. Browe, *Die Kinderkommunion im Mittelalter,* in « Scholastik », 1930, pp. 1-45; *Der Beichtunterricht im Mittelalter,* in « Theologie und Glaube », 26 (1934), pp. 427-442; *Die Pflichtkommunion im Mittelalter,* Münster, 1940.

60. *De institutione laicali,* PL 106, coll. 121-298.

61. *Disputatio puerorum per interrogationes et responsiones,* PL 101, coll. 1907-1144.

De disciplina ecclesiastica (la più famosa è quella di Rabano Mauro)[62] e dal *Manipulus curatorum* composto verso il 1330 da Guido de Monte Rocheri.

I libri compilati esplicitamente per l'istruzione religiosa dei fedeli portano il nome di « Lucidari » e anche « Dichiaratori » e « Settenari ». Il più famoso, quello di Onorio di Autun dal titolo: *Elucidarium, sive dialogus de summa totius christianae theologiae*,[63] presenta in forma dialogata gli articoli del *Credo*, il problema del male, i novissimi. I « Settenari », invece, espongono tutta la dottrina riassunta attorno a formule impostate sul numero sette.[64] Gli « Interrogatori », dedicati alla preparazione dei fedeli alla confessione annuale, accentuano la parte morale e presentano le verità di fede in rapporto all'esame stesso.

Nella seconda metà del Medioevo i « Lucidari » vengono diffusi largamente e sorge il problema della compilazione di un *Compendio della dottrina* per i fedeli e i bambini. Il suo promotore fu nel Quattrocento G. Gerson, gran cancelliere e riorganizzatore dell'Università di Parigi, che chiedeva « *aliquem tractatum super punctis principalibus nostrae religionis et specialibus praeceptis ad instructionem simplicium quibus nullus sermo, aut raro fit* ».[65] Poichè il suo appello non fu accolto, egli stesso compilò tre opuscoli di indirizzo catechistico che insieme costituirono il testo e la guida del Catechismo.[66]

Questi trattatelli riassuntivi della dottrina per i fedeli e per i fanciulli si moltiplicano soprattutto dopo l'invenzione della stampa e rappresentano i primi modelli di Catechismo. In Italia uno dei più antichi e diffusi è il *Libretto della dottrina cristiana* di Sant'Antonino, che presenta un'ampia spiegazione dei peccati, dei dieci Comandamenti, dei dodici articoli del *Credo*, dei sette Sacramenti e delle altre verità necessarie a sapersi.[67] Altri, come lo zelante tipografo veneziano Aldo Manuzio, aggiungono ai libri di cultura umanistica, destinati alla gioventù studentesca, le formule di preghiera con brevi riassunti dottrinali.[68]

e) *Metodo della catechèsi medioevale.*

Una certa preoccupazione metodologica si può intravvedere anche nel Medioevo. Il manuale dei sacerdoti insiste perchè sull'esempio del medico, che usa

---

62. Rabano Mauro, *De disciplina ecclesiastica libri tres... quorum secundus de catechismo et sacramentis divinis.*

63. *Elucidarium, sive dialogus de summa totius christianae theologiae*, PL 172, coll. 1109-1176; Y. Lefèvre, *L'Elucidarium et les Lucidaires*, Paris, 1954.

64. I « Settenari » più diffusi furono quelli di S. Vittore, *De quinque septenis, seu septenariis*, PL 175, coll. 405-414; e di S. Edmondo di Canterbury riportato nel suo *Speculum Ecclesiae*, in « Maxima bibliotheca Patrum », Lione, 1877, XXV, pp. 319-323. Essi contengono le 7 domande del *Pater*, i 7 Sacramenti, i 7 vizi capitali, i 7 doni dello Spirito Santo, le 7 opere di misericordia.

65. Gerson, *Opera Omnia*, I, Anversa, 1706, col. 124.

66. *Id.*, coll. 238-422, 425-450. *Compendium theologiae breve et utile; Opus tripartitum de praeceptis decalogi, de confessione et de arte moriendi; De pueris ad Christum trahendis.*

67. *Libretto della doctrina christiana, la quale è utile e molto necessaria che li puti pizoli et zovincelli limpara per sapere amare, servire et honorare Idio benedetto et schivare le temptazioni et peccati* (ed. più antica conosciuta è quella di Venezia del 1473).

68. Aldo Manuzio aggiunse al Trattato *De litteris graecis et diphtongia*, Venezia, 1497, il *Pater Noster*, l'*Ave Maria*, il *Credo*, *Salve Regina*, il Vangelo di S. Giovanni e ad un'altra grammatica le preghiere del mattino e della sera e il salmo *Introibo*.

con ciascun paziente un trattamento adeguato, la dottrina sia esposta in conformità con le caratteristiche delle singole categorie e che l'insegnamento ai bambini si differenzi da quello degli adulti.[69]

La forma d'insegnamento più usata nella catechèsi fu quella espositiva autoritativa, aiutata da esempi e illustrazioni.

I quadri costituirono un sussidio di primo piano. Già Papa Gregorio in uno scritto (verso il 600) insistette sull'uso dei quadri nelle chiese non solo per la venerazione, ma anche per l'istruzione.[70] E presto viene riconosciuta come regola generale questa: « *Pictura est quaedam literatura illeterato, adeo ut quidam priorum legatur ex picturis didicisse antiquorum historias* ».[71] San Tommaso stesso è del parere che la gente semplice può essere istruita meglio per mezzo dei segni sensibili come le cerimonie e le pitture.[72] Infatti le pitture e i mosaici delle chiese avevano uno scopo istruttivo. Il loro tema centrale, Gesù Cristo e l'opera redentrice di Dio, offriva l'oggetto della catechèsi, che spesso si riduceva, appunto, alla spiegazione dei quadri. Per rendere più accessibile tale mezzo di istruzione viene compilata la *Bibbia Pauperum,* una serie di 14-15 quadri con brevi frasi esplicative. Gli edifizi pubblici stessi, come gli ospedali, gli ospizi, sono ornati di quadri con temi religiosi che ricordano i misteri principali della fede.[73]

L'interrogazione e la forma a domanda-risposta, usate già prima nei riti sacramentali, diventano classiche. Su raccomandazioni di Giovanni Climacus, Egbert di York compone ben 600 domande e risposte per la presentazione della dottrina [74] e il Vescovo di Würzburg propone addirittura che nell'esposizione del *Credo* e del *Pater Noster* sia l'allievo a porre le domande e il maestro a rispondere.[75] Questa forma interrogativa si diffonde sempre più, tanto che verso la fine di questo periodo Gerson la presenta come ideale per la catechèsi.[76] Del resto la stessa letteratura mistica medioevale usa di preferenza il colloquio tra il maestro e lo scolaro.

La memorizzazione delle formule principali fu raccomandata lungo tutto il Medioevo. Le preghiere usuali e le formule dell'atto di fede, di speranza e di carità venivano recitate ogni domenica in comune e le altre domande vertevano sull'esame prescritto in preparazione alla Comunione annuale e sull'ammissione all'ufficio di padrino.

Ben presto all'esposizione della dottrina e alla memorizzazione delle formule si aggiunse anche *l'esortazione morale.*[77]

---

69. *De disciplina ecclesiastica,* cap. III.
70. « Bibliotheca maxima veterum Patrum et antiquorum scriptorum ecclesiasticorum, etc. », Lugduniae, 1677, 2, pp. 557-58.
71. WALAFRID STRABO, *De rebus eccl.,* in « Bibl. max. PP. », 15, p. 185.
72. *Summa Theologica,* III, q. 66, a. 10.
73. GERSON, *Opera Omnia,* II, pp. 258-283.
74. *De institutione ecclesiastica.* Citato da WILKINS, *op. cit.,* pp. 82-86.
75. « Bibl. max. PP. », 18, pp. 343-44.
76. GERSON, *Opera Omnia,* II, p. 336.
77. Così fissa il procedimento Rabano Mauro (lib. I): « Quomodo rudes catechizandi sunt. Hoc officium faciendum est narratione, exhortatione atque hilaritate ».

3. Catechèsi nel Cinquecento

Nella storia della catechèsi il Cinquecento rappresenta un periodo importante in quanto, raccogliendo le migliori tradizioni, dà all'organizzazione dell'insegnamento religioso la sua *forma parrocchiale e scolastica* ancora oggi in vigore e compila i *primi Catechismi ufficiali* che diventano modelli per i secoli seguenti. Questi testi ufficiali della Chiesa entrano come fattori principali nella catechèsi accanto al catechista. Il Concilio di Trento detta poi *leggi provvidenziali* che conferiscono all'insegnamento religioso organicità e continuità.

a) *Le scuole della Dottrina Cristiana.*

Durante tutto il Medioevo, la catechèsi ai fanciulli rimase sostanzialmente compito della famiglia; le scuole capitolari, monastiche e parrocchiali costituivano solo un'eccezione. Nel Cinquecento avviene un cambiamento. Accanto alla famiglia le *scuole della Dottrina Cristiana* diventano *una forma ufficiale* d'insegnamento religioso per tutti i bambini. In un certo senso essa costituisce una specie di catecumenato organizzato.

Le prime scuole sono fondate da sacerdoti milanesi: Albertino Bellarati (« Scuola d'Albertino », nel 1481) e B. Angelo Porro (« Scuola del Paradiso » nel 1491). Più tardi S. Girolamo Miani fondò le scuole per promuovere l'insegnamento religioso settimanale dei suoi orfani.[78] Ma le scuole domenicali di Catechismo, che diventano modello di organizzazione prima in Italia poi in tutta l'Europa, vennero aperte da Castellino da Castello (la prima è aperta a Milano nel 1536). Queste scuole, dirette dai membri della « Compagnia dei Servi dei Puttini di Carità », fondata dallo stesso Castellino nel 1539, oltre alla dottrina insegnano ai bambini anche le preghiere, preparano alle funzioni e avviano ad una condotta morale esemplare. Le adunanze si tengono nel pomeriggio dei giorni festivi e delle domeniche, secondo un ordine che alterna la preghiera con l'istruzione e l'esortazione. Nel programma si segue l'interrogatorio, che comprende i Comandamenti, il *Credo* e le preghiere.[79]

Contemporaneamente, a Roma, per opera di San Filippo Neri e di Sant'Ignazio, sorgono *iniziative analoghe* dirette a promuovere la catechèsi sistematica ai ragazzi.[80] La scuola di Castellino, però, si impone per la sua migliore organizzazione, diffondendosi rapidamente in tutte le grandi città d'Italia, soprattutto per opera di alcuni laici zelanti.

Il Concilio di Trento nella Sessione XXIV prescrive il Catechismo domenicale e festivo per ragazzi, tenendo presenti esattamente le scuole della dottrina già

---

78. L'origine e lo sviluppo rapido della scuola milanese vennero studiati da I. Porro, *Origini e successi della Dottrina Cristiana in Milano,* ivi, 1640; G. B. Castiglione, *L'istoria delle Scuole della Dottrina Cristiana fondate in Milano ed altrove propagate,* Milano, 1880; A. Tamborini, *La Compagnia e le Scuole della Dottrina Cristiana,* Milano, 1939.

79. Il funzionamento delle scuole è stato studiato da G. Achilli, *Castellino da Castello e le Scuole della Dottrina Cristiana,* in « La Scuola Cattolica », 64 (1936), pp. 35 segg.

80. Tacchi-Venturi, *Storia della Compagnia di Gesù,* vol. I, p. 290.

ben funzionanti.[81] In questo modo la scuola domenicale di Catechismo perde il suo carattere di iniziativa libera e privata e diventa la nuova forma ufficiale della catechèsi.

Nell'attuazione dei decreti del Concilio Tridentino si distinse San Carlo Borromeo, che organizzò le scuole della dottrina in tutte le parrocchie e una Compagnia composta di sacerdoti e di laici consacrati all'insegnamento catechistico. Sull'esempio milanese sorse a Roma l'« Arciconfraternita della Dottrina Cristiana » approvata poi dai Papi, considerata per tre secoli come l'organo ufficiale della Chiesa per l'attuazione del Catechismo parrocchiale domenicale.[82] Anche altre organizzazioni si prefiggono come scopo principale delle loro attività la catechèsi domenicale: così i « Preti secolari della Dottrina Cristiana », detti « Dottrinari », fondati dal Ven. Cesare de Bus nel 1592 e i « Vanchetoni » appartenenti ad una congregazione laicale fondata dal fiorentino Ippolito Galantini.

Un altro capitolo glorioso dell'organizzazione postridentina della catechèsi giovanile è costituito dai *collegi e dalle scuole diretti dalle congregazioni religiose*, i quali diventano pure centri di istruzione anche per la popolazione circostante. I gesuiti, i barnabiti, i somaschi, gli scolopi, ecc., sull'esempio dei loro fondatori e per prescrizione delle Regole, indicano nell'educazione e nell'istruzione religiosa lo scopo principale delle loro scuole, dedicandosi con zelo a questa forma d'apostolato giovanile.

b) *Legislazione catechistica.*

L'istruzione religiosa dei fedeli in generale aveva la sua legislazione già nel Medioevo. La catechèsi dei fanciulli, invece, assume forma giuridica nel Cinquecento.

Il Concilio Lateranense V prescrive a tutti i maestri di istruire i loro discepoli non solo nelle umane discipline, ma anche nei divini insegnamenti, di far imparare i Comandamenti, il *Credo*, gli Inni sacri, di far partecipare alla Santa Messa, ai Vespri, ai divini uffizi, alla spiegazione della divina parola nelle chiese.[83]

Riguardo alle scuole *il Concilio di Trento* ripete le prescrizioni date nel Concilio precedente e stabilisce che « il Vescovo o il Parroco esamini o ascolti l'esame di religione per sapere quanto hanno progredito i maestri e gli allievi nella pietà cristiana ».[84] La Sessione XXIV emana poi alcuni canoni di carattere organizzativo riguardanti la catechèsi domenicale dei bambini, da impartire in

---

81. Sessio XXIV de ref., cap. IV: « ... iidem etiam saltem dominicis et aliis festis diebus pueros in singulis parochiis fidei rudimenta et obedientiam erga Deum et parentes diligenter ab iis, ad quos spectabit, doceri curabunt », in *Canones et Decreta Concilii Tridentini*, Ed. Richter, Lipsiae, 1853, p. 337; cfr. anche Sessio V de ref., cap. II, e Sessio XXII, cap. VIII.

82. L'Arciconfraternita della Dottrina Cristiana è stata fondata nel 1560. Essa venne poi approvata da Pio V nel 1571, eretta in Arciconfraternita della Basilica di S. Pietro in Vaticano da Paolo V nel 1607. Cfr. F. Pascucci, *L'insegnamento religioso in Roma dal Concilio di Trento ad oggi*, Roma, 1938.

83. Concilio Lateranense V, Sess. IX del 5 maggio 1514, in Mansi, XXXII, col. 1881.

84. Sessio V de ref., cap. II, in *Canones et Decreta*, op. cit., p. 20.

tutte le chiese e le istruzioni particolari nella Quaresima e nel periodo che precede l'amministrazione dei Sacramenti.[85]

Il Concilio si è preoccupato pure del problema del *Catechismo Universale,* e cioè di un riassunto uniforme della dottrina da darsi in mano ai fedeli e ai ragazzi di tutto il mondo cattolico. La Commissione di redazione del testo, formata fin dal 1546 e rinnovata poi in varie riprese, non riuscì però a compilare il manuale desiderato. L'ultima Commissione, abbandonando l'idea primitiva, presentò nel 1563 l'abbozzo di una guida per i Parroci che sarà rifatto e pubblicato dopo il Concilio.[86]

Le decisioni dei *Sinodi diocesani,* tenuti con grande fervore dopo il Concilio, non solo riportano i canoni emanati, ma stabiliscono anche norme di attuazione e provvedono alla fondazione e al funzionamento delle scuole di Catechismo, tenendo presenti le circostanze locali.[87]

c) *I primi Catechismi.*

Il Cinquecento presenta i primi Catechismi sistematici, riassunti brevi e concisi della dottrina cristiana, redatti per i ragazzi e per i semplici fedeli, che diventano il libro ufficiale della Chiesa da seguire nell'insegnamento. Benchè essi si inseriscano in tutto uno sviluppo lento di formulari medioevali, il motivo immediato della loro compilazione è dovuta al successo dei Catechismi di Lutero.

Lutero pubblicò un riassunto ordinato, chiaro della sua dottrina in forma di domande e risposte nel 1529 con il titolo *Il Piccolo Catechismo* e più tardi anche *Il Grande Catechismo* per gli insegnanti. Per il loro linguaggio concreto i due Catechismi hanno ottenuto un grande successo.[88]

Dopo la raccomandazione del Concilio Lateranense V sono stati compilati libretti di dottrina anche nell'*Italia cattolica,* senza soddisfare però tutte le aspettative nè per la forma nè per il loro contenuto.[89]

Un po' più tardi furono, invece, compilati alcuni catechismi divenuti poi classici.

1. *San Pietro Canisio* pubblicò tre Catechismi che furono i più diffusi nei paesi di lingua tedesca: il Catechismo grande dal titolo: *Summa doctrinae christianae, per quaestiones tradita et in usum christianae pueritiae* (Vienna, 1555), *Il Piccolo Catechismo* per i fanciulli nel 1556 e infine il Catechismo medio per la gioventù studentesca dal titolo: *Parvus Catechismus catholicorum* (Vienna, 1559).

---

85. Sessio XXIV, de ref., cap. IV, in *Canones et Decreta,* op. cit., p. 337.

86. Le fasi dello sviluppo dell'idea del Catechismo Universale dalla proposta fatta il 5 aprile 1546 alla pubblicazione del decreto finale del 4 dicembre 1563 che rimise la compilazione al Papa stesso vengono studiate da TAMBORINI, *op. cit.,* e da L. ANDRIANOPOLI, *Il Catechismo Romano del Concilio di Trento,* Città del Vaticano, 1946.

87. Sono particolarmente importanti i Concili Provinciali Milanesi del 1565, 1569 e 1573.

88. Cfr. H. GRISAR, *Luther,* vol. I, Freiburg, 1912.

89. Tra i primi tentativi sono da ricordare il libro di CASTELLINO DA CASTELLO dal titolo *L'interrogatorio del maestro al discepolo per istruire i fanciulli e quelli che non siano nella via di Dio,* Milano, 1537, e quello del domenicano TOMMASO REGINALDO dal titolo *Simbolo Atanasio esposto per modo di dialogo,* Milano, 1540.

I tre Catechismi, diversi solo nell'estensione, hanno lo stesso scopo: la santificazione del cristiano per mezzo dello sviluppo della vita teologale; il medesimo programma: tutta la dottrina raggruppata attorno a due idee centrali: la Sapienza e la Giustizia cristiana; lo stesso metodo di esposizione: domande e risposte con un linguaggio concreto.

Il suo Catechismo è una guida per la vita cristiana e non solo un testo scolastico. Per questo nelle domande, invece che la forma impersonale si usa frequentemente la prima e seconda persona e si introducono canti e preghiere.[90]

2. *Il « Catechismo Romano »*, pubblicato nel 1566 e dal titolo: *Catechismus ex decreto Concilii Tridentini ad parochos,* è stato compilato per raccomandazione del Concilio e per incarico di Pio V da una Commissione diretta da San Carlo Borromeo. Esso costituì per secoli il manuale di istruzione religiosa del popolo cristiano. Presto ne apparvero riassunti ad uso dei fanciulli.

Nella *divisione della materia* esso si ispira alle migliori tradizioni catechistiche e mette al centro l'opera redentrice di Dio. Nell'esposizione della fede (I parte) si adotta l'ordine del Simbolo Apostolico, seguito subito dai Sacramenti (II parte) come opera di Dio nella santificazione degli uomini. Il Decalogo (III parte) e l'Orazione domenicale (IV parte) trattano della risposta autentica dell'uomo alle opere di Dio esplicata nella vita cristiana e nella preghiera.

Questa sintesi completa della dottrina cristiana viene esposta con chiarezza e precisione sulla base della Scrittura e dei migliori Dottori della Chiesa.[91]

3. *Il Catechismo di San Roberto Bellarmino* uscito con il titolo: *Dottrina cristiana breve da impararsi a mente* (Roma, 1597) fu per tre secoli il più diffuso in Italia e il più raccomandato dai Papi. Il Catechismo piccolo è accompagnato da uno più ampio dal titolo: *Dichiarazione più copiosa della dottrina cristiana per uso di quelli che l'insegnano ai fanciulli e altre persone semplici composta in forma di dialogo* (Roma, 1798).[92]

Il Bellarmino presenta la dottrina in questo *ordine teologico*: I parte: Nome del cristiano, segno della Croce e spiegazione del *Credo;* II parte: Spiegazione del *Pater Noster* e dell'*Ave Maria;* III parte: Comandamenti, Precetti e Sacramenti; IV parte: Virtù, doni dello Spirito Santo, opere di misericordia, Novissimi.

Nell'esposizione, poi, prevale l'intento del *controversista* di garantire una conoscenza, possibilmente esauriente e perfetta, delle verità contestate e di mettere in ombra gli aspetti sopravvalutati dai protestanti.

Il Bellarmino procede per *definizioni, divisioni* e *suddivisioni.* Per quanto ci siano domande e risposte complicate, l'esposizione riesce chiara. Non si cura solo

---

90. Edizione critica: S. P. Canisii, *Catechismi latini et germanici,* Ed. F. Stricher, voll. 2, München, 1933. Lo studio più esauriente sull'origine e sullo sviluppo dei suoi catechismi è quello di O. Braunsberger, *Entstehung und erste Entwicklung der Katechismen des seligen P. Canisius,* Freiburg, 1893.

91. I due studi seguenti dànno una buona informazione sulla storia del Catechismo Romano: S. L. Skibniewski, *Geschichte des römischen Katechismus,* Roma, 1903; P. Paschini, *Il Catechismo Romano, Le sue origini e prima diffusione,* Roma, 1923.

92. Edizione critica del Catechismo di Bellarmino, in *Opera Omnia,* Parigi, 1870-74.

l'esattezza e la completezza dottrinale, ma sono presenti anche *preoccupazioni pastorali*. Così, per esempio, nell'esposizione della dottrina sacramentale, prevale l'aspetto santificatore sulle definizioni e precisazioni dell'essenza, materia e forma dei Sacramenti.

d) *Metodo della catechèsi.*

Parallelamente all'organizzazione delle scuole della dottrina, anche il metodo catechistico assunse nel Cinquecento una sua fisionomia. Già le scuole del Castellino prescrivevano norme precise per le *lezioni settimanali*, tenute nelle chiese con l'intervento di tutti i membri della Compagnia: priore, assistenti, silenzieri, segretario, maestri di classe, portinari, pescatori. Le adunanze dei ragazzi, divisi per classi, iniziano con il canto delle Litanie e con la recita delle preghiere. Poi viene esaminata la condotta dei singoli alunni riguardo soprattutto alle bugie e ai piccoli furti. Si passa, quindi, alla ripetizione e alla esposizione della dottrina, comprendendo quest'ultima la spiegazione dei termini e la loro chiarificazione per mezzo di divisioni e suddivisioni. Dopo tre quarti d'ora tutti i ragazzi vengono radunati e ha luogo la disputa tra i migliori. I ragazzi stessi si interrogano a vicenda e segue una breve spiegazione collettiva di qualche punto dottrinale oppure si rivolge ai ragazzi una breve esortazione. L'adunanza si chiude con canti e preghiere.

Come risulta da questo ordine, la scuola della Dottrina Cristiana oltre le *nozioni religiose* curava tutta *l'educazione religiosa*. Attraverso essa si portavano pure gli alunni alla frequenza dei Sacramenti, si controllava la loro condotta morale anche durante la settimana e si inculcava la divozione mariana e l'orrore del peccato, dei cattivi discorsi e dell'immodestia.

Sull'esempio del Catechismo Romano nella spiegazione si raccomanda il ricorso ai *fatti biblici*. Fin dalle prime edizioni vengono poi introdotte nei Catechismi illustrazioni convenienti.

Nel Cinquecento si dà grande importanza alla *ripetizione collettiva* ben scandita delle formule catechistiche essendo tenuta in grande conto *la memorizzazione* del testo. Le gare catechistiche stesse, chiamate allora *dispute*, servono a questo scopo. Esse venivano organizzate una volta all'anno solennemente, con il concorso di tutte le Scuole di catechismo e ogni domenica dopo la memorizzazione collettiva.[93]

Dal punto di vista metodologico è significativa poi la raccomandazione degli Statuti della Compagnia di trattare i fanciulli con bontà, in modo che « la legge e la dottrina d'amore siano insegnate con amore e non con timore » e « di introdurre in luogo delle minacce l'uso dei premi, al posto dei castighi la promessa dei doni ». Nella prefazione del Catechismo Romano si raccomandano la concre-

93. Le dispute furono organizzate a Brescia fin dal 1540. Cfr. GUERRINI, *Catechismi e Scuole della Dottrina Cristiana nella diocesi di Brescia*, ivi, 1940. Esse erano conosciute anche da S. Girolamo Emiliani e tenute solennemente a Roma incominciando dal 1598. I Collegi dei Gesuiti e l'Arciconfraternita della Dottrina di Roma ne divennero poi i principali divulgatori.

tezza e le similitudini dei libri sacri e l'appello continuo al sentimento e alla volontà, come pure la differenziazione dell'insegnamento secondo l'età, l'ingegno e condizione dei fanciulli.

4. Catechèsi nell'Ottocento

I due secoli che seguono la Riforma Tridentina sono caratterizzati dalla realizzazione graduale dei decreti emanati, riguardo l'organizzazione, il contenuto e il metodo della catechèsi.

L'Ottocento, invece, presenta qualche novità con l'insegnamento religioso scolastico, con la discussione del Catechismo biblico e con la redazione e l'adozione dei nuovi catechismi.

a) *L'organizzazione della catechèsi.*

Le scuole domenicali della Dottrina Cristiana venivano affidate a Compagnie e Arciconfraternite che agivano a nome dei Parroci, ma con una certa indipendenza. In seguito al Concilio Romano del 1725 il Parroco viene reso responsabile della scuola e l'Arciconfraternita ha la funzione di organizzatore e promotore.[94]

In questo àmbito parrocchiale si afferma il *movimento catechistico di St. Sulpice*. La scuola, divenuta modello nell'Ottocento, comprende tre classi: i piccoli, i ragazzi della Prima Comunione, i grandi. Le adunanze settimanali di due ore si svolgono secondo un procedimento prestabilito con una disciplina rigorosa e con l'intervento di tutti gli « ufficiali » e incaricati. La spiegazione dei termini, la memorizzazione delle formule, le lunghe preghiere e l'esortazione morale costituiscono i momenti principali delle adunanze.[95]

Mentre le scuole della Dottrina curavano la catechèsi dei fanciulli, gli « *Oratori* », fondati a Milano dal Card. Federico Borromeo (1606) curavano l'educazione e l'istruzione religiosa degli adolescenti e giovani dai 15 ai 25 anni, offrendo loro oltre la catechèsi anche una onesta ricreazione e una palestra di vita cristiana.[96]

L'opera degli Oratori viene riorganizzata, tra gli altri, dal grande educatore dell'Ottocento, San Giovanni Bosco. Gli Oratori prima, i collegi poi, nelle sue intenzioni e secondo la realizzazione effettiva, diventano una scuola di istruzione e di pratica religiosa: « L'istruzione religiosa è il loro scopo primario, il resto è accessorio ». Si dà perciò la massima importanza alle pratiche religiose, alla Santa

---

94. Cfr. *Concilium Romanum*, in Mansi, 34, col. 1854.

95. Il centro del movimento fu il Seminario di St. Sulpice. L'iniziatore fu il can. Olier alla fine del Settecento, ma la formulazione definitiva del metodo uscì negli anni 1821-39. L'opera principale dal titolo: *Méthode de Saint-Sulpice dans la direction des catéchismes avec plans d'instructions pour les divers catéchismes* venne revisionata negli anni 1856-74. Essa ebbe una larga diffusione per opera di Dupanloup, *Œuvre par excellence ou entretiens sur le catéchisme*, Paris, 1868.

96. Delle origini e dello sviluppo degli Oratori milanesi ci informa A. Tamborini, *op. cit.*, pp. 329-375, mentre della Bolla *Salutaris Doctrinae fontis* di Benedetto XIV (1746) e dello sviluppo romano tratta G. Franza, *Il Catechismo a Roma e l'Arciconfraternita della Dottrina Cristiana*, Alba, 1958, pp. 182 segg.

Messa, alla frequenza dei Sacramenti, al Catechismo e alla pratica delle virtù cristiane. L'Oratorio di Don Bosco diventa la scuola dei veri cristiani. In questo senso le sue opere costituiscono un rinnovamento nell'organizzazione della catechèsi giovanile.[97]

Le scuole pubbliche, rese gradualmente obbligatorie nell'Ottocento, portano a una nuova forma di catechèsi. Infatti le prime legislazioni scolastiche inseriscono nei programmi la religione come materia obbligatoria.

Questa nuova istituzione ha *il vantaggio* della sistematicità nell'insegnamento e di raggiungere tutti i ragazzi. Ma nello stesso tempo essa allontana il Catechismo dal suo ambiente naturale che è la Chiesa, con *il pericolo* di una istruzione intellettualistica. Inoltre, dipendendo la scuola dallo Stato, i governanti fin dall'inizio dell'organizzazione scolastica, pretesero di aver qualche competenza e autorità sulla scuola di religione. Così vediamo Napoleone imporre un Catechismo unico per l'Impero e Giuseppe II far adottare nelle Diocesi il suo testo preferito.

A parte questi abusi, a cominciare dall'Ottocento la scuola costituisce una organizzazione di primo piano nella catechèsi giovanile.

b) *Catechismi nuovi.*

All'inizio dell'Ottocento erano ancora in uso i Catechismi classici del Cinquecento. Nonostante la facoltà dei Vescovi di prescrivere il Catechismo per la propria Diocesi, in Italia si usava soprattutto il Bellarmino, raccomandato continuamente dai Papi.[98]

Contemporaneamente, però, uscirono molti altri Catechismi, che riflettono le diverse correnti teologico-filosofiche e le complesse preoccupazioni pastorali.[99] Due rimangono classici, non solo per la loro diffusione, ma anche per l'influsso esercitato sui Catechismi ulteriori.

Il primo è il *Catechismo di Mons. Casati,* Vescovo di Mondovì, edito nel 1765 con il titolo: *Compendio della Dottrina Cristiana.* Non si conosce con precisione il suo autore, « il pio e dotto ecclesiastico, molto esercitato nel ministero dei Catechismi ».[100] Il Catechismo viene adottato presto nelle Diocesi piemontesi e per la sua completezza e sicurezza dottrinale e per la sua esposizione chiara, nella seconda metà dell'Ottocento, l'episcopato lombardo-piemontese lo prescrive

---

97. P. Braido, *Il sistema preventivo di Don Bosco,* Torino, 1955, pp. 346 segg.

98. Clemente VIII riservò la privativa di pubblicazione del Bellarmino all'Arciconfraternita della Dottrina Cristiana. La concessione venne rinnovata ogni dieci anni fino a Benedetto XIII, che la diede in perpetuo. I Papi hanno difeso l'autorità del Bellarmino raccomandandolo come testo ideale per tutta la Chiesa. Così Clemente VIII nel 1598, Urbano VIII nel 1633, Benedetto XIII nel 1725 e Benedetto XIV nel 1742.

99. Le varie correnti storiche come la Controversia, il Razionalismo, il Romanticismo, la Restaurazione Cattolica e il loro influsso sulla redazione dei catechismi vengono esaminate da K. Raab, *Das Katechismusproblem in der katolischen Kirche,* Freiburg, 1934, e da Fr. Arnold, *Il ministero della fede. Le istanze più urgenti della pastorale d'oggi,* Alba, 1954.

100. P. Arbinolo Pietro, *Il Ven. Giov. Batt. Trona, Apostolo del Catechismo,* in « Il pane di S. Antonio », Mondovì, 1910, pp. 2088-93; basandosi su argomenti interni ed esterni dimostra che l'autore del Catechismo Casati è G. B. Trona.

per intere regioni. Questo Catechismo, sempre più diffuso, viene presentato da San Pio X in edizione corretta e migliorata come il testo del Novecento.

Il Catechismo di Casati si presenta in tre redazioni diverse per le tre classi della dottrina. Il riuscito compendio offre una *sintesi completa* graduale in un ordine teologico e con una formulazione concisa. Molte delle domande sono rivolte a far conoscere *l'essenza* delle cose e *il significato* delle parole. Senza nominare l'eresia protestante, la preoccupazione principale del compilatore rimane quella di *premunire contro gli errori*. Vengono, perciò, sottolineati quegli aspetti del Cristianesimo, che il Protestantesimo nega.

Vi si notano, pure, gli argomenti diretti alla *fondazione razionale* della religione. Dando poi la *preferenza alla morale*, l'ordine classico del Catechismo Romano viene capovolto e i Sacramenti sono presentati quali mezzi di vita morale. Il linguaggio dei primi due riesce più concreto, mentre il terzo riporta molte definizioni e termini astratti.

Il Catechismo di Deharb è la seconda opera classica del periodo. Deharb compilò il suo testo negli anni 1844-47 sotto l'influsso del *Manuale di Dogmatica* del neoscolastico Perrone.[101] Ben presto questo Catechismo venne adottato da quasi tutte le Diocesi tedesche e nelle sue varie riedizioni rimane il testo ufficiale fino al 1955.

La linea di Deharb è questa: tutta la dottrina è concentrata intorno al *triplice dovere*, stabilito dalla considerazione del fine dell'uomo. Trascurando la visione sostanziale della dottrina, la *preoccupazione apologetica e moralista*, dà la preferenza ai punti meno centrali del mistero cristiano. Il ragionamento acuto, la deduzione chiara, l'espressione precisa e corretta sono le caratteristiche del testo, che suppone poi nella spiegazione l'*esegesi verbale*, l'analisi parola per parola delle formule. Sono inserite molte espressioni tecniche dei teologi.

Il Concilio Vaticano I (1870) trattò anche la questione del Catechismo e, raccogliendo le raccomandazioni dei Papi, progettò un Catechismo Cattolico modellato sul Bellarmino. Le lunghe discussioni non valsero, però, a vincere le numerose e gravi difficoltà motivate dalle necessità spirituali e culturali particolari delle singole Nazioni. Tuttavia, senza giungere alla compilazione di un testo universale, il Concilio espresse il desiderio di *unificare i testi delle singole Nazioni*.[102] Ciò viene poi attuato gradualmente nel Novecento.

c) *Discussioni intorno alla catechèsi biblica.*

I nuovi Catechismi ebbero un indirizzo nettamente teologico, ricopiando l'ordine sistematico dei trattati di teologia e curando la dicitura teologica. Nel metodo stesso si diede la preferenza all'esegesi del testo e alla memorizzazione meccanica delle formule. Le esortazioni morali non mancavano, ma per il predominio

---

101. PERRONE, *Praelectiones Theologiae*, Lovanio, 1838-43; J. DEHARB, *Katholischer Katechismus oder Lehrbegriff*, Regensburg, 1847.

102. Nel Concilio Vaticano I fu discusso uno *Schema constitutionis de parvo catechismo* modellato sul Bellarmino, senza arrivare alla conclusione. Cfr. T. GRANDERATH, *Die ersten Debatten über den Kleinen Katechismus auf dem Vatikanischen Konzil*, in « Stimmen aus Maria-Lach », 1899, II, pp. 379 segg.

delle attività intellettuali la catechèsi perdette molto della sua impostazione pastorale-educativa.

Sorse allora una *nuova corrente di indirizzo biblico-liturgico,* che cercò di riportare la catechèsi sul piano evangelico.

Le origini di questa corrente si ritrovano già prima *in Francia.* Bossuet [103] aveva premesso all'esposizione della dottrina una breve Storia della salvezza dell'uomo; Fleury presentava già due Catechismi progressivi sulla Storia Sacra modellati sull'esempio di Sant'Agostino; [104] Fénélon raccomandava la catechèsi storica con una impostazione cristocentrica e con un metodo induttivo.[105]

Ma la vera e propria discussione catechistica viene condotta dai *professori di Teologia Pastorale,* una nuova cattedra eretta *nelle Università tedesche* a cominciare dalla fine del Settecento. Essi rivendicano per la catechèsi biblica un procedimento diverso da quello teologico. Questa nuova concezione è divenuta urgente anche a motivo dell'introduzione della Bibbia nelle scuole d'obbligo insieme al Catechismo.[106]

La giustificazione teoretica della catechèsi biblica trova i suoi sostenitori prima in Stefano Rautenstrauch, che presentò un piano di studi per gli studenti di teologia, in cui sostituisce la struttura sistematica dei trattati scolastici con il piano dell'economia della salvezza, poi in F. M. Sailer che, partendo da esigenze pedagogiche, instaura un insegnamento catechistico induttivo e concreto, basato sulla Storia Sacra, « che forma l'uomo alla vita divina più che istruirlo intellettualisticamente ».[107]

Il difensore e il sostenitore infaticabile della impostazione biblica della catechèsi è Giovanni Battista Hirscher, primo professore di pastorale a Tubinga.

Hirscher imposta, anzitutto, la sua pastorale su un piano teorico e storico, dimostrando che *il Cristianesimo non è una dottrina, ma è un fatto,* la storia della salvezza: un piano sapientissimo di Dio per la salvezza degli uomini. Il Cristianesimo è « il Regno di Dio: una istituzione attraverso cui gli uomini diventano e sono figli di Dio ». Ora, mentre la *Sacra Scrittura* presenta il Cristianesimo come un piano tendente alla salvezza e producente la salvezza, la *Scolastica* lo astrae dal suo ordine salvifico, rivestendolo di una forma nuova per un uso semplicemente speculativo e perdendo di vista il suo insieme organico.[108] La

---

103. Secondo Bossuet la Storia Sacra prima del Catechismo « non è una perdita di tempo. Anzi essa offre ai bambini una idea sintetica della religione e li introduce nel corpo della Chiesa cattolica ». Cfr. BOSSUET, *Le second Catéchisme, Œuvres complètes,* Bar-le-Duc, tom. X, pp. 381 segg.

104. Fleury pubblicò il suo *Catéchisme historique* nel 1695 dopo aver accusato i catechismi contemporanei di astrattismo e di razionalismo.

105. Fénélon ha esposto queste sue idee nei capitoli VI-VIII della sua opera educativa principale dal titolo: *Traité de l'éducation des filles* (1687), in *Œuvres complètes,* Paris, 1810.

106. Così fecero J. Felbiger e E. Overberg riorganizzatori rispettivamente delle scuole elementari d'Austria (1777) e della Westfalia (1799). Ambedue presentarono poi anche un manuale per la Storia Sacra che divenne modello nell'Ottocento.

107. J. M. SAILER, *Vorlesungen aus der Pastoraltheologie,* München, 1788; *Über Erziehung für Erzieher,* München, 1807.

108. JOHANN B. HIRSCHER, *Über das Verhältnis des Evangeliums zu der theologischen Scholastik der neuesten Zeit im katholischen Deutschland,* Tübingen, 1823.

conclusione pastorale pratica per Hirscher è questa: nella predicazione e nella catechèsi è necessario ispirarsi al piano della salvezza in luogo dell'ordine ontologico finora seguito dai metafisici.

Un secondo piano teorico viene presentato poi dalla *Catechètica*, in cui Hirscher determina le *norme generali* dell'inserimento effettivo nel Regno di Dio e della corrispondenza totale alla chiamata divina. Qui viene stabilito anche il programma d'insegnamento, concentrato sul piano e sulla realizzazione della Redenzione, nel quale vengono inserite le verità fondamentali della fede.[109] Naturalmente sono omesse le questioni di carattere puramente apologetico e filosofico. La vita morale dei figli di Dio fa parte organicamente di questo piano e viene considerata nel suo fondamentale rapporto con Dio. I Sacramenti sono inseriti nel momento della santificazione dei figli di Dio per i quali continua l'opera salvifica di Cristo nella Chiesa.

Hirscher ha, pure, compilato *due Catechismi*, offrendo una realizzazione concreta della sua teoria catechistica.[110] In essi torna alla linea del *Credo* che riassume meravigliosamente tutto il piano salvifico. Essi, però, non hanno avuto successo, non solo a causa della impostazione nuova, ma anche per lo stile troppo sostenuto e accademico.

L'impostazione storica della catechèsi è difesa e divulgata anche dall'Arcivescovo di Salisburgo, Agostino Gruber. Nelle sue *lezioni di catechètica*, tenute ai suoi studenti di teologia sul libro di Sant'Agostino *De catechizandis rudibus*, egli dimostra l'eccellenza della « *narratio* » agostiniana e la necessità di una *spiegazione induttiva* prima della presentazione e memorizzazione delle formule catechistiche, poichè la meta non è il sapere religioso, ma l'aumento della fede, della speranza e della carità e l'iniziazione alla vita virtuosa.

Inoltre egli ha presentato un *programma* e un *libro di religione biblico* per le classi elementari ritenendolo per la sua concretezza più adatto a quest'età. Per le classi superiori egli ha proposto invece un insegnamento basato sulla dottrina sistematica.[111]

L'impostazione storica della catechèsi di Hirscher e di Gruber *venne respinta dai teologi neoscolastici* dell'Ottocento.

Essi, anzitutto, *difendono* l'autorità indiscussa e la funzione provvidenziale della teologia contro le numerose affermazioni unilaterali e i pregiudizi di Hirscher, poi, passando all'attacco, *negano la possibilità* di una teologia del Vangelo diversa da quella scolastica, *accusando*, infine, Hirscher *di allontanarsi* pericolo-

---

109. JOHANN B. HIRSCHER, *Katechetik, zugleich ein Beitrag zur Theorie eines christkatolischen Katechismus*, Tübingen, 1831.

110. JOHAN B. HIRSCHER, *Katechismus der christkatholischen Religion*, Karlsruhe und Freiburg, 1842; *Der kleine Katechismus der christkatholischen Religion*, Freiburg, 1847.

111. Le lezioni di Catechetica di A. Gruber furono pubblicate negli anni 1830-34 col titolo: *Katechetische Vorlesungen*. L'edizione del catechismo per le prime classi elementari venne curata recentemente da M. GATTERER, *Gruber's Elementarkatechesen neu herausgegeben und mit einer Theorie der Elementarkatechese vermehrt*, Innsbruck, 1922.

samente dalla tradizione catechistica della Chiesa e di presentare una struttura della catechèsi che risulta contraddittoria.[112]

La linea storica della catechèsi, appena abbozzata, viene così abbandonata. La discussione teologica si riprenderà a distanza di un secolo, quando gli innovatori nel campo catechistico, all'inizio del Novecento, si appellarono all'autorità di Hirscher e di Gruber in punti particolari della loro impostazione.

5. Catechèsi del Novecento

La catechèsi del Novecento si trova davanti a *compiti nuovi,* posti anche dalle profonde trasformazioni sociali. Materialismo e positivismo, pragmatismo ed esistenzialismo hanno creato in vasti strati della società una mentalità sostanzialmente ostile alla religione. L'edonismo sempre crescente accentua l'orientamento terrenistico della vita. Inoltre, il laicismo nel campo politico, culturale e scolastico, nega il diritto educativo della Chiesa e ostacola in tutti i modi l'insegnamento religioso.

Si crea, dunque, *un ambiente ben diverso* da quello per cui furono concepite le opere catechistiche e compilati i Catechismi. Non si può più fare affidamento sull'influsso positivo dell'ambiente. Sorge allora la necessità di ridimensionare tutta la catechèsi.

Questo fecondo rinnovamento della catechèsi *si inserisce nel ridimensionamento di tutta la vita pastorale* iniziato con le sapienti disposizioni di San Pio X. Da una parte, gli studi teologici, che aprono orizzonti nuovi alla visione della ricchezza inesauribile del messaggio cristiano, e, dall'altra, il movimento biblico e liturgico, che ripristina gli inestimabili valori della tradizione cristiana, sono i veri promotori del rinnovamento catechistico. Questi studi in un primo momento si svolgono in campo strettamente scientifico, ma portano anche a conseguenze immediate nel settore catechistico per l'organizzazione e il metodo, nella determinazione delle mete e del contenuto.

In questa parte storica ci limitiamo a presentare un quadro d'insieme indicativo della problematica catechistica, lasciando la trattazione più esauriente ai singoli capitoli.

a) *I principali movimenti catechistici.*

Il rinnovamento catechistico del Novecento è legato alle iniziative e attività dei Papi e di alcuni centri promotori.

I. *Il movimento catechistico di Monaco e di Vienna.*

Alla fine dell'Ottocento, i professori di religione delle scuole medie fondarono *un'associazione* che aveva lo scopo di migliorare il loro insegnamento e di-

---

112. Cfr. Andreas Mauch, *Der alte und der neue Katechismus, zugleich ein Beitrag zur Theorie eines römisch-katholischen Katechismus,* Freiburg, 1844.

fendere i loro diritti professionali. Tali associazioni divennero nelle due città altrettanti centri di attività catechistiche nazionali.

Constatando realisticamente le carenze della catechèsi, le difficoltà nuove della vita pastorale da una parte e gli sviluppi della didattica e degli studi teologici dall'altra, essi impostarono sulle rispettive riviste catechistiche una *discussione costruttiva* intorno al metodo d'insegnamento, al testo di Catechismo, all'impostazione educativa della catechèsi. Tali argomenti vennero poi trattati in *Congressi Catechistici Nazionali* (1905, 1912, 1925 di Vienna, 1905, 1911, 1912, 1928 di Monaco), che stabilirono anche norme di metodo e di apostolato catechistico. Il *metodo induttivo* con i suoi tre gradi formali: presentazione, spiegazione, applicazione, il *metodo attivo* nel senso cristiano, assunsero i loro lineamenti fondamentali. Si progettò, inoltre, un testo di Catechismo, che presentasse la dottrina e fosse insieme guida alla vita cristiana e offrisse lezioni per temi.

Si determinarono, pure, le linee di una *sintesi dottrinale* in funzione della catechèsi e le esigenze di un linguaggio concreto simile a quello dei libri sacri.

I risultati più sicuri di queste feconde discussioni vennero accettati dall'episcopato tedesco, che autorevolmente impostò la catechèsi su basi nuove accanto a quelle tradizionali e gradualmente promosse il rinnovamento per mezzo di Commissioni a largo raggio di azione.[118]

II. *Il rinnovamento catechistico di San Pio X e dei Papi successivi.*

In Italia la catechèsi parrocchiale ebbe un risveglio con Mons. Scalabrini, che riorganizzò le scuole di Catechismo, curò la pubblicazione della rivista « Il catechista cattolico » (dal 1876) e promosse il primo Congresso catechistico con la partecipazione dei rappresentanti di tutta l'Italia (Piacenza, 1899). I *Congressi* di Milano 1907, di Roma 1908, di Brescia 1912 continuarono l'opera di rinnovamento della catechèsi parrocchiale, che doveva anche supplire l'insegnamento religioso nelle scuole abolito dalle autorità civili dominate da spirito laicistico. Il Congresso di Brescia stabilì anche un programma ciclico che rimase modello per le elementari.

Ma il vero impulso di rinnovamento sia per l'organizzazione, che per l'insegnamento venne dato da San Pio X. Egli *riorganizzò le scuole* parrocchiali della dottrina cristiana con l'Enciclica *Acerbo nimis* (15 aprile 1905) affidandole ai singoli Parroci e mettendo al loro servizio i membri dell'Arciconfraternita della Dottrina da lui riformata. La sua Enciclica diede il via a tutto un fervore catechistico, collocando *la catechèsi* dei fanciulli e dei fedeli *al primo posto* tra le altre forme di apostolato sacerdotale, come radicale rimedio all'ignoranza religiosa e alla decadenza morale.

---

113. Una buona informazione sul movimento si trova in *Pastorale Catéchétique* di GUY DE BRETAGNE, Paris, 1953; R. G. BANDAS, *Contenuto e metodi della catechèsi*, Roma, 1959; A. WEBER, *Die Münchener katechetische Methode*, München, 1905; K. RAAB, *Das Katechismusproblem in der katholischen Kirche*, Freiburg, 1934; M. PFLIEGLER, *Der Religionsunterricht*, vol. III: *Die Methodik der religiösen Bildung*, Innsbruck, 1935; G. GÖTZEL, *Auf dem Weg zu einem neuen Katechismus*, Freiburg, 1944; FISCHER-SCHREIBMAYER-TILMANN, *Einführung in den neuen Katechismus*, Freiburg, 1955.

La pubblicazione del *Compendio della Dottrina Cristiana* (I ed. nel 1905, II ed. ridotta nel 1912) garantisce un testo di Catechismo, completo e dommaticamente sicuro, per le scuole parrocchiali prima, per l'insegnamento religioso nelle scuole, poi.

Questa organizzazione parrocchiale per i ragazzi venne confermata dal *C.I.C.* (can. 1329-1336), che accogliendo le migliori tradizioni catechistiche prescrisse il Catechismo domenicale e festivo (can. 1332), quaresimale e preparatorio alla Prima Comunione (can. 1330, 1331), affidandolo ai Parroci come « *proprium et gravissimum officium* » (can. 1332) sotto la vigilanza dell'Ordinario (can. 1381, 1382). Il Codice rinnova, pure, ai genitori e ai loro sostituti l'obbligo dell'insegnamento e dell'educazione religiosa dei figli (can. 1113, 1372) e prescrive l'insegnamento della religione in tutte le scuole (can. 336, 1372, 1379).

Per aiutare a rendere sempre più efficace la catechèsi parrocchiale e scolastica Pio XI organizzò gli *Uffici catechistici,* e precisamente, col « Motu proprio » *Orbem Catholicum* (23 giugno 1923), l'*Ufficio catechistico centrale* in seno alla S. C. del Concilio, strumento della Sede Apostolica per coordinare e promuovere l'opera catechistica in tutta la Chiesa, e, con il Decreto *Provido sane consilio* (12 gennaio 1935), quelli *diocesani,* organi ufficiali degli Ordinari nell'opera catechistica diocesana e organi di collegamento tra l'ufficio centrale e le parrocchie.

Sempre sul piano direttivo-legislativo i Papi si sono preoccupati, oltre che dell'organizzazione delle scuole catechistiche, anche della *preparazione adeguata dei catechisti,* da cui dipende in gran parte l'esito della catechèsi. Le Encicliche *Divini Illius Magistri* (31 dicembre 1929) e *Casti connubii* (31 dicembre 1930) confermano la necessità di una preparazione e di una intensa vita spirituale esemplare da parte *dei genitori* che per legge naturale e divina sono i primi catechisti dei propri figli e indicano le norme generali di azione educativa. Per la preparazione catechistica *dei sacerdoti* si prescrive, pure, un corso teorico-pratico di catechètica da tenere nei Seminari (28 settembre 1929). Tale corso viene confermato per le Facoltà di diritto ecclesiastico dalla Costituzione *Deus scientiarum Dominus* (24 maggio 1931) e riorganizzato per tutti gli Istituti religiosi dalla Costituzione *Sedes Sapientiae* (31 maggio 1956). L'Istruzione della S. C. degli Studi agli Ordinari d'Italia (21 dicembre 1944) ne traccia poi il programma di massima sia nel corso filosofico che in quello teologico. Nel campo delle iniziative concrete sono organizzati corsi di abilitazione e di aggiornamento.

La preparazione *dei laici* all'insegnamento della religione divenne urgente in Italia soprattutto con la riammissione della religione nelle scuole elementari (1923) e medie (1929). Le singole Diocesi provvedono alla preparazione dei maestri, mentre i pochi professori laici di religione vengono preparati all'Università Cattolica, in alcune Facoltà teologiche ecclesiastiche o mediante corsi speciali di teologia.[114]

---

114. Fr. Anselmo, *Catechetica*, Erba, 1950; *Actus Congressus Catechistici Internationalis MCML*, Roma, 1953; Fr. Pascucci, *L'insegnamento religioso in Roma dal Concilio di Trento ad oggi*, Roma, 1939; S. Riva, *Insegnamento catechistico del Beato Pio X*, Rovigo, 1953; C. M. Veneziani, *L'insegnamento della religione in Italia*, Torino, 1949.

III. *Il movimento catechistico francese.*

Fin dall'inizio del nostro secolo assistiamo in Francia ad un generoso sforzo di rinnovamento catechistico. *Nel campo organizzativo,* essendo la religione esclusa dai programmi scolastici, il Catechismo del giovedì mattino e la preparazione alla Comunione solenne costituiscono le forme principali di insegnamento religioso. Ultimamente si aggiunse una specie di catecumenato organizzato per gli ambienti fortemente scristianizzati.

Nel rinnovamento l'accento venne posto sul metodo. Infatti assistiamo ad una vera fioritura di metodi catechistici ispirati alla scuola attiva. L'educazione religiosa della prima infanzia, soprattutto, ne ricavò i maggiori vantaggi. Forte è pure l'influsso del movimento liturgico. La catechèsi delle scuole elementari e medie ha un indirizzo eminentemente pastorale, preoccupata di supplire alle carenze del fattore ambientale.

Due iniziative recenti promettono un ulteriore miglioramento. La prima è costituita dalle *scuole per catechisti* promosse sia dalle cinque Facoltà teologiche che dall'Istituto Superiore di Catechetica, dalle scuole diocesane per catechisti volontari e da quelle per catechisti professionisti. Questi ultimi, laici cattolici, stanno formando una nuova categoria di apostoli con uno stato giuridico ben preciso. La seconda iniziativa si riferisce ai *Congressi Catechistici Nazionali* che favoriscono l'intesa e la collaborazione, lo scambio delle esperienze catechistiche e la realizzazione di un piano comune di lavoro.[115]

b) *Insegnamento religioso nelle scuole italiane.*

Le autorità ecclesiastiche riconoscono che, oltre la catechèsi parrocchiale, l'istruzione riligiosa nelle scuole rappresenta oggi la forma più importante della catechèsi (cfr. can. 1373, 1371, *Provido sane consilio;* Concordati con i singoli Stati) e chiedono perciò un impegno speciale per il suo funzionamento efficace.

In Italia si nota un impegno particolare negli ultimi decenni. Ne diamo qualche cenno storico.

Nelle scuole pubbliche italiane sempre più diffuse nell'Ottocento, l'insegnamento della religione fu *reso obbligatorio* e regolato secondo la legislazione delle singole regioni. La prima legislazione dell'Italia unita (Legge Casati 1859) riconobbe l'obbligatorietà dell'insegnamento religioso in tutte le scuole italiane. Presto, però, in seguito al sopravvento del laicismo nei pubblici poteri, la religione fu *espulsa* dalla scuola italiana (dopo il 1870). Secondo provvedimenti governativi (Regolamento del 1888 e quello Rava del 1908) il permesso di insegnarla negli edifizi scolastici nelle ore extrascolastiche ai bambini i cui genitori la chiedevano,

115. I seguenti volumi dànno una visione panoramica del movimento catechistico francese: A. BOYER, *Pédagogie chrétienne,* Paris, 1947; *Catéchétique,* Paris, 1947; C. D. C., *Où en est l'enseignement religieux? Livres et méthodes de divers pays,* Tournai, 1937; L. LENTNER, *Religionsunterricht zwischen Methode und freier Gestaltung. Die elementare religiöse Unterweisung in Frankreich,* Innsbruck, 1953; « Lumen Vitae », *L'enseignement religieux dans le monde,* num. spec., 1956, n. 2; P. VERNHEIT, *Dimensions nouvelles du catéchisme,* Toulouse, 1957.

dipendeva dall'arbitrio dei consigli comunali. In pratica però in questo lungo periodo, per lo spirito laico delle autorità, non ci fu insegnamento religioso nelle scuole.

I cattolici italiani, soprattutto le associazioni dell'A. C., hanno condotto *una saggia lotta sul piano legislativo* che con il cambiare dei tempi e degli uomini arrivò al *ristabilimento* dell'insegnamento religioso nelle scuole elementari con la *Legge Gentile* (n. 2185 del 1° ottobre 1923), dove la religione è detta « fondamento e coronamento degli studi elementari », e prescritta con due ore settimanali.

Il Concordato tra la Santa Sede e l'Italia (art. 36) dell'11 febbraio 1929 riconferma l'obbligatorietà nelle elementari, estendendola anche a tutti i tipi delle scuole medie. Tale legislazione è sostanzialmente confermata anche dalla Costituzione della Repubblica Italiana (27 settembre 1945) e dalle disposizioni più recenti (Programmi emanati con D. P. del 14 giugno 1955, n. 503).

Secondo questa legislazione l'insegnamento religioso viene *impartito* un'ora e mezza settimanale nella prima e seconda, in due nella terza, quarta e quinta elementare e in una in tutti i tipi di scuole medie (eccetto le prime due magistrali dove ve ne sono due). Tale insegnamento *è affidato* ai maestri di classe nelle elementari e ai professori di religione nelle medie, sempre approvati dalle autorità ecclesiastiche competenti, in accordo con quelle scolastiche. Essi fanno parte del corpo insegnante con tutti i diritti e doveri e vengono retribuiti secondo la legge.

Per l'insegnamento religioso, la legislazione riconosce il mandato e *la competenza della Chiesa* nel nominare e ispezionare gli insegnanti, stabilire il programma e prescrivere i testi, naturalmente sempre in accordo con le autorità scolastiche. Tutte le questioni di interesse generale vengono trattate per mezzo dell'Ufficio Catechistico Centrale. La religione, però, non entra nel punteggio dei voti e non ha esame.[116]

La legislazione attuale ha consentito un notevole progresso nel campo organizzativo, ma può essere ancora migliorata.

c) *Catechismi nazionali.*

Uno dei problemi più sentiti e trattati è quello della redazione di nuovi testi di religione in conformità ai risultati degli studi teologici e delle ricerche metodologiche. La questione del Catechismo per sè costituisce un problema particolare della catechèsi, ma, in quanto riflette fedelmente gli orientamenti delle diverse correnti catechistiche ed è il più sentito dai catechisti, assume una importanza fondamentale.

Nel Novecento furono *pubblicati Catechismi nazionali* con un ritmo crescente: Catechismo italiano (Pio X, 1912), inglese (1921), tedesco (1925, 1955),

---

116. C. M. Veneziani, *op. cit.;* E. Renda, *Compendio di diritto scolastico,* Roma, 1950; F. Bettini, *I programmi per le scuole elementari dal 1860 al 1945,* Brescia, 1953.

austriaco (1930, 1960), francese (1938, 1947), americano (1941, 1949), belga (1946), olandese (1948), canadese (1951), ecc.

Questi Catechismi, benchè molto diversi in conformità con le tradizioni dei singoli paesi, rivelano *qualche tendenza comune.*

Riguardo al contenuto si può dire che la dottrina viene programmata in modo che le verità centrali del messaggio cristiano rimangano tali anche nel Catechismo. Così si nota una *impostazione Cristocentrica* sul tipo del Catechismo Romano. In questo modo viene assicurata una visione autentica del Cristianesimo, di cui è messo in evidenza il punto centrale, a cui fanno capo tutte le altre verità. Così è superata la frammentarietà dell'impostazione, la pura analisi nel procedimento e le esagerate preoccupazioni apologetiche e moralizzanti. Si tende pure alla *unificazione organica* delle tre dimensioni del Cristianesimo: Dottrina, Storia e Liturgia.

Naturalmente, quanto al valore, la realizzazione è molto diversa secondo i vari Paesi.

Riguardo alla presentazione rimangono due tipi-modello. L'uno procede essenzialmente per domande e risposte. L'altro fa precedere le formule da testi espositivi e da spiegazioni che costituiscono in pratica l'ossatura del Catechismo.

In ogni caso *le lezioni* sono divise *per temi* in modo da garantire l'unità.

Nella formulazione della dottrina, pur curando l'esattezza, si cerca *un linguaggio più concreto* e meno tecnico dal punto di vista teologico. Perciò, si eliminano le domande rivolte a cercare l'essenza delle cose, le definizioni con termini filosofici e impersonali e si adoperano quelle interrogazioni che conducono l'allievo da una situazione concreta e attuale al mondo delle verità eterne. Molti formulari usano poi il frasario dei passi biblici.

Il problema della graduazione della dottrina da alcuni Catechismi è stato risolto in modo radicale mediante l'uso di formulari diversi per i singoli gradi d'insegnamento. Altri usano la stessa dicitura per i piccoli, limitando però per essi il numero delle formule. Altri ancora aggiungono progressivamente delle parti ai formulari di base, precisando e sviluppando sempre più la dottrina, data dapprima solo globalmente.

Oltre che comunicare le nozioni religiose i Catechismi promuovono anche *l'educazione religiosa* e l'iniziazione alla vita sacramentale ed ecclesiale. In questo senso è formulata non solo la morale, ma anche la dottrina sacramentale.[117]

---

117. Uno sguardo d'insieme sull'impostazione dei catechismi è presentato nel Numero Speciale di « Lumen Vitae », 1950, 4, e nel volume di ANNIBALE BALOCCO, *Tendenze e atteggiamenti teologico-pastorali negli odierni catechismi diocesani a diffusione nazionale,* Milano, 1958.

2.

PROBLEMI GENERALI DELLA CATECHESI

di Gian Carlo Negri

« *Non basta moltiplicare le lezioni di catechismo. Ma è indispensabile perfezionare senza tregua la pedagogia catechistica* ».

(Lett. S. Congr. del Concilio,
14 dicembre 1935).

INTRODUZIONE

PREMETTIAMO:

1. Quanto alla terminologia qui si intende globalmente per catechèsi l'*azione di istruire nella dottrina cristiana coloro che non la possiedono ancora esplicitamente.*

Distinguere come altri fanno tra catechismo ai fanciulli e catechèsi agli adulti o accogliere altre distinzioni è sembrato estraneo ai precisi interessi di una trattazione metodologica. Si è preferito invece approfondire la *analisi della forma educativa e didattica* che poi si ritroverà senza sostanziali cambiamenti in qualunque schema organizzativo ci si metta del *ministerium verbi.*

2. La trattazione, quindi, è di carattere pedagogico, poichè riguarda *formalmente* un aspetto particolare dell'educazione totale, secondo il principio enunciato dal Concilio Tridentino: « In tradendis fidei mysteriis... *doctrinam ad audientium sensum atque intelligentiam accomodari oportere* ».[1]

3. Anche come trattazione pedagogica questo lavoro ha i suoi limiti. Sono qui infatti presupposti tutti i concetti e le prospettive, esposti nella pedagogia generale, nella metodologia pedagogica e didattica.

Qui si cerca solo di *precisare le caratteristiche proprie della catechèsi,* sia rispetto alle superiori categorie pedagogiche e didattiche, sotto cui si colloca, sia rispetto agli altri insegnamenti, accanto ai quali si trova.

1. MOTIVI DI URGENZA

Chi si dedica all'apostolato catechistico deve innanzitutto sensibilizzarsi ai grandi ed attuali motivi della sua urgenza.

I *documenti dei Sommi Pontefici:* Enciclica *Acerbo nimis* di S. Pio X; i canoni 1329-1336 del Diritto Canonico; il « Motu proprio » *Orbem Catholicum* e

1. *Catechismo del Concilio di Trento,* 3ª ed., Poliglotta, Roma, 1902, p. 7.

l'Enciclica *Divini Illius Magistri* di Pio XI; il Decreto *Provido sane consilio* della S. C. del Concilio; le lettere della S. C. dei Seminari del 1926, 1929, 1944; i numerosi discorsi di Pio XII; gli interventi di Giovanni XXIII nelle Encicliche *Ad Petri cathedram* e *Princeps Pastorum*. Essi indicano l'ignoranza religiosa come il male principale dell'umanità e di conseguenza il Catechismo come il primo e principale apostolato.

L'inadeguatezza della catechèsi rispetto allo *sviluppo della cultura* e dei nuovi metodi educativi nel mondo, per cui « *absonum quippe est in tanto apparatu doctrinarum et ardore discendi negligere vel praetermittere scientiam Dei* ».[2]

Il *grande rinnovamento* liturgico, biblico, teologico della Chiesa, propugnato dalle Encicliche *Divino afflante Spiritu, Mediator Dei, Mystici Corporis* e dalle nuove discipline pastorali, che richiede un parallelo rinnovarsi della catechèsi.

La lamentata *scristianizzazione della società,* per cui la complessità della pedagogia catechistica risulta maggiore, quanto minore è il grado di cristianizzazione dell'ambiente.[3]

La *difficoltà della pedagogia catechistica,* data la natura del suo oggetto e del suo fine, e dato che « il Vangelo che vi ho annunciato non è a misura d'uomo » (*Gal.*, 1, 11).

2. Sguardo d'insieme sulla realtà catechistica nella Chiesa

Allo studioso la realizzazione dell'apostolato catechistico della Chiesa si presenta sommariamente come segue:

I. Una *catechèsi occasionale,* che è quella qualunque spiegazione dottrinale che un « adulto » nella fede, cresimato, dà ad un « minore » (o *rudis*) in occasione di una qualsiasi esperienza religiosa o profana del minore stesso: un funerale incontrato, un fenomeno di natura, una ansietà di coscienza.

II. Una *catechèsi sistematica ed organizzata* in forme ben definite, come per esempio il catecumenato della Chiesa primitiva.

Attualmente tale catechèsi è inquadrata in quattro ambienti organizzati: *la famiglia, l'associazione, la scuola, la parrocchia.*

Si dice catechèsi *sistematica,* perchè qui abbiamo un programma definito di attività (lezioni, discussioni, celebrazioni, ricerche, compilazioni, ecc.), svolto ordinatamente in successive unità di tempo e di lavoro.

Le *unità di tempo* sono diverse a seconda degli ambienti:

---

2. Decreto « Provido sane consilio », S. C. del Concilio, 12 gennaio 1935.

3. M. Willam, *Katechetische Erneuerung,* Innsbruck, 1946, p. 83. Con lui molti autori prendono la stessa posizione: Jungmann, Colomb, Guy de Bretagne, ecc.

	Catechesi settimanale	domenicale	quaresimale	per i primi sacramenti	occasionale intensa	periodica
famiglia . . .	— — —	— — —	— — —	— — —	× × ×	
associazione . .	× × ×				× × ×	× × ×
scuola	× × ×		— — —		— — —	
parrocchia . .		× × ×	× × ×	× × ×	— — —	

NB. × × × = catechèsi vera e propria; — — — = stretta collaborazione a catechèsi svolte altrove.

Anche *i modi della catechèsi* sono diversi a seconda degli ambienti: più *vitale* nella famiglia; più *liturgico* nella parrocchia; più *dottrinale* nella scuola; più *attivistico* nella associazione.

Diciamo catechèsi *organizzata,* perchè vi è un *quadro organico* e ben definito (famiglia, scuola, parrocchia, associazione) che fa da contesto con tutte le sue influenze, prestazioni, possibilità, articolazioni al programma che si svolge nel suo àmbito; vi è una *dipendenza dalla autorità della Chiesa,* per cui i catechisti appaiono più o meno dei « mandati » dalla Chiesa, stabilendo con essa una esplicita continuità che è essenziale alla formazione di una *mens cristiana;* vi è anche una *azione organizzatrice* e direttrice da parte dell'autorità ecclesiastica, pur di grado diverso a seconda dei vari ambienti, come appare dal prospetto di pag. seg.

3. Orientamento tra gli aspetti del problema catechistico

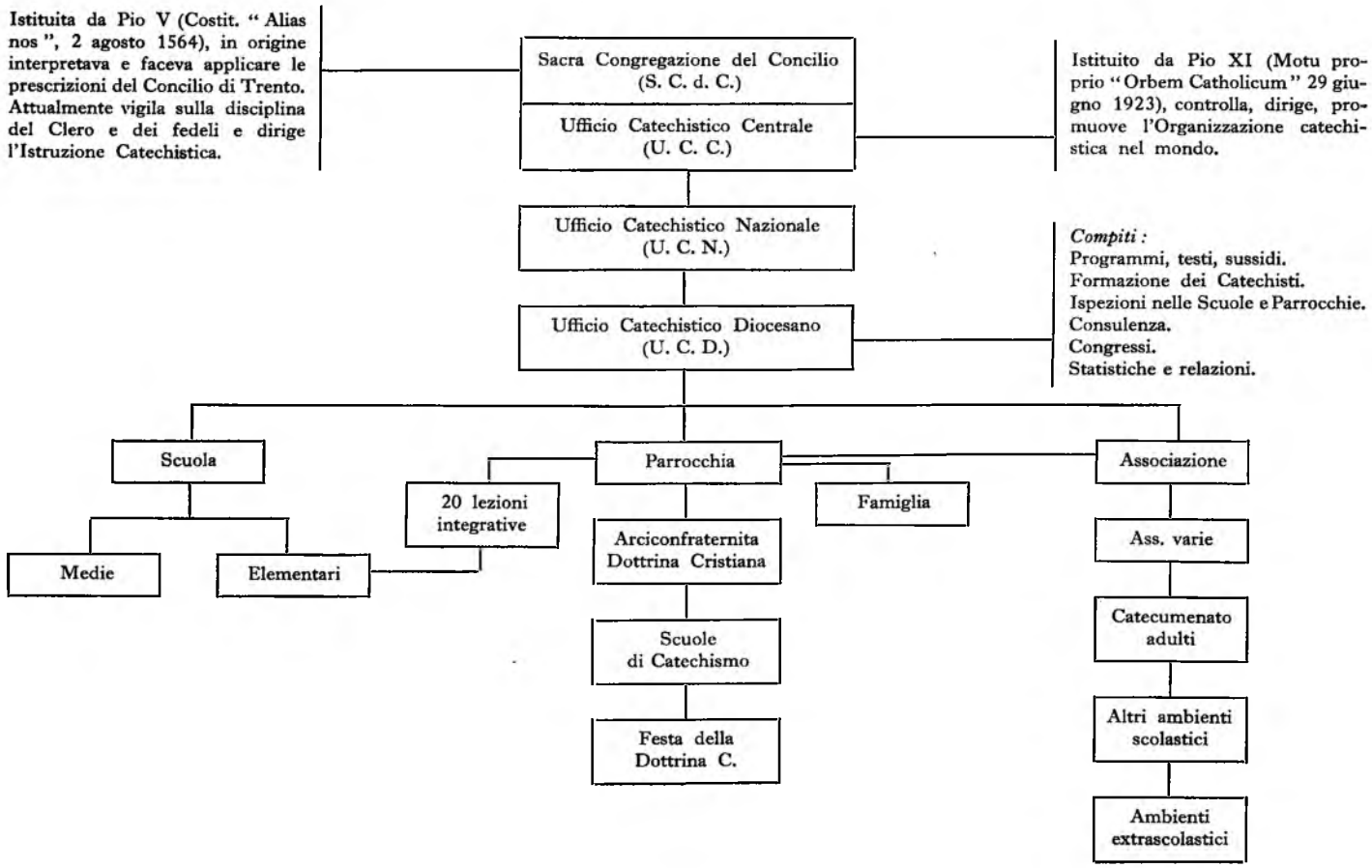
In uno di questi quadri organizzati della catechèsi è collocato il catechista per svolgervi la sua opera. Ora egli deve orientarsi tra i molti problemi aperti che vi trova: problemi di personale, problemi giuridico-amministrativi, istituzionali, economici, dottrinali, ecc.

Qui noi trattiamo solo *il problema pedagogico* propriamente detto, che è in fondo il più importante: il problema del metodo, cioè, per avere *un insegnamento catechistico del Catechismo e non un insegnamento profano o comunque del Catechismo.*

> In questa linea il catechista incontra prima di tutto gli *aspetti tecnici della lezione* di Catechismo, a cui molti si fermano (sussidi didattici come testi, filmine, cartelloni, quaderni attivi, canti, ecc.). Poi avverte che questi sussidi non vanno messi insieme comunque in un confuso ecclettismo, ma combinati in un insieme organico e coerente, cioè in un metodo della lezione. I *metodi della lezione* sono a loro volta numerosi: *biblici,* come nel Catechismo tedesco; *liturgici,* come il programma di Göttler; *psicologici,* come nella Fargues; *sociologici,* come in Yvan Daniel.[4] Si impone il pro-

4. J. Goettler, *Religions-und Moralpädagogik,* 2ª ed., Münster, 1931; M. Fargues, *Le Bon Dieu et son enfant; Dieu aime les hommes* (testi e guide), Parigi, 1955-57; Y. Daniel, *Vivre en chrétien dans son quartier,* Parigi, 1946. Si tratta naturalmente di accentuazioni che non escludono il resto.

PROSPETTO DELL'ORGANIZZAZIONE CATECHISTICA



blema di una scelta, non fatta comunque, ma procedente da una superiore *prospettiva unitaria,* che abbracci tutti i fattori della catechèsi e ne mostri le articolazioni e dipendenze reciproche.

Quanto alla prospettiva unitaria alcuni si pongono in una prospettiva *centrata sul contenuto,* ritenendo che una presentazione del Messaggio, fedelmente ricopiata sulle matrici bibliche o neotestamentarie abbia di per sè efficacia e dispensi dal considerare a fondo le indicazioni pedagogiche del processo.

Altri si pongono in una prospettiva *centrata sul Fine,* pensando che se il *come* insegnare, cioè il metodo, viene chiarito dal *che cosa* insegnare, questo è a sua volta precisato dal *per che cosa* insegnare, cioè dal fine. Così vengono riassunte organicamente tutte le componenti del problema: oggettive e soggettive, naturali e soprannaturali, programmatiche e metodologiche.

Il catechista vede ora le cose organizzate in uno schema a *quattro elementi:* vi è un *soggetto,* il catechizzando; vi è un *oggetto,* il messaggio; vi è un *fine,* cioè quel particolare rapporto di fede da stabilire tra oggetto e soggetto, e vi è un *mezzo* per stabilire questo rapporto, cioè il catechista con tutto il suo apparato didattico.

A questi elementi corrispondono nel catechista *quattro saperi:* teologico, psicologico, didattico e sociologico (questo sia per il fine che per il soggetto).

Il fine organizza e collega, evitando che si curi un sapere indipendentemente dall'altro. Si studia l'oggetto ma in relazione al soggetto, con l'intento cioè di farne una buona traduzione; nè questo è errato, perchè prima si è studiato sì il soggetto ma in funzione dell'oggetto, cioè in quanto deve essere convertito alla mentalità di fede. Vi è traduzione, cioè, ma in vista di una trasformazione: si accosta Dio all'uomo, ma per portare poi l'uomo a Dio.

Così facendo il metodo risulterà dalla *convergenza* dei dati *oggettivi* con quelli *soggettivi* nella luce del *fine.* E si evita sia un inconcludente *teologismo,* per quanto ortodosso, che porta a scuola un perfetto insieme di dottrine, ma lo fa assimilare solo superficialmente, sia un riprovevole *psicologismo,* per quanto redditizio, che ottiene una profonda e personale assimilazione ma di dottrine discutibili e imprecise. Esso comporta la sintesi di una profonda assimilazione soggettiva (mentalità) con un messaggio autentico e fedele.

Il catechista, in questa prospettiva, sa che la sua collaborazione alla Grazia, per quanto secondaria ed estrinseca, non è quella di una semplice *riproduzione meccanica* del messaggio, ma quella di una autentica pedagogia, pur nella originalità e nei limiti del contenuto.[5]

E allora per avere una scelta funzionale del metodo della lezione e per saper usare funzionalmente i sussidi e le tecniche il catechista considera *in modo sintetico e correlativo* il fine, il contenuto, il soggetto della catechèsi, concludendo

5. Tratta il problema F. Arnold, *Renouveau de la prédication dogmatique de la catéchèse,* in « Lumen Vitae », 1948, pp. 488-509; J. Colomb parla del rapporto tra Verbo interiore e verbo esteriore, *La doctrine de vie au catéchisme,* Parigi, 1954, I, pp. 115 ss.

a quella superiore *prospettiva d'insieme* che gli servirà per la preparazione remota e prossima e per lo svolgimento della lezione.

4. La prospettiva della fede

Se si osserva bene, la chiave di tutta la prospettiva unitaria che il catechista cerca, sta nel precisare il fine, nel precisare cioè *qual è il rapporto che si deve instaurare tra oggetto e soggetto*. Da esso nascerà conseguente tutto un modo di studiare la dottrina e la psicologia e tutto un modo di insegnare la dottrina e di educare il catechizzando.

Quando il catechista si prepara alla lezione, egli distingue allora il contenuto o *materia*, e i diversi modi o *forme* possibili di insegnarla da parte sua e poi di possederla da parte degli alunni.[6]

> Naturalmente si considera per lui superato il problema di chi cerca ancora di insegnare comunque il Catechismo senza potersi porre il problema di una forma definita: molti catechisti sono ancora *alle prese con la disciplina* da tenere in classe. Chi è a questo stadio non deve aprire la catechetica, ma la didattica generale che gli offre tecniche e procedimenti esperimentati per interessare, disciplinare ed attivizzare gli alunni.
>
> Una volta superato il problema didattico e disciplinare della lezione, il catechista può porsi più precisamente il problema educativo del rapporto da stabilire tra oggetto e soggetto con tutta la efficacia del funzionante apparato didattico e disciplinare. Quale rapporto, quale forma di possesso della materia si ha da prefiggersi nel Catechismo?

Si possono distinguere queste forme di insegnamento prima e di possesso poi della materia: 1) una forma *profana*: quale si avrebbe in un corso di storia delle religioni; 2) una forma *scientifico-teologica*, che tende a formare primariamente una scienza della fede; 3) una forma *catechistica*, che tende primariamente a sviluppare una virtù, una sapienza della fede, pur sviluppando quel tanto di sapere che è necessario ad una virtù formalmente intellettiva quale è la fede; 4) una forma *liturgica*, che esercita una virtù già formata ed esplicita.

Se si osserva bene, la catechèsi si pone in mezzo a due estremi ugualmente da evitarsi: l'estremo della pura scuola e l'estremo della pura funzione religiosa. Ma il rapporto che instaura con l'oggetto la inclina piuttosto verso la funzione religiosa, pur essendone separata da quel tanto di scolarità, didatticità che mantiene.

Vi è cioè nella catechèsi una *presa di coscienza* di certe nozioni, ma vi è pure una personale *presa di posizione* verso di esse, un passare, come diceva Pio XII, « dalla conoscenza di Dio... al riconoscimento di Dio »,[7] così esigendo quel particolare rapporto di fede che la catechèsi deve esplicitare nel catechizzando.

---

6. La divisione è già in F. Arnold, *Dienst am Glauben*, Friburgo, 1948 (trad. it. S. Paolo, *Il ministero della Fede*) e in A. Terstenjak, *Psicologia e Pedagogia nell'insegnamento religioso*, 2ª ed., Milano, 1955, pp. 34 ss.; E. Roy, *L'organisation catéchistique*, Tournai, 1938.

7. Pio XII, disc. 18 febbr. 1948, *Atti e discorsi di Pio XII*, Ed. Paoline, Roma, vol. X.

In quanto vi è sviluppo della presa di coscienza non si può fare della catechèsi una funzione liturgica o quasi: l'esercizio presuppone l'apprendimento, anche se questo comporta qualche esercitazione. Anche solo per ascoltare l'omelia liturgica, che non può essere didatticamente interrotta, discussa, ripresa e ripetuta, è prima necessaria la catechèsi: « *Verum illorum* (oratori sacri) *labor* laborem alium praevium desiderat, scilicet catechistarum: *qui si deest, fundamenta desunt* ».[8]

In quanto vi è sviluppo della presa di posizione personale verso Dio e i suoi Misteri nella vita, la catechèsi prima di tutto esula da una disposizione scientifica delle dottrine, cioè, se vi è possibilità di scelta tra due sistemazioni dottrinali ugualmente ortodosse, essa sceglie quella più vitale e pratica, cioè *più prossima alla vita* liturgica e profana, *più facile a venir in mente* globalmente nella urgenza delle situazioni e tentazioni della vita, *più motivante* e persuasiva all'effettivo atto di fede e carità. Secondariamente non sviluppa nell'alunno un abito scientifico-speculativo, astraendo dal resto, ma cerca di esercitare tutte quelle funzioni, disposizioni, attitudini spirituali che entrano nella abituale presa di posizione della fede verso Dio e i suoi misteri nella vita pratica.

Per non cadere nel generico, nel far questo la catechèsi crede bene *ispirarsi per il metodo non alla struttura della scienza e dell'apprendimento scientifico, pur facendo anche opera di indottrinamento, ma alla struttura e alla forma di un atto di fede esplicito,* in quanto vi è di cosciente nelle sue componenti.

Questa è la chiave di volta della prospettiva unitaria che regola tutto l'edificio catechistico. Essa ci guiderà anche nel proporre la tematica generale della catechèsi secondo una precisa visione teologica cristiana.

---

8. S. Pio X, Enc. *Acerbo nimis, Acta Pii X,* v. II, p. 78.

Capitolo I

IL FINE DELLA CATECHESI

1. Il problema del fine

Il catechista vede che vi sono molti obiettivi, proposti alla catechèsi: *a*) obiettivi interiori: una *istruzione* sulla dottrina - una *educazione* alla vita cristiana, dentro la quale si può distinguere: una *iniziazione* ai comportamenti fondamentali cristiani (la preghiera, l'esercizio delle virtù teologali, la vita liturgico-sacramentale, la vita ecclesiale caritativa, missionaria); una *introduzione* nella società gerarchica della Chiesa; una *correlazione* abituale tra valori profani e valori cristiani; *b*) obiettivi esteriori o termini del ciclo catechistico: preparazione al Battesimo - preparazione alla Prima Comunione - preparazione alla Cresima (o alla Comunione solenne) - preparazione al Matrimonio (o al Sacerdozio).

> Questa concezione, ispirata al Göttler,[1] che mette, come termini concreti dei successivi cicli della catechèsi, o Catecumenati, la partecipazione ai divini Misteri, è insieme tradizionale (antico catecumenato), è liturgico-vitale e comunitario-ecclesiale.

Ora se tutti questi obiettivi hanno pieno diritto di essere proposti, rischiano però di confondere la delicata opera educativa con la loro molteplicità e diversità. Senza un fine unitario, che comprenda tutto questo non solo materialmente, ma anche formalmente, dando un criterio unico di lavoro, non è possibile veramente educare una personalità, che per definizione è unitaria, concentrica, integrata ed armonica pur nella complessità delle sue componenti. Si apre dunque *il problema della ricerca di un fine unitario* che sia in pratica come il *principio architettonico* dell'edificio educativo.

2. L'istituto per la maturità cristiana

Il catechista parte dal fatto che nella vita spirituale di chi si presenta alla Chiesa vi è ordinariamente — come scrive Cornelio Krieg — prima uno stato di « minorità » e poi uno stato di « maturità » cristiana.[2] I cristiani, siano essi

---

1. J. Goettler, *op. cit.*, pp. 111-118.

2. C. Krieg, *Katechetik oder Wissenschaft*

battezzati da piccoli o convertiti da adulti, sono prima dei « minorenni », dei « *rudes adhuc in fide* »[3] e poi dei « maturi », adulti in Cristo. Questa « minorità » e « maturità » ha vaste applicazioni: si matura la personale adesione totale (assenso) al Cristo rivelato, nel Battesimo fatta per mezzo dei padrini; la propria convinzione e consapevolezza cristiana; la propria partecipazione alla vita comunitaria, liturgica, caritativa, missionaria della Chiesa; la propria professione e testimonianza di fede nella vita; si matura in una parola una « *personalità di credente* ».[4]

Ciò che al catechista interessa è la fase di passaggio tra uno stato e l'altro: la « maturazione » alla maturità. Essa non avviene ordinariamente senza il concorso *educativo* della Chiesa. Vi è dunque nella Chiesa un fondamentale *istituto educativo per la maturità cristiana* che il Krieg chiama « catecumenato ecclesiastico »,[5] così come lo Stato ha l'istituto scolastico per la formazione civica dei suoi sudditi.

Questo concetto di maturazione è il riflesso, sul terreno pedagogico, di quella essenziale *conversione* o metanoia (cambiamento di modo di pensare), che costituisce in ogni uomo l'essenziale divenire dinamico del Regno di Dio in lui.

Di tutto questo complesso organismo soprannaturale che matura, la catechèsi si occupa propriamente solo di un settore, anche se centralissimo. Quando poniamo per fine della catechèsi la formazione di una *personalità di credente,* prendiamo il termine « personalità » come l'elemento generico, comune a tutta l'opera pastorale ed educativa della Chiesa;[6] prendiamo invece *il termine « credente » come l'elemento specifico,* che focalizza il vero centro di interesse della catechetica.

Questo sappiamo dalla teologia.[7] Parlare però di sviluppo della fede, di formazione del credente, è ancora impreciso ed ambiguo; per la pratica è necessario precisare gli obiettivi concreti dell'azione catechistica nei riguardi della fede.

3. Il fine specifico della catechèsi

Quanto agli obiettivi va fissato un fine specifico ed una conseguenza immediata per la catechèsi.

a) *Il fine specifico.*

Diciamo che il fine remoto, cioè il momento della educazione posseduta ed acquisita, è la capacità di vivere la propria fede, cioè la capacità della « *christianae*

---

vom kirchlichen Katechumenate, Friburgo, 1907, trad. it. Marietti, Torino, 1936, pp. 12 ss.

3. S. Ambrogio, *Exp. in Ps. 118,* Migne, P. L., v. 15, col. 1 ss., e poi S. Agostino, *De catechizandis rudibus,* P. L., v. 40, c. 309 ss.

4. C. Krieg, *op. cit.,* pp. 12, 14-15; M. Pfliegler, *Der Religionsunterricht,* Innsbruck, 1935, v. I, pp. 95, 99 ss.

5. C. Krieg, *op. cit.,* pp. 2 ss.; Th. Soiron, cit. da R. Peil, *Katechetik,* Düsseldorf, 1955, p. 13; così anche Guy de Brétagne, L. Rétif, ecc.

6. Si veda l'Enciclica di Pio XI, *Divini Illius Magistri.*

7. Pio X parla della fede in germe dal Battesimo, per cui il fanciullo « ha bisogno dell'insegnamento della Chiesa affinchè questa fede possa *nutrirsi, crescere* e *portar frutti* », cit. da E. Roy, *op. cit.,* p. 119. Tale prospettiva è oggi pressochè comune circa la catechèsi.

fidei professio », la quale « *non tantum civium anagraphen pertinet, sed potissimum debet creare novum hominem* (la personalità del credente), *iisque actionibus omnibus, eas excitando, dirigendo moderandoque, vim indere supernam* ».[8]

« *Professio fidei* » indica per noi tutto uno stile di vita, tutta una maniera di vedere, di giudicare attivamente e dirigere poi coerentemente la vita da parte di coloro per i quali « le verità soprannaturali... sono diventate *motivo consistente* dei loro pensieri e della loro condotta »;[9] tutta una vitale, interiore ed esteriore, *conformazione* a Cristo dell'uomo « soprannaturale che *pensa, giudica* ed opera costantemente e coerentemente secondo la retta ragione, illuminata dalla luce soprannaturale » della fede.[10]

Ma anche qui *il catechista prende in considerazione tutto il comportamento dell'uomo, solo in quanto esso procederà sempre da altrettanti giudizi di fede* (pensa e giudica) con cui è operata nella coscienza del credente quella « sintesi tra valori cristiani ed esperienze di vita », che poi si estrinseca nel comportamento corrispondente.[11]

L'abito di questi giudizi di fede nella vita è quello che noi descriveremo poi come *mentalità di fede* e che interessa concretamente il catechista come fine della sua azione.

« *Protestatio fidei* ». Un particolare momento di questa vita di fede è dato quando ci si accosta ai SS. Sacramenti. Il ricevere i Sacramenti deve sempre essere accompagnato da un insieme di profondi e nutriti atti di fede (*sapere e pensare* a chi si va a ricevere), per cui questo particolare momento della vita implica una vera e propria « *protestatio fidei* »,[12] che rientra tra gli obiettivi speciali della catechèsi, dentro la « *professio fidei* » (iniziazione catechistica e non disciplinare-pastorale ai Sacramenti).

Osservazione 1ª. Questo fine remoto è già importante per la pratica, perchè dà *un criterio di scelta ed anche di presentazione della materia.* Nella catechèsi, più che una scienza si impartisce principalmente « *ad recte credendi, recteque agendi certam firmamque normam* », con quel tanto di sistematicità che occorre, perchè questa norma sia « certa e ferma » nella personalità.[13] È il « credente » della « *professio fidei* » nella vita profana e della « *protestatio fidei* » nella pratica religiosa, salvata così da un certo devozionalismo, che la catechèsi intende promuovere, attraverso la formazione di una *mens* sempre più esplicitamente « cristiana », che investirà con i suoi giudizi di fede le esperienze e le decisioni della vita.

Osservazione 2ª. Non si tratta di pragmatismo o moralismo. Si osservino *due diversi movimenti in questa correlazione tra Fede e vita*: *a*) un momento in cui *la fede va alla vita,* tende ad essere messa in pratica, impone la sua iniziativa alla esistenza accanto a tutte le altre e con l'impera-

8. Giov. XXIII, Enc. *Princeps Pastorum,* « AAS », 10 dic. 1959, pp. 849-850, anche 851.
9. Pio XII, disc. 19 luglio 1956.
10. Pio XI, Enc. *Divini Illius Magistri,* Ed. Paoline, Roma, p. 38.
11. J. Colomb, *Plaie ouverte au flanc de l'Église,* Lione, 1954, pp. 35, 43, 44.
12. Cfr. la analisi del P. Gaillard, *Sacraments de la foi,* in « Rev. Thomiste », 49 (1959), n. 2-3, pp. 5-31, 270-309.
13. Cfr. Decreto *Provido sane consilio.*

tivo di essere servita per prima (tempo, impegni per praticare la religione); *b*) abbiamo un secondo momento in cui *la vita va alla fede* e le propone tutti i propri problemi perchè da essa siano risolti.

Fermarsi al solo secondo momento sarebbe mettere la fede al servizio della vita profana. Nel primo momento invece abbiamo l'iniziativa originale che viene « *neque ex voluntate carnis neque ex voluntate viri, sed ex Deo* » e si fa far posto nella vita quotidiana. Allora nasce rettamente il secondo momento poichè tutte le altre componenti della vita devono adattarsi, cambiare posto e posizione (conversione) per *armonizzarsi con il nuovo venuto* e mantenere così l'unità della personalità.

b) *Conseguenza immediata per la catechèsi.*

La catechèsi, naturalmente, si ispira al fine: ora perchè sia possibile ad un uomo la « *fidei professio* », è necessario sviluppare in lui la *mentalità del credente*. Il che significa in pratica *rendere sempre più esplicita in lui la fede:* renderlo consapevole delle verità di fede e *attualizzare, strutturare, attivizzare questa consapevolezza fino a farne una mentalità che giudica e valuta in conseguenza.*

La fede, come virtù, è infusa e per questo abbiamo il Battesimo; ma « *quantum ad determinationem suam* » essa viene « *ex auditu* » e per questo l'uomo « *ad fidem per Catechismum instruitur* ».[14] Vi è dunque una istruzione che tende alla *esplicitazione* — così Congar traduce « *determinationem* »[15] — della fede.

Ora è necessario chiarire questa « *explicatio fidei* » nel senso pedagogico della catechèsi.

Osservazione. — Si noti prima di tutto che il catechista non lavora direttamente sulla fede in quanto virtù infusa, ma sull'animo del credente, in quanto è plasmabile da una educazione. Più che sviluppo della fede quindi è meglio dire sviluppo dell'*intellectus fidei,* di una consapevolezza e, nell'indirizzo pratico della catechèsi, di una mentalità di fede.

Questo sviluppo sta a servizio immediato della fede, ma non si confonde totalmente con essa: anche qui l'educazione ha il compito di accompagnare ed affiancare docilmente lo sviluppo (delle virtù teologali) con il perfezionamento degli « *habitus naturali corrispondenti* ».[16]

La mentalità di fede sarebbe appunto questo abito acquisito corrispondente alla fede, che diciamo *acquisito,* perchè lo si sviluppa per via di educazione, e *corrispondente,* perchè si ispira del tutto nel suo formarsi all'atto di fede, perchè *dispone ed inclina* a questo atto nella vita pratica; però il catechista nel formare questa disposizione e svilupparla rimane « esteriore e secondario », rispetto all'opera di Dio sul catechizzando:[17] egli

14. S. Tommaso, *In IV Sent.*, dist. IV, q. 2, a. 2, sol. 3, ad I.

15. Y. Congar, art. *Théologie,* « Dictionnaire de Théologie cath. », v. 15, col. 462-3.

16. La questione è trattata ultimamente da G. Bullet, *Vertus morales infuses et vertus morales acquises selon St. Thomas,* Friburgo, 1958; cfr. P. Labourdette, *Chronique de Théologie morale,* in « Rev. Thomiste », 49 (1959), pp. 586-87; G. Klubertanz, *Une théorie sur les vertus morales naturelles et surnaturelles,* id., pp. 565-578.

17. S. Tommaso, II-II, q. VI, a. 1.

con l'insegnamento, la preghiera, la santità, la testimonianza e l'ortodossia solamente cerca di sviluppare una tale *assimilazione* della dottrina da parte dell'alunno *che sia corrispondente alla virtù* e in funzione dei suoi atti espliciti.

In conclusione si può dire che la catechèsi sviluppa *l'abito dei giudizi espliciti di fede nella vita,* senza che si possa dire che essi saranno senz'altro seguiti dagli atti soprannaturali dell'assenso della fede.

In che consiste la « *explicatio fidei* », intesa pedagogicamente come sviluppo di una mentalità di fede? Occorre intendere in senso largo uno sviluppo quanto al *contenuto,* « *fides quae creditur* », e uno sviluppo quanto alla *forma,* al modo di possedere questo contenuto, che sia corrispondente alla « *fides qua creditur* ». Vi sono quattro aspetti di questo sviluppo di cui due riguardano il contenuto e due la forma: 1) informazione, o trasmissione di conoscenze; 2) strutturazione pratica di queste conoscenze; 3) conformazione della mente a questa struttura ed al suo contenuto; 4) inclinazione della volontà agli atti corrispondenti.

1) *Informazione* circa il contenuto o materia: un insieme di nuove conoscenze, rese esplicite circa la dottrina cristiana, nei limiti di quantità e di profondità richiesti dal fine della *professio fidei* nella vita.

2) *Strutturazione pratica* delle dottrine: una sistemazione, organizzazione particolare di queste conoscenze nella mente dell'alunno, che sia pratica, cioè tale da facilitargli nella vita pratica la *professio fidei.* Vi è qui distinzione da una sistemazione rigorosamente scientifica.

Questi due aspetti riguardano soprattutto il momento *istruttivo.*

3) *Conformazione* della mente dell'alunno, in modo che la struttura mentale della personalità dinamica sia corrispondente, parallela, adattata, modellata, ricalcata e « sintonizzata » (Card. Verdier) al contenuto e alla struttura della dottrina.[18]

Ciò implica in pratica: *a*) sviluppo delle *funzioni psichiche* che sono adoperate nel fare un esplicito atto di fede; *b*) *integrazione* delle altre funzioni alle precedenti; *c*) *connessione abituale con le esperienze* provocate dalla vita in modo che la mentalità di fede ne sia come la *categoria a priori* per l'interpretazione e valutazione.

Allora avremo una « mentalità di fede », in cui, quasi spontaneamente, « la consapevolezza di se stesso e del mondo si compie nella consapevolezza di Dio » (Krieg) e, dinamicamente, « il dialogo con l'essere, col tempo e con lo spazio va a finire in un dialogo con Dio » (Card. Montini).

4) *Inclinazione,* disposizione, propensione delle funzioni affettive e volitive (attitudine) ad impiegare attivamente questa mentalità nella vita pratica.

Questi due ultimi punti riguardano l'aspetto *educativo* soprattutto.

Corollario. — Una descrizione di questo « habitus » può essere la seguente: come un professionista, un pittore ad esempio, messo a confronto

18. Giov. XXIII, nella citata Enciclica: « Evangelicae veritatis praecepta, una cum eorum normis et postulatis, novi J. C. asseclae *imbibant iisdemque prorsus conformentur* », « AAS », 1959, p. 851.

con una esperienza di vita, la valuta nella luce della sua professione, rimanendo colpito dal colore, ad esempio, al primo entrare in una stanza, così il cristiano « maturo » è portato ad interpretare la sua vita secondo quella mentalità di fede, che sta organicamente al centro della sua memoria, coscienza e ragione: « *Tutto deve essere sospinto da una forza centrifuga e rinviato da una forza centripeta; e il centro si chiama Gesù* ».[19] Così si può descrivere un personale « ricapitolare tutto in Cristo » (*Ef.*, 1, 105), nel credente. Si tratta di una *abilità professionale,* acquisita appunto con la catechèsi.

Per questo accentramento poi invece di avere in un uomo una *cultura religiosa* e accanto una *moralità,* assunta dal senso comune, poi una *pratica religiosa* di carattere tradizionale e ancora una *mentalità,* ispirata all'umanesimo di moda, si avrà un uomo in cui la mentalità di fede è *forma unificatrice* [20] ove cultura, moralità e pratica religiosa si concentrano in un tutto organico e dinamico.

4. Validità pedagogica e teologica del fine proposto

a) *Vantaggi pedagogici.*

Mettendo come fine prossimo della catechèsi il rendere sempre più esplicitamente cristiana la mentalità del battezzato, si conferisce *una accentuazione pedagogica* alla catechèsi, in quanto ciò che sta al centro dell'attenzione in questo lavoro è più *il credente* come tale, che la dottrina come tale. La dottrina vi è necessariamente inclusa, poichè senza di essa è impossibile credere esplicitamente, ma il catechista prende di mira la assimilazione profonda di questa dottrina e quasi la identificazione mentale di essa da parte dell'alunno a mano a mano che i programmi si svolgono.

Questa prospettiva dà maggiore garanzia di educatività ed anche di ortodossia alla catechèsi:

a) un carattere più educativo:

1) si fa più attenzione alla *situazione psicologica di partenza e di arrivo del soggetto,* considerandola in funzione del « credere », cioè dell'acquisto prima e dell'uso poi della mentalità di fede;

2) si mira poi non alla sola memorizzazione, nè alla pura comprensione del senso, ma alla *assimilazione o integrazione* almeno delle parti centrali del nuovo sapere nel tutto della personalità dinamica, che viene così resa più « esplicitamente » cristiana;

3) si opera *organicamente ed unitariamente* attraverso tutto l'arco educativo dell'età, avendo come filo conduttore non il succedersi di dogma, morale, Sacramenti, con le loro diversità, ma lo spirito di fede del soggetto da nutrire e sviluppare gradualmente e senza discontinuità col dogma, la

19. Pio XII, disc. dell'11 gennaio 1953; cfr. anche: « occorre che tale *maturità* venga collocata sul giusto piano: Gesù Cristo resta il Signore e il Capo... di ogni singolo uomo », disc. 18 aprile 1952.

20. C. Krieg, *op. cit.*, p. 14.

morale, i Sacramenti. Se non si può parlare di « catechismo progressivo », come contenuto, si deve invece parlare di « catechèsi progressiva », cioè di progressiva esplicitazione della conoscenza e della mentalità di fede del soggetto;

b) una maggiore ortodossia:

1) nel senso che si tengono presenti *tutte le componenti* del credere cristiano, nel formare l'abito corrispondente: la principalità della volontà, l'oscurità essenziale, la motivazione « ad Autorità ascoltata » e non « a ragion veduta », il rapporto alla Persona, la prevalenza dell'assenso attivo sul puro percepire i dati;

2) nel senso che vengono tenute presenti tutte le *condizioni* del credere cristiano, quali il « proporre a credere » ecclesiastico, che deve perciò diventare familiare al soggetto, e la testimonianza ecclesiale come primo motivo di credibilità.

b) *Giustificazione teologica.*

Una obiezione fondamentale può essere fatta: perchè ridurre tutto alla fede e non tener conto delle altre virtù teologali, se non altro? Vi sono altre concezioni che si ispirano ad un fine più complesso, seguendo Sant'Agostino: « Quello che narri narralo in modo che chi ti ascolta *audiendo credat credendo speret sperando amet* ».[21]

Si è preferito ispirarsi alla fede perchè innanzitutto ciò salva nella catechèsi la tanto propugnata *priorità dell'istruzione,* come tale. E infatti: *a*) vi è corrispondenza tra questo carattere intellettuale della catechèsi e la formalità intellettiva della fede; *b*) la fede presenta in se stessa quel rapporto organico alla volontà che fa ritrovare una intensa azione educativa al di dentro stesso della azione istruttiva, evitando così il tanto deprecato intellettualismo; *c*) assumere come fine le altre virtù, non formalmente intellettuali, e salvare contemporaneamente la priorità del carattere intellettivo nella catechèsi, avrebbe invece portato facilmente all'intellettualismo.

Considerando la fede poi *come contenuto* (*fides quae*) si scopre che tutto il Cristianesimo e non solo le altre virtù entrano con pieno diritto nella catechèsi. Si ha cioè *istruzione su tutto,* anche se si ha *educazione solo della fede.* Inoltre si sviluppa così quel giusto modo (mentalità) di pensare tutto il Cristianesimo, come dottrina; un modo che è dato dalla fede e non dalla esperienza o dalla propria filosofia.

Considerando la fede *come forma* (*fides qua*), si deve notare che essa è « *fundamentum et radix omnis justificationis* », nel senso che anche le altre virtù fioriscono da questo ceppo. San Tommaso potè scrivere: « *Omnium virtutum opera, secundum quod referuntur ad Deum, sunt quaedam* protestationes fidei » (e come tali si ritrovano quindi nell'esplicare quella fede che già i Padri

21. S. Agostino, *De catechizandis rudibus,* par. 8.

descrivevano nella varietà delle sue parti integranti: *credere Deo, Deum, in Deum*).[22]

Riguardo poi le liste di *fini della catechèsi* i punti precedenti permettono di considerarli compresi nello sviluppo della fede.

La situazione consiglierà accentuazioni particolari, ma sia l'iniziazione alla preghiera, che la formazione del giudizio morale, l'iniziazione alla vita sacramentaria, ecclesiale, ecc. possono benissimo avvenire al di dentro dello sviluppo della fede, senza compromettere la priorità dell'istruzione a favore di esorbitanti esercitazioni pratiche.

In tal modo rimane per l'educatore l'inestimabile vantaggio di *un criterio unico di azione,* fonte di armonia, equilibrio, proporzione e organicità. Quelle dimensioni biblico-storica, liturgica, ecclesiale, cristocentrica, pasquale ed escatologica che tanto si propongono oggi alla catechèsi, si ritrovano qui, *non più solo ammesse per un'estrinseca ragione storica, ma avendone colto l'intimo motivo e la precisa funzione* nell'organismo soprannaturale.

---

22. S. Tommaso, II-II, q. 125, a. 5, in c.

Capitolo II

IL CONTENUTO DELLA CATECHESI

Il fine della catechèsi è dunque in pratica la « *explicatio fidei* », che comprende, come si è visto, un'attività di *informazione* e *strutturazione* quanto al contenuto, ed un'attività di *conformazione* e *inclinazione* corrispondente quanto al catechizzando, ottenendo dall'insieme una matura mentalità di fede.

Di per sè la questione del contenuto è rimandata ad un buon *corso di teologia,* sia per la materia in se stessa, sia per le nuove sintesi dottrinali a cui si alludeva nell'introduzione. *La catechèsi fa passare dall'implicito all'esplicito nella mente dell'alunno quanto la teologia ha già esplicitato per tutta la Chiesa:* il *Depositum Fidei: « Totam materiam pertractent quae de symbolo est, de sacramentis, de decalogo, de oratione et de praeceptis ecclesiae, itemque de consiliis evangelicis, de gratia, de virtutibus, de peccatis et de novissimis ».*[1]

Ma davanti a questa materia vasta e complicata la pratica educativa impone al catechista *tre problemi* concreti: *limitare quantitativamente la materia,* tenuto conto del tempo limitato, della disponibilità spesso pure limitata del soggetto, e del fine pratico da raggiungere; avere una *visione globale* del contenuto e delle sue proprietà fondamentali dal punto di vista dell'educatore, che si trova a lavorare nella situazione di un divenire dall'implicito all'esplicito e deve mantenere unità e coerenza lungo tutti i suoi interventi; *analizzare le parti principali* e più ricorrenti del contenuto per abbozzare certe articolazioni di base e avere così *lo schema essenziale,* direttivo della sua azione.

1. Criteri per la limitazione catechistica della materia

1° criterio. — La prima limitazione della materia è data dal *programma fissato dal Vescovo,* di cui i catechisti sono i portavoce. Tale programma però è suscettibile di una ulteriore messa a punto quanto ad approfondimenti, adattamenti e variazioni (quali cose dare solo a memoria, quali anche a senso, quali spiegare

1. Decreto *Provido sane consilio.*

esaurientemente e ripetutamente), per raggiungere la individualità di ogni alunno, in rapporto alla « *audientium aetas, ingenium, mores, conditio* »,[2] dato che la « *professio fidei* » deve essere vissuta nella concretezza della propria situazione-vocazione personale.

In questo senso la catechèsi appare come una *individualizzazione del Magistero autentico,* che di per sè è cattolico, universale, o diocesano, non ancora riportato alle dimensioni dell'individuo.

2° criterio. — Ci si limita a dare di questo programma quanto può essere *proposto a nome della Chiesa,* dovendosi formare prima di tutto il fedele nella sua Chiesa, quindi ciò che è Dottrina definita e Magistero ordinario, evitando per ora ciò che è opinione teologica o personale.[3]

3° criterio. — Di questo ci si limita a dare ciò che è *vissuto dalla Chiesa:* « *Quae communiter solemnizantur in Ecclesia et publice proponuntur* »,[4] poichè la liturgia non è solo l'organo principale del Magistero ordinario, ma anche l'alimento abituale della vita di fede per ogni credente nella sua esistenza.[5]

4° criterio. — In questo si distingue poi un *contenuto sostanziale* — lo *Stammkatechismus* o Catechismo-tronco di Jungmann — e degli ulteriori approfondimenti. Il contenuto sostanziale ritornerà ciclicamente, in un modo o nell'altro, in ogni lezione e gruppo di lezioni. Gli approfondimenti — dottrinali, morali, storici, liturgici, ecclesiali, ascetici — vi si aggiungono, espandendosi come i rami di un albero che cresce.

5° criterio. — Quanto a questi approfondimenti (che è il problema più pratico), per evitare sproporzioni, fuori luogo e di conseguenza lacune in settori importanti, ci si deve limitare a quelli più opportuni « *secundum quod convenit statui et officio uniuscuiusque* ».[6] La *situazione* e la *vocazione* di ognuno nella sua vita determina un livello di problematica a cui il catechista fa corrispondere un adeguato livello di cultura religiosa.

6° criterio. — Dati i limiti di tempo, si ricordi che per l'atto esplicito di fede e la vita di fede non è necessario rendere esplicitamente note molte nozioni, mentre è necessario far assimilare profondamente ed esplicitamente le nozioni principali, la dipendenza dalla Madre Chiesa e il dar fiducia a Dio (lo « stare alla Sua parola »).[7]

---

2. *Catechismo del Concilio di Trento,* par. 11, p. 6.

3. Molti documenti ufficiali sottolineano questa avvertenza: CLEMENTE XIII, *In dominico agro,* 1761; cfr. *Catechismo del Concilio di Trento,* pref.; S. PIO X, Motu proprio *Doctoris Angelici,* 1914; *Catechismus catholicus* del Card. GASPARRI, prefazione.

4. S. TOM., II-II, q. 2, a. 7, in c.

5. Espressione di Pio XI riportata da DOM CAPELLE, in « Quaestions liturgiques et paroissiales », 21 (1925), I; cfr. anche Enc. *Quas primas.*

6. S. TOM., II-II, q. 2, a. 7, in c.

7. K. RAAB, *Das Katechismusproblem,* Friburgo, 1934, pp. 149 ss.; così anche Jungmann e Hirscher.

2. La unificazione concentrica delle parti del contenuto

Il catechista ora vede tutte le parti di questa materia delimitata « non allineate come anelli di una catena ma convergenti al centro come i raggi di una ruota » (Arnold).

> Questo perchè vi è nell'atto di fede stesso una viva istanza di unificazione, in quanto il suo unico oggetto è Dio, rivelante e rivelato, e tutto il resto solo in quanto relazionato a Dio: « *alia non sunt credita nisi sub habitudine ad Deum* ».[8] La catechèsi ha perciò un argomento unico, centrale: si ha sempre e solo Dio da mostrare e spiegare.
>
> Inoltre il contenuto offre cose appartenenti di per sè a discipline diverse: storiche e geografiche, speculative e pratiche, sociali, morali e liturgiche. Vi è veramente il pericolo di una frammentarietà, diseducativa, data l'esigenza di unità che è nell'uomo.
>
> Sorge così l'urgenza fondamentale della *sintesi,* della *concentrazione* e *ricapitolazione;* si tratta di ritrovare ed esprimere questa struttura concentrica del tutto.

Questa unificazione al centro il catechista la vede su vari piani del contenuto: dalle numerose domande del testo al contenuto unico; dai segni al mistero; dalle parti del mistero al tutto unico; dal dogma alla morale, che è come dire dalla conoscenza di Dio al riconoscimento di Dio.

a) *Dalle formule al contenuto.*

Spesso il testo di Catechismo, con le sue domande e risposte, rimane il centro e il termine dell'attenzione degli alunni: concezione verbalistica molto facile, dato che non vi è esperienza del contenuto (il mistero). In una opposta concezione contenutistica il catechista fa intendere che il centro, il termine, l'argomento della lezione, ciò di cui si parla ed a cui si mira è il mistero, anche se la mente vi giunge con l'*assenso* soltanto, fermandosi quanto alla comprensione al livello delle formule. Come l'atto di fede « *non terminatur ad enunciabile sed ad rem* », così tutto il movimento della lezione va al di là delle formule nel momento stesso che le adopera, abituando il credente in formazione a fare poi lo stesso.

Per ottenere questo il catechista mira a non dar molta importanza al testo di Catechismo come testo; cerca di sfruttare quanto può « far Catechismo » fuori del libro (oggetti, persone, fatti della Chiesa); si esprime e fa esprimere le cose in modo che il termine di riferimento sia sempre il mistero al di là delle formule e del testo.

b) *Dai segni al mistero.*

Nel contenuto del Catechismo il catechista non distingue ora quanto appartiene al dogma, alla morale, ai Sacramenti, ma invece distingue *ciò che è visibile,*

---

8. Giov. da S. Tommaso, *De fide,* ed. lavallensis, Quebec, 1948, p. 57.

esperimentabile, immaginabile e *ciò che è invisibile,* cioè *i segni e il mistero:* li distingue e poi li collega: *dai segni al mistero.*

Ciò è fondamentale per esplicitare la fede in Dio, dato che nella sopranatura come nella natura si giunge a Dio passando *dal visibile all'invisibile.*

Si badi però che Dio è venuto incontro agli uomini facendo loro dei segni di *tre specie:* i segni *naturali* della creazione (segni creazionali); i segni *apologetici* del miracolo e della profezia; i segni *biblici, liturgici, ecclesiali* del mistero rivelato. Nei segni creaturali e apologetici l'incontro con Dio è riconosciuto « a ragion veduta », per via di ragionamento; invece nei segni rivelatori del mistero di Gesù l'incontro con Dio è ammesso « ad autorità ascoltata » « *ex auditu* », un incontro nella oscurità, in un processo interiore molto diverso.

Interessano soprattutto questi segni: biblici, liturgici, ecclesiali.

> Segni *biblici:* gran parte dei fatti e detti della Bibbia. Già la catechèsi patristica mise in evidenza quanto diversa sia la lettura « carnale » della Bibbia da una lettura « spirituale » che riconosce in questi detti e fatti un mistero rivelato, vi concentra l'attenzione e interpreta i segni in funzione di esso, sia nel senso origeniano di « sensibile-spirituale », sia nel senso agostiniano di « profezia-avveramento ».
>
> Segni *liturgici.* In senso proprio i Sacramenti; accanto ad essi i sacramentali e le cerimonie, segni in senso largo, con cui la Chiesa esprime per mezzo di azioni e oggetti simbolici, quasi imitando e riecheggiando i segni sacramentali e biblici, la sua fede nei misteri ed i misteri della sua fede.
>
> Segni *ecclesiali.* Più vividi e prossimi, perchè personali, essi sono dati dalla santità, carità, vita liturgica, testimonianza dei fedeli, noti all'alunno. Anche per essi va distinta una lettura « carnale » o sociologistica, confutata dalle note apologetiche della Chiesa, ed una lettura spirituale che mentre vede la santità e carità dei fedeli, accetta la loro testimonianza rivelatrice: « Non sono io, ma è Cristo in me », quasi a dire: « Chi vede me, vede anche il Cristo », la cui vita è manifestata nei fedeli (*2 Cor.,* 4, 10).

Il catechista abitua gli alunni a vedere tutto il contenuto secondo questo processo: [9]

1) Vi è una *esperienza del Cristianesimo* con tutta la concretezza, contemporaneità, vitalità, storicità, esistenzialità dei tre segni, che portano davvero il mistero entro l'esistenza stessa degli alunni. Il catechista sfrutta a fondo questa esperienza.

2) Questa visione esperienziale è però una « *visio per speculum* », ove si vede in una cosa il riflesso di un'altra, *una esperienza dei segni,* non della realtà. E qui il catechista sfrutta tutta l'oscurità, la « enigmaticità » dei segni, per far pensare a un qualcosa d'altro.

3) La catechèsi allora prende abitualmente le mosse da questa *esperienza dei segni* ed educa l'abito di una giusta, facile, spedita *lettura dei segni* cattolica.

---

9. Per questa parte cfr. J. GAILLARD, *op. cit.,* pp. 299-309.

a) Si abitua per questo ad una attenzione dinamicamente sdoppiata, guardando il Cristianesimo « con occhi di doppia contemplazione » (Pio XII): mentre si vede bene il segno, si pensa alla cosa del segno: « Non sulle cose visibili, ma su quelle invisibili noi fermiamo l'attenzione » (2 *Cor.*, 4, 18). *b*) E poi si insegna a leggere, cioè si collega la « *visio per speculum* » all'« *auditus fidei* », educando ad affermare nei segni quella realtà che la Parola trasmessa dalla Chiesa rivela e nessun'altra, per quanto più plausibile al soggetto.

Questo è il cuore della conversione della mentalità (« *mentalità ex auditu* »). Gli alunni si rendono conto che il mistero risulta piuttosto *contro* la loro esperienza sensibile e non *senza,* poichè i segni sensibili ci sono e non si può astrarre da essi; ma occorre dire, come per i segni eucaristici: « *Visus, tactus, gustus in Te fallitur, sed* auditu solo tuto creditur ».

Sviluppare una mentalità di fede si traduce per il catechista nello sviluppare questa « *visio per speculum* » unita all'« *auditus fidei* » come una vera tecnica fondamentale della « *professio fidei* »: *imparare a leggere* i segni del mistero.

> *Osservazione 1ª.* — In pratica il catechista farà attenzione a *non dare mai i segni senza mistero,* poichè rimarrebbero vuoti; egli farà *riconoscere i segni come segni del mistero:* questo sarà la cosa di cui si parla trattando di una cerimonia liturgica, di un racconto biblico, di un esempio dei Santi. Secondariamente farà attenzione a *non dare mai il mistero senza i segni,* perchè rimarrebbe astratto e disincarnato; si deve *ancorare il mistero ai suoi segni,* tenendolo in stretto rapporto con la loro concretezza esistenziale, messa molto in evidenza, finchè questa concretezza non diventi psicologicamente un attributo ed una qualità del mistero stesso.
>
> *Osservazione 2ª.* — Nel catechismo non si va « dal concreto (esempi, spunti, fatti, ecc.) all'astratto », ma si va « *dal concreto al concreto* »: dal concreto visibile dei segni al concreto invisibile del mistero.

COROLLARIO: *Rapporto tra i segni e le formule di catechismo.*

Le formule dottrinali vanno ben distinte per *natura* e per *funzione* dai segni biblici, liturgici, ecclesiali. I segni hanno un contenuto misterioso che si ammette solo *ex auditu;* le formule invece hanno un senso intelligibile per l'intelletto, anche se è inadeguato a esprimere il mistero a cui si riferiscono. Esse hanno rispetto ai segni una funzione necessaria: dato che i segni, concreti, particolari, misteriosi come sono, si prestano a mille interpretazioni diverse, il cattolico, desiderando essere un « adoratore nella verità » (GIOV., 4, 22), ricerca l'interpretazione vera, voluta da Dio, e non quelle soggettive degli uomini. Qui entrano in funzione le formule, con le quali la Chiesa propone al fedele l'interpretazione autentica, voluta da Dio, dei segni.

In pratica si avrà: 1) *incontro con i segni del mistero;* 2) messa in evidenza del desiderio di verità nel riscontrare la varietà delle interpretazioni possibili; 3) la Chiesa propone a credere l'interpretazione autentica; 4) momento teologale del vero *incontro con il mistero dei segni* e dell'assenso, che rimane « adorazione nella verità ».

Questa concezione dà alle formule una nuova collocazione ed una nuova dignità.

Nuova collocazione. La formula diventa *la chiave* giusta per decifrare i segni misteriosi. Questa la sua funzione specifica, che è, come si vede, strumentale rispetto ai segni. Allora la catechèsi viene rovesciata: *non più Bibbia e liturgia come spiegazione della formula* (argomenti, spunti, esempi, ecc.), *ma la formula spiegazione autoritativa, ecclesiastica della Bibbia e della liturgia,* che rimangono il vero centro di riferimento della catechèsi. La formula non sarà più posta *al principio* della lezione, come suo argomento centrale, e neppure *alla fine,* come termine dell'attenzione, ma *in mezzo* alla spiegazione, come *strumento* per penetrare nel cuore dei tre segni misteriosi. *Al principio* vi saranno questi segni e, attraverso anche la mediazione delle formule, *alla fine,* vi sarà *il mistero* di questi segni.

La formula inoltre sorge ora come una esigenza stessa degli « adoratori nella verità »; si collega più organicamente alla Chiesa-Autorità, necessaria per poter adorare in modo autentico; acquista un senso sacro e teologale, come mezzo per poter esplicitare il vero assenso di fede.[10]

c) *Dalle parti al tutto.*

Nei segni dunque si legge con l'aiuto delle formule un contenuto. Ora questo contenuto è spesso diviso nella presentazione in quelle stesse parti in cui per comodità viene diviso il programma: dogma, morale, Sacramenti, Storia Sacra, appendice liturgica.

L'unificazione concentrica è invece ricercata dal catechista, ispirandosi al fatto che nella fede, come atto complesso, vi è una « principalità » della Persona [11] — « *credo Deo, Deum, in Deum* » — che si riflette nella educazione all'atto di fede. Si cerca allora di « ricapitolare tutto in Cristo » (*Ef.*, 1, 10), ricollocandolo al centro di tutto: « Io sono la via, la verità, la vita » (Giov., 14, 6) e pur continuando a parlare di dogma, morale, liturgia, storia, società, si presenta tutto ciò come tante proposizioni subordinate in un discorso ove la proposizione principale è Dio, rivelatoci da Cristo.

I. *Connessione tra dottrina, Bibbia, liturgia.*

Una prima ricapitolazione fondamentale riconnette le *dottrine* ai *fatti* ed alle *persone: dalla dottrina, alla Bibbia, alla liturgia,* poichè le *dottrine* non sono che la spiegazione intellettuale di un fatto preesistente, di un grande Avvenimento tuttora in corso nel mondo e questo Avvenimento ha come protagonista una *Persona* divina, vivente nei misteri liturgici, che sono « *le lieu de la catéchèse* », come fu detto, il luogo privilegiato della presenza e dell'incontro di questa Persona.

Il catechista non insegna tanto una *dottrina,* ma spiega con la dottrina un *fatto* avvenuto: « Il Regno di Dio è giunto tra voi » (Mt., 12, 28), un Avveni-

10. Cfr. K. Raab, *Das Katechismusproblem,* pp. 144 ss.; Jungmann, *Catechetica,* trad. it. S. Paolo, Alba, 1956, p. 105; J. Hofinger, *Le symbole des apôtres est une véritable prière,* in « Lumen Vitae », 9 (1954), pp. 247-264.

11. S. Tom., II-II, q. 11, a. 1.

mento unico « *ab initio generis humani usque in finem saeculi* »,[12] ove Storia Sacra e Storia Ecclesiastica sono una cosa sola.

Un avvenimento che è sostanzialmente il venire e il passare (pasqua) di una *Persona* divina dentro tutta la storia. La Persona è uno spontaneo punto di raccolta delle idee: viene naturale chiederci della sua famiglia (SS. Trinità, Corpo Mistico), della sua storia (Generazione eterna, Incarnazione), della sua attività (Redenzione, Sacramenti, invio dello Spirito Santo), della sua concezione del mondo (dogma e morale), dei suoi progetti (escatologia), ecc. In sintesi abbiamo Gesù Cristo *ri-presentato* nella liturgia, *raccontato* nella Bibbia, *manifestato* nella Chiesa vivente, *espresso* nella dottrina.[13]

La catechèsi allora si presenta molto naturalmente come un *fare la conoscenza sempre più esplicita di una Persona,* misteriosamente incontrata un giorno in un luogo: il Battesimo.

L'importante è che il catechista usi costantemente un linguaggio che sempre si riferisca e riferisca alla Persona: *un parlare « in termini di persona »* in una ricapitolazione continua, come già si è detto: « Tutto deve essere sospinto da una forza centrifuga e rinviato da una forza centripeta, e il centro si chiama Gesù ».

Allora, dato che noi conosciamo la Persona attraverso i suoi atti, di cui è il *soggetto permanente,* tutte le nozioni cristiane così ricapitolate portano la propria luce sulla Persona divina, rendendola sempre più nota e luminosa e insieme queste realtà trovano *un denominatore comune* che le rende tra di loro più organiche e rende ciascuna in se stessa *nota in quell'aspetto che è essenziale per l'atto esplicito di fede:* il suo rapporto alla Persona in cui si crede.

II. *Connessione tra Bibbia e liturgia.*

La dottrina dunque (le formule) è al servizio della Bibbia e della liturgia. Resta da chiarire come la Bibbia e la liturgia si combinano tra loro per essere al servizio della Persona divina nel farla conoscere.

Se gli alunni considerano che al centro della Messa vien detto: « Questo è il calice della nuova alleanza », parole che riassumono la liturgia ma anche la Bibbia, sono portati a constatare che veramente tutta la liturgia è « in memoria di Me », è una storia rivissuta dalla Chiesa: « Oggi si compie davanti a voi questo passo della Scrittura » (Lc., 4, 21).

Si giunge allora a distinguere nella liturgia un aspetto *dinamico* ed un aspetto *noetico:* vi è un accadere di qualcosa, un rendersi presente, attuale, contemporaneo di una Persona, e vi è il qualcosa che accade, la Persona che si rende presente. La liturgia attualizza e rende presente, senza descrivere, i passi biblici descrivono ciò che avviene senza essere essi ad attualizzarlo. Dai segni liturgici sappiamo che oggi il Signore è là e là lo adoriamo e lo incontriamo; dai segni

---

12. S. Agostino, *De catechizandis rudibus,* par. 31.

13. Una buona divulgazione a questo proposito: A. Croteau, *Nous voulons voir Jésus,* Bruxelles, 1956.

biblici, inclusi nella liturgia, abbiamo descritto il suo volto, i suoi sentimenti, i suoi pensieri, le sue azioni.

> Si veda la inscindibilità dei due gruppi di segni: una catechèsi esclusivamente biblica, slegata dai segni liturgici, vanifica la attualità dell'Avvenimento, cioè la Chiesa; una catechèsi liturgica, senza il dovuto rilievo ai passi biblici, avvierebbe al ritualismo, al devozionalismo.

d) *Dalla conoscenza al riconoscimento di Dio.*

Se si presenta il contenuto in termini di storia contemporanea (la Chiesa, Storia Sacra vivente) e di Persona, abbiamo una profonda ricapitolazione tra dogma e morale.[14]

I. *Connessione tra dogma e morale.*

Quando si presenta una dottrina, di per sè astratta dalla vita, si fa poi la « applicazione » morale alla vita, che è psicologicamente rimasta profana e avulsa dal dogma. I segni ecclesiali liturgici e biblici, invece, con la loro concretezza ed esistenziale contemporaneità collocano la presenza di un Vivente ben dentro l'universo, la storia e la società: la realtà appare tutta divinizzata (si sfrutti la liturgia che toccando i corpi, le cose, i tempi, i luoghi, li ricapitola in Cristo) e la storia appare tutta sacra.

Il catechista può tradurre l'espressione morale: « Io sono il Signore Dio tuo, non avrai altro Dio fuori che me » in espressioni come queste: « Non vi è altra storia fuori della Mia »; « Non vi è altra realtà che sia valida fuori di Me ». Allora il fanciullo, uscendo dal catechismo, va incontro ad una storia e ad una società che gli appare già sacra e santificata, e l'agire morale gli appare come un entrare nella realtà delle cose, un far veramente parte della società e della storia, mentre il peccato è uno staccarsene, un uscire dalla realtà.[15]

In pratica si procede con questo schema: dottrina inserita nei segni - vita e realtà trasfigurata e consacrata dai segni, vivi e reali - morale come un inserirsi e partecipare alla vita e alla realtà « rivelate ».

II. *La fede-conversione.*

La morale va presentata concentrica come il dogma nel contenuto cristiano: i vari dettagli irradiano da una centrale adesione a Cristo di tutta la persona. Per realizzare nella sua catechèsi questa nuova connessione tra dogma e morale, il catechista può procedere così:

Egli mette in rilievo che la fede è sempre più un assentire e affermare che

---

14. S. Agostino « donne à la théologie toute entière une intention morale », e presenta una Scrittura che non è meno « source de morale que règle de foi »; cfr. Th. Deman, *Le traitement scientifique de la morale chrétienne selon S. Augustin*, Parigi, 1957, soprattutto pp. 13, 49, 105.

15. Tale sembra essere la concezione dominante il *De catechizandis rudibus* di S. Agostino nella sua linea fortemente storica; cfr. anche Prümm, *Cristianesimo come novità di vita*, trad. Morcelliana, Brescia, 1955, p. 29.

un conoscere; fa vedere che questo assenso fondamentale è dato alla Persona a cui si crede, che appare così « il principale » nella mentalità di fede.[16]

Allora quanto più la esposizione del dogma si concentra sulla Persona e la mette in rilievo, tanto più presente e vivo appare all'alunno il *motivo principale per l'assenso* di fede e di conversione.

Vi è in questo modo continuità piena tra « conoscenza » di Dio e « riconoscimento » di Dio. La stessa Persona che è verità è anche vita, e l'assenso dato è a un tempo affermazione di verità e affermazione di amore.

Allora la legge sarà solo *espositiva* delle norme concrete, ma la morale, più che nei dieci Precetti, sarà nel dogma in quanto, trattando della Persona divina, esso presenta il principio primo e il motivo di ogni adesione e riconoscimento.

In tal modo, come la presenza dei segni di Cristo nel mondo impediva agli alunni di concepire un mondo non « cristiano », così la ricapitolazione della dottrina nella concreta Persona divina impedisce di concepire una dottrina separata ed astratta dalla sua immediata impegnatività morale.

Nell'esporre i precetti il catechista, come ha richiamato il « *Deus dixit* » dentro ogni articolo del *Credo*, richiama la Persona divina in ogni comandamento del Decalogo per esserne sostanza e motivo.

e) *La trama fondamentale della lezione di Catechismo.*

Il « ricapitolare tutto in Cristo » diventa allora per il catechista la trama fondamentale della sua lezione, ispirata alla « *explicatio fidei* »: spiegare un punto del contenuto significa per lui mostrarne il rapporto con Gesù Cristo.

Allora davanti ad un punto dottrinale da spiegare in una lezione il catechista imposta la spiegazione nella *struttura concentrica* che prevede un centro ed una periferia: al centro abbiamo l'*argomento centrale e perenne*, il Cristo storico-mistico-eucaristico; alla periferia l'*argomento periferico*, cioè il punto dottrinale stabilito.

La spiegazione procederà in un ripetuto « va e vieni » chiarificativo (Coudreau) dalla periferia al centro, passando attraverso altri punti intermedi in un continuo rilievo dei « *nexus inter se et cum fine ultimo* » che dà — secondo il Concilio Vaticano — una « *fructuosissimam intelligentiam* » del mistero.

Andando da un punto particolare al centro non è necessario richiamare tutti i punti intermedi per avere il mistero centrale nella sua totalità, ma *non si potrà mai fare a meno dei segni* ecclesiali, biblici, liturgici, dato che la fede implica la « *visio per speculum* » e *neppure si potrà fare a meno della formula autoritativa* ecclesiastica, perchè la fede è « *ex auditu* » e *neppure si potrà astrarre dal carattere di morale impegno* che è nel mistero, perchè la fede nel conoscere la dottrina tende all'atto di assenso.

> Spiegare, ad esempio, il 5° Comandamento vorrà dire incontrare nella *vita della Chiesa* la viva carità (Missioni, ecc.), quindi risalire questo filone fino a incontrare nel bacio di pace *liturgico* un segno ancor più misterioso

16. « Principale videtur... Ille cuius dicto assentitur », II-II, q. 11, a. 1, in c.

d'una realtà, in questi segni manifestata; la *Bibbia* descriverà questa « carità diffusa », che la *dottrina* porterà ad una precisione sufficiente perchè l'atto di assenso e la adorazione nella verità possa aver luogo.

3. Analisi del contenuto nelle sue parti

Ogni lezione di Catechismo ha dunque un *argomento periferico,* dato dal programma, che viene ricapitolato attraverso i *segni* e la *formula* ecclesiastica all'*argomento unico e centrale,* Gesù Cristo storico-mistico-eucaristico.

Dato che la fede si innesta sulla natura, la « *explicatio fidei* » deve innestarsi di conseguenza su una « *explicatio religionis* », la cui base sta nella contemplazione della creazione, quindi, per essere completi, accanto ai tre segni del mistero va posto anche l'insieme dei segni, che chiamiamo, per intenderci, segni creaturali.

La lezione avrà quindi questa trama completa:

1. Argomento periferico.
2. *Visio per speculum:* nei segni creaturali; nei segni ecclesiali, liturgici, biblici.
3. *Auditus fidei:* formulazione ecclesiastica.
4. Argomento centrale, conosciuto e riconosciuto.

È bene ora analizzare ciascun gruppo di segni per vedere il suo contributo preferenzialmente dato alla spiegazione del contenuto.

> Qui consideriamo questi segni come *componenti di ogni lezione* di Catechismo o quasi, precisamente quali mezzi per introdurre al contenuto, e in quanto ne mettono in luce certi aspetti a preferenza di altri. Si possono considerare questi segni anche come *argomento specifico* di tutta una serie di lezioni (un corso di storia ecclesiastica); di questo qui non si tratta espressamente.

a) *Il contenuto nei segni creaturali.*

Si può trovare oggi una maggiore attenzione rivolta dai catechisti alla contemplazione della natura. Quanto agli ambienti fortemente scristianizzati è stato detto: « *Le regard sur la nature a été pour nous cette longueur d'onde commune, permettant un cheminement vers Dieu* »;[17] si pensi a questo proposito all'interesse per le scoperte scientifiche e tecniche.

Quanto al metodo è meglio parlare di *vie, itinerari,* invece che di semplici prove. Nella prova l'uomo sta sul suo e quasi mette alla prova Dio, invece nell'itinerario la rigorosità dell'argomentazione è come sublimata in un atteggiamento di ricerca di Dio (teocentrismo), di contemplazione ammirativa di Dio,

17. P. Loew, in *Pensée scientifique et foi chrétienne,* coll. « Recherches et Débats », Parigi, 1953, p. 230.

come suggerisce il passo della Sapienza (13, 1-9), di attenzione alla Persona divina, soprattutto se si presentano le creature come segni, fatti da Dio all'uomo per esprimergli la propria presenza, bellezza, sapienza, bontà, ecc.

> In pratica: si conduce la contemplazione della natura fino alla ammirazione (preparativa dell'adorazione secondo San Tommaso); si prolunga questo stato d'animo dentro il settore dei segni biblici, liturgici, ecclesiali, sfruttando quanto di naturale vi è nei salmi, nella liturgia, ecc.; si trasferisce questa ammirazione al mistero contenuto nei segni, sviluppandola ora in una vera adorazione e lode.

Più che un richiamo verbale e generico alla natura è preferibile la contemplazione diretta e lenta (per permettere al sentimento di potenziarsi) di qualche aspetto delle creature, sfruttando tutti i ritrovati delle scoperte scientifiche e della tecnica: un'analisi al microscopio, ad esempio.[18]

Una delicata tecnica di *linguaggio* (suggerimenti, silenzi, commenti) è necessaria per superare lo stadio di una lezione di scienze naturali o di esperienze estetiche: l'accento sul concetto di segno è qui fondamentale, per avere *una ammirazione del Creatore più che della creatura.*

Il tempo di questa fase può essere anche lungo, se manca un fondamentale senso di Dio (urgenza eventuale di una precatechèsi in questo settore).

Ampliando un poco il concetto di natura (includendo la storia, la società, la letteratura, l'arte, la cronaca, ecc.) questi segni formano nella lezione l'inizio o problema iniziale. La prospettiva del segno farà sì che qualsiasi problema iniziale sia sempre *un problema di Dio* instaurando la trama della ricapitolazione.[19] In questo campo più aperto, accanto all'*ammirazione*, intervengono proficuamente anche altri sentimenti, come quello di *dipendenza* creaturale, quello di *desiderio dell'assoluto,* di « nostalgie » del divino (Pio XII), scoperte in un poeta, ad esempio.

Questi sentimenti aprono come un interrogativo, creano un'aspettativa, *un tempo di Avvento spirituale* in cui spontaneamente si vengono ad inserire i messaggi dei segni biblici, liturgici, ecclesiali, dal problema di Dio al problema di Cristo.

b) *Il contenuto nei segni ecclesiali.*

Oggi vi è un ritorno della catechèsi ai segni ecclesiali in queste forme principali: *a*) come *Storia della Chiesa*: considerazione storica di ispirazione agostiniana, che vede il Popolo di Dio in marcia anche oggi dal giorno dell'Esodo fino all'Ultimo Giorno. Le profezie avverate, soprattutto, fanno qui il segno del mistero; *b*) come *Volto della Chiesa*: considerazione prevalentemente sociale che coglie nella Chiesa oggi vivente (carità, Missioni, martiri, santità, ecc.) « il segno

---

18. A questo è ascritto il grande successo degli albums catechistici: « Fêtes et Saisons », soprattutto quello intitolato *Dieu existe.*

19. Così vede il Can. Ch. Moeller la letteratura moderna: *Littérature du XX^e siècle et Christianisme,* trad. Vita e pensiero, Milano, 1957-58.

dei chiodi ». La letteratura dei convertiti è particolarmente sfruttata; c) come *Ambiente della Chiesa:* considerazione prevalentemente pedagogica che coglie la Chiesa come « esperienza cristiana » del battezzato: egli ne prende coscienza in una guidata « esplorazione dell'ambiente », e, per il Colomb, l'analisi di questa esperienza è il cuore della catechèsi.[20]

I segni ecclesiali introducono al contenuto in quanto sono un *ambiente umano,* dove i rapporti interpersonali ben sviluppati consolidano psicologicamente tutta la dottrina; in quanto esprimono *moltitudine* e collettività, aprendo a dimensione mondiale e sociale la dottrina e sviluppando un senso particolare di sicurezza « *in sinu ecclesiae* »; in quanto colpiscono il soggetto con la *santità* morale, la *carità* disinteressata, la *testimonianza* di fede (parole, gesti, opere, monumenti) ed anche gli *scandali.* Tutto questo crea prima un sentito interrogativo, poi sostiene con l'interesse la perseveranza nella ricerca, infine è manifestazione del mistero.

Il contenuto nel suo insieme è messo in luce dai segni ecclesiali nel suo *carattere personale,* poichè la personalità dei cristiani conosciuti manifesta il carattere personale del mistero, della preghiera e della Grazia; nel carattere *esistenziale* di una dottrina altrimenti espressa solo « *per verbum* »; nel carattere *cattolico,* come unità di tutte le razze e culture in un unico credo e amore; nel carattere *storico-tradizionale,* dai registri del Battesimo, ai cimiteri, ai monumenti, ecc.

Alcuni aspetti particolari del contenuto sembrano particolarmente indicati dai segni ecclesiali: l'*Amore di Cristo e dei cristiani* nella « famiglia di Dio »; la *Comunione dei santi,* per cui l'individuo vive il suo Cristianesimo « in comunione » (preghiera, pensiero, azione); il *Corpo mistico* in una stretta partecipazione alla stessa vita; il *Popolo di Dio,* ove agli avvenimenti profetici del Vecchio Testamento corrispondono gli avveramenti ecclesiali di un popolo che ripete gli stessi motivi (la alleanza, la marcia, ecc.); il *Compimento escatologico* per l'essenziale incompiutezza e attesa della Chiesa; il *Dramma tra Cristo e il mondo,* continuato e manifestato nei fedeli (si ricordi la efficacia dell'espressione usata: « Patì sotto Mao-Tse-Tung »).

In pratica si riconosce valido lo schema del Colomb che parte costantemente dalla *esperienza dei segni ecclesiali* per ritrovarvi dentro il mistero. Questi segni vanno collegati a tutti gli spunti di vita (storia e società), poichè la Chiesa vive nel mondo (la cronaca della Chiesa nella cronaca del mondo).

È da sviluppare, sul piano di una precatechèsi, un vivo *senso sociale* (forme di catecumenato, esercizi di vita associata, educazione alla convivenza, alla corresponsabilità, ecc.) come abito naturale corrispondente al « *sensus ecclesiae* » della fede. In particolare va curato un vivo *incontro con le persone* della Chiesa, fino ad avvertire la testimonianza di segno e così pure con una *comunità eccle-*

---

20. J. Colomb, *Plaie ouverte au flanc de l'Église,* pp. 106 ss.; cfr. *Histoire de l'Église, message de salut,* numero unico di « Lumen Vitae », II (1959), e *L'Église dans notre catéchèse,* numero unico di « Catéchistes », 29 (1957); fiches « Vérité et Vie », nn. 274-278.

siale, abbastanza piccola da essere avvertita come propria e abbastanza grande per esprimere la grande comunità dei cristiani.

I segni ecclesiali, se sono prevalentemente *personali,* sono pure *materiali* (chiese, monumenti, opere, ecc.). È utile un collegamento: le opere concretizzano la testimonianza delle persone, rendendola seria e valida agli occhi dell'osservatore, le persone dànno il significato cristiano e non solo artistico alle opere costruite.

c) *Il contenuto nei segni liturgici.*

I segni liturgici furono diversamente collocati nella catechèsi: i riti liturgici messi come *appendice* al programma; i testi liturgici usati come *spunti* nella presentazione o argomentazione; l'anno liturgico usato come *quadro estrinseco* del programma; la vita liturgica come materia per la *applicazione pratica;* il tempo liturgico come *spirito animatore* del gruppo di lezioni che avvengono in esso.[21]

In generale la trattazione dei Sacramenti è divisa dal dogma e dall'appendice sui riti: così la dottrina rimane astratta dalla concretezza del mistero sacramentale e questo dai segni manifestativi. Nella prospettiva presentata, invece, i segni liturgici e il mistero liturgico hanno il posto centrale, sono il « luogo » della catechèsi.

Il catechista usa innanzitutto i segni liturgici per introdurre il contenuto in un ambiente *sacro* e aperto al Trascendente, in un ambiente *simbolico* (simbolizzazione attiva dei gesti e passiva della accettazione dei gesti di Dio), in un ambiente *attivo,* poichè nella azione liturgica vi è una vera « *protestatio fidei* »: come la fede è ordinata all'assenso di fede, la catechèsi è ordinata alla azione liturgica.

Rispetto al contenuto nel suo insieme i segni liturgici possono accentuare questi caratteri: il carattere *personale* del mistero, al di là della astrazione dottrinale; *la presenza reale* del mistero a tutto il mondo ed a tutta la società in una realistica correlazione tra avvenimenti di cronaca e avvenimento eucaristico; la *azione effettiva,* il compimento odierno dell'intervento di Dio: Dio agisce oggi nel mondo a partire dall'azione liturgica; l'*attualità perenne* di questa azione, che risulta sempre « aggiornata », come risposta a tutti i problemi e consacrazione di tutti gli eventi; la *prospettiva escatologica,* per la discordanza tra aspettativa degli uomini e modo liturgico dell'intervento divino: « *Quod Ego facio tu nescis modo, scies autem postea* » (Giov., 13, 7).[22]

Come aspetti particolari del contenuto messi particolarmente in luce dai segni liturgici ricordiamo: il *Cristo risorto:* a chi si limitasse ad una catechèsi storico-

---

21. Per fare un esempio di manuali per ogni categoria: L. Chiappetta, *Gesù Maestro,* Roma, 1958; il Catechismo tedesco e insieme M. Croegaert, *Commentaire liturgique du catéchisme,* Malines, 1952-54, 3 vv.; U. Pasquale, *Catechismo e anno liturgico,* Torino, 1957; Suore di Vorselaar, *Cours d'instruction religieuse,* Lovario, 1948 (metodo Poppe) e anche Derkenne, *La vie et la joie au catéchisme,* Parigi, 1956-57; infine J. Colomb, *Aux sources du catéchisme,* 3 vv., Tournai, 1948, e insieme Sauvageot-Jacquin, *L'initiation de l'enfant au mystère chrétien,* Parigi, 1952.

22. P. Vagaggini, *Il senso teologico della liturgia,* Roma, 1957, I e IV parte.

biblica si potrebbe dire: « Perchè cercate tra i morti Colui che è vivente? » (Lc., 24, 5); il *Cristo pasquale* nella rinnovazione della Messa: la morte e la resurrezione risulta al centro della liturgia, che è tutta un passaggio di Dio a cui il fedele si associa; *unione personale con Cristo* (Grazia), la liturgia sacramentaria soprattutto, spiegata nel suo accostarsi a ciascun individuo in un rapporto tra « Io e tu » (« *Ego te* absolvo »); *punto di inserimento* del fedele: con i Sacramenti abbiamo l'incorporazione nella società (« *partem aliquam et societatem cum Joanne, Stephano, Matthia...* »), l'inserzione nella storia o meglio nell'unico Avvenimento in corso fino alla fine dei secoli: è nella liturgia che veramente si può dire: « Ecco, il Regno di Dio è giunto fino a voi ».

Alcune indicazioni pratiche per collegare i segni liturgici ad una maggiore esplicitazione del contenuto possono essere le seguenti: quattro procedimenti [23] combinati tra loro creano un vivo metodo liturgico: *la Bibbia,* invece di essere solo spiegata a parole, rappresentata con una filmina o meditata con una scheda, viene paraliturgicamente « *celebrata* » sullo stile della Messa dei catecumeni; *l'anno liturgico,* che è « il credo in atto » nel mondo, rimane come quadro e oggetto globale delle spiegazioni; *la liturgia sacramentaria* come punto di riferimento principale quanto ad attività, individualità, impegno, concretezza ad esempio della vocazione personale (il proprio nome pronunciato nel Battesimo è proprio la « voce che chiama per nome »); *la liturgia eucaristica* come espressione privilegiata e soggetto permanente di tutte le azioni precedenti.

Come precatechèsi si esige una formazione al senso *simbolico* ed al senso *comunitario* del proprio agire, formazione facilitata dalla consuetudine con i precedenti segni ecclesiali.

Il catechista ritorni ad alcuni momenti della Messa come centrali e vero « luogo » di raccolta delle riflessioni catechistiche: un simile momento potrebbe essere *la piccola elevazione con i suoi due movimenti* ricapitolati in Cristo di uscita dal Padre e di ritorno al Padre di tutto (« *Per quem haec omnia...* »): anche tutta la creazione e tutta la morale possono con frutto innestarsi qui, ove il dogma è pienamente vissuto nel suo insieme.

È importante concretizzare due ordini di correlazioni: quello tra *Bibbia e liturgia,* in modo che i segni liturgici « destino nei fedeli degli echi biblici », fino a ricostruire in un momento tutto un concatenarsi di eventi storici; quello tra *liturgia* (*quotidiana*) *ed esistenza quotidiana,* in modo che la valutazione di questa sia fatta nella constatata coesistenza del mistero eucaristico con la vita del mondo.

d) *Il contenuto nei segni biblici.*

La Bibbia ha rispetto alla liturgia una funzione noetica: il mistero è rivissuto nella liturgia, ma rivelato nella Bibbia; rispetto alla dottrina ha invece una

---

23. Utili indicazioni in: *Parole de vie et Liturgie,* Parigi, 1958, soprattutto la relazione di F. Coudreau, *La Bible et la liturgie dans la catéchèse;* e poi *Liturgie et catéchèse,* numero unico di « Catéchistes », 30 (1957).

funzione pratica, riconducendo le idee in seno agli avvenimenti, ai personaggi, alla storia.

La Bibbia fu diversamente collocata nel Catechismo: come *corso separato* dal Catechismo (o serie di racconti moraleggianti o storia del popolo ebreo); come *spunti* per la dottrina o la morale; come *fatto iniziale* da cui trar fuori la dottrina in un sistema dottrinale;[24] come *Storia Sacra* nei suoi avvenimenti capitali in un sistema storico, ove la dottrina entra in modo subordinato;[25] come *Storia Sacra* ed anche *spiritualità*, comprendendo non solo gli avvenimenti ma anche gli atteggiamenti spirituali, che poi la liturgia riprende.[26]

Presentiamo sei modi con cui il catechista può adoperare la Bibbia allo scopo di introdurre il contenuto cristiano nel Catechismo. Questi sei modi possono essere usati in sei successive età scolastiche: 1) *I grandi personaggi biblici*, come punti concreti di condensazione della Storia Sacra e tipi di comportamento religioso. 2) *I grandi fatti biblici*, avvenimenti capitali che scandiscono la storia di Dio (più che quella di Israele) nel mondo: diluvio, vocazione di Abramo, sacrificio di Isacco, Esodo, Sinai, ecc. 3) *La Storia Sacra universale*, dal *Genesi* alla *Parusia*, delinea le categorie fondamentali della vita del mondo e dell'uomo con Gesù Cristo al centro. 4) *La « lectio divina »*: lettura parallela dei due Testamenti, mettendo in più la storia della Chiesa, per cogliere il gioco di *profezie-avveramenti*. La storia attuale appare più come avveramento che come avvenimento con un particolare carattere di sacro e di mistero. 5) *I grandi temi biblici* che lungo il succedersi degli avvenimenti secolari sono ripresi, ampliati, sviluppati, inverati dalla pedagogia divina e poi incarnati e realizzati: l'alleanza, la salvezza, l'amore, il regno, la pasqua, il sacrificio, la speranza, ecc.; 6) *La storia del dialogo tra Dio e l'uomo:* la voce che chiama per nome (incominciando da « Adamo, dove sei? » del *Genesi*) alla risposta dell'uomo che in Cristo dice: « Eccomi, o Padre ». Si può variare in una considerazione più sociale: Dio e il suo Popolo.

Si noti che si supera una lettura « carnale » di puri avvenimenti anche edificanti per una lettura « spirituale » dei misteri nei segni.

I segni biblici conferiscono al contenuto della fede nel suo insieme questi importanti caratteri: la *storicità*, che risalta dai documenti storico-geografici, dal concatenarsi con la storia universale; aspetti oggi molto sfruttati nel Catechismo e che rendono al mistero una impressionante oggettività storica; la *storia* che supera fortemente il concetto a cui molti si riducono di ideologia, credenza, dottrina, per avviare nella via dei fatti, delle realtà, degli accadimenti; *storia religiosa:* in un clima scolastico i ragazzi « non trovano poi straordinario trovarsi al cospetto di Dio », fu scritto; l'ambientazione invece negli avvenimenti (i gesti di Dio più che i fatti della Bibbia) e negli atteggiamenti biblici (importanza dei

---

24. Tipico esempio è il *Katholischer Katechismus,* tradotto in italiano, Milano, 1957.

25. Cfr. S. AGOSTINO, *De catechizandis rudibus,* i due esempi catechistici; W. BARTELT, *Handbuch zur Schulbibel in organischer Verbindung mit den Lehrstücken und Merksätzen des Katechismus,* Friburgo, 1957.

26. ÉQUIPE SACERDOTALE D'ALFORTVILLE, *Initiation au mystère chrétien,* Parigi, 1957.

cantici, salmi, libri sapienziali accanto alla « storia della salvezza ») pone seriamente l'uomo di fronte all'intervento di Dio nella sua vita; *spiritualità biblica* sia per la vita liturgica, sia per lo sguardo sulla natura, sia per la concezione del mondo, di Dio, dell'uomo, del destino. Se il pensiero greco-aristotelico è utile alla scienza della fede, solo la spiritualità biblica è utile alla vita di fede; prospettive di un umanesimo biblico [27] contro un umanesimo classico (solidarietà contro individualismo; tempo escatologico invece che ciclico; destino come vocazione a cui rispondere più che come scelta del proprio domani, ecc.).

Quanto ai particolari del contenuto va detto che tutti i concetti usuali del pensiero e della vita cristiana devono trovare, accanto alla formulazione ortodossa, un ricco e vasto *contesto biblico*. Tre metodi indicativi: associazione a *personaggi* (« come ti sei degnato di accettare il sacrificio del giusto Abele... »); associazione ai *ricorsi storici* (esempio: passaggio del mar Rosso, passaggio di Cristo nel Giordano, passaggio nelle acque della Passione, passaggio del cristiano nelle acque del Battesimo); associazione a vasti *quadri biblici* in cui incastonarsi (la marcia del popolo eletto, la schiavitù babilonese, la pasqua, ecc.): così avviene la ricapitolazione dell'argomento periferico all'argomento centrale che è Gesù Cristo.

Temi particolarmente trattati dalla Bibbia: l'Amore preveniente di Dio (« *prior dilexit* »); l'unico Piano della Redenzione dal primo all'ultimo giorno, con due tempi, due società, un ultimo giorno, due destini (notare l'« ora » del Padre, l'« oggi » determinati da Cristo); l'umanità e l'amabilità del Salvatore; l'assolutezza trascendente di Dio; la Parola di Dio: accettazione di una realtà invisibile sull'unico appoggio della parola: « *In verbo tuo laxabo rete* » (Lc., 5, 5); il divenire pasquale (morte-resurrezione) del Regno di Dio; la preghiera (salmi); il simbolismo, sia verticale (segno-realtà), sia orizzontale (profezia-avveramento); la comunità e solidarietà di vita e di destino (Chiesa).

> Il catechista curi di raggiungere l'*identificazione* (sentirsi dentro la Storia Sacra, sentire la Storia Sacra come propria storia) o riconducendo i personaggi storici a Cristo (tutti apparteniamo a Lui) o esprimendo vivamente la relatività del Vecchio Testamento a noi come realizzazioni delle figure (noi siamo la vera Storia Sacra).[28] Sia curato il *realismo storico:* non citazioni estratte ed astratte dal contesto. L'arte sta nel collegare il fatto al suo vivo contesto: si è comunicata l'idea di Gesù, quando paragonava la Grazia a una sorgente d'acqua, se si tiene conto di che cosa significava l'acqua nei deserti, nel caldo della Palestina. Vi è però qui un problema di *verità storica:* il meraviglioso biblico è spesso amplificato dall'enfasi semitica: si deve evitare lo *scoglio razionalistico* che vanifica anche la verità religiosa e lo *scoglio semitico* che soffoca il religioso in un mondo di enfasi, secondo la visuale occidentale. Occorre una rigorosa *fedeltà al*

27. Cfr. sul piano catechistico: Ch. Moeller, *Peut-on au XX^e siècle être un « homme de la Bible »?*, in *Parole de Dieu et Liturgie*, pagine 215-277.

28. Così faceva S. Agostino, che dopo aver descritto gli ebrei, esiliati in Babilonia, occupati « ad gignendos filios et domos aedificandas et plantandos hortos et vineas », sotto il potere dei re, esclama improvvisamente rivolto al « rudis »: « Nam et ecce te modo per istum sermonem aedificamus atque plantamus »; cfr. *De catechizandis rudibus*, par. 37.

messaggio religioso: di un fatto si può accentuare l'aspetto curioso, moralistico, scientifico o meraviglioso fino a vanificare il messaggio religioso (il fatto che Dio parla, Dio interviene, Dio predice): è una questione delicata di accenti, di messe in rilievo e insistenze su un aspetto o l'altro. L'importante è giungere *alla contemplazione di Dio e non alla curiosità del racconto,* quindi si consiglia più uno stile di contemplazione (tono, brevi commenti inframmezzati, silenzio, colorito) che uno stile di aneddoto.

e) *Il contenuto nella formulazione dottrinale ecclesiastica.*

Si è già vista la funzione delle formule, prese una per una, in collegamento con i segni. Ora si considerano le *formule prese insieme* in un sistema dottrinale.

Una sistemazione dottrinale delle formule e dei segni avviene sempre, per la tendenza logica della mente: occorre pensarci perchè sia ortodossa e pedagogica.

Sappiamo che nell'alveo dell'ortodossia sono presenti varie sistemazioni: l'unico « *depositum fidei* » si esprime in vari *sistemi teologici,* a un sistema poi si ispirano varie « *spiritualità* », che sono sistemazioni dei dati rivelati, ma più complesse e pratiche, poichè hanno accanto alle verità universali molte verità particolari [29] (esempi, fatti biblici, norme ascetiche, meditazioni, ecc.); da una spiritualità si giunge alle *mentalità individuali.* La catechèsi si orienta verso le spiritualità, essendo una sistemazione, intensamente rivolta alla pratica, e vuole formare le mentalità individuali.

Data la possibilità di scelta, occorre scegliere con *criterio pedagogico,* in corrispondenza alla situazione e vocazione di ognuno, come insiste il Catechismo Tridentino.[30] Ecco dunque il problema della strutturazione o sistemazione pratica delle dottrine che chiamiamo formulazione dottrinale ecclesiastica per mettere in luce: *a*) che deve includere le formule; *b*) deve rimanere nell'alveo della ortodossia e del magistero ecclesiastico ed essere solo una *strumentale individualizzazione,* utile all'individuo per poter vivere con la propria personalità la sua fede, senza cessare di ricollegarsi intenzionalmente alla mente della Chiesa.

Il problema è ora demandato alla *teologia,* per vedere le sistemazioni possibili e alla *psicologia* per avere i dati orientativi della scelta. Qui sono opportune alcune indicazioni di metodo.

Nel sistemare la materia il catechista si ispira sostanzialmente a questo criterio agostiniano: tutto viene dato dal programma, ma *alcune cose sono messe « in rilievo » e altre invece sono messe « in submissione »,*[31] sia per la lunghezza

---

29. U. von Balthasar, *Théologie et sainteté,* in « Dieu vivant », 12 (1948), pp. 17 ss.; T. Donlan, *Theology and Education,* Ed. Brown, Dubuque, 1952, trad. it. S. Paolo, 1959, insiste sulla presenza di verità particolari accanto a quelle universali nella istruzione religiosa, pp. 124, 125-126.

30. Il catechista è ammonito di non presumere di poter « *praescripta quadam et certa docendi formula* erudire atque instituere aeque omnes fideles » e proprio quanto all'ordine delle dottrine è detto: « in omni docendi et interpretandi munere hanc consuetudinem tenebit dirigendi omnia ad illa quattuor genera (Simbolo, Sacramenti, Decalogo, *Pater*)... *docendi autem ordinem eum adhibebit qui et personis et temporibus accomodatus videbitur* », *Cat. del Concilio di Trento,* pp. 6 e 9.

31. Alcune cose occorre « aliquantum immorando quasi resolvere atque expandere et inspicienda atque miranda offerre animis auditorum », altre cose invece bisogna « summatim

della trattazione, sia per l'apparato didattico, sia per l'importanza nel discorso, sia per i ritorni e le ripetizioni. Accentuazioni e subordinazioni in pratica significano render qualcosa più esplicito e lasciar qualcos'altro più implicito e così si forma una struttura a cono, con un vertice e una base o, come si diceva, con un centro ed una periferia.

La struttura è organica, cioè *i rilievi e le subordinazioni si aiutano a vicenda*: i rilievi, più prossimi al soggetto, aiutano l'assimilazione delle cose lasciate « *in submissione* » e queste, facendo da sfondo e da periferia, dànno ampiezza e ricchezza a quelle.

Questa disposizione a rilievi e « *submissiones* » va ora combinata con lo schema fondamentale della lezione, che prevedeva un argomento periferico - l'argomento centrale - una ricapitolazione dell'uno nell'altro attraverso i segni e le formule.

Il gioco dei rilievi e subordinazioni entra qui come la *trama intermedia* che collega il punto periferico al centro, l'*itinerario abituale* dalla periferia al centro attraverso i segni e le formule. Questo itinerario avrà i suoi punti di riferimento che fanno da filo conduttore, cioè quelle *accentuazioni ricorrenti*, quei *rilievi preferiti*, quei *ragionamenti-chiave*, quei *temi dominanti* che ritornano fra i tanti possibili della Bibbia, liturgia, Chiesa.

Proprio nella scelta di questi « rilievi » e « *submissiones* » si differenziano le varie sistemazioni pratiche, che risultano serie e valide quando i punti di riferimento preferenziali sono *costanti, coerenti tra loro, ispirati ad un unico tema*, che viene in pratica richiamato in un modo o nell'altro in occasione di ogni particolare.

Si comprende che *la chiave di tutto sia in questo unico tema dominante* che poi comanda e ispira le varie accentuazioni ricorrenti nella Bibbia, liturgia, Chiesa, dottrina. Proprio nella scelta di esso gli autori si differenziano:

> Per esempio il Prat insiste sulla *Redenzione, mistero di morte e vita;* Lemonyer sul *Regno di Dio;* il P. Bonsirven sulla *Incarnazione redentrice;* il P. Mersch sul *Corpo mistico;* il Card. Mercier sulla *Partecipazione alla vita trinitaria;* Marmion, Gillet, Lebreton sul *Cristocentrismo;* Hirscher e Sailer sulla *Storia della Salvezza;* il P. Hofinger sull'*Amore di Dio e la risposta dell'uomo;* ecc.

A. Terstenjak, in una prospettiva più pedagogica e coerente col principio della ricapitolazione in Cristo, considera, per cercare il tema unico, chiave della sistemazione dottrinale, gli aspetti del mistero di Cristo storico-mistico-eucaristico.[32]

Egli considera il Verbo eterno in quanto abita tra noi, cioè *storicamente, misticamente, sacramentalmente* nelle opere della redenzione e *invisibilmente* negli effetti della creazione.

Abbiamo così *quattro aspetti fondamentali del Verbo*: il Logos della crea-

---

generatimque complecti » e « celeri percursione inserendo contexere », di modo che « quae maxime commendari volumus aliorum submissione magis eminent ». S. Agostino, *De catechizandis rudibus*, par. 5.

32. A. Terstenjak, *op. cit.*, pp. 197-200; 214-228; 233-241.

zione; il Cristo storico della Bibbia; il Cristo mistico della Chiesa; il Cristo sacramentale della liturgia. Quattro temi dominanti e unitari. È chiaro che ognuno di essi ci porta al Cristo intero, poichè la sua personalità è totale e integra ed estranea ad ogni divisione in materie e discipline.

E se si accentua un aspetto o l'altro, è solo per avere *quattro diverse unità di lavoro, o piste, o itinerari di ricerca.* La differenza è solo *nel punto di partenza metodologico* e nella *accentuazione* che rimarrà a caratterizzare una spiritualità e mentalità.

Terstenjak trova che questi quattro temi dominanti hanno ciascuno un linguaggio ed una spiritualità che corrisponde sia a *quattro indirizzi psicologici* (indirizzo realistico o metafisico; indirizzo idealistico o personalistico; indirizzo sociale; indirizzo vitale o affettivo) e sia a *quattro successivi momenti dello sviluppo psichico* (momento infantile, individuale e simbolico; momento adolescenziale dell'ideale e del capo; momento giovanile dell'integrazione sociale; momento adulto della visione del mondo).

Forse gli adattamenti sono discutibili, ma l'esempio è valido: il compito del catechista sta nell'accostare all'alunno quel linguaggio preferenziale, quell'aspetto di Cristo che egli più comprende, che trova più « fratello » a se stesso; allora si crea il ponte su cui tutto potrà passare. Questo aspetto fondamentale di Cristo darà il criterio per avere coerentemente i punti di partenza metodologici, le accentuazioni bibliche, liturgiche, ecclesiali, la disposizione delle dottrine pur rimanendo sempre la Persona al centro.

Sia dunque la « *explicatio fidei* » in una mentalità e spiritualità, sia il *metodo* si ispirano alla *disposizione dottrinale del contenuto,* la quale, a sua volta, è stata scelta con particolare riguardo alla *psicologia del soggetto.*

> Quanto alle *accentuazioni* quantitative e qualitative proprie di una disposizione scelta della materia, esse si applicano: alla *scelta* dei particolari (la fisionomia del racconto di Giona, ad esempio, cambia se si mette in luce la prodigiosità del fatto o la insistenza del comando divino); nell'*ordine* del programma, per cui abbiamo Catechismi che mettono la lezione sulla SS. Trinità al principio ed altri invece che la pongono alla fine della trattazione del *Credo;* nel *procedimento,* per cui ci si ferma a contemplare lungamente un punto e invece si memorizza rapidamente un altro; nelle *connessioni,* per cui un punto è collegato a molti altri, rendendolo ricco e sostanzioso, mentre un altro è rapidamente ricapitolato al centro; nei *punti di riferimento* ricorrenti (*slogans,* figure bibliche o detti che divengono familiari, certe profonde esperienze religiose, certi quadri riassuntivi, ecc.).

Capitolo III

IL SOGGETTO DELLA CATECHESI

Ulteriori e più determinate norme pratiche sul come spiegare il Catechismo provengono dalla analisi degli atti psichici che propriamente il soggetto deve compiere nel corso della « *explicatio fidei* » e poi mantenere nel corso della vita.[1]

1. La struttura psicologica dell'atto e della mentalità di fede

Per « conformare » davvero l'alunno alla mentalità di fede, occorre: 1) assuefarlo alla *oscurità del mistero,* contro la tendenza a « toccare col dito il segno dei chiodi nelle mani » (Giov., 20, 25); 2) assuefarlo alla « *visio per speculum* » contro la tendenza a « intendersela direttamente con Dio »; 3) abituarlo al *rapporto di persona a Persona,* sia come fiducia, sia come adesione totale, sia come fine; 4) situarlo costantemente davanti alla *scelta da farsi* tra la suggestione della propria esperienza e la parola di Dio (« *ex auditu* »); 5) situarlo pure nella costante *urgenza dell'agire* in un assenso deciso invece di un puro aver notizia; 6) abituarlo alla esigenza dell'*intervento della volontà* senza attendere una evidenza delle cose; 7) farlo entrare anche soggettivamente nella *certezza suprema* della fede.

Tali infatti sono le componenti psicologiche principali di un modo di pensare il cattolicesimo che sia veramente « sintonizzato » con una esplicita fede cattolica.[2]

---

1. C. Krieg spiega questo che egli chiama « spiegazione psicologica delle dottrine », come « un immergere tutte le energie nella nozione rivelata, un battezzarle in Dio », *op. cit.,* pp. 223-224; v. anche R. Peil, *op. cit.,* pp. 15, 16.

2. Dalle inchieste recentemente fatte sulla fede dei giovani (Aubert, Delooz, Gouyon, Blanchard, cfr. *Enquêtes du foyer* « *Notre-Dame* », 6 fascicoli, Bruxelles, 1957, 3ª ed.) come pure da certe inchieste, sempre catechistiche, sull'insegnamento morale (Babin, fr. Etienne, cfr. « Catéchistes », nn. 25 e 31) risulta una certa urgenza di curare e approfondire questa « mens » cristiana nell'apprendere la dottrina cristiana: le difficoltà sulla fede toccano, infatti, punti centrali della fede e la morale rivela uno sganciamento dal dogma nel suo strutturarsi.

Circa la *visio per speculum:* soprattutto per i giovani il dover accettare, durante la spiegazione catechistica e dopo, l'interpretazione dei segni, data dalla Chiesa, come unica, è un'abnegazione difficile che costituisce forse il vero punto focale della « metànoia »: « Convertitevi, cioè cambiate col Mio il vostro modo di pensare » (Mc., 1, 15).

Si punti su un ridestato e leale desiderio di incontrarsi con Dio: volere incontrarsi con Dio e non andare *al luogo dell'incontro da Lui designato* (in quei segni, in quel modo) è contraddittorio.

Circa l'*oscurità del mistero.* Per persuadere a questa condizione cristiana che è *il camminare al buio,* guidati dalla Voce trasmessa, è utile insistere sulla Trascendenza di Dio, che quasi fa esigere il mistero; mostrare la cosa come una sostituzione: sostituire una certezza « *ex auditu* », ma divina, a una incertezza esperienziale, ma soltanto soggettiva. Si noti che qui vi è il « *sermo durus* », il dramma, soprattutto per i giovani, che porta ad un « dubbio dinamico »: obbedisco alla mia incertezza o accetto una certezza che viene dal di fuori?[3] Si presenti l'oscurità non solo speculativa, ma anche nei riflessi pratici, vitali: la croce, « scandalo » per alcuni e « follìa » per altri (*I Cor.,* 1, 23).

Circa *la situazione di scelta:* ad ogni articolo del *Credo* va riproposta la globale e fondamentale scelta tra la propria esperienza, conglutinata col proprio io, e la Parola di Dio, che « viene dall'alto » e non è « a misura d'uomo »: si tratta di preferire un determinarsi « *ex auditu* » invece che dalla evidenza, ad Autorità ascoltata invece che a ragion veduta: il fatto di Pietro che alla pesca preferisce scegliere la parola di Dio invece che la propria certezza (« *in verbo Tuo laxabo rete* ») è da ricordarsi frequentemente a questo proposito (Lc., 5, 5).

Circa il *rapporto tra persona e Persona.* Alla tendenza di sottintendere Dio con la sua persuasiva autorità, nella interna discussione che precede l'assenso di fede, va invece opposto un energico e continuo ricapitolare tutta la fede in Dio, come motivo, come oggetto, come fine. Quindi si eserciti la fiducia piena in Cristo, si orienti alla « *fides obsequiosa* » e non scientifica, si faccia capire l'assenso come adesione alla Persona e scelta della Persona divina, con la sua scienza e sapienza invece della propria scienza ed esperienza, apologetica questa più persuasiva.[4]

Circa l'*intervento della volontà:* una spiegazione che provochi una illusoria chiarezza, sulla quale, senza ricorrere alla volontà, si accetta di credere, è attentamente da correggersi: bisogna che l'intervento della volontà appaia richiesto e necessario, sia per l'oscurità, sia perchè la verità diventa appello fondamentale all'uomo (fede « personalizzante »): si propone a credere, non si impone. Questa proposta lascia in sospeso l'alunno davanti ad

---

3. Di un « dubbio che potremmo chiamare dinamico ed è fecondo e costruttivo; del dubbio cioè che nasce a pie' del vero ed è stimolo a nuovo studio ed a nuove conquiste », parla Pio XII, disc. 30 sett. 1953; l'insistenza sul rilievo dato al « mistero » in senso positivo è sottolineata da G. WUNDERLE, *Glaube und Glaubenszweifel,* Düsseldorf, 1932, pp. 96-157, da M. PFLIEGLER, *op. cit.,* III, pp. 111 ss.

4. In pratica si orienta la apologetica in modo che al suo termine sia possibile ripetere il ragionamento di S. Pietro: « giudicate voi stessi se sia più giusto dar ragione agli uomini o a Dio » (*Atti,* 4, 19); cfr. M. PFLIEGLER, *op. cit.,* III, pp. 129-139.

un dovere vitale e religioso che caratterizza in pieno l'ora di Catechismo; si accentui questa sospensione (libertà della fede), questo rimettere seriamente le cose alla responsabilità personale.

Circa l'*urgenza dell'agire.* Si distingua bene il puro percepire dall'assentire, che rimane il momento più vivo dell'atto e il superamento della passività, l'arrestare in certo modo il corso puramente percettivo della coscienza per assumerne i contenuti e trasportarli sul piano del valore, della realtà affermata, della posizione presa. La fede è precisamente un affermare senza aver visto: questa prevalenza dell'attività, tutta caratteristica della fede, è poco accentuata abitualmente e l'allievo non se ne rende conto.

Circa la *certezza suprema:* si tratta di far entrare il soggetto nello stato psicologico della certezza suprema della fede, a forza di riconoscerla volitivamente, e così persuadersene e conformarvisi. Questo è di suprema importanza per la vita che si basa sulle certezze: bisogna che le realtà nascoste « con Cristo in Dio » risultino più reali delle realtà esperienziali. Dato che « *certitudo fidei est in genere affectionis* », va esercitato molto l'atto di preferenza delle certezze di fede sulle certezze di esperienza attraverso un affrontamento frequente dei due ordini di cose durante il Catechismo.

Lungo tutto *il periodo educativo* si cercherà poi di sviluppare preferenzialmente questa o quella componente della mentalità di fede, il che aiuterà l'assimilazione anche delle altre. Ad esempio: nella infanzia si svilupperò *il senso dell'autorità,* mettendo molto in luce le Persone divine fino a farle diventare « motivo » sufficiente per ogni atto di fiducia; nella fanciullezza si svilupperà *l'affermazione della fede* in una intensa pratica religiosa che esprima sempre l'assenso interiore (« *protestatio fidei* »); nella adolescenza si svilupperà *il senso della fiducia e della scelta;* nella giovinezza invece *il senso del mistero,* dando una apologetica che lasci alla volontà la sua « principalità » per decidersi a questo *vivere all'oscuro* in un pieno rimettersi alla Parola di Dio.

Quanto riguarda *il rapporto di persona a Persona* e la *certezza* è praticamente sviluppato in ogni momento della catechèsi nella ricapitolazione, nella attività di preghiera, nei giudizi sulla realtà.

Si noti invece che anche le diversità di *carattere* e di *ambiente* pongono il problema di un maggior rilievo dato a certe componenti della mentalità di fede rispetto ad altre: lo studio delle conversioni può esser indicativo ed è poi per tutti chiaro che un ambiente operaio accentuerà l'aspetto attivo ed affermativo della fede, mentre un ambiente studentesco l'aspetto della certezza, del mistero, della autorità.

2. Il processo dinamico dell'atto e della vita di fede

Queste varie componenti psicologiche si concatenano in un processo che si ripete più o meno esplicitamente per ogni atto di fede nella vita. Spiegare quindi la lezione nel senso di una esplicitazione della fede, come attività del soggetto, significa in pratica abituare gli alunni a questi atti o passi che avvicinano al « sì » dell'assenso di fede.

Sopra quindi la trama fondamentale della lezione nella luce del contenuto (dall'argomento periferico all'argomento centrale) va posta questa *trama fondamentale della lezione nella luce della forma o attività del soggetto,* quando « ricapitola » attraverso successivi giudizi l'argomento periferico al centro che è Gesù Cristo in un atto di fede esplicito.

È opportuno dunque richiamare quanto la teologia ha già dimostrato essere l'abituale itinerario della mente all'esplicito atto di fede.

Abbiamo in pratica:

1) Una « *motio indeliberata* »: essa dispone il soggetto ad ascoltare l'annuncio della Rivelazione.

2) Presentazione dei motivi di credibilità: il catechista (o la mentalità) presenta la realtà rivelata come credibile e verosimile.

3) Giudizio di credibilità del soggetto.

4) Percezione della oscurità del mistero: il processo si arresta e impone l'intervento della volontà.

5) Persuasione data dai motivi di credentità: il catechista (o la mentalità) presenta la realtà rivelata come « *placens et conveniens* ».

6) Giudizio di credentità del soggetto.

7) *Propositio Ecclesiae,* individualizzata dal catechista.

8) Esplicito assenso di fede, libero e dipendente dalla Grazia.

Osservazioni pratiche:

Circa il primo punto va detto che il battezzato si trova, psicologicamente, come il pagano, davanti ad una nuova esplicitazione del contenuto, cioè di fronte ad una nuova adesione da dare, che spesso, a causa dello sviluppo o dell'ambiente di vita, ripropone anche drammaticamente il problema della propria conversione a Cristo.

Circa il secondo punto: la presentazione è data dal catechista nella catechèsi e ricordata dalla mentalità, se fu ben formata dalla catechèsi.

Questa presentazione deve essere « *sufficiente* » a provocare il giudizio: sottolineiamo che occorre sufficiente messa in luce dei segni ecclesiali, primo motivo di credibilità, e che la spiegazione vera e propria della dottrina *è pure apologetica,* cioè dà a contemplare la coerenza, la armonia, la sapienza, la grandezza della dottrina cristiana (« *nexus inter se* »): *lo splendore del vero più che il vero in sè,* che è impenetrabile alla mente. In questo si parte da aspetti più accetti al soggetto per poi portar questo verso aspetti più oggettivi e universali.

Circa il giudizio di credibilità: ecco un primo obiettivo pratico della lezione: essa deve far sbocciare questo giudizio che poi, divenuto abituale e complesso, si sviluppa in mentalità. Questo giudizio sia al massimo esplicito, consapevolmente posto e ripetuto, come momento caratteristico della lezione.

La presa di coscienza dell'oscurità, nel momento che chiameremo del « *sermo durus* », rileva l'insufficienza del giudizio precedente che se davvero dispone, non è però sufficiente all'assenso e rileva il bisogno di « spiegare » il punto dottri-

nale da un punto di vista che tocchi la volontà e la persuada: è *una svolta-chiave della lezione* che sale ad un livello più intimo, più personale e personalizzante, più impegnativo e profondo.

La « persuasione » veniva data anche nell'età apostolica dai miracoli,[5] oggi deve essere sostituita da una catechèsi davvero « miracolosa », che cioè impegna soprattutto la persona del catechista nell'illustrare con le parole, le analisi, ma soprattutto la propria testimonianza quanto sia « *placens et conveniens* »[6] credere a Dio circa quel determinato punto dottrinale. Questo punto corrisponde al presentare i beni come *valori* della pedagogia generale.

Il giudizio di « credentità » è il secondo obiettivo concreto a cui converge l'azione catechistica. Esso non esprime esplicitamente solo un « devo » ma anche un « è bene » che io creda, quasi un pratico « voglio credere ». A questo punto si è persuasa l'intelligenza, la volontà, l'affettività in quanto era possibile nella fede, e non in modo momentaneo e slegato, ma in una mentalità stabile, cioè in una trama di motivazioni che di anno in anno si accresce e si unifica tendendo a rimanere « motivo consistente », dei giudizi e delle decisioni della personalità.

> Quanto al procedimento si noti: i numeri 2-6 dello schema precedente non sono di per sè rigorosamente successivi: è possibile un « va e vieni » che chiarisce, approfondisce, persuade, organizza il sapere.
>
> Deve sempre prevalere a capo dei giudizi il principio della ricapitolazione in Cristo: il giudizio (e quindi la precedente preparazione) deve sempre riguardare la Persona come « degna di fede », « *placens et conveniens* », passando per cose ed atti che sono in rapporto con la persona. Così si prepara il giudizio ultimo (l'assenso) che è formalmente fatto sulla persona: in pratica si mostrano i segni in quanto hanno di illuminante, disponente verso la Persona, poi in quanto hanno di oscuro sempre verso la stessa persona; e in questa nube, oscura e luminosa insieme, il catechista fa riecheggiare la voce del Padre: « Questo è il mio Figlio diletto: ascoltatelo ». Tutta la spiegazione si orienta a questo *dare ascolto a Cristo, pur non vedendo che la nube dei segni.*
>
> Si noti che questo aspetto più affettivo e diretto alla volontà della lezione va presentato sempre come una *spiegazione* del contenuto: è il contenuto in se stesso ad avere questo rapporto alla volontà che la catechèsi non deve lasciar implicito se vuole veramente spiegare.

A questo punto il catechista trasmette ai catechisti, nelle formule dovute, la « *propositio Ecclesiae* », di cui egli non fa che l'applicazione all'individuo.

Con questo l'azione catechistica è di per sè terminata: il catechista *presenta la credibilità del mistero, la oscurità del mistero, la credentità del mistero e individualizza la « propositio Ecclesiae »*. Così egli ha suscitato e puntualizzato il

---

5. S. Tom., II-II, q. 6, a. 1, in c.: causa « quidem exterius inducens, sicut miraculum visum, vel *persuasio hominis inducentis ad fidem* », che è in funzione dell'assenso e non della conoscenza semplicemente.

6. Giov. da S. Tommaso, *op. cit.*, p. 203: « non quia visum sed quia placens et conveniens », muove l'intelletto all'assenso.

problema dell'assenso e deve poi dare agli allievi la convinzione di dover decidersi liberamente e sotto la mozione della Grazia. Va bene ricordare qui all'allievo il verso di Dante: « Posto t'ho innanzi ed or per te ti ciba »; anche le attività catechistiche non devono essere presentate come atti di fede senz'altro, ma o come atti di fede, o come più efficaci ripensamenti della proposta del credere.

COROLLARIO PRIMO: *Esempio evangelico di un processo di fede.*

Nel c. 6° di Giovanni vi è una catechèsi sulla Eucaristia ove le tappe del processo di fede sono ben descritte.

1. Gesù compie il miracolo della moltiplicazione dei pani. L'ordine è variato e prima viene la « persuasione » che tocca tanto la volontà da far decidere alle folle di eleggerlo re (v. 15). Vi è però anche un iniziale giudizio di credibilità: « *Quia hic est vere propheta* » (v. 14). Si noti che è sempre la persona al centro dei giudizi e dei processi.

2. Gesù propone a credere la dottrina del Pane eucaristico. Vi è qui la presentazione della credibilità in quanto il passaggio dal pane del miracolo (segno e simbolo) al Pane eucaristico mostra lo splendore e la bellezza del mistero. Vi è anche la presentazione dell'oscurità del mistero nella crudezza delle espressioni. Vi è il proporre a credere.

3. Nasce negli ascoltatori il « dubbio dinamico » (*sermo durus*). Questo momento è preparato da uno stato di buona disposizione precedentemente esplicitato dalla persuasione e credibilità: « *Quid faciemus ut operemur opera Dei?* » (v. 29): Gesù ha mosso il terreno con un dialogo serrato e vivo (vv. 25-32). Il proporre a credere è fatto con solennità: « *Amen, amen dico vobis* », impegnando veramente al punto centrale senza attenuazioni: o fidarsi o andarsene. Anzi il senso del *sermo durus* è acuito dal Signore: « *Hoc vos scandalizat?* », per richiamare l'intervento della volontà se si vuole risolvere il dubbio: « *Numquid et vos* vultis *abire?* ».

4. La classica soluzione di Pietro: Egli rimane nell'oscurità, presentata da Dio, però ferma l'intelligenza che tende ad andarsene (non assentire), rigettata dall'oscurità, e questo è già un atto d'amore (« *credo in Deum* »), che ha scelto Dio per proprio fine: « Da chi andremo noi? »; infine la volontà di Pietro applica l'intelligenza alla considerazione del motivo, che è Gesù stesso, per il quale si può assentire a qualunque mistero: « Tu solo hai parole di vita eterna! » (« *Credo Deo* »). Appoggiate al motivo, volontà ed intelligenza giungono al « sì » dell'assenso (« *Credo Deum* »).

5. Si noti poi che l'oggetto dell'assenso non è il particolare fatto dell'Eucarestia, ma tutta la persona di Gesù Cristo, riproposta intiera alla fede pur nel particolare mistero dell'Eucarestia: « *Et nos credidimus et cognovimus quia tu es Christus, Filius Dei* » (v. 70).

Il catechista potrebbe seguire questo processo nella lezione e aiutare gli alunni a porre i corrispondenti successivi giudizi fino all'assenso finale.

COROLLARIO SECONDO: *La precatechèsi.*

Quando questi processi si verificano, abbiamo il vero soggetto della catechèsi: appena il bambino è anche sommariamente capace dei giudizi descritti, si è nella possibilità di una esplicitazione della fede.

Prima di questa possibilità si avranno anche atti di fede, ma impliciti, e non si avrà catechèsi, ma precatechèsi.[7]

La precatechèsi è un concetto dominato per intero dalla psicologia del soggetto: essa è prevista infatti in base alla situazione di esso.

Significa in sostanza un'azione diretta ad esplicitare quelle componenti soggettive, prossimamente richieste per la esplicitazione della fede.

Queste componenti prossime sono, in sostanza, quelle di una *religiosità naturale:* senso dello spirituale, senso del divino, senso della dipendenza da Dio, dell'atteggiamento religioso, del simbolismo religioso, e quelle certe funzioni psichiche, corrispondenti più da vicino all'attività della fede: senso comunitario, senso storico, senso morale, senso attivistico, senso estetico, ecc.

La precatechèsi è nata da una maggiore attenzione data al soggetto nel suo essere sociale. La catechèsi anteriore presupponeva nell'alunno che si presentava alla catechèsi una certa educazione religiosa già acquisita in famiglia: soprattutto un senso di fiducia e rispetto alla Chiesa ed una certa abitudine al divino.

Di conseguenza la precatechèsi è un problema di ambienti missionari o scristianizzati, dove cioè mancano quelle disposizioni spirituali e psicologiche richieste.

Anche il comunicato della Commissione episcopale francese (1957) contemplava ufficialmente la possibilità che i procedimenti e le attività restassero « su un piano puramente naturale per una *preparazione* al Catechismo, utile in certi ambienti ».

Quindi un problema preliminare del catechista sta nel considerare se è il caso di fare una catechèsi, col programma ufficiale, oppure una precatechèsi (per tutta la classe o per certi individui — catechèsi di ricupero —). Il soggetto della precatechèsi è precisamente un « *ad unum Deum colendum rudis* » (S. Agostino), poichè il problema di Dio e persino dello spirito gli è assente.

La psicologia allarga ancora il campo della precatechèsi poichè in sostanza ogni « esplicitazione » importante (materiale e formale) richiede una preparazione della natura. Così la penetrazione dei segni liturgici richiede un certo esercizio della vita associata e della fraternità umana. Di conseguenza ogni capitolo di catechèsi sarà fatto precedere da una educazione precatechistica corrispondente.

Per quanto questo venga a complicare le cose, bisogna dire che l'esperienza ha mostrato la necessità di porsi questo problema per non lavorare invano. Un Catechismo appreso solo a memoria, imparato a furia di sussidi estrinseci, denota una mancanza di precatechèsi che avrebbe sensibilizzato gli alunni al problema ed ai suoi valori.

Il ragionamento di base qui è quello di Pio XII: bisogna cambiare l'uomo « da selvatico in umano e poi da umano in divino ».

Due grandi divisioni sono qui necessarie: vi è un'*opera di rimozione degli ostacoli* psicologici, sociali, che impediscono lo sviluppo religioso: una

---

7. Cfr. Fr. Vincent, *Catéchèse et monde technique,* in « Catéchistes », 27 (1956), pp. 251-266; Mons. Elchinger, *Vers une pré-catéchèse,* in « Vérité et Vie », 24 (1954), fiches 227 e 228; Abbé Chavasse, *Église et Apostolat,* Parigi, 1957, pp. 148-158.

irrequietezza morbosa, una impossibilità economica, una distrazione fondamentale. Quest'ultima soprattutto è da rilevarsi: il fanciullo orientato troppo a cose lontanissime dalla religione, il fanciullo preoccupato da avvenimenti che non riesce a controllare, ecc. Una catechèsi impartita a forza senza aver rimosso gli ostacoli è sempre controproducente se non altro come causa di profondo malessere. Una particolare rimozione di ostacoli è da farsi nei collegi. Anche solo una presa di posizione, una solidarietà del catechista, qualora fosse impossibile rimuovere l'ostacolo, è già un condizionamento favorevole: il catechista è sempre il testimone di una divina fraternità a tutti gli effetti e non può esimersi da questo.

Vi è poi una positiva opera di preparazione. Qui consideriamo soprattutto i fattori che ambientano la catechèsi operando nel soggetto questa preparazione o della volontà (esercizi di dominio di sè, di privazione) o degli affetti (sviluppo del senso estetico o del rispetto degli altri: educazione civica) o della mente (attenzione al mistero della natura, capacità di riflessione, concentrazione ascetica del lavoro intellettuale). Il catechista, dopo aver colta la situazione carente di un soggetto, domanda ai vari formatori di esso di prendere particolare cura di questo o quell'aspetto della educazione del ragazzo. La iscrizione di un catechizzando in un gruppo *scout* può essere, ad esempio, necessaria per preparare il ragazzo a reagire positivamente ad un certo insegnamento catechistico.

Si noti che questa più o meno lunga azione preliminare può svolgersi sempre *sotto la luce di un concetto catechistico anche molto implicito, ma tuttavia presente e informante:* nella esplorazione della natura da parte dello *scout* vi è uno scoprire le tracce del Creatore, che è un concetto cristiano.

Questo, mentre impedisce orientamenti devianti, fa sì che lo sviluppo acquisito (estetico, volitivo, mentale, morale, sociale) rientri pienamente e veramente nello sviluppo della mentalità di fede. La base di questa subordinazione è l'innato finalismo dell'uomo: anche un esercizio banale di dominio di sè sarà fatto per un valore che può aver nome o vicinanza cristiana. Nei termini adoperati si tratterebbe qui di tenere implicito il contenuto dell'atto di fede e di sviluppare invece un elemento della forza di esso: ciò è precatechèsi se questo elemento è molto generale e lontano, è catechèsi se si tratta di un elemento specifico e prossimo, come l'abito dell'adorazione o della lode, sul modello dei salmi.

Capitolo IV

NATURA PEDAGOGICA DELLA CATECHESI

Una volta visto il fine, il contenuto, il soggetto della catechèsi, è possibile riprendere la generica definizione, « insegnamento della dottrina cristiana », e ricercarne con precisione la natura sul piano dell'azione. Che cosa fa precisamente il catechista, esponendo, interrogando, dirigendo l'attività? Fa istruzione o educazione? Si risponde spesso che fa e l'una e l'altra. Noi vedremo una risposta più organica: la catechèsi è *una educazione a vivere di una istruzione,* nel senso che « la *conscience* d'un chrétien est *informée par l'enseignement* de l'Eglise ».[1]

> Il catechista deve evitare l'esagerazione istruttiva di chi fa della catechèsi un corso di teologia oppure una analisi logica delle risposte del Catechismo;[2] deve evitare l'esagerazione contraria di chi trasforma la catechèsi in una funzione religiosa che presuppone una istruzione, per essere utile; ma evita anche gli accostamenti improduttivi di chi fa seguire nella lezione a momenti di istruzione intellettualistica dei momenti di educazione a base di attività ed esperienze non ispirate a quella che deve essere la *forma mentis* del credente.

1. La catechèsi come istruzione: l'« auditus fidei »

Occorre prima di tutto mettere bene al centro della catechèsi l'istruzione o insegnamento: « la funzione specifica del Catechismo è di dare l'insegnamento religioso. È in questo che essa svolge il suo ruolo necessario e *primordiale* nella educazione religiosa totale ». Il catechista dunque « accorderà la priorità all'istruzione ».[3]

---

1. Comunicato della Commissione episcopale per il catechismo in Francia, apparso su « La Croix » del 20 sett. 1957.

2. Cfr. J. A. Jungmann, *Catechetica,* p. 154; riporta un saggio di simili impostazioni; della risposta si fa cercare il soggetto, il predicato, i rispettivi complementi e le proposizioni subordinate.

3. Comunicato della Commissione episcopale.

Ma qui è necessario comprendere bene per evitare deviazioni nella pratica: perchè questo ruolo primordiale dell'istruzione nella catechèsi? Semplicemente perchè lo esige la natura della fede: la fede è primordialmente « *ex auditu* », quindi la catechèsi, esplicitazione della fede, è primordialmente istruzione, ma una istruzione che si ispira tutta alla fede.

Per gli altri oggetti d'insegnamento vi è un *vedere* e poi un *ascoltare*: una « lezione di cose » prima, in cui si fa l'esperienza sensibile degli oggetti, e poi un dar il nome alle cose, un formare i concetti che saranno *espressione di un contenuto di esperienza.*

Il catechista invece sa che « *fides magis habet cognitionem* auditui *similem quam* visioni »,[4] che per l'oggetto del suo insegnamento vi è solo un ascoltare nomi, enunciati, similitudini, analogie; il vedere è limitato ai segni (« *visio per speculum* »). Quindi gli enunciati non sono espressione di un contenuto di esperienza, ma *espressione della propria fede,* cioè di un affermare le realtà senza averle prima « viste »: « Ti ho conosciuto solo per sentito dire » (*Job,* 42, 5).

Da tutto ciò nasce *la originalità della istruzione catechistica.* Essa è sì un'istruzione, ma una speciale istruzione.

L'essenziale è nel suo procedimento fondamentale che non è mai per via di esperienza, nè « a ragion veduta », come in parte potrebbe dirsi della teologia, ma sempre « ad Autorità ascoltata ».

Il catechista propone le verità *per verbum,* come rivelate da Dio, non mostrando le cose in se stesse, perchè non è possibile. Le propone ad apprendere *per auditum,* con la fede, non attraverso l'esperienza, come trovate e conosciute per scienza o virtù propria, ma come semplicemente proposte da Dio stesso.[5]

L'istruzione quindi, non essendo più l'espressione di un previo contenuto di coscienza, non prenderà mai il linguaggio di una deduzione, di una induzione o di qualche altro passaggio logico che nel mistero è invisibile e solo sulla Parola di Dio si crede e si afferma.

« *Affermare sulla Parola di Dio* » è forse l'espressione che meglio caratterizza l'istruzione catechistica. Di conseguenza essa sarà *presentazione della Parola di Dio* e non di una parola su Dio (Mons. Garrone).

1. Ciò implica sicuramente una *traduzione* del messaggio nel linguaggio dei soggetti (modi di dire e pensare, immagini, similitudini, ecc.); 2. implica un *insegnamento,* proprio nel senso etimologico di in-segnare, mostrare nei segni, formule, ecc. il mistero (« *visio per speculum* »); 3. per le esigenze della vita si esige ancora un *istruire,* nel senso etimologico di strutturare, collegare, associare precisamente in una struttura concentrica, facente capo a Gesù Cristo; 4. ma qui sta il punto fondamentale: in forza di quale motivo si ammetteranno i nessi associativi? La catechèsi, prescindendo da altre considerazioni, insiste sulla *esplicita motivazione della Parola di Dio*: « *Deus dixit* ». Lo scopo principalissimo della catechèsi sta nell'abituare a questo « affermare sulla Parola di Dio », come

---

4. S. Tom., *Summa contra Gentes,* lib. III, c. 40.

5. G. Priero, *L'insegnamento della fede,* Milano, 1942, p. 84.

primo, supremo motivo per affermare. Un « ragionare » scientifico potrà venire in seguito, quando questo abito del motivo di fede sia stabilmente acquisito.

Un ragionare apologetico sarà strettamente limitato a provare il « *Deus dixit* ». Ma poi la esposizione della dottrina sarà sempre nella luce *primordiale* del « *Deus dixit* » (Dio ci dice ciò che Egli vede « *apud Patrem* »; Egli vede per noi e ci riferisce...). Sarà una contemplazione più che un ragionamento, un ammirare le « *mirabilia Dei* », che risultano meglio procedendo per associazione e accostamento (« *nexus inter se* »), più che un saggiarne col ragionamento la consistenza logica dei nessi, che è del resto misteriosa. 5. Infine, come si è detto, la istruzione è anche una *individualizzazione del « proporre a credere »* della Chiesa.

Applicazioni pratiche:

Vengono con questo messi in questione tanti procedimenti didattici, presi indiscriminatamente dalla didattica generale: procedimento intuitivo, induttivo, attivismo, esperienza, ecc.: « *Les procédés et les activités catéchistiques seront jugés et admis* en fonction du but surnaturel du Catéchisme ».[6]

Questo avviene se il catechista abitua l'alunno a ritenere che *tutta la esperienza, tutto ciò che è visione, si ferma al livello dei segni* e delle similitudini, mentre l'andare oltre, che poi è necessario, avviene solo « *ex auditu* » e che *tutta la comprensione intellettuale si ferma al livello delle analogie,* mentre l'andare oltre, verso l'oggetto, è assenso di fede su mozione della Grazia e della volontà.

Tutto ciò non significa ridurre le esperienze, le attività, ecc., ma anzi il contrario: come Gesù Cristo ha moltiplicato le parabole del Regno, così è necessario familiarizzare al massimo con i segni del mistero e moltiplicare le immagini, le similitudini, le analogie, e quindi le attività ed esperienze, attorno alle scarne formule, purchè *questo rimanga chiaramente in funzione di segno e non di oggetto.* Allora la concretezza dei segni si trasferirà un poco sul mistero invisibile, e la sottolineata limitatezza delle esperienze dei segni a esser solo esperienze dei segni orienterà verso l'al di là di essi, verso il mistero.

Mancando quindi una via diretta (esperienza, evidenza, ecc.) si può dire che *nella catechèsi l'istruzione è più istruzione che per qualsiasi altra materia* e l'apparato didattico è più necessario che per qualsiasi altra scuola, pur essendo una istruzione ed una didassi tutta particolare.

2. La catechèsi come educazione: l'« assensus fidei »

Basta che il catechista trasmetta integra la Parola di Dio, senza astrazioni, perchè si trovi automaticamente a fare anche opera di educazione: infatti il *vero* rivelato è anche e inscindibilmente un *valore* supremo per ogni uomo.

Il catechista insisterà soprattutto su quattro aspetti del Dato rivelato che hanno particolarmente significato di valore per l'uomo: 1. la Parola di Dio annuncia

---

6. Comunicato della Commissione episcopale.

che *la salvezza dell'uomo e dell'umano è in atto nel mondo,* ciò è supremamente significativo di valore;[7] 2. la Parola di Dio mentre rivela (aspetto noetico) « chiama » l'uomo (aspetto dinamico): *Dio rivolge la parola all'uomo;* come la Verità si è incarnata nella storia ed ha creato destino per l'uomo, così non si può rimanere « *auditores verbi tantum* », ma occorre essere « *factores verbi* » (*Jac.*, 1, 22), quasi a prolungare nella propria vita la incarnazione della Parola; 3. l'« *assensus fidei* » è nella intelligenza, ma non viene di per sè dall'intelligenza, bloccata dall'oscurità del mistero, quindi si esige tutta un'*azione diretta a chiamare in causa la volontà,* un'azione cioè educatrice; 4. tutta la istruzione non fa che presentare una Persona divina alla persona umana e provocarne l'incontro: « *La verità, la via, la vita sono un Io* », e la Persona divina è il supremo dei valori, sia come promessa di felicità, sia come dialogo, sia come dovere.

Quando diciamo formare una mentalità di fede, intendiamo questo modo preciso di intendere la Parola di Dio, come impegnante immediatamente l'uomo: « Convertitevi, ora che il Regno di Dio è giunto fino a voi », mediante la istruzione.

Di conseguenza il catechista cercherà di stabilire tra oggetto e soggetto un incontro non superficiale, ma ai profondi e vitali livelli della personalità: « *Vivus est sermo Dei*... pertingens usque ad divisionem animae et spiritus » (*Ebr.*, 4, 12). Si possono distinguere quattro livelli di profondità:

1) Memorizzazione: l'alunno apprende a memoria e sa rispondere alle domande.

2) Comprensione: l'alunno sa esporre a senso quanto ha appreso a memoria.[8]

3) Assimilazione: l'alunno ha ordinato, strutturato il suo spirito secondo le cose apprese: identificazione spirituale, base della identificazione nella condotta (*forma mentis* cristiana).

4) Conformazione: l'alunno ha inoltre fatto unità tra il suo vivere quotidiano e la sua *forma mentis* cristiana, che diventa forma costante delle sue esperienze e decisioni (mentalità cristiana).

La *forma mentis* si plasma soprattutto con l'insistere su tutto ciò che è attivo assenso, presa di posizione, affermazione voluta circa la realtà, la bellezza, la sapienza, la funzionalità di quanto si è appreso, da parte dell'io. Lo si cerchi di fare con la partecipazione dell'*affettività* (contemplazione, ammirazione, esclama-

---

7. Se in senso oggettivo non vi sono difficoltà sul fatto che il cristianesimo è il supremo valore dell'uomo, l'aspetto però soggettivo di corrispondenza e di sensibilità ed esperienza da parte del soggetto è da interpretarsi rettamente, affinchè tra le profonde aspirazioni dell'uomo alla salvezza dall'alto e la gratuita redenzione vi sia sempre il posto di un atto di fede; cfr. in PFLIEGLER, *op. cit.*, I, *Wertpädagogik und Religionsunterricht,* soprattutto pagine 247-261.

8. Si distingueva anticamente un apprendere a memoria tale che il fanciullo « facile possit respondere quaerenti » ed una comprensione delle cose sostanziali in ciò che « ipsa verba significant secundum significationem communem »; oggi per poter vivere la fede si chiede non tanto una maggiore ampiezza, quanto un maggior approfondimento (cfr. GIOV. DA S. TOMMASO, *op. cit.*, pp. 262 ss.).

zione dei *Salmi*) e con il riferimento esplicito alla « *certezza suprema* » di queste realtà.

La *conformazione* si ottiene con l'instancabile *confronto tra vita esperimentata e Vita rivelata* in un valutare e giudicare cristiano.

Possono esser descritti quattro momenti: 1. le verità diventano anche valori (ciò implica giudizio di certezza, certa organicità delle verità, evocazione di un impulso a viverle nella vita); 2. questi valori diventano il centro rispetto alla periferia, costituita dalle transeunti esperienze di vita (accostamento); 3. si abitua a dei pratici confronti valutativi tra centro e periferia; 4. e a dei conclusivi giudizi di valore sulla periferia nella luce del centro.

Se tutta la presentazione della Parola è stata fatta nei termini della valorizzazione descritta, la lezione non si concluderà con uno scolastico: « Ho capito! », ma con uno spontaneo impulso all'agire: « Fratelli, ed ora che cosa dobbiamo fare? »:[9] più il parlare catechistico fa pensare alla vita, alla storia, alla realtà, invece che alle strumentali idee, princìpi, conseguenze, ecc., più la Parola di Dio è presentata come creatrice di realtà, di destino, come incarnata, come appello (si pensi alla utilità dell'insistenza sul « Dio che chiama ») e più il valore sarà assimilato con il suo logico impulso al fare e al vivere.

> Naturalmente educazione non significa solo quest'opera di persuasione della volontà attraverso una istruzione impostata su più appetibili concetti di valore, vita, destino, ecc., ma anche un'azione di adeguamento delle potenze operative (corpo, fantasia, sistema nervoso, ecc.) alla nuova vita che si propone. Colomb insiste opportunamente sulla funzione familiare nel creare i « riflessi » religiosi o prereligiosi e le « abitudini » religiose che inclinano gli automatismi a servire docilmente la mentalità.
>
> Qui più che mai si deve notare che le « abitudini » (pensiamo alla frequenza alla Santa Messa) meglio che con la ripetizione si formano con la posizione di atti pieni, consapevoli, ricchi di armoniche affettive positive e si impediscono col far fare degli atti non assimilati e accettati.
>
> La sovrapposizione di elementi che insieme costituiscono l'educazione può essere così descritta in ordine di tempo e di scala ascendente: formazione di « riflessi » (dai due ai tre anni), imitando il comportamento religioso dei familiari - formazione di positive esperienze affettive - formazione di abitudini - formazione di cognizioni organizzate - assimilazione - conformazione. È chiaro che la mancanza di un elemento precedente rende per lo meno difficoltoso il procedere.

3. Educazione a vivere di una istruzione

La caratteristica della catechèsi è che è una educazione a vivere di una istruzione, nel senso, si è detto, che la coscienza del cristiano è informata dall'insegnamento della Chiesa. Per coscienza qui intendiamo il centro genetico della

9. Questo atteggiamento lo troviamo non solo negli ascoltatori di Pietro al giorno di Pentecoste (*Atti*, 2, 38), ma anche in quelli di San Giov. Battista (Lc., 3, 10-14) e sulla bocca di Paolo sulla via di Damasco (*Atti*, 9, 5).

personalità, dove stanno di solito esperienze, intuizioni, evidenze e prese di posizione che sono come la sorgente di tutta la vita spirituale della persona, la « categoria a priori » dei suoi giudizi pratici nella vita. Per orientarsi non si pensi a questo elemento come sorgente di quei tipi intellettuali, razionali, affettivi o volitivi che alcuni psicologi hanno descritto, ma a questo elemento come sorgente dell'*indirizzo vitale fondamentale* quale si trova nell'uomo estetico, o razionalistico, o economico, o etico, o religioso.

Tutte queste mentalità sono informate da un insieme di esperienze, di intuizioni, di evidenze, sono *mentalità esperienziali;* il credente invece dice « Non sono più io (esperienziale) che domino e determino i giudizi in me, ma è Cristo », la sua mentalità cioè si è cristallizzata non attorno alle proprie esperienze fondamentali, ma attorno alla parola di Dio, è *una mentalità « ex auditu »*, una coscienza informata dall'insegnamento della Chiesa, che vive *« ex auditu »* spiritualmente, vive di una istruzione, la quale « giudica tutto e non è giudicata da nessuno » (*I Cor.*, 2, 15), anche se un leggero piedestallo di apologetica la precede.

Questo è l'essenziale « cambiamento di mentalità » (metanoia) che si opera lentamente nella catechèsi, in cui la *« vita abscondita cum Christo in Deo »* (*Col.*, 3, 3), la vita « rivelata » dall'istruzione è giudicata più reale e vera della vita esperimentata dalla coscienza.

Quindi la catechèsi non è istruzione in un senso qualsiasi, ma è specificatamente una *educazione dell'uomo a costruirsi attorno alla « vita rivelata »* (dalla sola istruzione) *invece che attorno alla vita esperimentata.*

> Mentre le altre istruzioni non fanno che rendere più consapevoli le esperienze originarie e ad esse sono funzionali, qui invece è la propria persona che si pone come funzionale rispetto alla istruzione. Si formeranno certo delle esperienze, ma esse avranno all'origine una « istruzione », che rimane principio e giudice di valore. Così il catechista costruisce l'atteggiamento fondamentale del credente: l'essere in dipendenza della madre Chiesa, l'*essere abitualmente « in ascolto »*, un ascoltare non critico, vagliato poi da un proprio criterio, ma l'*ascoltare obbediente della fede* (*Rom.*, 1, 5).
>
> Soprattutto l'instancabile confronto dialettico tra mentalità esperienziali e mentalità *« ex auditu »* con la proposta di scegliere quest'ultima è il mezzo per educare il credente, che rimarrà all'atteggiamento di Giobbe: « Ti conosco solo per sentito dire » e non cederà alla tentazione di farsi un'idea propria del mondo, ma accoglierà come propria l'idea cattolica della Chiesa e su di essa costruirà la sua mentalità, la sua visione del mondo, il suo sistema di vita, divenuto così « cattolico ».

Capitolo V

IL METODO DELLA CATECHESI

1. Il catechista

È importante che il catechista comprenda la posizione centrale della propria personalità nel metodo catechistico, e si situi così non come un tecnico a servizio dei sussidi o del testo, ma come un *direttore d'orchestra* (Jungmann) che crea in sè l'unità tra gli svariati elementi e li conduce ad un obiettivo unico.

Del catechista vedremo la funzione, il metodo, la formazione.

a) *La funzione del catechista.*

Si è voluto cogliere nel comando di Gesù: « Andate ed insegnate » tre sfumature: « insegnate »; « fate dei discepoli »; « siate miei testimoni ».

Insegnare. — Il catechista deve apparire come un « adulto nella fede », un *competente,* un intenditore nel pieno possesso, coerente ed organico, della sua dottrina.

Il catechista è un *traduttore.* Vi è una prima traduzione, quando il catechista identifica la mentalità degli alunni e trova la corrispondente sistemazione pratica delle dottrine. Vi è una seconda traduzione, che riguarda il linguaggio, le espressioni, i paragoni, ecc. scelti dalle esperienze degli alunni per esprimere veramente a loro la dottrina.

Fare discepoli. — Si tratta di stringere con gli alunni un rapporto di *paternità spirituale* (carità e autorità). Questa amicizia è una precatechèsi, in quanto prepara uno svolgimento profondamente comunicativo della lezione ma soprattutto è il primo, fondamentale segno dell'amore del Padre in Cristo e nella Chiesa ai catechizzandi.

Essere testimonio. — Questo è proprio dell'insegnamento *catechistico* del Catechismo. Siamo nel mondo dei segni: vi è una « *visio per speculum* », ove la persona sperimentata rinvia esplicitamente ad un « altro principale », fuori del campo di esperienza su tre piani: Il catechista è un « *inviato della Chiesa* ». La sua « *missio* » canonica deve essere testimoniata abbastanza, perchè agli alunni appaia l'altro principale, che è in questo caso la Chiesa. Il catechista è un *mes-*

saggero e un *profeta*. L'altro principale che deve qui affiorare è Dio.[1] Il messaggero riporta la parola di Dio (istruzione), il profeta chiama ed impegna a nome di Dio (educazione): il primo è testimone di una rivelazione, il secondo di un appello diretto all'individuo.[2] Il catechista è un *credente maturo*. L'altro-principale che appare sotto il professore è il credente. Tillmann fece notare che non si può qui astrarre dalle proprie convinzioni personali per un insegnamento impersonale, poichè ciò significherebbe qui un tradimento del messaggio stesso, dato che questo è talmente attuale, urgente, impegnante che non ammette sospensioni: solo l'effettivo impegno attuale di chi ne parla lo esprime in questi suoi caratteri.[3]

Qui si esige almeno una seria esperienza di vita cristiana, poichè una tale testimonianza non si può inventare: « Ciò che abbiamo visto ed udito del Verbo di vita, questo vi annunciamo » (*I Gv.*, 1, 1).

> Le componenti educative di una simile testimonianza possono essere: l'*assenso* del credente che afferma esser questa l'unica, vera realtà; la *certezza suprema* di tale assenso; la *coerenza* degli affetti, dei giudizi e atteggiamenti con tale certezza; la *spontaneità* di tale coerenza (elemento discriminante di una testimonianza sincera); la *manifestazione della esperienza del credere:* testimonianza doppia, in cui il catechista mostra di « essere in situazione con gli alunni », d'aver provato tutte le difficoltà del credere e mostra di « essere in situazione con Dio », cioè d'aver superate queste difficoltà, arrivando alla piena fede. Ciò dà fiducia (« *si iste et ille, cur non ego?* »), induce a porsi il problema, dà speranza di riuscita.
>
> La testimonianza ha la sua prima sincerità nell'*immediato comportamento* del catechista durante la lezione. La Dingeon consiglia i catechisti di concepire la catechèsi come una vera e propria professione di fede: quando si prega, si preghi veramente, così quando si contempla, quando si prende in mano la Bibbia, si racconta qualcosa « in memoria di Me ». Vi sia un vero esplicitarsi di una fede adulta davanti ai catechizzandi, invitati ad esplicitare la loro fede.

b) *Il metodo concentrato sul catechista.*

Il catechista orchestra le cose in modo che dal testo e dai sussidi vi sia sempre uno spostamento dell'attenzione su di lui, messaggero, profeta, credente, ecc., come nel Vangelo: quando Gesù ebbe letto la Bibbia e si sedette, allora « tutti nella sinagoga tenevano gli occhi fissi su di lui » (Lc., 4, 22).

Questo *ricapitolarsi della lezione nel catechista* non deve procedere per esterna

---

1. A. Gruber, *Praktisches Handbuch der Katechetik*, Salisburgo, 1853, pone questa idea del messaggero come centro della catechèsi; cfr. Jungmann, *op. cit.*, p. 219.

2. Si impone qui un linguaggio costantemente terminante alla Persona divina, sopra quella del catechista: « non sono io, ma è Cristo in me »; cfr. J. Colomb, *Plaie ouverte au flanc de l'Église*, pp. 104, 105.

3. K. Tilmann, nel volume di H. Fischer, *Einführung in den neuen Katechismus*, Friburgo, 1955, nella trad. francese a p. 67. Per capire l'importanza della testimonianza si ricordi che quando si procede per evidenza estrinseca, la forza persuasiva non nasce dalla visione dei nessi, ma dalla persona stessa, che li afferma, in quanto ispira fiducia.

costrizione, ma per interna consapevolezza: dalla *educazione al mistero* nasce la coscienza che solo « *ex auditu* » può esser colto il significato vero dei segni, ed abbiamo allora l'atteggiamento dell'eunuco verso Filippo dopo aver letto Isaia: « Come posso capire se nessuno mi spiega? » (*Atti,* 8 30); dalla *attualità viva* del mistero biblico, i fatti biblici appaiono così attuali che non vanno tanto « rappresentati », come cose passate, ma « proclamati » dalla Chiesa e dal catechista, diventando per ciò stesso attuali e vivi; inoltre: la efficacia persuasiva dei segni ecclesiali trova nel catechista la sua più prossima consistenza; la solennità della « *propositio Ecclesiae* » è resa all'individuo dalla persona del catechista; il rapporto di persona a Persona è mediata dal rapporto personale col catechista; l'abitudine a pensare e giudicare « *in sinu Ecclesiae* », cioè in comunione di idee con i fratelli di fede, è esercitata nella dipendenza e comunione col catechista.

Come procedimenti tecnici vanno segnalati: *a*) il « dubbio dinamico », suscitato con opportuni interrogativi, atti a impedire l'adagiarsi sull'immediato senso di un racconto biblico, a riproporre la ricerca del mistero, e quindi a rivolgersi al catechista, in mancanza di una propria capacità; *b*) il fatto che il catechista appare veramente « in situazione » con gli alunni, condividendone le difficoltà, ma avendole anche superate, porta i giovani a rivolgere essi a lui le domande del Catechismo, a chiedere a lui personalmente la ragione di una speranza così viva e vittoriosa: « *parati semper ad sactisfactionem* omni poscenti vos rationem de ea quae in vobis est spes » (*I Petr.,* 4, 15); *c*) è stato messo in luce [4] l'errore di una malintesa testimonianza che crea uno schermo ed un sostituto invece che un ponte alle Persone divine, quando ci si rifà alla propria esperienza *come tale* (credete a me: io ho provato!). La sostanza della testimonianza sta nel dire: « Credete che Dio è all'opera in voi, come lo è in me »: è l'atto di fede, più che la propria esperienza come tale, che fa da termine della testimonianza. Così la testimonianza *come credente* si completa della testimonianza *come profeta:* quella esprime, inculca l'incontro con Dio, crea l'ambiente, lo spazio interiore, la disposizione e senza di essa le discussioni rischiano di essere un prolungato nominare il nome di Dio invano; questa invece determina, presenta, introduce, rivolge al Dio che si deve incontrare.

Quanto alla didattica si noti che la testimonianza è fatta di *piccole cose,* che hanno efficacia solo *insieme* e solo *alla lunga.* In ogni caso certe *attività* che collocano il catechista solo come « assistente » dei fanciulli sono controindicate da quanto si è qui detto.

c) *La formazione del catechista.*

Per limitarsi a questioni strettamente specifiche va notato:

Quanto alla *formazione spirituale,* da quanto si è detto appare conveniente che essa sia di tipo espansivo-attivo,[5] di tipo accentuatamente comunitario ed ec-

4. Cfr. R. MEHL, *La rencontre d'autrui. Remarques sur le problème de la communication.* Neuchâtel, 1955, pp. 47-51 (protestante).

5. M. FARGUES asserisce che un sincero e manifestato entusiasmo della propria fede ha pian piano ragione anche di una scolaresca turbolenta e scristianizzata, in *Formation religieuse des enfants dans le milieu déchristianisé,* Parigi, 1935.

clesiale e ricca di contemplazione nel senso che cerca di esprimere a se stessa la propria vita interiore e i suoi misteri; ciò facilita assai la esposizione catechistica del Cristianesimo.

Quanto alla *formazione teologica e dottrinale* va detto che il dogma va posseduto non soltanto « *ut credibile* » ma anche « *ut comunicabile* »; oltre quindi alla competenza va richiesto un certo modo di possedere la dottrina: un modo *sintetico e concentrico,* sviluppato più nel senso dei nessi e delle correlazioni che delle analisi approfondite e dettagliate (saper situare rapidamente un punto nell'insieme e nel rapporto al centro, aprendo vasti panorami ricchi di implicanze); un possesso *duttile e non irrigidito* in uno schema e in determinate formule (capacità di ammettere una diversa espressione e ritrovare anche da essa il cammino al centro e all'insieme); una severa attenzione alle *note teologiche,* ma in modo aperto, comprendente cioè quanto può essere ammesso e consolidando un punto meno sicuro con l'appoggio ad uno più certo; una ambientazione nel delicato terreno di *raccordo tra sistema teologico e spiritualità,* più soggettive e secondarie, ma inevitabili se si vuole una personale assimilazione del messaggio; un *particolare riguardo ai segni* biblici, liturgici, ecclesiali.

COROLLARIO: *La mentalità kerygmatica.*

Si sa che il mistero può esser solo presentato per via di analogie, parabole, similitudini, ecc. Ora questi mezzi espressivi sono tanto più tali quanto più appartengono al linguaggio espressivo dei soggetti e nello stesso tempo rendono meglio l'idea che si intende comunicare. In questo sorge tutto un problema e un'arte kerygmatica che consiste proprio nel saper trovare i migliori addentellati tra il soggetto che ascolta e il messaggio che gli si deve annunciare. Allora gli uomini potranno dire: « Li abbiamo intesi annunciarci le meraviglie di Dio nel *nostro proprio dialetto* » (*Atti,* 2, 11). Ciò sarà tanto più facile se l'abitudine di una *meditazione kerygmatica* (come diceva P. De Coninck) si crea nel catechista.

Le *condizioni* di questa meditazione sono una identificazione sia col messaggio divino che con gli uomini a cui bisogna predicarlo: esser davvero « in situazione » sia con Dio che con gli uomini. Ciò porta ad una agevolezza, una familiarità, una conoscenza pratica e vasta dei due mondi che si devono mettere in comunicazione.[6]

Su questa base si costruisce una *attività interiore* che può essere descritta come una « *attenzione distributiva* », invece di quella astrattiva dello scienziato (Jungmann), una attenzione che tiene conto di mille elementi per cogliere quelli che sono tra loro corrispondenti.

Si potrebbero vedere due movimenti diversi di questa attenta meditazione:

a) *un movimento dal centro verso la periferia,* per ricollegarsi ad uno schema concentrico. In esso il catechista possiede bene il Messaggio cristiano e lo contempla col desiderio di esprimerlo e comunicarlo assumendo quasi l'atteggiamento di Gesù, quando si chiedeva: « A che cosa paragoneremo il

6. « La vostra parola non sarà chiara e calda se voi non *conoscete a fondo* le loro condizioni di vita personale, familiare, professionale, le loro difficoltà, le loro lotte, le loro impressioni, le loro aspirazioni ». PIO XII, disc. del 10 marzo 1948, *Atti e disc. di Pio XII,* v. X.

Regno di Dio? Con quale similitudine potremo raffigurarcelo? » (Mc., 4, 30). La periferia verso cui procede il catechista è qui il mondo delle esperienze dei catechizzandi, che il catechista conosce e condivide fino a valutare quanto può essere ottimo « mezzo di comunicazione » e di espressione, suscitatrice di affetti, per il suo Messaggio;

b) *un movimento dalla periferia al centro.* Qui il catechista parte dalla vita condivisa dei soggetti e ne fa come un *esame di coscienza* come fosse egli la coscienza dei suoi catechizzandi. In questo esame egli guarda gli avvenimenti, le cose, le situazioni nel profondo, là dove lo sguardo distratto degli uomini non arriva, e rivela questo profondo, che è sempre in rapporto al centro che è Cristo. Avviene per i soggetti allora, attraverso la parola del catechista, così « in situazione » con essi, una rivelazione simile a quella di Giacobbe: « Non sapevo che *questo luogo* era abitato da Dio » (*Gen.*, 28, 16).

Un esempio potrebbe essere quello di Paolo al suo entrare in Atene: « Percorrendo la vostra città ed esaminando i vostri monumenti ho trovato un altare con l'iscrizione: al Dio ignoto. Ebbene: ciò che voi adorate senza conoscerlo, io ve lo rivelo oggi » (*Atti*, 17, 22-23).

Il processo è completo: abbiamo un « percorrere la città », cioè un entrare in piena identificazione con la reale situazione ed esperienza dei soggetti; abbiamo però una attenzione ispirata al fine, cioè un esaminare i monumenti (gli elementi più vivi e notevoli della esperienza) per trovare quell'elemento della esperienza dei soggetti che si presta al messaggio; abbiamo infine un *annuncio dal di dentro* delle cose, una rivelazione delle cose usuali, più che una loro utilizzazione estrinseca, come spunto: San Paolo si pone dentro l'esperienza viva degli ateniesi, diventando uno di loro veramente, e dal di dentro fa erompere la similitudine, la corrispondenza al messaggio,[7] che così rimane interiorizzato nel vivo della situazione e come incarnato in essa: « *Ciò che voi adorate* senza saperlo, io ve lo rivelo ».

Questa doppia meditazione è il costitutivo stesso di una mentalità kerygmatica. Vi si indovina la necessità di un possesso molto vasto e manovrabile della dottrina ed una attenzione appassionata e fraterna ai propri soggetti. Hofinger potè parlare qui di una « spiritualità kerygmatica ».[8]

È stato detto che il catechista è *l'uomo della Bibbia e dei giornali.* Una lettura dei giornali, implicante l'esame di coscienza sopra descritto, ed una profonda conoscenza della Bibbia, accostata allo sforzo di ripensarla « in situazione » con i catechizzandi, crea veramente il *linguaggio catechistico,* che è il segreto della catechèsi.

2. Il metodo della catechèsi occasionale

Si è già detto che la catechèsi occasionale è quella qualunque spiegazione dottrinale, che un « adulto » nella Chiesa dà ad un « minore » nella fede in occasione di una qualsiasi esperienza religiosa o profana del minore stesso. Si po-

7. Lo stesso punto di partenza troviamo nella catechèsi di Filippo all'eunuco: « et incipiens a scriptura *ista* evangelizavit illi Jesum » (*Atti*, 8, 35); dall'argomento periferico a quello centrale.

8. P. Hofinger, *The art of teaching christian Doctrine*, Notre Dame (U.S.A.), 1958, p. 187.

trebbe chiamarla catechèsi *ecclesiale*, in distinzione dall'altra che è più ecclesiastica, poichè nella catechèsi occasionale è praticamente tutta la Chiesa, viva e presente nelle mille circostanze della vita attraverso i suoi fedeli militanti, che con la loro testimonianza moltiplica il suo insegnamento e lo mette a portata di ogni individuo nel pieno della sua vita.

a) *Psicologia della catechèsi occasionale.*

L'occasione crea una favorevolissima situazione educativa: i migliori insegnamenti, diceva O. Willmann, vengono impartiti occasionalmente. L'occasione infatti è un *momento vivo* della vita del fanciullo, in cui egli si trova totalmente presente, impegnato, bendisposto, recettivo e attivo in alto grado. Si può dire in certo senso che la catechèsi sistematica *prepara* quei momenti di sviluppo che la catechèsi occasionale attua e *realizza*.

Vi sono *due tipi di occasione* catechistica: quella in cui il fanciullo stesso pone esplicitamente il problema religioso e quella in cui l'aspetto religioso è virtuale e viene esplicitato dall'intervento dell'adulto. L'occasione dunque è religiosa per il minore in misura soggettiva, secondo *il grado di attitudine religiosa* che egli ha: vi sono casi estremi in cui l'occasione è religiosa ma il minore manifesta in essa una reazione « profana » e vi sono casi in cui l'occasione è profana, secondo la comune interpretazione, e il fanciullo ha in essa una reazione religiosa.

È chiaro che gli adulti, soprattutto se responsabili del minore (parrocchia, famiglia, scuola, associazione), debbono stare in una *attenzione catechistica* che colga l'affiorare imprevisto della religiosità o in atto o in prossimità all'atto.[9]

b) *La necessità dell'adulto nella fede.*

Una occasione può essere frustrata o resa anche controproducente per il mancato intervento dell'adulto. L'adulto è necessario perchè *i segni* del mistero, ed in certa misura anche i segni creaturali, attorno a cui si conglutina l'esperienza affettiva, sono enigmatici per il minore e solo con *l'aggiunta di una parola* (esplicativa ed insieme persuasiva) diventano *educativamente efficaci* a trasferire tutto il peso dell'esperienza sul contenuto autentico.

Accanto alla parola l'adulto porta nell'occasione tutta la propria personalità. Egli è ritrovato a vivere la stessa esperienza del minore e il suo modo di viverla, d'interpretarla, passa nel minore per imitazione, per inclinazione e vicinanza spirituale in una viva comunicazione dei beni educativi proprio come valori di vita.

> Naturalmente l'elemento specifico è la *testimonianza* dell'adulto, cioè il fatto che la sua parola non è solo spiegazione, ma anche presa di posizione, convinzione sicura, scelta e impegno pratico se è necessario. Tre suggerimenti utili, soprattutto se il minore è un giovane: vi sia *sicurezza* e franchezza nella presa di posizione (giudizio cristiano di credente); vi sia *sin-*

9. La psicologia religiosa indica le circostanze e gli atteggiamenti che più probabilmente corrispondono ad una occasione religiosa: il contatto con la natura, col dolore, con la colpa, con i genitori; una funzione religiosa; una esperienza estetica; il silenzio, ecc.

cera gioia, esprimente la piena soddisfazione della propria scelta di un Cristianesimo vissuto; vi sia *bontà aperta* che mentre offre di comunicare il bene, condivide e comprende le difficoltà che ci possono essere e adatta le due manifestazioni precedenti ai limiti della suscettibilità del minore.

c) *Metodo della catechèsi occasionale.*

Quanto al processo educativo in una occasione non vi sia solo da parte del minore della *comprensione* (« questo vuol dire... ») e neppure solo *assimilazione* (richiamo di correlazioni tra nuove e vecchie nozioni, riorganizzando il tutto), ma anche *conformazione* (suggerendo comportamenti adeguati che, chiudendo il ciclo psicologico tra idea e atto, convertano un poco di più la personalità intera alla mentalità cristiana).

Quanto allo svolgimento nel tempo si possono distinguere dei *momenti-chiave,* pur nella rapidità del fenomeno: 1) il *destarsi dell'esperienza religiosa:* vi è apertura a ulteriori sviluppi, anche se si comincia con la manifestazione di un rifiuto alla religione da parte del minore, poichè viene iniziato o accettato un dialogo con l'adulto; si stia attenti al fatto che spesso il problema religioso è camuffato o incompreso dal soggetto stesso: l'adulto allora assume la funzione di *interprete* degli stati d'animo, misteriosamente indicativi di un più profondo avvenimento spirituale (si veda il sacerdote Eli col piccolo Samuele); 2) *l'entrare dell'adulto nella esperienza:* dato che essa è intima, occorre umiltà, discrezione e carità per essere accettato a condividerla. Sono decisive le prime battute del dialogo;[10] 3) *l'adulto costituisce l'esperienza,* in quanto si attende da lui la spiegazione, in quanto la sua testimonianza diventa fatto preponderante per il minore. Ciò acuisce il problema religioso (forza dell'esempio) e insieme lo sdoppia perchè la testimonianza chiama direttamente in causa un altro, cioè Dio stesso; 4) *l'adulto dirige l'esperienza:* spiega, fa correlazioni, riferimenti, applicazioni, ecc. È qui importante *la proporzionalità:* un passo troppo lungo, è rifiutato, rendendo forse negativa tutta l'occasione; un passo troppo corto spegne l'aspettativa di sviluppo e di novità che era nel cuore; un passo proporzionato perfeziona l'esperienza in un generale progresso quanto a conoscenza e quanto a conformazione.

Si distinguano *occasioni maggiori,* che sono come un arresto della vita per approfondirsi e poi riprendere, con nuove direzioni, e le *occasioni minori* che, senza quasi arrestare la vita, si producono rapidamente (« le paroline all'orecchio ») e rapidamente si chiudono, avendo però permesso l'inserzione nel profondo di un seme. Esse sono *provocate, frequenti, tempestive, opportune* e *convergenti,* verso una occasione maggiore che sia coerente con esse. Questo metodo è opportuno nei collegi, famiglie, campeggi, ove la convivenza permette all'educatore di cogliere i momenti opportuni. Si esige una accentuata affettività tra educando ed educatore (la parola dell'estraneo rimane estrinseca) e l'intelligenza per avvertire il momento della occasione

10. Gli studi sul *counseling* sono qui indicativi. Cfr. una applicazione pastorale negli art. di A. Godin in « Nouvelle revue théologique », giugno 1958, pp. 606-614; nov. 1958, pp. 934-943.

maggiore in cui raccogliere e fissare quelle piccole stimolazioni prima che si disperdano nel nulla di fatto.

COROLLARIO: *Catechèsi d'insieme.*

Tra i vari ambienti in cui operano gli adulti sui minori (famiglia, parrocchia, scuola, associazione), si crea come un'intesa, uno scambio di piani, per cui non il programma, necessariamente, ma la sistemazione dottrinale, il linguaggio, le accentuazioni, i modi di dire, gli *slogans* catechistici, ecc. sono comuni e diffusi. Inoltre si crea una viva attenzione alle occasioni catechistiche ed alle possibilità di richiamarsi in un ambiente a quanto è fatto nell'altro. Allora le occasioni sono sfruttate adeguatamente ed anche provocate. E la dottrina imparata in parrocchia, prende vita in un suo ritornare a casa, durante un temporale, a scuola, durante la lezione di matematica o di scienze naturali, nella associazione, durante una passeggiata. L'efficacia di questa vera « *pastorale d'ensemble* » è grandissima, perchè la dottrina diventa vissuta.[11] Occorre che la correlazione sia *precisa* nel suo richiamarsi ad altro, sia *scambievole,* sia ben *sfruttata,* in modo che l'accenno fugace prenda consistenza e sia contemplato in tutti i suoi significati (ad esempio il significato che il laico professore di fisica dica le stesse parole che il parroco, ecc.).

In particolare questa correlazione è possibile tra Associazione cattolica e catechèsi: [12] l'A.C. *prolunga* la catechèsi nella vita, soprattutto esercitando i giudizi pratici cristiani sui fatti del giorno; l'A.C. *ha bisogno* della catechèsi come di un substrato a cui richiamarsi in occasione di una esperienza; l'A.C. infine *conduce* alla catechèsi, provocando problemi sorti dalla vita e indirizzando ad essa per la risposta. D'altra parte la catechèsi *ha bisogno* dei laici militanti per concretare in essi la possibilità di efficaci segni ecclesiali del mistero e *conduce* ad essi il fanciullo, disponendo a ricercare in essi un ambiente per la propria vita cristiana e l'aiuto nei momenti vivi della sua *professio fidei.*

3. IL METODO DELLA CATECHÈSI SISTEMATICA

La catechèsi sistematica è quella costituita da un programma prestabilito con ordinate unità di lavoro da svolgersi in successive unità di tempo (ore di religione).

Interessa soprattutto lo studio di queste *ore di religione,* che possono essere lezioni, discussioni, ricerche guidate, letture commentate, *cineforum,* ecc., ma che comunque debbono avere qualcosa di comune anche nel metodo, come hanno di comune il fine, il contenuto, il soggetto in quanto credente.

Oltre all'ora di religione si toccherà appena *l'ambiente* che le fa da contesto e *il programma,* che raduna più lezioni in una unità superiore.

In catechèsi anche per il metodo, come per il fine, il contenuto, il soggetto, che sono apparsi sintetici ed unitari, vi è una *generale preoccupazione della sin-*

---

11. Il metodo delle correlazioni è divenuto classico per certi autori di catechètica, come K. Sharps, il P. Shield.

12. Cfr. R. MACÉ, *Catéchèse et Action catholique dans la transmission de la foi,* in « Lumière et Vie », 35 (1957), pp. 56-71.

tesi (concentrazione, ricapitolazione, coerenza, coesione, continuità) e della messa in evidenza dei nessi (connessioni dei misteri tra loro, della verità con la vita, delle conoscenze con gli affetti e l'azione).

a) *L'ora di religione.*

Il catechista che si prepara alla sua ora di religione, la vede come il tempo in cui si realizza quella *explicatio fidei* che è il fine: uno sviluppo, un passaggio dall'implicito all'esplicito possesso di una mentalità di fede, sia quanto al contenuto (informazione e strutturazione), sia quanto alla forma del possesso (conformazione e inclinazione).

Come prima norma egli si pone dunque *nella situazione del soggetto in sviluppo:* data la analogia della fede, il catechista sviluppa la conoscenza dei misteri, sfruttando quanto è volta per volta « naturalmente noto » (*naturaliter cognoscuntur*): cultura, esperienze, mentalità; dato poi che il fine è una mentalità da formare, il catechista pone lo sviluppo della fede al centro stesso dello sviluppo della personalità per ricapitolarla e come battezzarla in esso, quindi in un rapporto trasformante (conversione) con ogni stadio della evoluzione naturale.

I. *I tre momenti fondamentali della lezione.*

Da questa prospettiva ne viene immediatamente che l'itinerario dell'ora di religione seguirà quello di ogni apprendimento nelle sue tre tappe fondamentali: *contatto globale - analisi - sintesi riflessa.* Tutti i metodi contemplano questi tre momenti, variando solo denominazione o prospettiva: [13]

metodo psicologico di Monaco	metodo kerygmatico	istruzione attivistica (Boyer)	prospettiva dei valori (Guy de Br.)	prospettiva apostolica (J.O.C.)
presentazione	annuncio	verità attesa	problema	vedere
spiegazione	assimilazione	verità ricevuta	apprezzamento	giudicare
applicazione	impegno	verità vissuta	partecipazione	agire

prospettiva ecclesiale (Colomb)	corrispondenza dei segni	corrispondenza del contenuto
esperienza globale	Bibbia-Chiesa	realtà storica
contemplazione	Dottrina	realtà organica
esperienza partecipata	Liturgia	realtà vivente

In questi tre momenti successivi si distribuiscono i *sussidi* o *mezzi didattici* generalmente usati dai catechisti: sussidi di presentazione: filmine, cartelloni,

13. Cfr. M. Pfliegler, *op. cit.*, III, pp. 200-206; R. Peil, *op. cit.*, p. 71.

lavagna, decorazione della classe, ambiente (luoghi, oggetti, persone) circostante, uso di giornali, *films*, dischi, ecc.; sussidi di spiegazione: documentazioni varie, biblioteca di classe, il manuale, schemi e grafici, inchieste, ecc.; sussidi di applicazione: disegno, canto, drammatizzazione, schede di lavoro, quaderni attivi, costruzioni, giochi catechistici, *albums* collettivi, attività liturgiche, morali, caritative, apostoliche, ecc.

I *procedimenti didattici* che più o meno prevalgono in ogni momento sono: nella presentazione: il raccontare, guidare un'esplorazione, suscitare un problema; nella spiegazione: l'esporre, il dialogare con domande e risposte, il guidare una osservazione o analisi, il collegare e l'associare, il riassumere e formulare; nella applicazione: guidare e assistere l'attività individuale, promuovere l'attività collettiva, il proporre e persuadere.

Osservazioni.

Nella *catechètica speciale* si illustra l'uso funzionale dei vari sussidi.

Naturalmente è presupposta una *formazione didattica generale* che dia al catechista un sufficiente possesso delle varie tecniche: saper raccontare, disegnare, dialogare, organizzare un dramma, ecc., allora sarà facile aggiungervi le particolarità catechistiche (un raccontare con un tono sacro e religioso, ecc.).

Dalla *psicologia genetica* si sa cosa va messo in rilievo e cosa lasciato *in submissione* dei sussidi e dei procedimenti per ogni età. Così per il bambino prevarrà il racconto e la paraliturgia; per il fanciullo l'esplorazione dell'ambiente; per l'adolescente il lavoro a schede; per il giovane la discussione. Ancora: la presentazione avrà più svolgimento con i bambini; l'applicazione con i fanciulli e gli adolescenti; la spiegazione con i giovani.

La *psicologia pedagogica* indicherà le funzioni essenziali da tener presenti e quelle secondarie, ma integranti, che in ogni momento si attivizzano; *per la presentazione* l'essenziale è la presentazione del *fatto concreto*, globalmente contenente la verità, sensibile. Attorno ad esso si crea il problema, si desta l'interesse, si concentra l'attenzione; *per la spiegazione* l'essenziale è la *identificazione della verità nel fatto* (*analisi* del fatto, *associazione* delle parti tra loro, *integrazione* del nuovo nel vecchio). Attorno a ciò si desterà la contemplazione, la accettazione della verità, la motivazione sufficiente per la mente e per il cuore; *per l'applicazione* l'essenziale è *la sintesi della verità con la vita e con la persona* del catechizzando (giudizi di valore, espressione con parole proprie, con attività proprie, fissazione mnemonica). Attorno a ciò si esplicherà l'elaborazione di sintesi pratiche (*slogans*, propositi), la partecipazione personale, la affermazione, l'adesione, ecc.

Si sono visti tanti procedimenti dentro ciascun momento fondamentale. Ora non bisogna perdersi: molti di essi vengono da sè, senza farne un problema, se il catechista veramente segue il procedere mentale della scolaresca ed ha davanti alcuni procedimenti o *punti principali dell'itinerario* attraverso i tre momenti fondamentali. Prima di determinare questi punti principali dell'itinerario, è necessario esprimere in linguaggio più catechistico i tre momenti fondamentali.

II. *La traduzione catechistica dei tre momenti fondamentali.*

Lo studio del fine, del contenuto, del soggetto in quanto credente avevano fornito degli abbozzi o schemi fondamentali di lezione che ora occorre confrontare con i tre momenti fondamentali: presentazione - spiegazione - applicazione.

Il fine innanzitutto aveva indicato nella « *explicatio fidei* » uno sviluppo dall'implicito all'esplicito che corrisponde ovviamente al processo naturale del conoscere. In particolare i quattro momenti della *mentalità* (sviluppo di informazione, di strutturazione delle nozioni, di conformazione alla verità, di inclinazione degli affetti e del volere) si ritrovano così: nella *presentazione* avremo l'informazione; nella *spiegazione* avremo la strutturazione e in parte la conformazione; nella *applicazione* avremo la conformazione e la inclinazione del volere. Parlare di mentalità e non di sola cultura significa poi porre un *grande accento sulla applicazione* e in generale sul carattere pratico della lezione (ispirata alla scuola di tipo professionale e non di tipo classico).

Il contenuto, in secondo luogo, aveva parlato di ricapitolazione concentrica (argomenti periferici - unico e costante argomento centrale). Questo corrisponde al processo didattico dell'analisi e sintesi. La spiegazione sarà fondamentalmente *un mettere in rilievo il rapporto al centro* di ogni cosa, che rimarrà così catechisticamente « spiegata ».

Quanto a questo collegamento col centro si era previsto il passaggio attraverso i segni e le formule: esperienza dei segni (« *visio per speculum* »), lettura « *ex auditu* » dei segni (« *auditus fidei* »).

L'*esperienza dei segni* corrisponde molto bene alla *presentazione* e vi aggiunge una particolare attitudine a destare problemi (carattere misterioso e carattere apologetico dei segni).

La *lettura dei segni* è il momento della *spiegazione,* ma con le sue particolarità: quando si procede alla analisi di un fatto o di un cartellone il catechista più che isolare un elemento lo collega ad altri (nella catechèsi alla « *visio per speculum* », cioè nei segni, segue una « *visio per nexus* », in una « visione sempre più organica » delle dottrine); le connessioni più che dimostrate sono affermate « sulla Parola di Dio »; il catechizzando non le sottopone all'esame critico del proprio giudizio, ma ne accetta la affermazione e indugia nel contemplare le « *mirabilia Dei* » che ne risultano (va e vieni tra affermazioni e contemplazioni).

Lo *studio del soggetto come credente* aveva prospettato una serie di giudizi (credibilità, credentità, assenso) che ha corrispondenza generica con la presentazione, la spiegazione, l'applicazione, dato che il catechista deve preparare questi giudizi con una presentazione della credibilità, una persuasione, e una applicazione all'individuo della « *propositio Ecclesiae* ».[14]

---

14. Si veda come l'apologetica resta armoniosamente inserita nella catechèsi: nella presentazione si mostrano anche i segni apologetici dell'intervento divino e nella spiegazione viene messa in luce quell'armonia, bellezza e perfezione della dottrina che non è meno valido segno apologetico; inoltre la presentazione del piano di salvezza come valore per l'uomo è efficace persuasione alla fede.

Qui ciò che è messo in risalto è *l'attività personale dei giudizi* e assensi vari e il riferimento continuo di questi giudizi sulla Persona divina. Questa sarà dunque messa in risalto non solo come centro del contenuto, ma anche come *ispiratrice di fiducia* e *fine* della vita. In ogni analisi delle « *mirabilia Dei* » in quanto *mirabilia*, si metterà in luce Dio come vera sorgente di questo splendore: « *Mirabilis Deus in sanctis suis* ».[15]

Siccome poi l'assenso a cui la catechèsi intende avviare è un assenso di « *fides obsequiosa* », permeata cioè di quel senso religioso e sacro che tale parola significa, il catechista non astrarrà mai nella scuola da quel *carattere di sacralità*, di rispetto, devozione, ecc. che si ritrova in ogni incontro.

E poichè l'assenso della fede deve essere un atto totale della persona, la catechèsi non astrarrà da quel *carattere di gravità*, serietà, problematicità viva che è in ogni vero impegno personale: la discussione non deve avere un tono ozioso e « disinteressato », ma il tono grave di una questione di vita, anche se vi saranno di conseguenza (specie nei giovani) prese di posizione contrarie: « È necessario che vi siano scandali », poichè ciò infonde il senso di un confronto serio, impegnato, personale con la Verità.

III. *I punti principali della lezione.*

Fatte queste premesse didattiche e catechistiche è ora possibile cogliere i punti principali, punti-chiave, dell'itinerario da percorrere nel passare dall'implicito all'esplicito in cose di fede dentro i tre momenti base.

Dopo aver dato uno schema e averlo commentato brevemente, si illustreranno alcuni punti in dettaglio.

Uno schema possibile potrebbe essere questo:

1. Preparazione immediata del catechista.
2. Ambientazione immediata degli allievi.
3. Introduzione all'argomento come fatto concreto.
4. Presentazione dell'argomento come mistero: nei segni (*visio per speculum*); nella ricapitolazione (*visio per nexus*).
5. Attenzione alla oscurità del mistero: per la mente e per la vita; dubbio dinamico e appello alla volontà.
6. Accettazione della formula proposta dalla Chiesa.
7. Affermazione e consenso.
8. Conformazione della mente e del cuore.
9. Conversione della mentalità.

La preparazione immediata del catechista: Il catechista puntualizza l'argomento da trattare e ne traccia l'itinerario di ricapitolazione al centro. Sceglie le varianti dell'itinerario (in rapporto al contenuto e all'uditorio): gli agganci e le

15. Uno schema così centrato in Cristo, pur partendo da altro è negli invitatori del divino ufficio: « Christum Dei Filium, qui putari dignatus est filius Joseph, venite adoremus »; « laudemus Deum nostrum in confessione beatae... ». Questi schemi sono indicativi.

similitudini presi dai fatti del giorno; gli elementi biblici, liturgici, ecclesiali; accentuazioni e abbreviamenti conseguenti; idea dominante e mèta educativa dominante.

La ambientazione immediata degli alunni: Il catechista cura il passaggio dalla « scuola » alla « catechèsi », dal profano al sacro; quasi un mettere alla presenza di Dio, in genere (attitudine, disposizione), in specie: orienta a quell'attributo di Dio che è corrispondente al tema del giorno.

La introduzione all'argomento come problema pratico e concreto: Un mettere alla presenza dell'uomo ma rapportato a Dio (partire dalla vita concreta, ma « *in nexu cum fine ultimo* »). Contemplazione dei segni creaturali (natura, storia, società). Impegno dell'io (mi interessa, mi appartiene).

La presentazione dell'argomento come mistero: 1. Presentazione nei segni (« *visio per speculum* ») dell'intervento di Dio nella vita dell'uomo: *a*) esperienza guidata dei segni ecclesiali, liturgici, biblici (fatti, cose e persone concrete); *b*) contemplazione delle « *magnalia Dei* »: segni apologetici (« *Digitus Dei est hic* »), in breve; segni del mistero (analisi); ricapitolazione (« *mirabilis Deus in sanctis suis* »); *c*) prime affermazioni (giudizio *credibilitatis*): preghiera di lode; disposizione alla Parola (« Parla, Signore, che il tuo servo ti ascolta »). 2. Ricapitolazione dottrinale (« *visio per nexus* ») concentrica: *a*) lettura « spirituale » dei segni per trovare il mistero: si procede per affermazioni, « ad Autorità ascoltata » (Dio dice; « *Dominus est* »); connessioni delle verità tra loro; ricapitolazione in Cristo; *b*) contemplazione del Piano organico della salvezza in Cristo: ancora come « *magnalia Dei* »; come persuasivo valore di vita; *c*) seconde affermazioni (giudizio *credenditatis*): debbo credere: preghiere, salmi di lode, celebrazioni.

La attenzione alla oscurità del mistero: 1. Confronto delle « *magnalia Dei* » con la mentalità corrente: *a*) esperienza del « *sermo durus* »: per la mente, per la vita; *b*) esperienza del « dubbio dinamico »: opinioni diverse; desiderio della verità; urgenza di una scelta. 2. Contemplazione del mistero nella sua oscurità: *a*) ritorno fiducioso a Dio per accettare l'oscurità; *b*) affermazione: voglio credere come Dio vuole che si creda.

La accettazione della formula proposta dalla Chiesa: 1. La formula, chiave per dirigersi nella oscurità dei segni: nuova ricapitolazione alla luce della formula dottrinale. 2. Accettazione di credere « *ex auditu* » e sentire « *cum Ecclesia* »: assimilazione e ripetizione della formula.

Le affermazioni ed il consenso: dalla conoscenza di Dio al riconoscimento di Dio: l'*amen* dell'assenso. Celebrazioni, canti, ecc.

La conformazione della mente e del cuore: a) espressione personale della verità (verbale, attivistica); *b*) giudizi sulla realtà quale è alla luce della fede: « Io sono la luce del mondo » (correlazioni).

La conversione della mentalità: a) contemplazione della realtà « rivelata »; *b*) giudizi di valore conseguenti (correlazioni); *c*) sintesi pratiche (*slogans*, decisioni, propositi).

IV. *Aspetti pratici della lezione.*

1. *Circa la preparazione immediata del catechista.* — Essa presuppone quella mentalità e meditazione kerygmatica di cui si è parlato e che rende capaci di parlare il linguaggio particolare dei soggetti.

Per linguaggio particolare va inteso l'insieme delle parole, frasi, *slogans*, ragionamenti, modi di dire, proverbi, espressioni colloquiali, ecc., soprattutto in quanto esprimono ciò che è caro, familiare, ciò che è aspirazione e orientamento dei soggetti.

Da questo uso abbiamo dei vantaggi grandissimi: farsi comprendere davvero; possedere il pieno interesse, dato che i soggetti avvertono con sorpresa che il proprio gergo risuona in un mondo di per sè così lontano e straniero; creare la fraternità e destarne il clima: tra catechista e catechizzandi si crea il « noi », tanto più gradito in quanto nel catechista è il mondo misterioso che inaspettatamente si rende vicino, fraterno, « incarnato ». Gli allievi intuiscono lo sforzo di avvicinamento, adattamento, incarnazione, rimangono colpiti e si sentono compresi.

2. *Circa la ambientazione immediata degli alunni.* — Soprattutto se l'ora di religione segue un'ora di fisica, poniamo, gli alunni devono cambiare non solo il libro di testo, ma anche e soprattutto lo stato e la disposizione d'animo: dalla linea della ragione a quella della fede. Si tratta di una specie di *composizione di luogo* che richiama i grandi punti di riferimento della religione: il senso dello spirituale, il senso dell'al di là, il senso del divino e del religioso.

Il Catechismo di Trento comincia con l'introdurre nel vivo della fede.[16] Così il Catechismo tedesco. Ciò va ripetuto ad ogni lezione. Si rinnova l'attitudine di una « *fides obsequiosa* » che va destata, ora richiamando un punto ora l'altro, per averla tutta come clima e luce e prospettiva della lezione (la fiducia; la scelta di vivere « *ex auditu* »; la oscurità; il grande fatto che Dio ha parlato; la Chiesa, ecc.; ancora il carattere impegnativo e serio della Rivelazione: Dio mi chiama, ecc.). Vari procedimenti: l'incontro personale e non scolastico con il catechista; la decorazione rapidamente allestita della sala; un discorrere iniziale sui fatti del giorno; eventuale intronizzazione della Bibbia; un raccoglimento diverso da quello ottenuto con l'interrogazione e il ripassare la lezione. Si sappia al momento giusto raccogliere una conversazione sulle cose del giorno verso la direzione voluta quasi insensibilmente con un: « notate il particolare... », che inizia una nuova associazione di idee senza uscire dal vivo dell'interesse. Questa tecnica è applicata sovente nella lezione.

3. *Circa la introduzione partendo da un problema concreto e pratico.* — Questo partire dalla vita vissuta, oltre a dare la prospettiva di un Dio attualmente vivente nella società e nella storia, corrisponde anche ad un « linguaggio simbo-

16. È interessante il fatto che nel catechismo tridentino viene escluso un atteggiamento di « curiosità », che il principio dell'interesse potrebbe invece rivendicare: « liberum inquirendi curiositate ». *Catechismo del Conc. di Trento*, p. 14.

lico » che deve essere una caratteristica del Catechismo. A causa della analogia della fede, il catechista parla sempre, come Gesù, dicendo: « Il Regno di Dio è *come...* » (ci si familiarizzi a questa « visione simbolica » delle cose, cominciando dal Vangelo). Le possibilità didattiche aperte qui sono immense: la creazione, la tecnica, la storia, la società.

I procedimenti sono vari: vi è chi suscita sul momento una esperienza, che è vitale per la scolaresca, e poi su di essa costruisce; vi è chi parte dagli interessi attualmente vivi della scolaresca e poi elabora la similitudine o la corrispondenza al mistero.

È importante capire bene la tecnica del passaggio dalla cosa come esperienza alla stessa cosa come simbolo di un mistero.

> Il passaggio si svolge in tre momenti, che risaltano bene da un classico esempio di Sant'Agostino.[17] Egli all'inizio esamina bene lo « stato d'animo » del catechizzando per prendere di lì « *sermonis exordium* ». Si tratta immediatamente di trasferire la disposizione d'animo da un polo piuttosto soggettivo a un polo piuttosto oggettivo (« *trasferenda est ejus intentio* ») giungendo a collocare qui l'animo del soggetto. Senza di ciò non si osi presentare nulla del Cristianesimo (« *non prius collocato animo* »).
>
> L'esempio è il seguente: un pagano si presenta al Catechismo dicendosi « *divinitus admonitum* » a farsi cristiano da un sogno. Il problema è questo: « *ab hujusmodi miraculorum sive somniorum* (polo soggettivo) *ad scripturarum solidiorem viam* (polo oggettivo)... *transferenda est ejus intentio* ». Si noti la tecnica: I momento, si accetta quello stato d'animo, ci si mette dalla parte del soggetto; II momento (soggettivo-oggettivo), si « nota un particolare » interessante del fatto: « *quanta deo sit cura pro nobis* »; qui è il soggetto che segue e consente pienamente; III momento, facendo perno su quel « cura », « *demonstrandum est ei quod ipse dominus non eum admoneret... incorporari ecclesiae...*[18] *nisi iam praeparatum iter in scripturis sanctis...* » (polo oggettivo-soggettivo). Il soggetto si trova qui su un terreno nuovo, ma vi si è trasferito con tutto l'interesse che aveva nel polo soggettivo. Il catechista allora precisa sempre più in senso oggettivo lo stato d'animo, sciogliendolo dal punti di partenza: « ... *ubi* (scritture) *non quaereret visibilia miracula* (sogni), *sed invisibilia sperare consuesceret, neque dormiens sed vigilans moneretur* » (si noti l'uguaglianza: « *admonitum* »... « *moneretur* »).
>
> Come si vede i tre momenti sono: uno soggettivo, il secondo soggettivo-oggettivo, il terzo oggettivo-soggettivo. Si potrebbe anche dire: da un particolare all'universale corrispondente (Provvidenza in questo caso) ad un altro particolare pure corrispondente ma diverso dal primo (sogni - Provvidenza - Scrittura).

I *modi del passaggio* dalla similitudine alla realtà sono tre: 1) il modo della *affermazione*: « Il Regno di Dio *è come...* ; 2) il modo della *negazione*: « *Audistis quia dictum est...* Ego autem dico *vobis...* » (Mt., 5); i pastori mercenari ed

---

17. S. Agostino, *De catechizandis rudibus*, par. 10.

18. Si noti la « traduzione » più oggettiva del generico « farsi cristiano » in un più preciso « incorporari ecclesiae ».

il buon pastore (Giov., 10); 3) il modo della *preminenza*: « *Regina austri... venit a finibus terrae audire sapientiam Salomonis, et* ecce plus quam Salomon hic. *Viri Ninivitae paenitentiam egerunt ad praedicationem Jonae, et* ecce plus quam Jonas hic » (Lc., 11, 31). Il modo della preminenza, con l'implicito ragionamento a fortiori, sembra molto efficace.

L'*uso della similitudine* impegna già potentemente la testimonianza del catechista, poichè il termine invisibile della similitudine deve venir affermato con una forza che si adegui alla forza concreta dell'elemento sensibile, altrimenti avverrà sì il passaggio, ma come dal concreto all'astratto e non come dal concreto al concreto, su cui solo si addensa un sentimento, un impegno.

> Un aspetto particolare del partire da un problema di vita sta nell'analizzare il mondo come *bisogno di salvezza.*[19] Allora l'esperienza di cronaca diventa l'esperienza delle conseguenze del peccato originale o dell'indigenza e imperfezione della creatura: « *omnis creatura ingemiscit* » (*Rom.*, 8, 22). In tal modo già si delinea il Piano della redenzione e già qui può aver luogo una attività di preghiera e di invocazione molto adatta ad introdurre in modo giusto nella lezione: una preghiera di Avvento, di attesa, di implorazione: « *Rorate coeli* », « *Veni Domine* »... E intanto ciò « istruisce » profondamente circa la concezione soteriologica del Cristianesimo.

4. *La presentazione dell'argomento come mistero.* — Si rimane sul terreno della vita concreta ed esperienziale e vi si incontrano dei fatti nuovi, sorprendenti, che vengono dall'alto: i *segni di Dio.*

> Non appaia difficile il collegamento tra i segni: per il 5° Comandamento, si è detto: « guardate quanto si amano » (segno ecclesiale); il bacio di pace (segno liturgico); il Mandato nuovo (segno biblico); per il Battesimo: passaggio attraverso le acque del Battesimo; passaggio di Cristo attraverso le acque amare della Pasqua (morte-resurrezione); passaggio di Gesù attraverso le acque del Giordano (peccatore, voce del Padre e discesa dello Spirito Santo); passaggio degli ebrei attraverso il mar Rosso.

Si notino bene le due parti: *presentazione nei segni delle « magnalia Dei »* (presentazione - contemplazione - affermazioni). Qui l'insieme è apologetico, persuasivo ed emotivo (ammirazione). Si dia largo spazio alla ammirazione di Dio nelle sue opere d'amore.[20]

Segue la *presentazione nei segni del mistero* (sempre presentazione - contemplazione - affermazioni). In questa seconda parte si procede « ad Autorità ascoltata », ma prima *si puntualizzano i nessi* (ricapitolazione) in quanto hanno an-

---

19. « Il vostro apostolato si impernia su questa *irrequietezza radicale* » (chiamata più sopra « nostalgia »). Pio XII, disc. del 4 aprile 1956, *Atti e disc.*, v. XVIII.

20. La contemplazione non esclude il ragionamento apologetico, ma anzi lo include e in più sottolinea la sottomissione a Dio invece di rischiare di sottomettere quasi Dio all'esame della propria critica. Nel contemplare Dio che suggella con un miracolo la sua parola vi è il ragionamento, ma avvolto in un atteggiamento reverenziale che trova sapiente e mirabile Dio nel suo agire e non giunge all'irriverenza frequente di « chiedere un segno » adatto alle proprie pretese.

cora di luminoso, di grandioso, di organico ed esplicitante (il Piano di Dio) e poi invece *si puntualizza l'oscurità* per intensificare la linea del credente.

Si comprenda bene la « spiegazione per nessi ». Prendendo, per esempio, la Grazia, invece di approfondire la analisi dei termini come: abito, qualità, inerente, ecc., si trattano questi termini « *celeri percursione* », lasciandoli molto impliciti e invece si esplicita l'idea concreta di figlio di Dio, di fratello di Cristo, di coerede, di inabitazione, agganciando a ciascuna di queste parole tutto un contesto biblico, evangelico-cristologico, liturgico, ecclesiale e tutta una contemplazione a base di confronti tra Figlio di Dio e figlio di un re, erede terrestre e coerede del cielo, ecc.

> Invece di disquisire sul « come è », si approfitta di questa insoddisfazione della mente per sviluppare *un rimettersi a Dio che sa,* rinunciando a se stessi, cosa più pertinente allo sviluppo di una mentalità di fede. Le parole cristiane invece di evocare scheletriche definizioni evocano ampi panorami biblici, liturgici, evangelici, ecclesiali, ove l'innato potere concettualizzante ritroverà facilmente il nesso con le formule. Nè vi è mancanza di dottrina perchè il nesso con il mistero di Cristo è già una spiegazione eccellente; perchè poi le formule entreranno ugualmente, anche se in una funzione diversa; perchè l'abito sviluppato di « *sentire cum ecclesia* » porterà a cercare da essa una precisazione dottrinale quando il mutarsi della situazione-vocazione lo esigesse.

Il linguaggio logico del catechista è qui la cosa da curare di più. Esso crea continui confronti e nessi: dei segni tra loro; dei fatti tra loro; dei fatti misteriosi con qualcosa di « naturalmente noto » (similitudini, simboli, parabole);[21] dei misteri così espressi tra loro.

Quanto *al modo del linguaggio* si crei l'abitudine di un parlare: 1) convinto e testimoniante; 2) che afferma sulla Parola di Dio (« Dio ha detto »; « Dio ha giurato: in verità, in verità vi dico... »; ecc.); 3) contemplativo e non come mettesse Dio alla prova o al giudizio della ragione; 4) allusivo alle Persone divine e umane: linguaggio di cose concrete, attuali, viventi, urgenti, impegnanti chi ascolta; 5) che ricapitola sempre, ritornando per approssimazioni successive al rapporto al centro: il mistero di Cristo prefigurato (Bibbia) e avvenuto, che avviene (Liturgia), manifestato (Chiesa-morale), in corso di completamento (civiltà e umanità verso l'ultimo giorno terreno di Cristo).

5. *Circa la attenzione alla oscurità del mistero.* — « L'abitudine all'oscurità » del mistero è essenziale ad una mentalità di credente, come pure il sapersi muovere nell'oscurità della vita, accettata « *ex auditu* » (« *Vita vestra abscondita cum Christo in Deo* »).

Prima di tutto si dia un concetto positivo del mistero: esso non è una chiu-

---

21. È meglio usare pochi o molti paragoni? L'uso di molti paragoni rende meglio per la comprensione: un solo paragone impedisce quasi lo sdoppiamento ed un condensarsi dell'« al di là » del paragone stesso; molti paragoni invece impediscono a ciascuno di identificarsi col termine significato, che risalta meglio nella sua trascendenza e insondabile ricchezza (cfr. le numerose parabole del Regno).

sura e un arresto; nel mistero non ci si vede di meno, ma ci si vede di più, perchè è Dio che vede per noi e ci dice « tutto ciò che vede presso il Padre ». Il puntualizzare il mistero serve assai per dare un'idea sempre più giusta della Trascendenza di Dio e della necessità di lasciarsi guidare docilmente da Lui (obbedienza della fede).

L'esperienza del « *sermo durus* », cioè di quel momento in cui la mente e la mentalità ricalcitra (scandalo per gli ebrei, follìa per i greci), si ottiene o nel confronto tra le categorie indicate dalla Parola di Dio (« mangiare la Sua carne ») e le categorie usuali del tempo, oppure smarrendosi un poco nella diversità di opinioni, nelle apparenti contraddizioni e complessità della Bibbia: la Redenzione è come un Regno... ma « un Regno che non è di questo mondo ».

Il catechista fa sorgere allora un dubbio dinamico sul procedere umano e individuale nelle cose di Dio, apparso inconcludente e disorientato; ciò stimola (si ricordi Pietro al c. 6 di S. Giovanni) il rivolgersi a Dio per poter arrivare ad una conclusione, nonostante il « *sermo durus* » (fiducia, principalità della Persona divina, contemplazione di essa); si tratta pure di rivolgere l'orecchio alla Chiesa, come condizione necessaria per entrare davvero nel pensiero di Dio. Allora tutto quanto fu detto è messo come in sospeso ed è « inverato » alla luce della formula proposta dalla Chiesa. Si comprende qui la funzione della contemplazione delle « *magnalia Dei* »: il volto ammirabile di Dio, rivelato dalle sue meraviglie, è motivo persuasivo per riconoscere il volto di Dio velato dai suoi misteri.

6. *Circa la conformazione e la conversione della mentalità.* — Questa ultima parte dell'ora di religione è incentrata nello sforzo di misurare la vita sul metro della verità esplicitata e di conformare il modo di pensare a questa nuova visione del mondo.

Qui predominano i *giudizi di valore,* che già avevano fatto apparizione nel contemplare il Piano divino come Piano di salvezza dell'uomo e del mondo.

La formula migliore è quella del *confronto con giudizi correnti* (proverbi, modi di dire, valutazioni, ecc. tratte dai giornali e dalla vita quotidiana) rovesciati o inverati alla luce della fede.

Come tecnica pare buona quella del P. Zulueta,[22] che prendendo lo schema evangelico dei « Beati voi » e dei « Guai a voi », fa compiere dagli allievi un certo numero di giudizi di valore cristiani. Spesso questa attività incontra una seria difficoltà per il suo vivido realismo che richiama tenaci sentimenti contrari, soprattutto se il « Beati i poveri » si prolunga in una decisione di vita e in un proposito immediato. Allora vi è tutto un ritorno alla spiegazione, alla contemplazione, al « *credere Deo* »: in pratica non si è fatto che ritornare alla crudezza del « *sermo durus* », che ripropone il problema della fede e un *efficace ripasso della lezione.*

Anche la *espressione personale* della dottrina ha qui un posto importante: nel conformarsi a Cristo si mette al suo servizio la propria individualità e perso-

22. A. Zulueta, *Catecismo campestre,* Bilbao, 1951, p. 19.

nalità; ciò porta a parziali traduzioni, individualizzate e personali, della formula. La subordinazione di questi veri abbozzi di spiritualità alla formula deve essere sottolineata. Come tecnica troviamo un po' vaga quella dei propositini scritti sulla lavagna (metodo Poppe) e poi scelti da ciascuno secondo le sue preferenze: queste possono agire indipendentemente dalla sottomissione alla formula. Meglio un « va e vieni » dalla verità alla vita per scoprirvi sempre migliori adattamenti (similitudini, visioni di cose, conseguenze, ecc.). Gli alunni fanno spesso delle vere scoperte che esprimono dicendo: « Sarebbe come se... »; il catechista accoglie, riconnette alla formula, appoggia a qualche nesso e lascia che l'alunno si senta crescere dentro l'organica e personale interpretazione o spiritualità che veramente lo conforma a Cristo. Da questo punto di vista il processo catechistico è stato il seguente: *dai kerygmi molteplici* (annuncio di Cristo nel problema vivo della propria vita) *all'unico simbolo* (il *Credo* e le formule), per poi ritornare alle *spiritualità* (o sistemazioni pratiche) *molteplici*. Questa impregnazione e assimilazione personale e vitale deve avere una grande parte. Ad essa poi segue quasi il bisogno di formulare *slogans*, propositi, applicazioni, ecc.; segue la memorizzazione dei termini indispensabili, la applicazione ad attività che ora sono come l'espressione di un mondo divenuto interiore e proprio. Qui infatti la nozione è diventata *motivo* e la scienza è diventata *coscienza* e mentalità.

V. *Variazioni metodologiche dell'itinerario.*

La complessità dell'itinerario sopra esposta è dovuta all'intreccio di educazione ed istruzione nello sviluppo stesso della lezione ed è più apparente che altro, poichè, una volta messici nella prospettiva, i successivi passi vengono da sè per una logica esigenza e con le varianti di ritmo che ad ogni lezione si esigono.

Se è stato necessario rallentare al principio, non è consigliabile interrompere del tutto l'itinerario per rimandarlo ad altro momento; almeno si tengano i tre punti fondamentali: la percezione globale e concreta; la analisi (un po' di nessi, un po' di contemplazione); la sintesi (giudizi ed espressione).

Per indicare altri modi più o meno simili di concepire lo stesso itinerario indichiamo schemi diversi in cui si noteranno, sotto l'apparente somiglianza, le variazioni.

I schema:

1. Risveglio del senso di Dio (avviamento dei sentimenti).
2. Collocazione dell'animo rispetto ai grandi punti di riferimento dell'universo religioso (il Padre, Gesù Cristo, la Chiesa, la Pasqua).
3. Lenta impregnazione dell'animo (intelletto, fantasia, affetto) dei concreti valori cristiani (*magnalia Dei*).
4. Formulazione sistematica, chiara e concreta del Messaggio.
5. Il proporre a credere della Chiesa (nè imporre, nè far fare comunque).
6. Il proporre a scegliere: confronto tra cultura umana e valori cristiani e scelta accettata di una linea di vita.

II schema:

1. Ambientazione nel mondo dei misteri.
2. Incontro con i segni del mistero.
3. Contemplazione delle *mirabilia Dei.*
4. Ricerca del mistero: cosa vuol dirci Dio con questi segni?
5. Penetrazione fino a trovare il punto da apprendere.
6. La risposta della Chiesa: la formula.
7. Assenso di accettazione (memorizzazione).
8. Contemplazione assimilatrice (correlazioni).
9. Assenso di espressione.

III schema (incentrato sugli atti):

1. L'atto di Samuele: porsi nell'attitudine « Parla, o Signore, che il tuo servo ti ascolta ».
2. L'atto di Giovanni: « *Dominus est* » (Giov., 21, 7): riconoscimento di un mistero nei segni.
3. L'atto del servo della regina di Etiopia: « Come posso capire se nessuno mi spiega? » (*Atti,* 8, 31): il dubbio dinamico.
4. L'atto di Pietro: « *Tu es Christus, Filius Dei vivi* » (Mt., 16, 16): assenso alla formula.
5. L'atto di Paolo: « *Domine, quid me vis facere?* » (*Atti,* 9, 5): la conversione della vita.

Questo processo ha il vantaggio dell'accento sulla attività e dei vivi modelli ispiratori.

IV schema:

1. La Parola di Dio:
   esposizione;
   raffigurazione in un quadro;
   lettura nella Bibbia;
   commento.
2. La risposta dell'uomo:
   col canto;
   con le attività;
   con l'impegno della vita.

V schema:

1. Osservare la strada (realtà visibili della vita).
2. Considerare le realtà invisibili della strada.
3. Pensare e immaginare la presenza di Dio (Trinità) nella strada.
4. La visione di Giacobbe: il rapporto a Dio del luogo (cosa, fatto) che si abita.
5. Il giudizio di Giacobbe: « *Vere Dominus est in loco isto et ego nesciebam* » (*Gen.,* 28, 16).
6. L'atto di Giacobbe; dà un nome nuovo al luogo e lo consacra.

Questo schema ha il vantaggio della aderenza alla vita concreta sia per la esposizione che per la applicazione.

VI schema:

1. Partire dal confronto del Cristianesimo con la vita. Dio scompiglia l'esistenza: « Beati i poveri » (problema morale destato dal Cristianesimo). Il segno di contraddizione.
2. Le obiezioni e reazioni della natura. Iniziate con il rilievo dato a qualche conseguenza immediata della venuta di Cristo.
3. Approfondimento del mistero studiato nel suo aspetto dottrinale in corrispondenza alle obiezioni e reazioni sorte.
4. Ritorno al punto iniziale (rapporto con la vita) ora rischiarato e compreso: il segno di contraddizione.
5. Acconsentimento e accettazione del giudizio in corrispondenza alle obiezioni e reazioni iniziali.

Si tenga ben presente il carattere particolare di questi schemi metodologici rispetto ad uno schema di lezione puramente formale, dove le particolarità del Cristianesimo e della fede non entrano se non per la preghiera iniziale o finale, come questo schema:

1. Non porre un problema, ma farlo scoprire con domande e questioni.
2. Sempre con delle domande far esplorare il problema nei suoi aspetti essenziali.
3. Riportare sulla lavagna le formulazioni proposte dagli allievi.
4. Ritrovare e lasciare sulla lavagna la formula definitiva sempre con l'aiuto degli alunni.
5. Trascrizione della formula nel quaderno.
6. Preghiera collettiva, ispirata alla formula.

Questa è una traccia puramente tecnica che non è indicativa dei processi mentali e dei punti-chiave dell'itinerario, che sviluppi la mentalità in quanto mentalità di credente. Essa può essere in pieno assunta da uno degli schemi precedenti, i quali inoltre mettono in risalto le caratteristiche di forma e di contenuto che puntualizzano un insegnamento del Catechismo che sia catechistico e non profano, anche se attivistico ed efficace.

b) *L'unione di più lezioni: il programma.*

Il programma si presenta al catechista con l'indice degli argomenti dalla prima all'ultima lezione; lo schema è classico: gli articoli del *Credo*, i Comandamenti, i Sacramenti, la Storia Sacra. Si dànno variazioni nell'ordine di successione e negli sviluppi da Catechismo a Catechismo; *tali variazioni rimangono inutili se il catechista non risale alla prospettiva che le ha ispirate e non la applica in ogni lezione.*

Senza questa avvertenza può capitare che l'organico resti solo nell'indice e il catechista *tratti sì l'argomento nel momento giusto ma in modo sbagliato,* per esempio, adottando in ogni lezione una diversa prospettiva, una diversa ricapitolazione, diversi punti di riferimento, nuovo linguaggio, nuove connessioni-chiave. Allora gli alunni non trovano del precedente che le formule, dei nomi, dei riferimenti verbali ed estrinseci; sentono accumularsi un materiale disorganico, che

appare loro come un mucchio di doveri incompatibili tra loro: oggi bisogna « pensare sempre » al Padre, domani alla Madonna, poi a Gesù, poi all'Immacolata, poi alla Chiesa, allo Spirito Santo, all'Angelo custode, ecc. Ogni argomento è ben disposto forse, ma isolato, chiuso, in un periodare ipotattico invece che paratattico. Questo coacervo di elementi potrà permanere nella memoria, ma non assimilato nella vita.

Occorre invece impostare lo svolgimento del programma in uno *schema a reticolo,* ove gli argomenti periferici dell'indice si succedono uno per lezione come tante *linee verticali* che incontrano, ciascuna, delle *linee orizzontali permanenti* in ogni lezione (le dimensioni costanti di ogni lezione), cioè i segni biblici, liturgici, ecclesiali, la formulazione dottrinale costante, il centro (il mistero di Cristo totale), la protestazione della fede (parte morale).

La spiegazione sia delle dimensioni permanenti che degli argomenti successivi avviene allora proprio *per connessione* (*nexus*): gli *argomenti* si spiegano nell'incontro con ogni *dimensione* (parte biblica, liturgica, ecc., posto nella formulazione dottrinale, ecc.) e le dimensioni si sviluppano nell'incontro con ogni nuovo argomento, che porta a considerare un nuovo loro aspetto.

Corollario. — Quanto al programma *ciclico-progressivo.* Anche se esso è fissato (dogma, morale, Sacramenti) si ricorda che questo in fondo è estrinseco e riguarda gli argomenti periferici nel loro succedersi, mentre la prospettiva costante riguarda intrinsecamente lo « spiegare » come tale: ogni punto dato dal programma, viene « spiegato », appunto, ricapitolandolo al centro attraverso un itinerario preferito nel mondo dei segni e delle formule, si è detto trattando del contenuto.

Ciò d'altra parte ovvia ad alcuni inconvenienti dei programmi o ciclici o progressivi e rende possibile un vero programma ciclico e progressivo insieme, come si auspica.

Si sa infatti che il ciclico prende un identico gruppo di argomenti e a distanza di un anno o meno ci ritorna sopra, aumentando l'approfondimento. Ma se ad ogni ritorno si cambia disposizione e struttura, si cambiano i punti di riferimento, allora la ripetizione è puramente estrinseca, verbale e la novità di disposizione rischia di impedire l'assimilazione.

Quello progressivo intende soprattutto sviluppare a fondo qualche punto. Ma anche qui: che significa « sviluppare a fondo »? Se ogni punto è approfondito per conto suo, con una sua sistemazione interna, isolata dagli altri, si avrà accostamento di scienza a scienza, ma non una mentalità unica e vitale. Nella « *explicatio fidei* » il fondo di ogni cosa è Gesù Cristo e sviluppare a fondo significa « ricapitolare in Cristo », fino a trovare Lui come dominante e messo in rilievo. È sempre legittimo parlare della « bellezza della virtù », ma se si vuol formare una mentalità di fede, è meglio mostrare che Cristo è la bellezza di ogni virtù e che è della bellezza di Cristo che stiamo parlando sempre, in una ricapitolazione di tutto all'Io di Cristo: « *Sancti estote* quia Ego *sanctus sum* » (*Lev.*, 11, 44).

Perchè dunque vi sia un programma davvero ciclico e progressivo, occorre svolgerlo costantemente con la disposizione concentrica illustrata. Allora la novità degli argomenti periferici dà la progressività; la permanenza

dell'argomento centrale dà la ciclicità e la ricapitolazione dell'argomento periferico a quello centrale dà una ciclicità che è veramente progressiva, ove il nuovo veramente rinnova il vecchio invece di accostarvisi o sostituirvisi, e il vecchio rende intelligibile e pieno di senso il nuovo.

c) *L'ambientazione della catechèsi.*

L'ora di religione per quanto riguarda la sua efficacia di educazione, di persuasione e di conversione della mentalità, costituisce come il tronco di un albero le cui radici si affondano in varie zone della parrocchia, e senza delle quali esso rimane estraneo, disseccato e « non appartiene » alla vita, ove i catechizzandi vivono.

Questo contesto vitale della catechèsi sistematica non è solo la atmosfera creata dalla catechèsi occasionale, ma qualcosa di ben definito e che ha una importanza straordinaria per la efficacia stessa della catechèsi. Vedremo l'ambientazione familiare, l'ambientazione scolastica, l'ambientazione parrocchiale e l'ambientazione dell'associazione.

Il nucleo del ragionamento che seguirà sta in questo: la vita è comandata dalla coerenza organica; la catechèsi per essere vita deve obbedire a questa legge di coerenza organica; in caso contrario la logica istintiva degli alunni accetta la catechèsi come cosa astratta dalla vita.

La coerenza fondamentale sta qui per la logica del ragazzo: se la verità catechistica è davvero il vertice dei valori, allora l'ambiente ecclesiale che me la presenta deve averla al vertice delle sue attività.

I. *L'ambientazione sistematica parrocchiale dell'ora di religione.*

Cominciamo dalla parrocchia per aver essa i più diretti responsabili del « *Ministerium Verbi* ». Il fanciullo entrando nella scuola di catechismo parrocchiale avverte se essa è presa sul serio dai pastori così come si dice a lui ed « imita » il loro atteggiamento.

Gli elementi diretti di questa coerenza d'ambiente sono: i locali e le attrezzature adeguate; la preparazione dei catechisti; la perfezione dell'organizzazione (regolarità, tempestività, lavoro di segreteria); la manifestata attenzione, preoccupazione, vigilanza e dedizione del Parroco e dei suoi collaboratori ecclesiastici e laici al Catechismo; l'inserimento della catechèsi tra i problemi più importanti, più trattati, nominati, interessanti un vasto raggio di persone, con manifestazioni sociali e liturgiche corrispondenti; la importanza data dagli adulti al Catechismo.

Altra ambientazione che è compiuta dalla parrocchia è la *pianificazione della catechèsi come opera comune e compito principale dei parrocchiani adulti.*

Ciò si ottiene innanzi tutto con un lavoro di *sensibilizzazione della coscienza* parrocchiale: corsi ed esami ai futuri sposi, mète fissate e discusse nelle associazioni, orientamento della pietà e carità, nelle confessioni, nelle feste, adunanze, Missioni, ecc. Ogni problema anche morale generale si presta a questa interpretazione che è forse più cattolica: anche la lotta contro la bestemmia può svolgersi descrivendo la bestemmia come diretta frustrazione dell'opera catechistica che cerca di sviluppare il Regno di Dio nelle piccole anime.

Un altro aspetto di questa ambientazione è la *mobilitazione delle forze parrocchiali* in funzione del Catechismo sistematico: il Catechismo agli adulti, i corsi di formazione, ecc. possono svolgersi parallelamente al programma dei fanciulli, senza compromettere il lavoro di approfondimento. In ogni caso è assai opportuno inserire in ogni lezione fatta agli adulti un agganciamento a questa o quella scuola di Catechismo dei fanciulli. Ciò avrà i suoi effetti nella catechèsi occasionale e nell'affiancamento alla catechèsi sistematica. Inoltre il Pastore tiene informati i laici responsabili della situazione della catechèsi, come contenuto, come obiettivi, come andamento e all'occasione invita ad uno speciale intervento combinato (anche solo un diretto accenno, oppure una esperienza provocata e corrispondente) che il catechista preparerà e sfrutterà.

Quanto poi all'*aspetto contenutistico della catechèsi* la parrocchia ha una funzione di testimonianza altissima: se la parrocchia è attraversata da continue e robuste iniziative apostoliche che destano un clima di vita, di impegno, di serietà, i catechizzandi hanno proprio quella esperienza dei segni ecclesiali che è la prima manifestazione realistica del Regno di Dio. Se tocca al catechista guidare una sistematica esplorazione dell'ambiente parrocchiale, tocca ai Pastori rendere questo ambiente veramente rivelativo. Si noti che si è parlato di attività e iniziative, più che di successi: questi di per sè il fanciullo li ignora, mentre il clima di fervore e di azione che le varie inizative destano, gli è davvero sensibile e valido. Il catechista, anzi, guiderà l'esplorazione più nella direzione dello sforzo, della coerenza all'invito divino dell'apostolato, che al successo, spesso invisibile. Allora la testimonianza si condensa nelle persone operanti, più giustamente, e più cattolicamente.

II. *L'ambientazione familiare e scolastica.*

La fondamentale forma di questa ambientazione sta *nel prendere sul serio* il Catechismo. Ci si aspetta una convergenza della famiglia attorno al fatto della catechèsi (importanza data, interessamento, collaborazione, richiamo, partecipazione). Ci si attende pure che la *scuola* collochi l'ora di religione, le attrezzature di essa, il suo significato in una posizione giusta corrispondentemente alle altre materie. Anche il professore di religione dovrebbe essere, come in qualche Nazione, più il « cappellano della scuola », alle dipendenze del Parroco, allargando la sua azione indiretta alla sensibilizzazione dei professori, alla valutazione dell'ora di religione, ecc.

> Due temi particolari vengono qui a proposito: *il tema della correlazione* e di quella che si potrebbe chiamare *catechèsi indiretta.*
>
> Sappiamo che vi sono metodi (soprattutto anglosassoni) che impostano tutta la catechèsi sulla correlazione tra lo svolgimento delle varie materie scolastiche (che costituisce il materiale « naturalmente noto » delle analogie di fede) e lo svolgimento della catechèsi.
>
> Vi è un *aspetto formale della correlazione:* ci si riferisce al semplice fatto che un professore, nel corso della sua spiegazione, si riferisca a quanto la catechèsi ha detto, e, viceversa, il catechista, nel corso della sua catechèsi, si

riferisca a quanto una materia o l'altra ha trattato. Questo secondo riferimento è politicamente utile, perchè invoglia i professori a fare altrettanto e insieme crea un legame di amicizia tra il professore di religione e gli altri professori. Uno studio particolare di questo punto deve rientrare nella preparazione remota e prossima del catechista. Questo secondo riferimento va fatto nel senso della vitalità e concretezza del Catechismo, mentre il primo ha il significato soprattutto della testimonianza del professore che manifesta una mentalità ed una cultura cristiana.

Vi è poi l'*aspetto contenutistico della correlazione.* Se il catechista è in rapporto con i professori, gli è possibile informarli opportunamente di certi argomenti che sta trattando e forse anche indicare quale completamento o conferma ci si attenderebbe da questa o quell'altra materia. Un collettivo pedagogico che tende alla organicità del sapere ha molto sovente l'occasione di questi accordi, tanto più che la religione si collega immediatamente con molta parte degli altri insegnamenti. Le feste liturgiche sono un facile contenuto per le correlazioni; altri esempi: la creazione e l'insegnamento della fisica; il 6° Comandamento e la biologia, l'antropologia; la geografia e le Missioni; la storia e la redenzione; la sociologia e la carità o la Chiesa.

La correlazione deve essere *intrinseca:* cioè occorre che vi sia una concezione cristiana del mondo, della società, della storia che affiora e non due concezioni che si toccano estrinsecamente per avere in comune lo stesso elemento materiale, senza vera fusione.

Di conseguenza la correlazione è in certo modo *indiretta e diretta:* indiretta in quanto una stessa concezione ritorna palese o sottintesa nelle varie esposizioni e come tale la correlazione è *continua e totale;* diretta in quanto vi sono espressioni palesi di questa concezione in un esempio, in un richiamo, in un accenno, oppure nel necessario incontro con elementi direttamente pertinenti alla catechèsi: la Chiesa nella storia, la creazione nelle scienze, l'ordine nella matematica, il destino dell'uomo nell'antropologia, i valori nella letteratura, ecc., gli argomenti cristiani in arte, letteratura, storia, ecc.

È evidente che la correlazione indiretta è necessaria per non rendere incoerente e controproducente quella diretta.

Può essere frequente il caso che la concezione di un professore sia anticattolica. Allora la correlazione è direttamente creata dal catechista. Si deve notare la necessità di tale correlazione, secondo il principio che gli approfondimenti nella esplicitazione si regolano sulla « situazione-vocazione » di ognuno. Si noti l'efficacia di questo combattimento per la animazione degli alunni e la concretezza dell'argomento. Vi è sempre un delicato problema di relazioni personali che però è quanto mai utile alla educazione cristiana.

La *famiglia* ha più o meno un problema simile, ove le « materie » sono gli avvenimenti, le trasmissioni radiotelevisive, le conversazioni, la stampa, ecc. che attraversano la famiglia creandovi problemi. Anche qui una correlazione per contrasto e opposizione è alle volte inevitabile se i genitori sono scristianizzati. La utilità di essa, proprio per la delicatezza maggiore, è da sottolinearsi: maggiore vitalità e interesse, maggiore chiarezza, maggiore insistenza sulla verità soprattutto e sulla carità nonostante tutto.

Questa è ambientazione della catechèsi sistematica e non solo catechèsi occasionale, perchè vi è un sistematico intervento del catechista e un sistematico riferimento della famiglia alla catechèsi, alle volte suggerito dal catechista stesso al fanciullo.

III. *L'ambientazione catechistica dell'associazione.*

Parecchi autori di catechetica hanno invocato *un ritorno al catecumenato* [23] come forma della catechèsi.

> Ciò risponde ad una doppia esigenza: il Cristianesimo stesso è essenzialmente comunitario e la fede cristiana è acquisita e vissuta « *in sinu Ecclesiae* », il che significa non una presenza giuridica nella Chiesa collegata e un permanente individualismo, ma l'esigenza di associarsi in un modo o nell'altro con qualcuno fino a vivere in concreto l'essere « *in sinu Ecclesiae* » con legami di amicizia, di dialogo, di carità attiva con dei fratelli. Secondariamente vi è una esigenza psicologica, speciale dato il carattere inesperimentale del contenuto di fede, di collegarsi e mettere insieme in una comunità di esperienze la propria crescita interiore.

Una essenziale ambientazione della catechèsi è quindi data dall'*inserimento del catechizzando in una comunità,* in un gruppo, e nel modo più vivo. Il gruppo deve essere una *comunità di fratelli:* tutta la forza di un caldo clima di amicizia, di comprensione, di considerazione e di confidenza deve essere creato come condizione fondamentale per la catechèsi; il gruppo deve essere una *comunità di cultura,* vi deve cioè circolare palesemente una mentalità cristiana attiva, almeno in qualche membro. Sono quindi necessari dei dirigenti-testimoni e dei ragazzi-capi che cristallizzino delle esperienze collettive nel senso voluto. Basta che la associazione abbia tutta la vita di una associazione: giuoco, escursioni, *cineforum,* biblioteca, conversazioni, incontri occasionali, televisione, ecc. e che l'atmosfera, i giudizi occasionali, i giudizi preparati dai dirigenti siano efficacemente cristiani: diciamo efficacemente per intendere un tono (tipico dei gruppi) più acceso, più caloroso, più convinto, più alto. Parlando di giudizi preparati intendiamo l'affiancamento diretto del gruppo alla catechèsi, quando una particolare iniziativa è presa in funzione di una particolare lezione di Catechismo. Ciò sarà molto frequente se la associazione è un catecumenato vero e proprio, sarà meno frequente nell'altro caso. Ma una esplicita *correlazione tra lezione e attività di gruppo* è sempre necessaria. Infine il gruppo è una *comunità di apostolato,* permettendo i tanto efficaci Catechismi missionari.[24] Sapendo che la miglior difesa è l'offesa, il gruppo e la catechèsi si orientano in una concreta azione di quartiere per testimoniarvi in tutti i modi la realtà cristiana. Qui il principio attivistico può addi-

---

23. Cfr. GUY DE BRETAGNE, *op. cit.,* pp. 335 ss. L'abate Brien parlava di « piccole comunità di fede »; si veda come indicazione pratica FAUVET, *Moyens collectifs d'éducation,* Parigi, 1955.

24. Il cosidetto « catechismo missionario » che M. Fargues, M. Tremeau, il can. A. Boyer, l'abate L. Rétif raccomandano è impostato in questa attività apostolica dei catechizzandi in forme progressive e adattate, ma sempre attive nei riguardi della situazione ambientale.

rittura prendere il sopravvento e creare un catecumenato ove *la lezione viene come esigenza dell'apostolato* (obiezioni provocate e non sapute risolvere, difficoltà morali, sconfitte che appellano a una chiarificazione, esperienze stimolanti, ecc.). La missione non è esclusivamente interventistica: può cominciare (metodo JOC) come una presa di coscienza della vita del quartiere fino a sentirne la lontananza da Cristo o l'indigenza e siamo così già nel *secondo momento della lezione di Catechismo* (introduzione dell'argomento come problema pratico e concreto), che risulterà però più vivo ed efficace.

3.

ELEMENTI DI METODOLOGIA CATECHISTICA

di Ladislao Csonka e Gian Carlo Negri (Cap. V)

Capitolo I

L'EDUCAZIONE RELIGIOSA DELLA PRIMA INFANZIA

Non vi è unanimità nella determinazione del periodo della prima infanzia. Per motivi pratici noi assumiamo come tale quello che va fino all'età dell'uso della ragione e cioè, secondo la tradizione ecclesiastica e il Codice di Diritto Canonico, press'a poco fino ai sette anni. È comune tra gli psicologi distinguere in questo periodo due fasi: la prima terminerebbe approssimativamente verso i tre anni e l'altra andrebbe dai quattro ai sette anni circa.

1. Cenni storici.

Per quanto la Chiesa non abbia mai ignorato il problema della catechèsi della prima infanzia, affidandolo prevalentemente alla famiglia, la trattazione specifica di esso è abbastanza recente. Fino agli ultimi decenni l'attenzione fu rivolta soprattutto alla catechèsi dei ragazzi.

Lo sviluppo delle scienze relative all'infanzia, il progresso dei metodi pedagogici e didattici corrispondenti, la diffusione sempre più vasta dei giardini d'infanzia e delle scuole materne nelle varie forme, la forzata assenza delle mamme dal nido familiare per ragioni di lavoro, hanno sollecitato e favorito il sorgere e l'affermarsi di istituzioni e procedimenti, capaci di affiancare l'opera educativa della famiglia anche in questa età e in questo settore dell'istruzione e dell'educazione religiosa.

Non si tratta di sostituzione, ma di integrazione e di aiuto. Il principale fattore di educazione non può non essere la famiglia, in cui il bambino è naturalmente inserito, e la mamma che ne è l'attore principale soprattutto da questo punto di vista.

Lo confermano i replicati interventi della Chiesa, sempre più insistentemente preoccupata dell'educazione religiosa della prima infanzia sia nell'àmbito della famiglia sia in tutte le istituzioni di carattere assistenziale e formativo sorte accanto alla famiglia. Le due fondamentali Encicliche di Pio XI *Divini illius*

Magistri (1929) e *Casti connubii* (1930) e i numerosi discorsi di Pio XII soprattutto ai giovani sposi ricordano ai genitori le loro responsabilità in rapporto alla educazione integrale dei piccoli.

2. Traguardi da raggiungere.

Le finalità specifiche da perseguire nella catechèsi infantile si definiscono in base al fine generale della catechèsi, di cui si è parlato precedentemente, e allo sviluppo psicologico-spirituale del bambino, di cui ha trattato soprattutto la psicologia genetica e religiosa.

Se ne indicano qui alcune fondamentali, tenendo presenti i generali princìpi metodologici della elementarità e della gradualità.

a) La scoperta del mondo soprannaturale, fine specifico della catechèsi della prima infanzia, comprende il risveglio del senso di Dio e dell'ordine della Redenzione. Dio è da scoprire nella sua bontà, amore e grandezza. Egli non deve essere presentato come un despota che ispira timore, ma neppure come un troppo indulgente « papà ». Dio è il Padre amoroso che aiuta efficacemente il piccolo a diventare grande, ma che esige anche il suo sforzo generoso. Dio è fin dai primi anni il centro di riferimento di tutti gli avvenimenti e di tutta la vita del bambino. Dio segue personalmente tutti. In questo suo interessamento per gli uomini, l'ordine della Redenzione viene gradualmente scoperto con la presentazione dei fatti più salienti della storia della salvezza. Appartiene a questo mondo soprannaturale anche la consapevolezza sempre più esplicita della propria figliolanza divina. La vocazione cristiana viene inizialmente inculcata puntando su queste due convinzioni fondamentali: Dio ci attende nel cielo; possiamo raggiungere la nostra mèta solo con l'aiuto di Dio.

b) Incontro con le Persone divine. — La catechèsi ha lo scopo di far incontrare il piccolo con Qualcuno, con Dio Padre che lo ama, con Gesù Cristo che gli regala i doni più grandi della vita, con la Vergine Madre di Gesù e nostra, con l'Angelo Custode, compagno fedele e potente. Ora bisogna stabilire con queste Persone un contatto personale che sbocchi nella confidenza e nell'amore filiale. Il mondo religioso da scoprire non è, dunque, un complesso di prescrizioni, di verità e di doveri, ma una trama di relazioni con Persone.

c) Iniziale mentalità cristiana. — Il risveglio del senso soprannaturale e l'incontro con Dio devono condurre ultimamente ad un pensare cristiano sempre più abituale. Per questo sarà opportuno fare in modo che il pensiero e l'affetto del bambino si elevino a Dio, anche al di fuori del tempo destinato alla preghiera, finchè diventi una Persona sempre presente e a cui si ricorre abitualmente. Non solo le creature devono condurre a Dio, ma deve pure rendersi abituale questo pensiero: la mia azione come viene vista da Dio? gli è gradita?

d) Contenuto minimo di fede. — La catechèsi deve anche assicurare quel minimo contenuto di fede, quelle conoscenze religiose elementari, che sono proporzionate alla capacità del piccolo. La sua conoscenza è tutta permeata di con-

cretezza, il contenuto stesso deve perciò riferirsi agli avvenimenti storici della Redenzione e alle azioni liturgiche in cui viene presentata una conoscenza globale della religione in forma concreta. Non si tratta neppure di una esposizione sistematica dei grandi avvenimenti della Redenzione, ma di una loro presentazione *occasionale*.

e) DISCIPLINA INTERIORE. — L'acquisto della disciplina interiore e del raccoglimento condiziona l'incontro personale con Dio. A sua volta, questo raccoglimento interiore è favorito dalla disciplina e padronanza del corpo. Per questo motivo tutti gli esercizi di dominio del corpo e del silenzio costituiscono una tappa preliminare nella catechèsi dei piccoli.

f) ATTEGGIAMENTI CRISTIANI ESTERIORI. — La catechèsi deve inculcare anche quegli atteggiamenti cristiani esteriori che sgorgano dalla disposizione interiore della vita. Così il rispetto filiale e la compostezza durante la preghiera, una condotta generale ispirata alla gioia di essere cristiano, la prontezza e disponibilità alla chiamata di Dio, una riconoscenza sincera verso di Lui fanno parte di questo atteggiamento, da inculcare prima inconsapevolmente ad imitazione dell'ambiente, poi con atti sempre più espliciti.

g) VITA LITURGICA E COMUNITARIA. — Al termine della prima infanzia il bambino dovrà per obbligo frequentare la Messa domenicale e inserirsi nella vita parrocchiale. Egli deve essere preparato gradualmente a questa vita comunitaria. Le visite alla chiesa fatte con la mamma nelle ore tranquille, il risveglio del senso sacro, la partecipazione a qualche funzione solenne in compagnia dei familiari ne costituiscono le prime tappe. Poi sarà la Santa Messa che diventerà sempre più il centro d'interesse religioso.

L'*iniziazione al senso ecclesiale* e alla consapevolezza dell'appartenenza al Corpo Mistico esige una cura particolare. L'incontro con il sacerdote e la spiegazione graduale della sua missione, e la visione della comunità cristiana radunata attorno all'altare di Cristo approfondiranno il senso ecclesiale e faranno intuire la diversità gerarchica tra le varie mansioni nella Chiesa.

h) INIZIAZIONE ALLA VITA SACRAMENTALE. — Una certa iniziazione elementare alla vita sacramentale è richiesta fin dalla prima infanzia, mediante un atteggiamento rispettoso e gioioso di fronte ai Sacramenti del Battesimo e dell'Eucaristia. Il piccolo si interessa della vita dei neonati. Tale centro d'interesse può essere sfruttato anche per la presentazione del Battesimo, Sacramento dell'iniziazione alla vita soprannaturale. La preoccupazione dei familiari di assistere alla Messa domenicale, la loro preparazione e premura inculcano con forza persuasiva la convinzione della centralità della Santa Messa nella vita cristiana. Questa convinzione sarà approfondita con qualche partecipazione occasionale ben preparata e guidata. L'atteggiamento riverente e rispettoso costituisce una prima tappa importante nell'educazione alla *protestatio fidei* dei Sacramenti.

i) INIZIAZIONE ALLA PREGHIERA INDIVIDUALE E LITURGICA. — È unanime il riconoscimento che l'iniziazione alla preghiera appartiene ai compiti del-

l'educazione religiosa della prima infanzia, ma vi è una grande diversità di opinioni nella determinazione concreta. Non si tratta principalmente di far imparare le formule delle preghiere abituali. Esse saranno apprese gradualmente frase per frase verso la fine di questo periodo. Piuttosto bisognerà inculcare la mentalità della preghiera, l'abitudine di rivolgere un ringraziamento e una lode a Dio in tutte le circostanze della vita, soprattutto nei momenti di contemplazione della bellezza e grandezza della creazione, della constatazione della cura e dell'affetto dei genitori, specchio fedele dell'amore di Dio per il bambino. La lode deve essere poi accompagnata da sentimenti sinceri di riconoscenza e da desiderio ardente di obbedienza volonterosa.

La forma della preghiera dipenderà dalle circostanze particolari. Sarà importante curare che tutte le facoltà naturali e soprannaturali e tutta la personalità del piccolo vi intervengano, in modo che essa sia l'atto religioso per eccellenza.

l) Scoperta e inserimento nell'ordine morale oggettivo. — La scoperta dell'ordine morale oggettivo e l'iniziazione a un comportamento cristiano costituiscono una delle mète principali da raggiungere. Le prime esperienze dell'ordine morale nascono dalla convivenza con persone adulte e forti. Tutti, anche il papà, la persona più potente per il bambino, sono sottomessi e devono obbedire.

Questo ordine oggettivo sarà successivamente presentato come cosa voluta da Dio per il nostro bene ed anche per lo sviluppo e la crescita del bambino. Il libero inserimento in quest'ordine sarà proposto come espressione di amore per Dio. Il bambino verrà indotto a fare il bene perchè cosa gradita a Lui e a fuggire il male per non dispiacerGli. Non si abuserà dell'idea di castigo e tanto meno, ordinariamente, la si collegherà con l'autorità di Dio nè si prospetterà la perdita irreparabile dell'amore di Dio come conseguenza dei normali capricci infantili.

Farà anche parte dell'educazione morale l'abituare a piccoli *sacrifici* e a *rinunzie*, che non devono però richiedere sforzi eccessivi; in ogni caso essi saranno ben precisati e legati ad esperienze concrete, appellando talvolta all'amore di Dio come incentivo alla generosità e all'abnegazione. Tanto più fecondo e costruttivo si rivelerà questo appello quando si chiederanno al bambino atti di carità e piccoli servizi in favore delle persone care e dei compagni di gioco.

Appartengono all'educazione pre-morale anche la difesa e lo sviluppo del senso innato del *pudore*. Lo promuoveranno il rispetto per il corpo proprio e altrui, la compostezza della persona, la dignità del tratto e del comportamento, un clima affettivo equilibrato.

3. Metodo della catechèsi.

Sono molti i metodi e i procedimenti costruiti e sperimentati negli ultimi decenni per la catechèsi della prima infanzia da attuarsi nella famiglia o nelle istituzioni specifiche.

a) Metodo della catechèsi ai piccoli fino ai tre anni. — La miglior iniziazione dei bambini alla vita cristiana è quella che si effettua quasi *per*

osmosi, per imitazione, in un ambiente familiare saturo di Dio e delle realtà soprannaturali, creato dalla sensibilità religiosa dei genitori e dalla carità e serenità di tutti i membri della famiglia. Il loro atteggiamento raccolto e composto nella preghiera è la via più intuitiva e più sicura per portare al contatto personale con Dio, per introdurre all'orazione e al raccoglimento.

Invece, la scoperta graduale del mondo soprannaturale rimarrà legata agli *avvenimenti quotidiani* e a *occasioni propizie.* Anche senza un programma prestabilito, fatti e persone, domande e spiegazioni offriranno spunti per una interpretazione cristiana del mondo e della vita. A questo scopo sarà anche molto positivo l'abituare al *rapporto personale* con Gesù, la Madonna, l'Angelo Custode: dare il « buon giorno » a Gesù, compiere piccoli atti di bontà per piacergli, curare semplici espressioni di affetto verso la Madre di Gesù. Il sentimento e il vocabolario religioso si arricchiranno, ricorrendo con sobrietà e naturalezza a *illustrazioni* e *quadri* di carattere religioso, che non dovrebbero mai mancare in una famiglia cristiana.

I *momenti di gioia* saranno particolarmente efficaci nell'orientare ad una religiosità e a una pietà fondate sul sentimento della grandezza di Dio e del suo amore.

b) METODO DELLA CATECHÈSI AI PICCOLI DAI QUATTRO AI SETTE ANNI. — Nell'àmbito della famiglia rimane ancora di attualità il metodo occasionale. Inoltre, bisognerà tener presente che la vita religiosa del fanciullo costituisce un tutto, a cui conoscenze religiose, atti di culto e condotta morale convergono unitariamente. Perciò, il metodo globale sarà il più capace di sviluppare armoniosamente l'educazione iniziata, rendendola più consapevole e esplicita.

Accenniamo rapidamente ad alcuni dei procedimenti sperimentati con maggior successo da catechisti originali e valenti.

1. *La via delle creature,* come fiori, alberi, frutta, acqua, fuoco, luce, pane, cera, animali domestici..., che, scoperti ora gioiosamente dal bambino, costituiscono altrettanti centri di interesse naturale, utilizzabili anche per l'esplorazione del mondo soprannaturale e per la prima formazione della mentalità cristiana.

Il *procedimento* usato può essere questo. Si presenta uno o l'altro degli oggetti ricordati, permettendo che i bambini li osservino attentamente, facendo intervenire tutti i sensi; si offre loro l'opportunità di una contemplazione tranquilla e serena della loro bellezza (i bambini non hanno fretta!); se ne indica l'utilità e il significato simbolico. Ne scaturisce con naturalezza la considerazione della bellezza e della bontà di Dio, Creatore e Signore di tutto, accompagnata da sentimenti di riconoscenza, e sottolineata da gesti e parole di lode, di adorazione e di sottomissione. Agili movimenti del corpo e brevi frasi appropriate diventeranno mezzi efficaci non solo di esteriorizzazione, ma anche di formazione della mentalità di fede.[1]

---

1. JEANNE-MARIE DINGEON, *À la découverte de Dieu.* 4-6 ans. Paris, 1956; MARIE FARGUES, *Pour l'éducation du sens symbolique,* in « Vérité et Vie », 1953, n. 154; *Signification symbolique du pain,* ivi, n. 182; *Symbolisme de l'eau,* ivi, n. 191; J. VERDIER - M. CHANON -

È necessario che in un primo momento tutte le facoltà del bambino vengano impegnate. Non si abbia fretta. Il bambino osserva, tocca, gusta, ammira. Il riferimento a Dio diventa spontaneo. Le parole e i gesti possono essere quelli usati nella Liturgia.

2. *La via dei movimenti e delle attività fisiche.* — Poichè nei bambini le facoltà non sono ancora differenziate funzionalmente, ma tutta la persona agisce servendosi di tutte e sempre, la Lubienska, la Derkenne, la Fargues e altri catechisti [2] suggeriscono come via per arrivare alla scoperta del mondo soprannaturale e alla esplicitazione della vita di fede quella dei movimenti e degli esercizi fisici.

Anzitutto si tende a far raggiungere il *dominio del corpo* e il raccoglimento esteriore: sull'esempio della Montessori si propongono *esercizi di marcia,* prima su una linea tracciata, poi ritmica, ed infine ritmica collegata con l'attenzione richiesta dal portare qualcosa. Segue l'*esercizio del silenzio,* che sviluppa soprattutto la capacità di concentrazione e di riflessione: i piccoli seduti sul pavimento in triplice progressione si abituano a far attenzione ai rumori (per esempio, al *tic-tac* dell'orologio), ad ascoltare la sommessa voce di chiamata della maestra, a percepire la voce interiore; tutte le volte vengono poi invitati a raccontare le loro esperienze. A questo punto si inserisce l'educazione religiosa propriamente detta: i bambini vengono esercitati a formulare *pensieri* e *riflessioni personali* intorno ai racconti ascoltati e a stabilire relazioni filiali con Dio, a scoprire il mondo religioso nella propria anima e ad esplicitarlo sempre più.

In questo modo tutti gli esercizi della disciplina, sia esteriore che interiore, sono posti direttamente a servizio della catechèsi. Per rendere più esplicita questa funzione catechistica, molti preferiscono come esercizi fisici i *gesti simbolici della Liturgia* (inchini, incrociare ed elevare le braccia, alzarsi e inginocchiarsi, ripetere i gesti e i movimenti del Sacerdote durante la Santa Messa), che facilitano l'intuizione del significato simbolico e introducono più direttamente nel mondo delle realtà religiose.[3]

Analogamente vengono favoriti i lavori manuali, raccomandati dalla migliore pedagogia, come il ritagliare, il disegnare, il copiare, il modellare, orientati a significazioni religiose da opportune osservazioni e riflessioni del catechista.

3. *La via dell'imitazione degli adulti e dei personaggi dei racconti.* — Il metodo offre al bambino *modelli da imitare,* aiutandolo nello sforzo di imitazione.

Prima di tutto egli viene invitato a ripetere i gesti essenziali degli atti religiosi compiuti dai *genitori* e dai familiari: l'atteggiamento devoto della mamma nella preghiera gli dà la sensazione viva della presenza di una Persona grande e importante; il riferirsi a Dio dei suoi cari in tutte le circostanze della vita e la

---

A.-M. Agnard, *Eveilleurs de vie. Directives de pédagogie religieuse,* Paris, 1956.

2. H. Lubienska de Lenval, *L'éducation du sens religieux,* Paris, 1946; *L'éducation de l'homme conscient,* Paris, 1948; Marie Fargues, *Catéchisme pour notre temps. Principes et thecniques,* Paris, 1951.

3. H. Lubienska, *L'éducation du sens liturgique,* Paris, 1950.

loro obbedienza all'ordine morale da Lui stabilito gli procurano l'esperienza di una vita cristiana coerente e impegnata.

Il bambino è pure invitato ad imitare gli atteggiamenti dei *personaggi biblici*, scelti opportunamente e rievocati drammaticamente. La mamma o la maestra *racconta* l'episodio con parole vivaci, accompagnate da gesti adatti e da sincero sentimento. Per prolungare l'effetto della ripetizione dell'atteggiamento interiore vengono presentate anche illustrazioni e *disegni* da colorare o da completare, che si soffermano esattamente sul punto centrale. Lo stesso racconto drammatizzato viene ripetuto più volte, poi *i piccoli vengono invitati a ripetere i gesti* dei personaggi e insieme ad assumere il loro *atteggiamento interiore*. I bambini possono ripetere anche 7-8 volte la stessa scena, accentuando sempre più gli atteggiamenti cristiani fondamentali come la docilità e la disponibilità nell'ascoltare la parola di Dio, l'accettazione gioiosa della chiamata divina, il rispetto e la riverenza alla presenza di Dio, il sentimento di ringraziamento nella preghiera, la prontezza abituale e la sottomissione voluta nell'ubbidienza, ecc. L'abitudine e la facilità ad assumere tali atteggiamenti costituiscono la mentalità di fede e promuovono l'atteggiamento sinceramente cristiano di fronte alla scoperta del mondo soprannaturale.[4]

Questo procedimento è particolarmente idoneo a produrre l'interiorizzazione del rapporto personale con Dio. Importanti sono la sincerità degli atteggiamenti assunti e l'impegno onesto, e non tanto la fedeltà storica dell'esecuzione.

4. *La via dei racconti biblici*. — Il metodo dei *racconti biblici* sfrutta al massimo l'interesse del bambino. La narrazione sia semplice, ma sempre conforme alla verità storica, evitando di abusare della accentuata credulità infantile. I personaggi principali ritornino spesso nel corso del racconto, in modo da poter stabilire con loro un vero legame affettivo. La figura centrale sia sempre Gesù Cristo presentato nella sua bontà, santità e potenza. Ben presto Egli diventerà la persona più familiare e amata e i suoi atti virtuosi e generosi saranno imitati con la massima facilità. La conoscenza episodica della missione di Gesù e l'amicizia con Lui porteranno alla fierezza della figliolanza divina e faciliteranno l'impegno personale di seguirlo in tutte le circostanze della vita.

La presentazione della vita di Gesù sarà piuttosto episodica; principio di unificazione rimarrà la persona del Cristo, ed, eventualmente, la successione delle principali feste liturgiche.[5]

Il metodo dei racconti biblici si presenta anche con una variazione che lo trasforma praticamente nel metodo storico-intuitivo usato nella scuola primaria, dove il racconto biblico ha la precisa funzione di introdurre alla conoscenza della verità religiosa e di promuovere l'attività personale. Per i due ultimi anni sono addirittura progettate vere lezioni di tipo scolastico.[6]

---

4. X. Lefebvre - L. Perin, *Il bambino davanti a Dio. L'educazione religiosa nella prima infanzia (dai 3 ai 5 anni)*, Milano, 1958.

5. Così presentano l'elenco dei temi dei racconti A. Boyer (*L'éveil religieux du tout-petit*, Paris, 1952) e X. Lefebvre - L. Perin (*op. cit.*).

6. C. Quinet, *Pour mes tout-petits*, Paris, 1932; *Pour mes tout-petits de cinq à six ans*

5. *La via di far vivere cristianamente la vita concreta.* — Se il bambino tende al graduale inserimento affettivo nella vita dei grandi, il metodo di fargli vivere consapevolmente i vari momenti della vita cristiana quotidiana e liturgica ne costituisce una delle vie più efficaci.

In questo metodo si dà un accento particolare all'*iniziazione alla preghiera;* ma si insiste pure perchè il bambino compia per Iddio le sue azioni, soprattutto quelle gradite, come il gioco e una gentilezza verso il fratellino, e rinnovi l'intenzione di voler agire da figlio di Dio.[7] L'iniziazione alla preghiera non si basa tanto sull'apprendimento di formule quanto piuttosto sul compimento graduale e lento degli atti interiori dell'orazione. Perciò, si cerca di favorire, prima di tutto, il *contatto personale,* rispettoso e confidente, con Dio e l'elevazione gioiosa del cuore al Padre Celeste; gli avvenimenti della vita quotidiana offrono frequenti occasioni di dire a Dio il « sì » e il « grazie » riconoscente e sincero. Si ha, quindi, cura di promuovere il *raccoglimento interiore,* manifestato, prima che dalla parola, da *gesti* esprimenti adorazione e riconoscenza. Soltanto a questo punto vengono introdotte lentamente le *formule* della preghiera, prima spezzate nelle varie proposizioni e infine recitate di seguito, evitando sempre le espressioni bambinesche, e impiegando piuttosto quelle tradizionali e brevi testi liturgici.

Anche i bambini dovrebbero partecipare alla preghiera familiare in comune degli adulti, i quali consentiranno loro di svolgervi anche una parte appropriata, seguita con interesse e affetto.

Questo metodo naturale si vale pure del succedersi dei *momenti salienti dell'anno liturgico.* L'Avvento e il Natale con il presepio e i doni potranno offrire l'occasione per interessare i fanciulli all'infanzia di Gesù e ai primi atti dell'opera della Redenzione, la cui conoscenza verrà allargata e approfondita nel periodo di Quaresima e di Passione con il richiamo della penitenza e la visione del Crocifisso, fino alla rinnovazione dell'esperienza della gioia cristiana recata dalla Pasqua e dall'Ascensione. In questo quadro possono anche venir situate le funzioni solenni e le processioni di carattere locale.

Tutta una corrente, aderente a questo metodo, preferisce farlo gravitare tutto sulla *Santa Messa,* atto liturgico per eccellenza, capace di impegnare e mobilitare tutte le facoltà fisiche e spirituali, naturali e soprannaturali del bambino.[8] Il procedimento si svolge in tre tappe principali: *a*) ripetizione consapevole dei *gesti liturgici simbolici,* dei movimenti dei fedeli e del sacerdote, con la spiegazione del loro significato e il risveglio degli atteggiamenti interiori corrispondenti; *b*) ese-

---

et mes petits de sept à neuf ans. Trente et une leçons de Catéchisme évangélique par la méthode active, Paris, 1958.

7. Seguono questa linea molti metodi tedeschi come H. Fassbinder, *Des Kindes erste Schritte zu Gott. Die religiöse Unterweisung des Kleinkindes durch die Mutter,* Trier, 1957; E. Würth, *Behelf für religiöse Plaudereien in Kindergärten bzw. pfarrliche Kleinkinderseelsorgstunden,* Wien, 1954; M. Kiene, *Zur religiösen Erziehung im Kleinkinderalter,* in « Jugendwohl », 1953, pp. 391 segg.; *Das Kind im Kindergarten,* Freiburg, 1953.

8. F. C. T. P., *Comment faire jaillir la vie,* Paris, 1952; *Comment apprendre à nos tout-petits à vivre leur Messe,* Paris, 1952; *La Prière de l'Église et nos enfants,* Paris, 1950; H. Lubienska, *L'éducation du sens religieux,* Paris, 1946; *L'éducation du sens liturgique,* Paris, 1950; « *Equipe Sacerdotale de Saint-Louis Alfortville* », *Initiation des enfants à la liturgie,* Bruges, 1956.

cuzione di *funzioni paraliturgiche*, mai compiute con scopi spettacolari alla presenza di altre persone, ma ispirate da finalità educative religiose, con la particolare accentuazione dell'atteggiamento interiore dei partecipanti; *c*) *partecipazione effettiva* alla Santa Messa, i cui grandi momenti vengono seguiti con gesti e cori parlati adeguati, rivivendo con perfezione sia gli atteggiamenti esteriori che i sentimenti interiori di fede e di carità richiesti; per una assimilazione graduale si potrà prima far assistere a qualcuno dei momenti, separatamente, introducendo gradatamente all'intera *actio liturgica*.

4. Tecniche e mezzi nell'educazione religiosa dell'infanzia.

La pedagogia moderna e contemporanea ha escogitato parecchie tecniche per l'educazione dell'infanzia. Molte di esse sono state applicate anche all'educazione religiosa. È necessario operare una scelta delle più adatte allo scopo specifico della catechèsi.

a) Il gesto e la mimica. — Il bambino ha bisogno di moto più che di qualsiasi altra cosa. Tra i quattro e gli otto anni egli accompagna volentieri tutte le sue parole con gesti e imita con grande facilità i gesti degli adulti.

Il gesto e il mimo costituiscono il linguaggio più comune e comunicativo anche nella catechèsi. Tanto più che i gesti e segni simbolici sono impiegati abbondantemente nella liturgia.

I gesti costituiscono poi il mezzo più naturale e spontaneo per esprimere la vita interiore e gli atteggiamenti religiosi. I piccoli possono servirsene prima ancora che delle parole.

La mimica e i gesti sono perciò da *adoperare continuamente* nell'educazione religiosa. Le prime preghiere in forma di invocazioni e quelle comuni, canti semplici, i racconti biblici e agiografici, le funzioncine, l'espressione della fede, della sottomissione e della carità, gli atti di adorazione e di ubbidienza siano accompagnati sempre con gesti elementari. L'esperienza insegna che le mani alzate e lo sguardo rivolto all'alto sono il gesto della supplica, un ampio cerchio descritto con le braccia esprime grandezza, l'inchino riverenza, le mani tese ammirazione, ecc. Ci sono poi preghiere e testi liturgici accompagnati con gesti già collaudati dall'esperienza. L'intuizione della mamma e delle maestre troverà la mimica adatta alle circostanze. I bambini stessi spesso dànno in materia ottimi suggerimenti.

Per evitare la meccanizzazione dei gesti e per curare che essi diventino veramente un mezzo educativo è necessario, però, che si verifichino *alcune condizioni*. Anzitutto è essenziale la sincerità e la profondità dei sentimenti che si esprimono con i gesti. Perciò prima di insegnarne la tecnica bisognerà riempire l'animo di rispetto e di adorazione. Quindi, si curerà la serietà e la spontaneità dell'espressione. La mimica non è un gioco svagato, ma un impegno ad imitare la persona del modello assunto. Infine, è necessario che il bambino non si riduca ad essere una pedina mossa dall'adulto, ma sia il vero attore della scena dramma-

tizzata. Alla mimica il bambino deve partecipare con impegno e atteggiamento cristiano. Quando il raccoglimento venisse a mancare, si deve evitare che l'azione drammatica degeneri in farsa, sospendendola immediatamente.

b) Attività manuali. — I lavori manuali suscitano l'interesse dei piccoli e ne stimolano l'attività. Essi, perciò, vengono largamente impiegati anche nella catechèsi. Rimane il problema del come impiegarli, in modo che non costituiscano solo una superficiale agitazione esteriore, ma siano mezzi utili a promuovere le attività spirituali. È, certo, di capitale importanza creare un'atmosfera religiosa, nella quale gli atti vengano compiuti alla luce di Dio, acquistando un significato spirituale.

Fatte queste riserve, indichiamo alcuni tipi di tali lavori: il *gioco,* soprattutto quello che impegna al massimo l'attività spirituale dei piccoli ed è suscettibile di dignitose applicazioni religiose, come i lavori di costruzione e di traforo, la sovrapposizione, l'accostamento e la combinazione di figure e di parole, il domino...; l'*incollatura* di figure rilevate da un foglio di carta preparato *ad hoc,* ricostruendo la scena di un racconto; la *coloritura* di pagine separate, ma anche di figure e scene stampate su quaderni, con la descrizione dei personaggi e il racconto dell'avvenimento rappresentato; il *ritaglio* con la forbice (quando il bambino sia capace di maneggiarla senza pericolo) di personaggi disegnati e la *costruzione* di piccoli presepi, scene e oggetti religiosi, anche con l'aiuto della mamma e dei familiari; la *decorazione* di quadri e statue; la *modellatura* in argilla e plastilina di figure e scene, semplici e lineari.

c) Il disegno. — Largamente adoperato dalla pedagogia contemporanea per la sua eccezionale capacità di sviluppo delle facoltà spirituali, il disegno può essere introdotto ottimamente anche nella catechèsi, in quanto non solo forma l'intelligenza, la memoria e l'immaginazione, ma favorisce l'esperienza viva degli atteggiamenti religiosi dei personaggi, suscita emozioni interiori e avvìa alla meditazione e alla contemplazione.

Perchè il disegno libero diventi mezzo di educazione religiosa è necessario che nelle realizzazioni infantili non si badi tanto alla bellezza estetica, quanto al contenuto, che non si correggano mai gli errori tecnici, che il bambino goda della massima libertà di scelta e di esecuzione, che il suo impegno sia piuttosto lodato e incoraggiato che criticato, che il suo patrimonio di conoscenze venga progressivamente arricchito in modo da favorire espressioni sempre più varie e complesse.

La progressione dovrà essere lenta e semplice: si passerà dalla pura copiatura, coloritura e integrazione all'uso libero della matita e dei colori oppure dell'inchiostro di China e della tempera, affiancando al racconto la rappresentazione di scene evangeliche, come la grotta e i suoi personaggi, la casa di Nazareth e gli attrezzi di lavoro, il Crocifisso, ecc.

In ogni caso si faccia in modo che il disegno sia tutto opera del bambino, lasciandolo lavorare con la massima calma: il disegno richiede tranquillità e notevole tempo di riflessione.

d) Il canto. — Il canto, considerato dalla didattica moderna e dalle « scuole nuove » (si ricordino le sorelle Agazzi, la Montessori, ecc.) mezzo ideale di attivismo e di espansione affettiva, può diventare nella catechèsi strumento ideale per introdurre il bambino all'esperienza viva della fede, alla socialità cristiana e alla preghiera comunitaria.

Le tecniche usate sono varie, da quella più impegnativa del *metodo Ward*, che cura a scopi catechistici una formazione musicale sistematica, comprendente l'educazione della voce, del ritmo e del gusto, e l'apprendimento della lettura delle note musicali, al *metodo Agazzi*, fondato più sull'intuizione e l'iniziativa delle insegnanti.

Più comunemente si usa far imparare un motivo musicale alla volta, accompagnandolo con i gesti, aggiungendo il testo del canto più tardi, quando il bambino sia in grado di immedesimarsi nel suo significato religioso e interiore, in un clima di spontaneità e di libertà.

e) Lezioni di cose e illustrazioni. — La presentazione di oggetti religiosi, la visita a chiese e a luoghi sacri, la parziale partecipazione a determinate funzioni liturgiche possono recare un notevole contributo alla scoperta del mondo religioso da parte del bambino, soprattutto se l'adulto non avrà fretta e concederà tutto il tempo e la tranquillità necessari perchè il bambino veda, osservi, contempli.

Per gli oggetti religiosi non facilmente e non frequentemente alla portata del bambino la visione e l'esperienza diretta può essere sostituita da illustrazioni e riproduzioni, che, naturalmente, dovranno essere semplici, lineari, perspicue.

Capitolo II

CATECHESI AI FANCIULLI DELLE SCUOLE ELEMENTARI

Il rinnovamento catechistico del nostro secolo ha avuto di mira soprattutto la catechèsi ai ragazzi della scuola dell'obbligo. Le disposizioni legislative, ecclesiastiche e civili, le direttive della Chiesa riguardo all'organizzazione, alla preparazione dei catechisti, ai testi di catechismo, e i progressi in campo metodologico si riferiscono principalmente a questa età.

1. Organizzazione della catechèsi.

Per l'età della scuola primaria due sono le forme principali di catechèsi: *parrocchiale* e *scolastica*.

Naturalmente la situazione attuale è diversa nelle varie nazioni, secondo le diverse tradizioni catechistiche e le condizioni politiche e scolastiche. In Francia, ad esempio, in base alle leggi del 1882, 1905 e 1925 la religione venne esclusa dalla scuola primaria pubblica; tuttavia, il giovedì fu lasciato libero, perchè i ragazzi potessero frequentare il catechismo parrocchiale. In Germania, invece, la catechèsi scolastica è la forma prevalente o esclusiva di insegnamento religioso. In Italia, dopo la riforma Gentile del 1923, accanto al catechismo parrocchiale è venuta a porsi, con buone possibilità, la catechèsi scolastica.

a) La catechèsi parrocchiale. — È la forma classica di catechèsi per quest'età. Essa venne organizzata sistematicamente nel Cinquecento, fu approvata dal Concilio di Trento e confermata dalla Chiesa nei secoli successivi e dalle tassative prescrizioni di Pio X, del Codice di Diritto Canonico e da altri recenti Documenti Pontifici.

1. Ovvii sono i *vantaggi* offerti da questa forma di catechèsi. Anzitutto ne è accentuato il carattere *autoritativo-ecclesiale: fides ex auditu;* inoltre, la presenza della comunità parrocchiale, con gli incaricati dell'insegnamento e le funzioni liturgiche, favorisce una più immediata e normale *iniziazione alla vita sacramen-*

tale e sociale cristiana; la *libertà* di frequenza rende il ragazzo più disponibile e docile; ed infine, è favorita un'azione di *coordinamento* e di mutuo interessamento tra la parrocchia e le famiglie.

2. Non per questo sono da nascondersi le *difficoltà* inerenti a questo tipo di catechèsi:[1] pratica impossibilità di raggiungere tutti i bambini della parrocchia; deficienza di locali e di attrezzature; mancanza di catechisti dottrinalmente e pedagogicamente preparati.

Per questo la catechèsi parrocchiale sta vigorosamente cercando di *rinnovarsi* e di *riorganizzarsi,* puntando soprattutto su questi obiettivi: assicurare *locali* accoglienti e *attrezzature* adeguate; studiare per ogni luogo i periodi e gli orari più adatti per una catechèsi intensa e feconda; riorganizzare la catechèsi strutturandola sul tipo della scuola, con personale direttivo e insegnante, mezzi e procedimenti, che ne garantiscano la serietà e la regolarità del funzionamento (intervento più diretto e impegnato dei sacerdoti, istituzione di catechisti laici parrocchiali, cura della disciplina, introduzione di registri, di programmi, di esami, di ispezioni, ecc.); istituzione di *scuole per catechisti,* interparrocchiali o diocesane; armonizzazione e *coordinamento* con la catechèsi scolastica; rinvigorimento della catechèsi familiare; rinnovamento di metodi e di tecniche.[2]

b) La catechèsi nella scuola primaria. — È riconosciuta e difesa dalla Chiesa, nel Codice di Diritto Canonico, in Encicliche e solenni Istruzioni (*Orbem catholicum* per le scuole confessionali, *Divini illius Magistri* e *Provido sane consilio* per quelle pubbliche) e nei Concordati, dove rivendica la propria competenza nella determinazione dei programmi, nella nomina e nel controllo dei catechisti, e nella scelta dei testi.

1. La catechèsi scolastica presenta indubbi *vantaggi*: essa raggiunge *tutti* i ragazzi in età scolastica, conferendo all'insegnamento carattere di *sistematicità* e di *continuità*; d'altra parte, il parroco può esercitare un'azione di controllo sull'insegnamento impartito dai maestri, per la possibilità di integrarlo con le 20 lezioni annuali che gli spettano di diritto.

Non mancano i *pericoli*: nel contesto della scuola la religione potrebbe venir considerata come *una materia qualsiasi,* perdendo il suo carattere sacro; l'*intellettualismo* e il *nozionismo* potrebbero soverchiare l'aspetto più propriamente religioso e educativo; ne potrebbe scadere il carattere *sacro* dell'insegnamento e rischiano di allentarsi i vincoli con la vita della comunità parrocchiale.

2. Perciò, restano *da risolvere* alcune urgenti questioni organizzative.[3]

Anzitutto è necessario che le disposizioni legislative in materia ottengano piena

---

1. Ne presentano un quadro abbastanza completo il Can. N. Bussi, *Orientamenti Pastorali,* Brescia, 1950, pp. 46 ss.; L. de Coninck, S. J., *Problemi di adattamento nell'apostolato,* Brescia, 1950, pp. 19-50, e J. Colomb, *Plaie ouverte au flanc de l'Église,* Lyon, 1949.

2. Questo rinnovamento viene auspicato anche nelle Conclusioni del Convegno Catechistico del 24-26 giugno 1947, pubblicate dalla S. C. del Concilio, in « Il Monitore Ecclesiastico », 73 (1948), fasc. 3-5, pp. 80-91.

3. Mons. C. M. Veneziani, *L'insegnamento della religione in Italia,* Torino, 1948, pp. 13-27; Mons. Bonomini, *Norme catechistiche alle reli-*

e adeguata attuazione, sia quanto ai programmi che quanto all'orario. Inoltre, la migliore preparazione dottrinale e didattica dei maestri e l'accresciuta ricchezza interiore contribuiranno a rendere le ore di religione interessanti, attraenti e formative.

Pertanto, è di importanza capitale la *preparazione catechistica* dei maestri curata nelle scuole magistrali, dal punto di vista non solo contenutistico ma anche didattico e pedagogico, e potenziata e rinnovata per mezzo di corsi e giornate di studio. La cosa più importante sarà creare in loro la coscienza viva di una missione che li fa partecipi della funzione magisteriale della Chiesa. Per questo, sarà indispensabile inserire organicamente la catechèsi scolastica nell'apostolato pastorale della parrocchia, curando anche il collegamento tra i maestri cattolici, a vantaggio della loro complessa azione educativa.

Naturalmente l'insegnamento religioso nella scuola sarà tanto più efficace quanto migliore sarà l'apporto delle altre materie e quanto più saranno evitate occasioni di disorientamento e di turbamento delle coscienze degli alunni.[4]

2. Programma d'insegnamento religioso.[5]

Il programma d'insegnamento religioso viene prescritto dalle Autorità ecclesiastiche competenti e svolto poi dai singoli catechisti. Qui consideriamo il programma ufficiale nella sua articolazione annuale.

La presentazione delle mète da raggiungere, corrispondentemente allo sviluppo graduale, sarà fatta nel capitolo seguente.

a) Programma delle prime due classi. — Secondo il Concordato, le leggi successive e la Guida emanata dalla S. C. del Concilio, il *programma delle prime due classi* comprende in forma ciclica conversazioni semplici sul segno della Croce, sulle preghiere del *Pater, Ave, Gloria* e dell'Angelo Custode, su episodi scelti dall'Antico Testamento e sulla vita di Gesù. Tali conversazioni offrono l'occasione di presentare le principali verità su Dio, su Gesù Cristo e la Redenzione, sui Comandamenti e sui mezzi della grazia.

Il programma parte, dunque, dalla realtà religiosa più immediata che è l'atto della preghiera e si basa sostanzialmente sui racconti degli avvenimenti principali del piano divino della Redenzione. Come precisava la circolare ministeriale del 3 settembre 1945 (n. 4133/7) esso, però, non deve essere concepito in senso esclusivo come un seguito di racconti biblici; bisogna anche curare l'apprendimento della dottrina, le cui formule vengono ricavate dal testo del Catechismo di Pio X.

Questo programma di massima, naturalmente, indica solo le grandi linee del programma annuale, lasciando al maestro il cómpito di dividere il materiale per

---

giose educatrici, in « Settimana del Clero », 18 febbraio 1951.

4. Questa è la prescrizione dell'Ordinanza Ministeriale della P. I. dell'11 novembre 1923.

5. Il programma d'insegnamento religioso stabilito dal Concordato e specificato dalla Sacra Congregazione del Concilio è esposto dettagliatamente da Mons. Veneziani, *op. cit.*

mesi e di fissare i temi delle lezioni. In questa *programmazione* doverosa il catechista può seguire i *seguenti princìpi*:[6]

Principio globale. — Il piccolo scopre il mondo religioso nel suo insieme senza soffermarsi sui punti particolari e si inserisce in esso con tutta la sua personalità; è, quindi, necessario presentare tutta la religione nella misura adatta alle capacità delle singole età.

Può capitare che i bambini della prima, provenienti da ambienti meno cristiani, abbiano ancora bisogno della prima scoperta del mondo soprannaturale. Questo sarà fatto fruttuosamente per mezzo della presentazione del mondo religioso circostante e del mondo creato.

Principio concentrico. — Nella programmazione conviene procedere secondo la conclusione del Congresso Cat. Naz. di Brescia del 1912, per centri concentrici. Prima vengono presentati i fatti e le verità fondamentali sommariamente. Partendo da questi centri i cerchi di nozioni si allargano progressivamente. Il centro può essere costituito dalla figura e dalla missione di Gesù Cristo.

Principio liturgico. — La vita liturgica autentica presenta la realtà religiosa nella forma più intuitiva e più accessibile al bambino. Qualche anno il programma può seguire il ciclo liturgico e far rivivere gli avvenimenti della Redenzione nell'accostamento vitale alla vita della Chiesa. Se è vero, come affermava San Tommaso, che le feste liturgiche devono costituire i temi d'insegnamento per i fedeli, il programma dei fanciulli dovrebbe soffermarsi preferibilmente su queste.[7]

Principio sacramentale. — Generalmente, i bambini si accostano alla Prima Comunione in questi due anni. L'avvenimento religioso più importante potrebbe costituire il punto centrale e il centro di riferimento di tutto il programma almeno della classe dei comunicandi. Esso non deve costituire solo un punto di dottrina, ma l'argomento di continuo richiamo per formare la mentalità di fede e l'adesione veramente cristiana.

Principio educativo. — Il programma deve tendere a far vivere una vita cristiana autentica e non solo a comunicare pure conoscenze religiose.

Il programma delle prime due classi oggi in *molti Paesi* è oggetto di studi e di ricerche, che stimolano a innovazioni e miglioramenti.

In *Francia* si sottolinea il fatto che la prima classe appartiene alla prima infanzia, e non suppone l'uso abituale della ragione; perciò il suo programma dovrebbe consistere nella scoperta di Dio e del mondo soprannaturale attraverso la considerazione delle creature. La seconda classe, invece, dovrebbe essere tutta rivolta alla preparazione ai primi Sacramenti. Il programma comprende, perciò, questi quattro centri d'interesse: Battesimo, Cresima, Confessione e Comunione.

In *Germania* e in *Austria* il programma delle prime due classi è prevalente-

---

6. Nell'esposizione di questi princìpi ci siamo ispirati alle migliori realizzazioni di lingua tedesca e francese. Cfr. L. Csonka, *Il Catechismo nelle prime due classi elementari,* in « Orientamenti Pedagogici », VI, 1959, pp. 1029-1040; Id., *Il programma d'insegnamento religioso nelle scuole austriache,* in « Orientamenti Pedagogici », VII, 1960, pp. 352-369.

7. *De Verit.*, q. 14, a. 11.

mente storico e viene inserito organicamente nell'anno liturgico, con viva aderenza alla vita concreta del bambino e alle esigenze della sua educazione religiosa.

In questi Paesi, come in molti altri, il testo di Catechismo è diverso da quello delle classi superiori. Nelle prime classi una formulazione delle verità si vuol dare con un semplice linguaggio possibilmente concreto. Queste formule contengono embrionalmente l'essenza delle verità. Esse sono esatte, perciò non sono da rigettare neppure dopo, ma sono incomplete, perciò restano da completare e da perfezionare.

b) Programma del secondo ciclo. — 1. Il programma ufficiale d'insegnamento religioso nel secondo ciclo prevede una prima esposizione completa della dottrina in tutti i suoi aspetti: Dogma, Morale, Sacramenti; Dottrina, Storia, Liturgia.

Il *programma della terza* oltre alle preghiere quotidiane comprende la spiegazione del *Credo* e del *Pater Noster,* episodi del Vecchio Testamento e della vita di Gesù. La parte dogmatica presenta, dunque, una prima sintesi dottrinale secondo uno schema classico: Dio, SS. Trinità, Gesù Cristo, la Redenzione, i Novissimi. A questo, secondo la Guida, si aggiunge la dottrina del peccato, la Confessione, la Comunione e qualche cenno sui Comandamenti. Gli episodi dell'Antico Testamento e della vita di Gesù si riferiscono ad alcuni personaggi caratteristici, a miracoli e a parabole con un particolare contenuto morale. Sono pure riportati gli avvenimenti principali della Redenzione.

Il *programma della quarta* riprende la conversazione sui misteri principali della fede ed espone in forma completa la morale cristiana concentrandola intorno ai dieci Comandamenti, alle opere di misericordia e ai vizi capitali. Oltre la lettura del Vangelo è prevista la presentazione del Santo patrono, delle tradizioni agiografiche locali e dei canti religiosi. La Guida, seguendo il principio ciclico, completa il quadro con un'esposizione della dottrina sui Sacramenti un po' più ampia dell'anno precedente.

Il *programma della quinta,* nella parte dogmatica, comprende la dottrina sulla Chiesa, sui Novissimi, sulle virtù e una esposizione completa della dottrina e del rito dei Sacramenti. Inoltre, esso domanda la trattazione esplicita della preghiera e dell'anno liturgico, con nozioni elementari sulla Liturgia romana. Inoltre, come nelle classi precedenti, vengono inserite letture evangeliche e agiografiche.

2. Questo programma di massima deve essere elaborato e specificato dal catechista, che determina gli argomenti delle singole lezioni. In questo lavoro possono essere tenuti presenti i *seguenti princìpi:*

Principio ciclico e progressivo. — Il programma riprende ogni anno l'essenziale della dottrina. Ciò non deve significare una pura ripetizione, ma un approfondimento e l'esplicitazione graduale del quadro d'insieme del Cristianesimo. Per ogni anno sono indicati i punti particolari da approfondire.

Principio di adattamento. — Il programma ufficiale mira ad un massimo da raggiungere nella conoscenza della dottrina. Tenendo presente lo sviluppo in-

tellettuale e spirituale della propria classe, il catechista stabilirà un minimo da raggiungere da tutti e un ideale adattato alle possibilità della classe.

Principio di complementarietà. — Includendo nel programma di ogni anno la Storia Sacra, la Liturgia e la Dottrina, si riconosce implicitamente che queste tre forme tradizionali della trasmissione del *depositum fidei* sono complementari. Al fanciullo è necessario presentare una religione unitaria e non a scompartimenti stagni, poichè i vari aspetti sotto forme diverse presentano lo stesso appello di Dio.

Principio di differenziazione per età. — Il programma non tien molto conto del rapido sviluppo dei fanciulli, perciò non presenta notevoli differenziazioni per le singole classi. Conoscendo la propria classe i maestri potranno sottolineare gli elementi analitici meglio corrispondenti alle diverse mentalità.

Principio liturgico ed ecclesiale. — Il programma ufficiale tiene presente, soprattutto, il bene istruttivo considerato oggettivamente. La religione, però, non è un sistema di cose astratte, ma è la realtà storica della redenzione continuata nella Chiesa vivente. Essa non deve curare solo l'apprendimento delle nozioni religiose, ma anche l'inserimento sempre più consapevole nella vita liturgica. Questo accostamento della dottrina alla vita non è cosa esteriore, ma deve costituire la nota caratteristica interiore di tutta l'impostazione del catechismo.

Principio dell'arcano. — La presentazione ciclica della dottrina fa sorgere il pericolo della pura ripetizione e della noia del già visto. Inoltre, abusando della facilità di memoria spesso si può essere indotti ad esigere la recita meccanica di un numero eccessivo di formule catechistiche senza la dovuta comprensione. Questa stessa anticipazione può costituire un ostacolo per la catechèsi ulteriore. A tutti i costi è necessario garantire l'interesse e la gioia della novità dei temi trattati. Perciò accanto alla necessaria ripetizione dei punti fondamentali bisogna permettere la possibilità dello stupore e della meraviglia anche nelle classi successive, seguendo nella programmazione il principio della progressività. Il fanciullo acquista, così, la convinzione che nella religione ci sono sempre aspetti nuovi e interessanti da scoprire.

3. Un *confronto sommario* del programma ufficiale italiano, essenzialmente dottrinale, con i programmi *degli altri paesi* dimostra che per quest'età è possibile anche una presentazione storica e liturgica che garantisce ugualmente una visione d'insieme della religione, richiesta con tanta insistenza.

Il *programma francese* considera la terza come la classe che segue la Prima Comunione; perciò il suo programma comprende sostanzialmente la dottrina sui quattro Sacramenti: Battesimo, Cresima, Penitenza e Comunione. La sintesi dottrinale, morale, storica e liturgica, viene, dunque, assicurata, partendo da questi quattro punti d'interesse. Le classi corrispondenti alla quarta e alla quinta prevedono uno sviluppo ciclico, con l'accento posto sulla dottrina. Tuttavia le realizzazioni più diffuse, come quelle di Boyer, Fargues, Colomb, presentano per ogni anno una sintesi diversa. Così nella quarta e nella quinta è previsto un quadro d'insieme della dottrina su base liturgico-storica, mentre la sintesi dottrinale fon-

data sull'ordine logico è lasciata ai ragazzi di 11-12 anni, arrivati ormai all'uso della ragione formale.[8]

Il *programma tedesco,* con la quarta considera chiuso il ciclo inferiore delle elementari. Il programma di Fulda, alla terza assegnava la Storia Sacra con aggiunte sulle verità principali, mentre la quarta era dedicata alla dottrina e all'iniziazione sacramentale. I programmi vigenti oggi in Baviera (1955), invece, spostano la catechèsi della prima Confessione e della Prima Comunione alla terza, mentre per la quarta prescrivono una sintesi tutta concentrata sulla dottrina della Chiesa e dei Sacramenti. La prima classe del ciclo superiore (corrispondente alla nostra quinta), invece, inizia il programma da una sintesi dottrinale da completarsi in tre anni.[9]

Caratteristica è anche la *soluzione austriaca.* Nella terza è esposta la Storia Sacra completa, con riferimenti all'anno liturgico e alla vita concreta. Il programma della quarta, invece, presenta una prima sintesi dottrinale e cura l'iniziazione alla vita liturgica parrocchiale. La quinta, poi, anche qui appartiene al ciclo successivo, comprendendo l'esposizione del *Credo* e la storia della Redenzione.[10]

3. **Mète catechistiche.**

Data la grande differenza di sviluppo nei due cicli e la diversità della vita cristiana concreta,[11] conviene presentarne le mète separatamente.[12]

a) Nella catechèsi delle prime due classi:

Rendere consapevole la figliolanza divina: le considerazioni generiche e astratte non sono efficaci; la consapevolezza deve essere legata agli atti concreti della giornata cristiana: fare la volontà di Dio, agire da figlio di Dio nella preghiera, nel lavoro, nel riposo, nel gioco, ecc.

---

8. Il programma ufficiale e le realizzazioni più caratteristiche sono stati presentati in forma completa da L. Lentner, *Religionsunterricht zwischen Methode und freier Gestaltung. Die elementare religiöse Unterweisung in Franchreich,* Innsbruck, 1953.

9. Cfr. *Lehrordnung für den katholischen Religionsunterricht an den Volksschulen in Bayern,* München, 1956.

10. *Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an den Volksschulen und Hauptschulen,* Wien, 1951.

11. P. Vernhet, *Dimensions nouvelles du catéchisme des petits,* Toulouse, 1957, pp. 71-113; A. Boyer, *La formation chrétienne des catéchisés,* Paris, 1954; *L'initiation chrétienne des petits,* Paris, 1952 e G. Rimaud, *L'educazione, guida dello sviluppo giovanile,* Torino, 1956, hanno cercato di dare un quadro della vita religiosa dei fanciulli basandosi su studi psicologici.

12. La questione del fine della catechèsi in generale è stata studiata in un capitolo precedente. Qui accenniamo alle mète particolari per quest'età, come sono indicate dalle Autorità competenti, dai catechisti e dagli studiosi. Cfr. Numero Speciale della Rivista « Documentation Catéchistique », 1955, juin, sul tema: *L'enseignement religieux et les étapes de la formation chrétienne;* A. Kriekemans, *Princìpi di educazione religiosa, morale e sociale,* Milano, 1957; A. Burgardsmeier, *L'educazione religiosa alla luce della Psicologia,* Roma, 1956; Modugno, *L'educazione religiosa e morale nella scuola,* Brescia, 1949; G. Nosengo, *L'educazione religiosa del fanciullo,* Brescia, 1957; R. Peil, *Katechetik,* Düsseldorf, 1955.

Insegnare a pregare: si tratta dell'orientamento dell'anima verso Dio nell'assumere gli atteggiamenti dell'adorazione, del ringraziamento, della supplica e della penitenza; perciò, la formazione alla pietà comprenderà piuttosto il raccoglimento interiore ed esteriore, il rispetto alla presenza di Dio e l'intenzione degli atti religiosi che non la recita meccanica di formule di preghiera imparate a memoria.

Far conoscere globalmente tutta la dottrina rivelata: a questo punto ha inizio la presentazione della Rivelazione; la forma più adatta sarà quella concreta, legata al racconto dei grandi avvenimenti della Redenzione e alla presentazione delle principali feste liturgiche; si potrà esigere anche la conoscenza delle formule catechistiche, purchè siano brevi e possibilmente ispirate al linguaggio concreto dei libri sacri.

Preparare ai primi Sacramenti nella comunità cristiana. — Il Decreto *Quam singulari* di San Pio X (1910) prescrive la Prima Comunione all'età della ragione, stabilita verso i 7 anni di età. La preparazione comprende una istruzione dottrinale (si parla della conoscenza delle verità *necessitate medii*) e sacramentale (distinzione del pane eucaristico) e una preparazione spirituale ascetica (intenzione retta, capacità della *protestatio fidei*). La preparazione alla prima Confessione, invece, offre l'occasione di una prima istruzione morale e di una ascesi elementare, che chiede sforzi e sacrifizi per motivi soprannaturali.

Formazione della coscienza morale. — Il giudizio morale del bene e del male diventa sempre più frequente. Alla sua maturazione contribuiranno ora la motivazione del bene e la dimostrazione delle sue conseguenze pratiche. Il senso del peccato dovrà essere sviluppato non con le minacce, ma con la constatazione che esso è in opposizione alla volontà di Gesù, sempre più conosciuto e amato.

Educazione alle virtù cristiane. — Il dinamismo morale viene potenziato dall'esercizio delle virtù cristiane, ed anzitutto delle *virtù teologali*.

Il racconto degli episodi della vita di Gesù e la considerazione dei fatti religiosi faciliteranno gli atti di fede. Il desiderio ardente del cielo e la fiducia nella bontà di Gesù che ci concede i mezzi necessari per raggiungerlo aumenteranno la speranza. L'abituale elevazione della mente a Dio, la generosità nel seguire la sua parola e nel donargli il proprio cuore svilupperanno la carità verso Dio. Il rispetto, l'ubbidienza ai genitori, ai sacerdoti e ai maestri, la delicatezza, il buon esempio, gli atti di generosità verso i compagni e i fratelli saranno fatti esercitare come diretta continuazione dell'amore di Dio.

Le *virtù morali* saranno coltivate con prudenza, ma con perseveranza. La giustizia verso gli altri conferisce un significato cristiano alle relazioni sociali e neutralizza le tendenze spesso egoistiche del bambino. Il rispetto delle autorità scolastiche, ecclesiastiche è da inserire in questo piano di giustizia. Il dovere di stato, lo studio, può essere presentato anche sotto questa forma. La fortezza si esercita nella prontezza nell'alzarsi, nella puntualità e nel dominio di sè. La temperanza trova il suo esercizio naturale nell'astinenza che diventa ormai un obbligo anche per il bambino. Fin da questi anni è conveniente abituare a piccole ri-

nunzie e sacrifici, richiesti non per arbitraria volontà dell'adulto, ma per rassomigliare a Gesù e diventare grandi.

b) Nella catechèsi del secondo ciclo.

Questo periodo è particolarmente indicato per un insegnamento sistematico ed una iniziazione cristiana più impegnata. Gli obiettivi da raggiungere, perciò, devono essere presentati in forma più completa.

Conoscenza di Dio e di tutto il piano della Redenzione. — La trasmissione della Rivelazione in forma autorevole, ma adatta allo sviluppo dei bambini, deve comprendere la Storia Sacra, la Dottrina e la Liturgia. Il testo biblico, presentato con fedeltà e solennità, deve introdurre all'elaborazione del contenuto dottrinale, espresso poi nelle formule catechistiche, distribuite progressivamente. Nella terza e quarta classe l'anno liturgico può offrire l'ordine degli argomenti, favorendo così non solo l'accostamento della dottrina alla storia, ma anche l'inserzione personale nel piano della Redenzione. Nella quinta è conveniente seguire un ordine storico con una prima sintesi elementare della dottrina.

La vita dei Santi presenta in modo concreto e intuitivo il regno di Dio sulla terra, e la maniera pratica « di sentire e agire con la Chiesa », a cui conviene arrivare a questo punto.

Riconoscere Dio. — Nella catechèsi di quest'età la formazione alla docilità alla parola di Dio e l'atteggiamento rispettoso, umile e gioioso nei confronti della sua autorità sono più importanti della conoscenza stessa della Rivelazione. È necessario, quindi, che la verità non solo sia conosciuta, ma anche amata e praticata. L'amore sorge dall'apprezzamento della verità come valore supremo della vita; la pratica si fa abituale, se la verità diviene idea-forza, che suscita il desiderio e motiva l'azione. I motivi soprannaturali sono da accentuare secondo la tipologia individuale: così il motivo dominante per i tipi affettivi sarà « far piacere a Dio »; per il tipo economico « acquistare meriti per la vita eterna »; per il tipo dominatore « il primo nel regno dei cieli deve diventare l'ultimo e servitore di tutti ».

Coltivare ed esplicitare la fede. — In un ambiente raccolto e sacro la presentazione della figura di Gesù Cristo e della sollecitudine e amore del Padre verso di noi predispone a veri atti di fede fatti con tutta l'anima e non solo con semplice adesione intellettuale, energici e fermi di fronte all'indifferentismo e all'incredulità dell'ambiente sociale, scolastico e, spesso, familiare.

Approfondire la preghiera. — La preghiera iniziata in famiglia deve ora assumere una forma personale, per cui il ragazzo si mette alla presenza di Dio e si rende consapevole che Dio ascolta la sua parola con una attenzione particolare, abituandosi a mettere intenzioni particolari e concrete nell'orazione e a formulare brevi preghiere spontanee.

Far crescere nella carità. — Prima di tutto bisogna presentare la dottrina cristiana sotto l'aspetto dell'amore divino. Il piano della Redenzione è la testimonianza più eloquente di questo amore, la morale stessa ne è un secondo aspetto. Particolarmente efficace sarà l'esempio di carità offerto dal catechismo nei con-

fronti degli alunni, la collaborazione tra i ragazzi, le buone azioni giornaliere, i sacrifizi e la partecipazione alle opere caritative parrocchiali.

Coltivare le virtù morali. — L'esercizio delle virtù morali infuse può essere ora intensificato sull'esempio di Gesù Cristo e con il riferimento continuo a Lui: come ha fatto Gesù nella sua vita? Inoltre, è necessario avviare ad una elementare ascesi cristiana, fondata sull'esercizio della lealtà, dell'onestà, della generosità, dell'umiltà, ecc. La convinzione che lo sforzo personale è essenziale per diventare grandi, deve acquistarsi in questi anni, soprattutto con l'esercizio del dominio di sè, nel non fare qualche volta ciò che piacerebbe di più, nel dare ragione ai compagni, assecondandoli nel gioco, aiutando quelli che si trovano in difficoltà, i minorati fisici, ecc.

Iniziare alla vita comunitaria. — Dopo la scoperta della figliolanza divina è necessario inculcare il senso del Corpo Mistico di Cristo con la partecipazione sempre più frequente e consapevole alla vita liturgica e alle organizzazioni della comunità parrocchiale. Anzitutto, si faranno conoscere i luoghi sacri, chiesa, parrocchia, sale di vita sociale; poi si renderà viva e attiva la partecipazione ai riti e alle funzioni di carattere sociale: Battesimo, Cresima, matrimonio, tesseramento delle associazioni giovanili, Giornata Missionaria e dei poveri, ecc. Infine, la conformazione di pensieri e azioni della propria vita alla vita di Gesù, rivissuta nell'anno liturgico, e a quella della Chiesa approfondirà il senso dell'appartenenza al Corpo Mistico.

Far partecipare fruttuosamente alla Santa Messa. — La catechèsi non ha raggiunto il suo scopo se non ha abituato i ragazzi alla partecipazione attiva alla Santa Messa. L'iniziazione comprende l'istruzione, fatta con tutte le industrie didattiche durante il catechismo, sull'importanza somma della Messa nella vita cristiana individuale e collettiva, sul suo significato e sulle sue parti principali, e l'iniziazione vera e propria durante la Messa dei ragazzi. La spiegazione dei segni liturgici simbolici ha la sua importanza, ma l'essenziale consiste nell'avviamento alla comprensione del dramma del Sacrificio. Alla celebrazione prenderanno parte tutti i fedeli in modo gerarchicamente diverso; i ragazzi saranno introdotti gradualmente a fare bene la loro parte.

Curare l'accostamento fruttuoso ai Sacramenti. — La Confessione e la Comunione, frequentate con le dovute disposizioni, costituiscono una delle mète più importanti. Della Confessione si cercherà di approfondire sempre meglio l'essenza, il perdono misericordioso di Dio, servendosi dei numerosi punti di aggancio con la Storia Sacra. I ragazzi saranno esercitati a compiere gli atti essenziali del penitente: dolore, proponimento, accusa. L'esame di coscienza sarà fatto su un formulario semplice e adatto, che consente sviluppi ulteriori. La creazione di un ambiente di serenità e di fiducia renderà facile la Confessione e allontanerà il pericolo del sacrilegio. Riguardo alla Comunione frequente saranno curati la retta intenzione e gli atti, brevi ma intensi, di preparazione e ringraziamento.

Approfondire la divozione mariana. — La divozione sincera e profonda alla Madonna è segno di perseveranza. A questo punto è necessario rendere consa-

pevoli e personali gli atti della divozione nell'ambiente familiare e parrocchiale. Il Rosario vivente, le tre *Ave Maria* alla sera, l'*Angelus*, ecc., costituiscono gli atti di pietà; l'imitazione delle virtù della Madonna, invece, la porta sul piano attivo e concreto della vita pratica del ragazzo.

Approfondire la formazione della coscienza morale. — Essa si svolge e integra attraverso tre fasi, che sono quelle indicate come essenziali per qualsiasi tipo di educazione morale in tutte le età: presentazione più articolata della Legge morale, insistendo sulla sua derivazione dall'amorosa volontà di Dio, sollecito del nostro bene e della nostra vera gioia; esercizio di giudizi morali in rapporto alle molteplici situazioni concrete della vita quotidiana; riflessione sulle proprie azioni ed esame della propria condotta alla luce dei princìpi appresi. Il catechista affiancherà il ragazzo, illuminando, chiarendo, incoraggiando, aiutando. Sarà anche suo cómpito essenziale riportare tutta la vita morale del ragazzo alla sua vera sorgente cristiana, e cioè all'amore soprannaturale di Dio.

4. Metodo della catechèsi.

L'adattamento concreto del metodo alle situazioni particolari è cómpito specifico di ciascun catechista. Qui si indicheranno semplicemente alcune norme generali, suggerite da esperienze condotte sia nell'educazione religiosa che nell'insegnamento catechistico.

a) Metodi di educazione religiosa.

1. *Preparazione alla Cresima.*[13] — La metodologia si diversifica secondo le età e secondo il punto di vista prevalentemente accentuato: quello che la considera soprattutto come complemento del Battesimo, quale Sacramento che conferma e fortifica la personalità cristiana oppure quello che ne sottolinea il significato sociale e apostolico, quale Sacramento che trasforma in soldati di Cristo, militanti nella Chiesa. Nel primo caso, lo si amministra piuttosto presto, ed è questa la norma tradizionale, confermata dal Decreto della S. C. dei Sacramenti del 30-6-1932; mentre nel secondo si tende a tramandarne l'amministrazione agli anni di maggior sviluppo psicologico.

In ogni caso, il conferimento della Cresima offrirà l'opportunità per sviluppare le conoscenze teoriche e pratiche relative allo Spirito Santo, alla sua azione nella Chiesa e nelle singole anime, alle virtù teologali e morali, e all'impegno apostolico e sociale del cristiano.

La metodologia sarà prevalentemente induttiva, partendo dal rito liturgico e

---

13. Gli aspetti pastorali e il metodo di preparazione alla Cresima costituiscono l'oggetto di alcuni studi recenti, tra cui ricordiamo: G. Delcuve, *Une nécessité pour l'efficacité normale de la formation religieuse: la confirmation à l'âge de raison,* in « Lumen Vitae », 1955, pp. 322-350; H. Dupont, *Pastorale de la confirmation,* in « Lumen Vitae », 1955, pp. 399 ss.; J. Hubert, *Kraft aus der Höhe. Firmungunterricht,* Donauwörth, 1955; J. M. Hum, *Réflexions pastorales sur la Confirmation,* in « Maison Dieu », 54, 1958, pp. 160-172; L. Pignatiello, *Preparazione alla Prima Comunione e Cresima,* in « Rivista del Catechismo », 1958, pp. 179 ss.

approfondendo il significato della Cresima nella vita del cristiano in via di maturazione. Sarebbe conveniente che l'amministrazione fosse preceduta da un ritiro spirituale, che la festa fosse celebrata con grande solennità e si concludesse con una solenne professione di fede davanti al Vescovo e alla comunità parrocchiale.

2. *Preparazione alla Prima Confessione.* — Metodologicamente più difficile della preparazione alla Prima Comunione, essa deve anzitutto ed essenzialmente tradursi in una vera *educazione alla penitenza* prima ancora che preparazione a confessarsi bene.

Dal punto di vista *pastorale* sono sorte animate discussioni sulla necessità e la convenienza della Confessione prima della Prima Comunione. I negatori cercano di dimostrare l'impossibilità del peccato grave a quest'età. Prescindendo dalla questione, è conveniente ricordare che la possibilità di una valida Confessione non è legata alla capacità di fare dei peccati gravi. Benchè teologicamente la Confessione non sia richiesta assolutamente se non per le colpe mortali, è bene ugualmente abituare il bambino a purificare l'anima sua e ad impegnarsi seriamente nella preparazione alla Comunione.[14]

Una buona preparazione deve comprendere almeno questi elementi:[15]

Iniziazione agli atti di dolore e all'esame di coscienza ad opera *della mamma*, la quale conoscendo meglio di tutti l'anima del bambino può approfittare dei fatti quotidiani e di racconti per ispirare un atteggiamento penitenziale, che spinge a chiedere perdono a Gesù con parole semplici. Soprattutto alla fine della giornata essa potrà rievocare con i figli i loro capricci e le loro disobbedienze. Tali riflessioni costituiscono il primo esame di coscienza.

I racconti biblici e agiografici del Catechismo offrono opportune occasioni per mettere in evidenza la fiducia del peccatore nella misericordia divina, i suoi atti di pentimento e i propositi di vita migliore. Tali racconti vengono poi ripetuti dai bambini in scene drammaticate, che obbligano ad esercitare gli atti del penitente.

È pure necessaria *una preparazione apposita,* diretta possibilmente da un sacerdote. Essa comprende una istruzione adeguata sulle verità che sono di « necessità di mezzo », sul Battesimo, sulla caduta originale, sulla penitenza e sul peccato, e una preparazione immediata alla Confessione. Per l'esame di coscienza si seguirà un formulario piuttosto semplice. Goldbrunner raccomanda questi 10 punti, che più tardi si svilupperanno nei 10 Comandamenti: preghiera, amore

---

14. R. Peil riporta i termini della discussione, dando poi una soluzione equilibrata, motivata con gli argomenti della tradizione catechistica e dei migliori studi psicologici. Cfr. *Katechetik,* pp. 90-107. Si possono consultare pure questi due studi: X. Lefebvre - L. Perin, *L'enfant de six ans. L'apparition de la coscience morale,* in « Pédagogie », 1959, juillet, pp. 535-543; L. Zarncke, *Enfance et conscience morale,* Paris, 1955.

15. Tra le opere di carattere metodologico sono da ricordare: J. Goldbrunner, *Sakramentenunterricht mit dem Werkheft,* München, 1952; T. Hoch - A. Barth, *Handbuch zur Erleitung des Erstbeichtunterrichts,* Freiburg, 1951; M. Melot, *Initiation du tout-petit au sacrament de Pénitence,* in « Lumen Vitae », 1954, pp. 45-51; Kl. Tilmann, *Renouveau des méthodes d'initiation à la première confession,* in « Vérité et Vie », 1951-52, Série XIV, n. 123; *Zum Erstbeicht- und Erstkommunionunterricht,* in « Katechetische Blätter », 1958, pp. 16-20.

di Dio, santificazione della festa, genitori, prossimo, purezza, cose degli altri, veracità, scuola, educazione. Altri invece propongono un criterio locale: in chiesa, a casa, a scuola, nel gioco, con gli altri; oppure: doveri verso Dio, il prossimo e se stesso.

La contrizione richiede una cura particolare, poichè è l'atto essenziale più difficile. Essa è da presentare come un giudizio: « Ho fatto male », e come una decisione: « Voglio fare meglio ». Questi giudizi saranno ripetuti insieme con i catechisti. Seguirà il sentimento d'orrore al peccato. La motivazione migliore sarà a questo punto il riferimento alla Passione di Gesù, che soffre per i peccati degli uomini. L'intonazione sincera dell'anima del sacerdote farà vibrare quella del fanciullo. I proponimenti siano riferiti ad atti concreti, ben circostanziati: « Non dico bugie alla mamma », « Non picchio il fratellino », ecc., e non ad un miglioramento generico.

Perchè l'attenzione sia rivolta principalmente agli atti essenziali della confessione conviene che il penitente abbia appreso prima, in modo pratico e sicuro, il comportamento esterno al confessionale e le preghiere da recitare.

Sembra anche utile ricordare *alcune avvertenze* di carattere generale. Fin dalla prima Confessione è necessario inculcare un'illimitata confidenza soprannaturale nel sacerdote confessore. Non saranno mai combattuti abbastanza il timore e il rispetto umano. Si ricorderà ai ragazzi che il sacerdote è « Padre », rappresentante di Dio, amministratore del Suo perdono e della Sua misericordia. L'atteggiamento paterno e amabile del confessore e la consuetudine di avvicinare senza paura i sacerdoti e di parlare con loro influiranno positivamente in questo senso. Si ricorderà ancora che la Confessione è stata istituita per portare, insieme alla Grazia, la pace e la gioia spirituale dell'anima. Se ne darà, quindi, un'idea luminosa e confortatrice, atta a suscitare sentimenti di stupita ammirazione per la bontà di Dio e di gioia soprannaturale, oltre che propositi di volonteroso impegno personale.

3. *Preparazione alla Prima Comunione.* — Essa ha il cómpito di saggiare e di realizzare le esigenze della Chiesa per l'amministrazione del Sacramento ai fanciulli: uso di ragione, conoscenza dei Misteri della Fede necessaria *necessitate medii,* capacità di distinguere il pane eucaristico da quello comune, concreta divozione eucaristica, che gradualmente faccia della Comunione insieme con la Santa Messa il centro della pietà cristiana.

Una preparazione conveniente non sarà possibile senza l'armonica collaborazione della famiglia, soprattutto della mamma, della scuola e della parrocchia. Il buon esempio e la partecipazione alle sacre funzioni nella famiglia, le ore di religione nella scuola, la coordinazione di tale lavoro fatta in sede parrocchiale con l'aggiunta di un periodo speciale per la preparazione immediata otterranno lo scopo prefisso.[16]

---

16. Le questioni pastorali della Prima Comunione sono trattate da A. Boyer, *La première Communion des petits enfants,* Paris, 1943; P. Imbault, *Catéchisme et première Commu-*

Si terrà anche presente che la Prima Comunione non è un punto di arrivo nè per l'istruzione religiosa nè per l'iniziazione sacramentale, ma un *punto di partenza*. Sarebbe, quindi, errato l'esigere tutto il catechismo e affaticare i fanciulli con pratiche non adatte alla loro età con il pretesto che non li si avrà più a disposizione.

La *preparazione comprende*: lo sviluppo dell'*amicizia con Gesù*, particolarmente facilitato dal ricorso ai racconti evangelici; l'*insegnamento* delle fondamentali verità della fede, accompagnato da una certa formulazione catechistica, che non esige, tuttavia, l'assoluta completezza teologica; una *elementare ascesi*, che chiede sobrie mortificazioni e piccoli sacrifici per una più impegnativa preparazione spirituale all'incontro con Gesù; l'*iniziazione liturgica*, non solo al rito della Comunione, ma all'intero Sacrificio Eucaristico in cui si inserisce.

Metodologicamente si possono seguire varie vie: i *racconti biblici*, soprattutto quelli che si riferiscono ai momenti salienti della Redenzione e alle figure bibliche, i miracoli e le parabole di Gesù connesse con l'Eucaristia, la rievocazione dell'Ultima Cena e della Passione di Gesù;[17] le analogie con il *pasto familiare*, che accentuano l'Eucaristia come cibo dell'anima, frutto, come il pane materiale, del lavoro e del sacrificio, spezzato e assunto nell'intimità della famiglia, assimilato vitalmente per la propria crescita e maturazione all'età adulta;[18] la *partecipazione alla Santa Messa*, in adunanze di tipo paraliturgico oppure in celebrazioni della Santa Messa riservate ai candidati, dove essi non rimangono passivi, ma sono invitati a compiere movimenti e gesti adatti ai vari momenti, a recitare brevi preghiere, a fare atti di fede e di carità, e ad accompagnare il Celebrante con sentimenti e atteggiamenti di adorazione;[19] le *lezioni di tipo scolastico*, tenute possibilmente a piccoli gruppi, con il massimo di adattamento alla mentalità propria dell'età e dei singoli, con ampio uso di mezzi visivi, opportunamente commentati, fatti ripetere e rievocare dai fanciulli a voce, per iscritto o con disegni, concludendo con preghiere, atti di fede e di amore e propositi pratici.[20]

4. *Educazione alla preghiera*.[21] — La preghiera costituisce l'atto fondamentale della religione; deve, quindi, diventare l'obiettivo principale della catechèsi.

---

nion, in « Maison Dieu », 1947, pp. 107-117; Num. Spec. della Rivista « Orientamenti Pastorali », 1959, n. 1.

17. W. Hünermann, *Die Kommunionkinder von Himmelreich*, Mainz, 1957; H. Kautz, *Kommunionkind*, Donauwörth, 1954; H. Schäffler - L. Bencker, *Nehmet hin und esset*, Regensburg, 1958.

18. H. Helming, *Die häusliche Vorbereitung der Kinder auf die Eucharistie*, Freiburg, 1952; Ch. Sudbrack, *Maman, je voudrais communier*, Colmar, Alsatia, 1934.

19. A. Boyer, *L'initiation chrétienne des petits*, Paris, 1952; M. Fargues, *Préparation à la première communion*, in « Vérité et Vie », 1951-1952, Série XIII, n. 106; W. Zieher, *Zum heiligen Mahle*, Stuttgart, 1954; J. Dreissen, *Mahl und Opfermahl in der Katechese*, Paderborn, 1956.

20. W. Bless, *La première initiation des enfants à l'Eucharistie*, in « Lumen Vitae », 1954, pp. 37-44; R. Debort, *Préparation à la Première Communion. Méthodes actives*, Ussel, 1955. Anche i Catechismi italiani della Prima Comunione seguono questo metodo.

21. Nella indicazione di queste norme ci ispiriamo soprattutto a questi studi: Num. speciale sull'educazione alla preghiera della Rivista « Catéchistes », 1958, octobre; G. Dousselin, *Suggestions pratiques pour l'éducation de la prière*, in « Catéchistes », 1956, pp. 373-381; B. Bro, *Apprendre à prier*, Paris, 1957; E. El-

Le *formule* saranno quelle tradizionali, arricchite dall'apporto della preghiera liturgica, nutrita di dogma (Dio e i suoi attributi, Redenzione, Regno di Dio), rivelativa di sentimenti e atteggiamenti cristiani di grande autenticità (adorazione, ringraziamento, amore, fede, ecc.), dignitosa ed equilibrata, comunitaria e gerarchica.

Il *metodo* sarà diverso secondo l'età e la maturità spirituale degli alunni.

Nel *primo ciclo* saranno più opportune le preghiere accompagnate da *gesti*, ispirati a quelli liturgici, invitanti al raccoglimento interiore e alla divozione. L'esperienza di catechisti, particolarmente abili, ha positivamente collaudato questa forma di catechèsi. La Lubienska, ad esempio, propone diciotto diverse maniere di far pregare fanciulli dai sei agli otto anni. Tra le più semplici ed efficaci ricordiamo: il gesto simile a quello del Sacerdote quando recita l'*Oremus*, mentre si dice: « Ti benedico, o Padre, Signore del Cielo e della terra »; braccia a forma di croce: « Padre, nelle tue mani affido il mio spirito »; in ginocchio: « Padre, sia fatta la tua volontà »; mani giunte, dita intrecciate: « Signore, tu sai tutto, tu sai che io t'amo! »; mani alzate nel gesto dell'offerta: « La mia preghiera salga a Te come l'incenso »; segno di croce sulla bocca: « Signore, metti una custodia alla mia bocca e veglia sulla porta delle mie labbra »; adorazione profonda, prostrazione in ginocchio, con il capo fino a terra, percuotendosi il petto: « Signore, abbi pietà di me peccatore », ecc.

Ottimo mezzo sono pure le *preghiere spontanee*, che i ragazzi sono invitati a formulare dopo un racconto evangelico, una scena biblica, una lezione, oppure in occasione di particolari avvenimenti, lieti o tristi, della vita familiare. In principio, il catechista guiderà, lasciando poi man mano una crescente autonomia.

Gradualmente si introdurrà, pure, alla recita raccolta, consapevole, meditata delle *preghiere tradizionali*, facendole precedere da brevi indicazioni di intenzioni e di significati, combattendo senza posa il meccanicismo e l'abitudinarismo.

Nel *ciclo superiore* si insisterà maggiormente sulla preghiera liturgica, soprattutto per mezzo di *cori parlati* e della *recita salmodica*, in base a testi facili e semplici.

A questo punto i ragazzi possono anche venir moderatamente iniziati alla *preghiera mentale*. Il catechista invita al silenzio, poi suggerisce alcune considerazioni, lasciando brevi istanti a personali riflessioni, in conformità con il contenuto della lezione.

In genere, si deve ricordare che la preghiera, pur esigendo impegno e sforzo personale, non dev'essere sentita come un esercizio monotono, lungo e noioso, ma come interiore operosità spirituale, gioiosa e dilatatrice.

5. *Educazione alle virtù.* — Non c'è santità cristiana senza la Grazia e la libera cooperazione volitiva, mediante l'esercizio delle virtù. Ricordiamo, in proposito, alcuni *princìpi metodologici* di carattere generale:[22] *educare positiva-*

CHINGER, *Pédagogie de la prière*, in « Vérité et Vie », 1958, Série XXXVII, n. 314; KL. TILMANN, *Kleine Schule des Gebets*, Freiburg, 1949.

22. Mons. VAN ECCKHOUT, *Metodologia catechistica*, Torino, 1960; R. MERIAUX - E. PETIT, *La formation à l'école primaire, du sentiment à la raison*, Paris, 1953.

mente, e cioè non mirare soltanto alla estirpazione del male, ma far leva anche sull'innata tendenza al bene, senza dimenticare la lotta e la rinuncia; colpire i difetti nella loro *causa,* individuale, familiare e ambientale; *far leva sui motivi,* sia oggettivi come l'amore e la volontà di Dio e l'imitazione di Gesù, che soggettivi, adeguati alle tipologie particolari; *incoraggiando* molto nella pratica, sostenendo, insistendo, pazientando, tenendo presenti i condizionamenti umani e aiutando a rettificarli, quando agissero negativamente.

6. *Partecipazione attiva alla Santa Messa.* — L'iniziazione alla partecipazione attiva e personale alla Santa Messa costituisce il cómpito centrale della catechèsi, come l'Eucaristia in tutto il mistero cristiano.[23]

La *precatechèsi liturgica* cura lo sviluppo delle necessarie disposizioni del cuore, dell'intelletto e della volontà. Essa, fatta *contemporaneamente* alla vera catechèsi propriamente detta, familiarizza il fanciullo con gli atteggiamenti interiori fondamentali, associati ai gesti e ai simboli liturgici. Senza arrivare alla paraliturgia, si può iniziare i ragazzi all'inchino, alle processioni, al percuotersi il petto, ecc. e alla comprensione del senso dei simboli, in modo che gradualmente apprendano il linguaggio simbolico dei movimenti (adorazione, lode, pentimento, sottomissione, ecc.) e delle cose (pane, acqua, vino, incenso, cera, cenere, ecc.).[24]

La catechèsi propriamente detta, invece, ha lo scopo di spiegare il significato dottrinale dell'Eucaristia, in collegamento con il piano della Redenzione, e il senso profondo delle singole parti della Santa Messa e insegnare quale sia la parte effettiva di partecipazione dei singoli attori: Cristo, sacerdote, ministri, servienti, annunciatore, cantori, fedeli.[25]

La catechèsi sia *interessante,* fondata sulla concomitanza della spiegazione del testo e della progressiva esperienza pratica. Il Messalino dell'ultimo ciclo dovrebbe diventare, insieme al Catechismo, il libro più familiare. Prima si abitua a seguire le parti invariate della Messa, poi quelle variabili, una conoscenza almeno globale dei tempi liturgici.

Anche il *metodo ciclico progressivo* può essere qui fecondamente applicato. Lungo tutto l'insegnamento si facciano riferimenti alla Santa Messa con la riscoperta, nella celebrazione, del *Credo,* della penitenza, della adorazione, ecc.

Particolarmente efficaci sono i *procedimenti attivi.* Vari momenti del rito

---

23. Recentemente sono stati presentati numerosi studi sulla metodologia della partecipazione alla Santa Messa dei fanciulli. Tra i migliori ricordiamo i seguenti, che ne dànno anche una visione panoramica: Num. spec. di « Catéchistes » sul tema: « *La Messe et notre mission de catéchistes* », 1959, avril; M. Colleye - J. Raes, *Pastorale de la Messe et récents directives épiscopaux,* in « Nouvelle Revue Théologique », 1958, pp. 264-288; A. Elchinger - F. Coudreau, *Initiation aux problèmes pédagogiques de l'éducation eucharistique,* in « Vérité et Vie », 1955, Série XXVI, n. 241; L. De Coninck, *La Messe du dimanche. Guide pratique de la Messe commentée,* in « Lumen Vitae », 1952, pp. 23-37; Kl. Tilmann, *Comment faire participer les enfants à la célébration eucharistique,* in « Vérité et Vie », 1955, Série XXVI, n. 245.

24. Così H. Lubienska, *L'educazione del senso liturgico,* Milano, 1956; *L'educazione dell'uomo cosciente,* Roma, 1959.

25. Le linee generali di questo metodo sono esposte nel Num. spec. della Rivista « Lumen Vitae », 1952, n. 1, sul tema: « Comment présenter la Messe » e nell'articolo di P. Ranwez, *Comment introduire enfants et adultes dans le mystère de la Messe,* ivi, 1955, pp. 403-412.

saranno ricostruiti dai fanciulli sull'apposito cartellone dalle figure mobili, mentre sarà utile l'impiego sistematico del quaderno di religione con i più svariati esercizi. Si possono anche costituire piccoli gruppi che si assumano l'incarico di rappresentare una particolare categoria di partecipanti alla Santa Messa dei fanciulli: servienti, cantori, fedeli. Le parti possono venire scambiate continuamente.

La catechèsi deve curare soprattutto l'*aspetto ecclesiale* della Santa Messa. Essa non è un atto di devozione privata, ma è la funzione per eccellenza della Chiesa. Questi, perciò, devono essere i temi dominanti: la Santa Messa è la preghiera di lode e di ringraziamento dell'assemblea della famiglia cristiana; il banchetto di tutti in cui ciascuno riceve il pane della vita; il ricordo e la rinnovazione sacramentale del sacrificio di Gesù per tutti gli uomini.

La partecipazione attiva alla Messa dovrebbe essere progressiva.[26] I fanciulli prima vi partecipano *accanto alle persone adulte* e, sul loro esempio e con il loro suggerimento, si soffermano sulle parti principali. Piccoli Messalini illustrati con qualche frase di spiegazione e di preghiera possono riuscire di grande utilità.

Fonte di autentico attivismo religioso può diventare la *Messa dei fanciulli* ben preparata e condotta, possibilmente per classi separate durante la settimana e collettiva alla domenica, diretta sobriamente da un sacerdote con la preoccupazione di mobilitare le facoltà spirituali dei fanciulli secondo i vari momenti: le preghiere, i canti, i momenti di riflessione, gli atti di fede e di carità, ecc. I cori parlati e l'intervento dei fanciulli lettori e solisti la renderanno più interessante e attiva. Il metodo di direzione varierà secondo il tempo liturgico e le circostanze. Si eviteranno facili *inconvenienti* di carattere organizzativo. L'altare sarà situato in modo che tutti i bambini senza eccezione possano seguire il celebrante. Non si occupi tutto il tempo nel dare solo istruzioni ed avvisi. Tutta l'attenzione sia rivolta all'atto liturgico, uniformando le attività spirituali al rito: la « Confessione » all'inizio, il *Credo* e il *Pater* contemporaneamente al celebrante e non secondo l'ordine dei libri di preghiera, ecc.

b) Metodi d'insegnamento religioso.

Accenniamo ad alcune norme metodologiche, raccomandate dagli autori migliori per quest'età, raggruppandole intorno alle tre forme principali di presentazione del mistero: Bibbia, Liturgia, Dottrina.[27]

1. *Presentazione della Storia della Redenzione.* — I racconti biblici, nelle elementari, hanno il *compito* di presentare in forma concreta il piano salvifico di Dio e *tutta la realtà religiosa,* di familiarizzare i fanciulli con la parola rivelata

---

26. Per promuovere la partecipazione attiva dei fanciulli sono particolarmente utili norme e suggerimenti di alcuni studiosi: P. Feder, *Pour célébrer l'Eucharistie. Livret du catéchiste,* Paris, 1958; Journet, *La Messe des enfants,* Paris, 1957; Kl. Tilmann, *Wie wir die Kleinen in die heilige Messe einführen,* Freiburg, 1957.

27. La metodologia dell'insegnamento sistematico viene trattata dai seguenti autori in forma sistematica e completa: Mons. Van Eeckhout, *Metodologia catechistica,* Torino, 1960; Rudolf Peil, *Katechetik. Praktische Einführung in die katechetische Glaubensverkündigung,* Düsseldorf, 1955; Alfred Sironval, *Du vivant concret à la connaissance et à l'amour de Dieu,* Tournai, 1958; P. Sauvegeot - G. Jacquin, *L'initiation de l'enfant au mystère chrétien par la Bible et la Liturgie,* Paris, 1952.

avviandoli alla lettura diretta, di indicare le fonti della Rivelazione da cui ricavare le formule catechistiche e costruire il sistema della dottrina cristiana.[28]

In linea di massima il *metodo* di presentazione può seguire questo procedimento, naturalmente differenziato anche secondo il grado di sviluppo dei fanciulli:

risvegliare la docilità e il rispetto verso la parola di Dio: servirà allo scopo l'atteggiamento dignitoso del catechista, il breve richiamo alla bontà di Dio, al magistero di Cristo, al modo con cui la Chiesa tratta il Vangelo, accompagnati da qualche esercizio;

ricostruire la scena storica, sociale, religiosa, preferibilmente per mezzo di cartelloni, fotografie, illustrazioni accompagnate da brevi parole del catechista;

recitare il testo biblico con rispetto e solennità sia nel tono della voce che nell'atteggiamento esteriore. Il testo sia dialogato e vivace, il racconto pieno di calore senza deviazioni esortative. In quanto è possibile bisogna essere fedele al testo originale ed evitare l'introduzione di dettagli fantasiosi che possono appagare la curiosità, ma deviano l'attenzione e diminuiscono l'interesse per il punto centrale. La eccessiva modernizzazione dei paragoni e l'impiego di un linguaggio bambinesco sono a detrimento del testo sacro. Nel racconto le proporzioni sono da stabilire dal punto di vista dell'importanza storica e dogmatica. Per evitare di seminare il dubbio e lo scetticismo nel futuro, bisogna badare molto alla verità e non abusare mai della credulità dei fanciulli. I passi più salienti possono essere addirittura letti direttamente sul Vangelo;

ricavare dal testo il suo significato religioso ed elaborare il contenuto dogmatico, magari attraverso la libera conversazione, con domande e risposte, negli ultimi anni introducendo eventualmente ricerche fatte da gruppi. Oltre le considerazioni dottrinali si possono trarre anche esortazioni e riflessioni morali, però esatte dal punto di vista esegetico;

ricapitolare la conversazione, generalmente in due momenti: riassunto del contenuto dottrinale espresso con una breve frase che sarà scritta sulla lavagna ed imparata a memoria, e lettura rispettosa di un brano biblico, su cui si farà una breve riflessione o meditazione;

significato per la vita: dopo la riflessione personale bisogna curare l'inserimento del fanciullo nel piano salvifico di Dio, suscitando l'amore per il suo Autore e sospingendo all'impegno volonteroso e libero. Le applicazioni concrete devono essere preparate dal catechista, ma possibilmente scoperte e specificate dai bambini stessi.

Gli accorgimenti e *adattamenti per le singole età,* possono avere questi indirizzi generali. Nella prima classe tutti i racconti episodici sono indirizzati a far conoscere la persona e la vita di Gesù. Nella seconda si fa leva sull'anno liturgico e gli avvenimenti della storia della salvezza vengono presentati nel contesto liturgico. Nell'ultimo ciclo diventano sempre più frequenti la collaborazione attiva e le ricerche a gruppi. Ora i racconti dell'Antico Testamento possono servire

---

28. Soprattutto gli autori tedeschi presentano metodi biblici ben elaborati. Ne danno una buona informazione gli studi di GROSS-MUSSNER-PESCH, *Leitfaden zur katholischen Schulbibel,* Düsseldorf, 1957; R. PEIL, *op. cit.*

soprattutto per l'educazione morale, mentre quelli del Nuovo saranno impostati piuttosto in funzione dottrinale. In questo ciclo si insiste molto sull'educazione alla docilità e alla stima della parola rivelata. Gradualmente si dà in mano ai fanciulli i Vangeli e si insegna il modo di adoperarli fruttuosamente per la vita spirituale e per l'approfondimento della dottrina.

2. *Metodo della liturgia.*[29] — La catechèsi liturgica *ha lo scopo* di presentare la vita liturgica della Chiesa come la forma più alta della religione e di inserirvi il fanciullo pienamente e attualmente, cioè secondo le sue capacità spirituali. Non si preoccupa di far conoscere soltanto gli oggetti e le cerimonie del culto, ma soprattutto il mistero liturgico e di promuovere una partecipazione sempre più consapevole e attiva. Essa, pertanto, cura: la conoscenza della storia della salvezza rivissuta nel ciclo dell'anno liturgico; la partecipazione dei fedeli alla vita divina per mezzo della Santa Messa e i Sacramenti; l'unione dei battezzati alla preghiera della Chiesa.

Il metodo da seguire potrebbe comprendere questi procedimenti: *insegnare ad osservare i segni e i movimenti simbolici,* mettendo i fanciulli a contatto con i riti liturgici direttamente o mediante fotografie, filmine, cartelloni con figure mobili, con l'osservazione guidata dal catechista, e la descrizione fatta dai fanciulli stessi; *insegnare a interpretare i segni e a decifrare le parole* in funzione dell'attività spirituale, della scoperta dell'idea dominante e della penetrazione del contenuto dottrinale; nell'interpretazione dei riti dei Sacramenti conviene mettere al centro i loro effetti, grazia santificante e sacramentale, suggeriti dai segni sensibili e le condizioni richieste per riceverli validamente, lecitamente e fruttuosamente; *insegnare a seguire l'atto liturgico,* invitando i fanciulli a riflettere, a pregare insieme con la Chiesa per ottenere gli aiuti e le grazie di Dio, a fare un atto esplicito di fede sulla verità scoperta, associandoli alla vita spirituale della comunità cristiana e avviandoli alla frequenza dei Sacramenti.

3. *Presentazione sistematica della dottrina.* — La catechèsi ha anche il cómpito di portare alla conoscenza delle formule catechistiche, che contengono la dottrina cristiana in forma sistematica. I programmi emanati dalle autorità competenti la richiedono con insistenza. Dal punto di vista metodologico, dunque, si pone anche il problema della presentazione diretta e organica della dottrina, andando oltre le semplici conclusioni dottrinali asistematiche ricavate dalla catechèsi biblica e liturgica.

Trattandosi di fanciulli delle elementari occorre tener presente alcuni *princìpi metodologici* particolarmente importanti: *adeguarsi al modo di conoscere del fanciullo,* che è tutto concretezza e fantasia, servendosi della deduzione e induzione solo in forma imperfetta, ed, inoltre, facendo appello non solo all'intelligenza naturale, ma anche all'intelletto illuminato dalla fede, correggendo e perfezionando i procedimenti usati nelle materie profane; *rispondere ai bisogni religiosi attuali del fanciullo:* perciò si farà leva sull'attività, sul desiderio di ami-

29. Le norme metodologiche sono trattate esplicitamente nelle opere ricordate di Peil, Sironval e Sauvegeot. Così pure dal Num. spec. di « Lumen Vitae », 1955, nn. 2-3.

cizia con Gesù Cristo, sul risveglio della coscienza morale appellando alla responsabilità personale della preparazione all'incontro eucaristico con Gesù; nel secondo ciclo, invece, che è capace anche di interessi oggettivi, i singoli punti dottrinali possono essere presentati pure in se stessi senza particolare riferimento al soggetto; *impegnare tutta la personalità del fanciullo,* includendo armoniosamente l'attività della fantasia, dell'intelletto, del sentimento e della volontà e quella religiosa nella preghiera, nell'impegno personale e nella pratica della vita cristiana.

Si possono ridurre a tre i *metodi* più raccomandati nella catechèsi elementare, fondati rispettivamente su tre diversi princìpi: deduttivo, induttivo e attivo.

a) IL METODO DELLA SPIEGAZIONE DEL TESTO. — Fu il più diffuso nel passato ed è anche oggi molto usato. Esso comprende questi momenti: presentazione delle formule ufficiali mediante la lettura o la dettatura; spiegazione dei termini e dei concetti con paragoni, racconti biblici e l'analisi verbale delle parole; ripetizione delle formule e loro memorizzazione da parte dei fanciulli; esortazione morale sulla pratica delle virtù cristiane ispirandosi all'esempio dei Santi e dei buoni cristiani; una parte della lezione è, pure, dedicata all'interrogazione collettiva e individuale, poichè il metodo deve portare soprattutto alla conoscenza impeccabile delle formule catechistiche.[30]

In questo metodo l'attore principale rimane il catechista, il posto d'onore è occupato dal programma. Al fanciullo si richiedono soprattutto le attività intellettuali. Non riesce facile la fusione organica e vitale dei tre aspetti della rivelazione: storia, liturgia e dottrina.

b) Dato il grado di sviluppo del fanciullo e il vantaggio notevole di portare spontaneamente alla attività spirituale, il METODO INDUTTIVO viene considerato come procedimento più adatto per la catechèsi nelle elementari.[31]

Esso presenta delle variazioni secondo vari autori; inoltre, i vari momenti che originariamente erano così fissati: introduzione, presentazione per mezzo di racconti e paragoni, spiegazione dottrinale, testo catechistico, applicazioni pratiche, vennero ulteriormente esplicitati e corretti.

Una applicazione al primo ciclo, suggerita da C. Quinet,[32] prevede questa successione: I) *Breve riassunto* della lezione precedente: interrogazione, formulazione di una breve preghiera di ringraziamento; II) *Spiegazione:* il catechista prima fa vedere qualche illustrazione, poi racconta un fatto storico o una similitudine, che contiene la verità da insegnare in modo concreto; si passa quindi alla esplicitazione della similitudine stessa, confermando la verità con l'autorità

30. La tecnica della spiegazione del testo fu molto dettagliata nella scuola di Saint-Sulpice, come ci riferisce GUY DE BRETAGNE, *Pastorale Catéchétique,* Paris, 1953. Cfr. anche J. A. JUNGMANN, *Catechetica,* Alba, 1955.

31. C. QUINET, *Carnet de préparation d'un catéchiste,* voll. 3, Paris, 1928-32; FISCHER - SCHREIBMAYER - TILMANN, *Handbuch zum katholischen Katechismus,* vol. I, Freiburg, pp. 1-15; *Einführung in den neuen Katechismus,* Freiburg, 1955.

32. C. QUINET, *Pour mes tout-petits de cinq à six ans et mes petits de sept à neuf ans,* Paris, 1958, pp. 5 ss. Seguono lo stesso procedimento le Suore di Nicolet (Canada), *Mon livre d'enfant de Dieu,* Nicolet, 1958, e i Fratelli delle Scuole Cristiane di Montreal, *Le livre de Jésus,* voll. 2, Montreal, 1954.

dei testi biblici, che vengono letti con rispetto e riverenza; una breve interrogazione e conversazione concludono la spiegazione e preparano l'ambiente religioso, nel quale si richiederanno atti religiosi e spirituali; III) *Attività:* il catechista guida i bambini alla riflessione e alla consapevolezza della propria responsabilità cristiana di fronte alla verità insegnata per una risposta pronta e volonterosa; IV) *Formazione alla pietà:* la prima risposta alla parola di Dio da parte del bambino è la preghiera e l'atteggiamento religioso di sottomissione e di adorazione, favoriti anche dai cori parlati e dai canti religiosi; V) *Memorizzazione del testo di Catechismo;* VI) *Disegno libero e attività scolastiche* suggerite dall'oggetto della lezione.

Per il ciclo superiore R. Peil propone un procedimento con questi momenti: la preparazione, che comprende l'aggancio all'interesse attuale, la buona disposizione volitiva e spirituale di accettare con rispetto la dottrina rivelata e di comportarsi in conformità e l'indicazione della mèta della lezione; l'esposizione della dottrina, che può seguire la via dell'induzione, della ricerca dei documenti, della sintesi dei punti dottrinali già conosciuti; l'elaborazione e l'assimilazione della dottrina esposta, mediante la riflessione, la conversazione, la spiegazione dei termini e dei concetti; il riassunto e la ripetizione per mezzo dell'interrogazione; l'applicazione alle circostanze concrete della vita, intesa a promuovere le attività e l'educazione religiosa.[33]

c) Il METODO ATTIVO nella stragrande varietà delle sue tecniche e dei suoi procedimenti comprende questi momenti successivi: indicazione della mèta da raggiungere e dei lavori da fare; raccolta del materiale attraverso ricerche personali e collettive, osservazioni concrete e la ripetizione di esperienze religiose; elaborazione e valutazione del materiale raccolto sotto la guida del catechista e la sua interpretazione dal punto di vista religioso e dogmatico; formulazione dei risultati in una espressione precisa del contenuto dogmatico; appello al sentimento e alla volontà mediante giudizi di valore e applicazioni pratiche.[34]

I tre metodi possono essere combinati felicemente nella pratica e rappresentare forme complementari di metodologia catechistica.

5. Tecniche nella catechèsi ai fanciulli delle elementari.

Ricordiamo ora alcune tecniche che sono particolarmente adatte per la catechèsi dei fanciulli. Il loro impiego funzionale dipende dal metodo usato dal catechista e dai maestri in genere e dallo sviluppo spirituale degli allievi.[35]

---

33. RUDOLF PEIL, *Katechetik,* Düsseldorf, 1955, pp. 66-71.

34. Ricordiamo alcuni tra i più noti metodi di ispirazione attivista: J. M. DINGEON, *Méthode progressive d'enseignement religieux,* voll. II-III, Paris, 1956; J. COLOMB, *Catéchisme,* I: *Parlez, Seigneur;* II: *Dieu parmi nous;* III: *Avec le Christ Jésus,* Lyon, 1950; *Aux sources du catéchisme,* voll. 3, Tournai, 1947; *De la doctrine de vie au Catéchisme,* Tournai, 1953; FR. DERKENNE, *La vie et la joie au catéchisme,* 1.ère-2.ème éd. nouvelle, Paris, 1959; *Direction parisienne de l'enseignement religieux, Programmes catéchistiques diocesains,* voll. 4, Paris, 1958; M. FARGUES, *Introduction des enfants au mystère chrétien,* voll. 2, Paris, 1957.

35. Le tecniche e i sussidi più adatti per le scuole elementari sono stati trattati diffusamente

a) Quaderno di religione. — Il quaderno di religione promuove la collaborazione attiva e gioiosa del fanciullo, costituisce un ottimo prolungamento della scuola e favorisce una ripetizione e ricapitolazione più completa.

Vi sono *due tipi fondamentali* di quaderni. Il primo adotta fogli bianchi che saranno riempiti dal fanciullo stesso, il quale in tal modo costruisce personalmente il suo quaderno, sotto la sorveglianza del catechista, con disegni, frasi e schemi riassuntivi, riflessioni, facendo così del quaderno il « suo libro » di religione. Tale è il quaderno come lo concepisce la scuola catechistica inglese e tedesca.

L'altro tipo, usato in Italia e in Francia, preferisce dare in mano ai fanciulli pagine stampate con frasi da completare, disegni da terminare, domande a cui rispondere, suggerimenti di attività.

Il quaderno deve essere introdotto con grande intuito pedagogico, in modo da non rendere odioso e gravoso l'insegnamento religioso.

I *lavori da farsi* possono essere: disegni da fare o da completare; ricopiare qualche frase importante del Catechismo e brevi testi evangelici in bella calligrafia; componimenti sulle visite fatte, sulle funzioni liturgiche, sulle esperienze di vita cristiana, sull'atteggiamento dei personaggi biblici; riassunti da fare in seguito ai racconti evangelici e agiografici; ricerche da condurre nel Vangelo e nel Messalino e da confrontare con le domande del Catechismo; composizione di preghiere libere e personali in circostanze ben determinate; esercizio di riflessione sul senso di una parabola, sulla qualità di un personaggio, sul confronto tra due episodi; valutazione della condotta dei personaggi, giudizio pratico sul come comportarsi in determinate circostanze.

b) Costruzioni catechistiche. — Due tecniche possono essere opportunamente impiegate nella catechèsi del secondo ciclo per il lavoro di gruppo: *l'elaborazione di piani e di carte:* su un foglio grande il catechista traccia le linee generali della città di Gerusalemme, oppure i viaggi apostolici di San Paolo o le tappe della *Via Crucis* di Gesù; i ragazzi distribuiscono tra loro il lavoro e, a gruppi, disegnano, costruiscono, scrivono, ecc.; *il modellaggio:* il lavoro può durare anche per mesi e impegnare tutti i fanciulli; il catechista procura il materiale e dirige il lavoro; il suo cómpito principale è quello di indirizzare questa attività manuale a quella spirituale e di trasformare la classe in una comunità di collaborazione e di intesa fraterna promuovente l'esercizio delle virtù sociali. La cosa più difficile è ottenere che questi lavori non diventino fine a se stessi, ma un mezzo per meglio conoscere e meglio amare Dio.

c) Disegno. — Il disegno rimane ancora una delle attività preferite dai fanciulli, specialmente se vi sono stati abituati nel periodo precedente. A questa età sono raccomandati particolarmente i *tipi di disegno libero:* ricostruzione dei

---

in alcuni volumi di indirizzo pratico: M. Fargues, *Catéchisme pour notre temps,* Paris, 1951; Frère Léon, *Formation religieuse et Méthodes actives,* Namur, 1938; M. Trémeau, *Sommario di Metodologia catechistica,* Torino, 1957.

racconti, delle visite fatte e delle funzioni liturgiche; disegni simbolici: le diverse maniere di portare la propria croce; il cammino verso il cielo: pericoli, aiuti; simbolo del Corpo Mistico, dell'adorazione, della penitenza, ecc.; disegni di associazione per rassomiglianza o per contrasto: per esempio il tribunale di Dio e degli uomini, i doni dei pastori e dei Magi, ecc.; disegni di successione: miracolo del Signore in tre tempi, l'anima prima, durante e dopo il Battesimo, ecc.

Perchè il disegno raggiunga gli scopi catechistici è necessario attenersi ad alcune *regole pratiche:* la scelta del soggetto venga suggerita dal catechista, che preparerà l'anima dei fanciulli in modo che abbiano qualche cosa da esprimere; il tema venga descritto ampiamente e dettagliatamente e, se è possibile, il catechista presenti i cartelloni corrispondenti; nel racconto egli metta poi l'accento sul contenuto e sull'atteggiamento religioso; il disegno venga accompagnato sempre da un breve testo esplicativo che esprima l'idea centrale e il contenuto dommatico; possibilmente siano i fanciulli stessi a trovare queste frasi.

d) Cartelloni murali e illustrazioni. — I cartelloni e le illustrazioni possono avere nella catechèsi dei fanciulli *funzioni diverse:* rendere concreto il racconto, sia esso un fatto biblico o un atto liturgico o azioni virtuose; aiutare l'immaginazione a fornire materiale per la elaborazione delle conoscenze e delle convinzioni religiose. Il quadro può fissare meglio della parola il contenuto religioso di una scena; promuovere la fissazione e memorizzazione delle verità fondamentali, con l'aiuto di schemi intuitivi e di brevi frasi di accompagnamento; creare l'ambiente religioso, in cui le attività catechistiche sboccino con la massima naturalezza; muovere il sentimento e persuadere la volontà a prendere in seguito decisioni concrete; questo passo è il più difficile della catechèsi: una buona illustrazione e la riflessione personale spesso valgono più delle parole; fare che non manchi una ripetizione gradita agli alunni, per mezzo della spiegazione e della interpretazione delle illustrazioni da parte dei fanciulli stessi.

La tecnica di presentazione e di valutazione dei cartelloni sarà, dunque, diversa non solo secondo l'età, ma anche secondo la funzione proposta. In generale si possono ricordare i seguenti momenti: scelta accurata del cartellone secondo il criterio del suo contenuto religioso, della sua espressività e delle esigenze dei fanciulli e il suo inserimento nel procedimento didattico; indicazione del tema del cartellone; presentazione silenziosa in modo che tutti i bambini possano osservarlo facilmente e a lungo; conversazione sul tema centrale e sulle particolarità dell'illustrazione; valutazione contenutistica e religiosa mediante le interrogazioni; ripresentazione del cartellone con la spiegazione fatta tutta dai fanciulli.

Lo stesso cartellone può essere presentato ancora più volte.

e) Scene drammatizzate sulla lavagna di stoffa. — Recentemente è stata applicata una *tecnica nuova,* ormai molto diffusa nelle scuole dei Paesi nordici. Essa consiste nel costruire sull'apposita lavagna di stoffa le scene drammatizzate seguendo il racconto del catechista e i vari momenti della lezione. Le figure sono ritagliate e ormai si trovano in commercio a serie intere.

La *funzione* di questa tecnica è la stessa dei cartelloni. Possono essere seguite le stesse norme di applicazione, a parte la presentazione della scena, che non sarà silenziosa, ma nascerà col racconto stesso.

Le scene così costruite hanno dei *vantaggi* di fronte alle altre tecniche di presentazione: nascono davanti agli occhi dei ragazzi stessi, attirano perciò l'attenzione e procurano la gioia della novità e del movimento; rendono attivo il catechista, che costruisce le scene e stabilisce il contatto con i fanciulli; approfondiscono le convinzioni religiose, ammettendo la combinazione delle scene storiche e del comportamento cristiano dei fanciulli stessi; stimolano i fanciulli all'attività spirituale e offrono la possibilità di svariate attività scolastiche.

f) Filmine catechistiche. — Fortunatamente, oggi, esistono molte filmine catechistiche particolarmente adatte per la catechèsi nella scuola primaria. Per il loro impiego razionale è, però, necessario tener presenti alcune avvertenze *metodologiche*.

La filmina è un mezzo ideale soprattutto per la presentazione dei fatti biblici ed evangelici, delle funzioni liturgiche ed anche delle verità dogmatiche connesse con avvenimenti storici. Più difficile e discusso è, invece, l'impiego della filmina a servizio delle verità che non hanno impliciti riferimenti storici. In questi casi, tuttavia, essa può offrire alla fantasia un fatto religioso concreto, aiutare con schemi riassuntivi della sintesi dottrinale e facilitare la memorizzazione delle formule più importanti.

Nelle lezioni di ripetizione e nelle adunanze consacrate alla commemorazione di feste e all'educazione religiosa una parte notevole del tempo può essere dedicata alla proiezione di filmine apposite, che offrono un procedimento nuovo e gradito.

Oltre alle *norme di impiego* riportate per gli altri sussidi è opportuno tenere presente ancora le seguenti; la filmina è un sussidio, un aiuto in mano del catechista, non sostituisce l'agente principale, ma sta al suo servizio; la proiezione comporta certe difficoltà pratiche nell'oscurare la sala e nel maneggiare il proiettore, ma soprattutto nel rendere gli spettatori meno passivi; il catechista deve, dunque, controbilanciare questo eventuale svantaggio, promuovendo una adeguata attività spirituale; la filmina deve essere inserita organicamente nel metodo; essa non sostituisce la lezione, nè rappresenta la soluzione ideale del problema metodologico; il catechista la inserisca opportunamente nei momenti prestabiliti; in nessun caso essa può essere considerata come un diversivo e un passatempo, ma ha diritto di entrare nella lezione catechistica in quanto promuove scopi catechistici; nella scelta il catechista sia mosso dal duplice criterio didattico e artistico; le filmine più efficaci dal punto di vista catechistico sono quelle più belle dal punto di vista artistico.

Capitolo III

CATECHESI AI PREADOLESCENTI

L'estensione in Italia dell'obbligo scolastico fino ai quattordici anni e la sua attuazione in quasi tutti i Paesi dà la possibilità di una regolare catechèsi a tutti i preadolescenti, per i quali si realizza così una vera forma di catecumenato. Per di più le organizzazioni giovanili parrocchiali o oratoriane o di altre istituzioni cattoliche svolgono una catechèsi più approfondita per una parte scelta di giovani di quest'età, che dovranno costituire come il buon fermento nella massa.

L'accresciuta maturazione psicologica e sociale del ragazzo pone al catechista cómpiti nuovi e difficili, tanto nella determinazione e nel raggiungimento di mète più impegnative quanto nella progettazione e nell'uso di mezzi e di metodi più efficaci.

D'altra parte, nella scuola secondaria la religione trova più facilmente un ambiente laicistico e talvolta vera ostilità in altri insegnamenti.[1] Solo una forte personalità, profondamente convinta, dottrinalmente preparata e metodologicamente attrezzata, può comunicarne nella scuola tutto il contenuto culturale e l'essenza educativa.

Il primo agente della catechèsi dei preadolescenti è, dunque, il catechista, dal quale ne dipende in gran parte l'efficacia. L'insegnante di religione, quindi, deve essere scelto con cura; poichè non tutti i candidati sono idonei nè tutti vengono preparati con corsi seri di psicologia, pedagogia, metodologia catechistica e un vero tirocinio d'insegnamento sotto la direzione e il controllo di insegnanti già sperimentati.[2]

---

1. C. Maccari, *L'insegnamento della religione nella situazione attuale della scuola,* in « Orientamenti pastorali », 1959, giugno, pp. 77-87.

2. L'urgenza e la priorità del problema della preparazione dei professori di religione sono confermate da L. Cardini, *Preparazione ed aggiornamento degli insegnanti di religione,* in « Orientamenti Pastorali », 1950, giugno, pp. 25-33.

1. Programma d'insegnamento religioso.

a) Il *programma d'insegnamento* religioso delle Medie comprende sostanzialmente il Dogma, la Morale e i Sacramenti nell'ordine e nell'àmbito di esposizione del Catechismo di Pio X. Così stabiliva la circolare della S. C. del Concilio del 25-10-1926, confermata e sviluppata dalla circolare della stessa S. C. del 21-6-1930, dopo il Concordato, e dal Regio decreto del 10-7-1930.[3] Le ulteriori disposizioni del 1945 e del 1952 sostanzialmente confermano questo programma.

La circolare del 1930, nelle avvertenze generali, ricorda che « i programmi comprendono la materia dell'intero corso per le scuole di ciascun gruppo » e che « l'insegnante, d'accordo col Capo dell'Istituto, dovrà ripartirli e distribuirli gradatamente per le varie classi ». La stessa autorità competente ne traccia poi le linee generali. Secondo il testo di Pio X, considerato come base del programma, e le avvertenze della S. Congregazione del Concilio, i tre anni delle Medie comprendono *questi punti dottrinali:*

PRIMO ANNO.

Il *Credo* o *Simbolo Apostolico*. Esistenza di Dio. Unità e Trinità di Dio. Attributi divini. Creazione del mondo. Creazione dell'uomo. Peccato originale. Promessa della Redenzione. Incarnazione, Passione e Morte del Figliuolo di Dio. Risurrezione di Gesù, sua Ascensione al cielo e suo ritorno alla fine del mondo per il giudizio. Lo Spirito Santo. La Chiesa fondata da Gesù Cristo. Il suo Capo e i suoi membri. La comunione dei Santi. La remissione dei peccati. La risurrezione della carne. La vita eterna.

SECONDO ANNO.

I Comandamenti di Dio e i precetti della Chiesa. Il fine dell'uomo. La legge di Dio e la morale. I doveri verso Dio nel primo Comandamento. Il nome di Dio; secondo Comandamento. Il giorno del Signore; terzo Comandamento. Doveri verso i genitori e superiori; quarto Comandamento. Doveri verso la propria e l'altrui persona; quinto Comandamento. Purezza della vita; sesto e nono Comandamento. Rispetto della roba altrui; settimo e decimo Comandamento. Rispetto della verità; ottavo Comandamento.

I precetti generali della Chiesa. Il peccato; la sua malizia, le sue specie. I vizi, le virtù. I consigli evangelici, le Beatitudini.

TERZO ANNO.

I Sacramenti e l'orazione. La grazia e la vita soprannaturale. La grazia abituale o santificante e la grazia attuale. I mezzi che la producono e la comuni-

---

3. Tutte le disposizioni legislative e i rispettivi ordinamenti sono riportati da Mons. VENEZIANI, *op. cit.*

cano: i Sacramenti; Sacramenti dei vivi e Sacramenti dei morti. Il carattere e la parentela spirituale. Il Battesimo e il rito della sua amministrazione. La Cresima, il suo rito e i doni dello Spirito Santo. La Confessione e il perdono dei peccati. L'Eucaristia Sacramento, la Santa Comunione. L'Eucaristia Sacrificio, la Santa Messa. L'Estrema Unzione. L'Ordine Sacro. Il Matrimonio.

Mezzo impetrativo di grazia: l'Orazione. Orazione mentale e vocale. Il *Padre nostro*. L'*Ave Maria*. Le preghiere più comuni. Nozioni di Liturgia.

Inoltre sono *aggiunte* al programma dei singoli anni la Storia Sacra e le applicazioni alla vita quotidiana, le letture di brani biblici agiografici, e di quelli ricavati da scrittori religiosi. Essi stanno però direttamente al servizio dell'esposizione dottrinale come argomenti di conferma e di esplicitazione.

b) Nella determinazione del programma per mesi e lezioni, bisogna poi tener presenti i *seguenti princìpi di programmazione:*

Principio di sintesi. — Per ragioni di approfondimento il programma presenta le parti dottrinali in anni successivi. Esse però devono costituire una sintesi autentica non solo alla fine, ma anche durante lo svolgimento.

Principio storico. — La sublimità della religione e la missione della Chiesa vengono presentate anche nel loro aspetto storico, e la morale nell'esempio degli eroi cristiani e non solo nelle prescrizioni obbligatorie.

Principio di avviamento diretto alla vita. — Soprattutto l'ultimo anno deve inserire i preadolescenti nella vita professionale e ambientale. Occasionalmente è necessario trattare anche i grandi problemi della vita e dare una visione cristiana del mondo.

Principio liturgico. — Il programma non considera esplicitamente la Liturgia, però essa non solo deve costituire l'oggetto di continui riferimenti, ma deve anche permeare tutto l'insegnamento.

Principio attivo. — L'attività dei preadolescenti non viene richiesta solo per la partecipazione attiva allo svolgimento della lezione, ma soprattutto nella vita comunitaria della Chiesa e nelle svariate iniziative di gruppo.

Principio di adattamento. — Il programma concreto deve essere adattato ai vari tipi di scuola, alle esigenze ambientali e al grado di sviluppo della scolaresca. Le linee generali di adattamento vengono fissate fin dall'inizio dell'anno scolastico, mentre i punti particolari sono decisi volta per volta.

2. Mète catechistiche.

L'età degli alunni delle Scuole medie pone alla catechèsi cómpiti assai importanti. Lo sviluppo intellettuale permette ora di presentare una sintesi completa della dottrina cristiana; d'altra parte, la responsabilità morale piena esige che si maturi una condotta autenticamente cristiana e convinta. Dato il grado dello sviluppo del senso sociale, ora è possibile un autentico inserimento nella vita comunitaria. Le mète da raggiungere si riferiscono precisamente a questi punti.

a) Offrire una sintesi della Dottrina Cristiana. — Secondo il programma questa sintesi è effettuata sulla base della tradizione catechistica:

dogma, morale, Sacramenti. Questa divisione, però, presenta tre parti distinte invece che una visione completa della dottrina; inoltre la storia della Redenzione costituisce una pista totalmente distinta, avvicinabile alla prima solo estrinsecamente.

Una sintesi più organica adatta alla mentalità dei ragazzi potrebbe comprendere due forme successive: una *sintesi dottrinale,* capace di fondere insieme gli aspetti sistematico, storico e liturgico della Rivelazione e, per il contenuto dottrinale, la storia della Redenzione, il dogma, i Sacramenti, la Morale, ponendo come centro unificatore o la figura di Gesù Cristo, come per esempio fanno Jungmann e De Conink,[4] o la nostra incorporazione personale nel Regno di Dio, come preferisce J. Colomb [5] o altri; e una *sintesi vitale-personale,* per cui i punti della sintesi oggettiva trovano l'aggancio naturale alla vita e ispirano l'azione e la condotta.

La scuola di religione deve anche preparare i ragazzi di quest'età a *saper spiegare e difendere* le proprie convinzioni religiose in un ambiente sociale spesso indifferente, incredulo o problematico. Vanno, quindi, gradualmente curati i temi principali di una apologetica elementare, con riferimento sempre più preciso alle difficoltà reali dell'ambiente concreto.

Per la costruzione della sintesi dottrinale e vitale indicata e per una prima preparazione apologetica sembra essenziale toccare in particolare i punti seguenti: *il mistero della Chiesa:* per premunire contro il pericolo di una facile e diffusa dissociazione dalla Chiesa e dal Cristo, espressa dalle formule « Cristo sì, la Chiesa no », « la Chiesa tradisce e deforma il Cristo », « il rigidismo e il conservatorismo della Chiesa e del Vaticano sono in antitesi con la legge dell'amore, della giustizia e del progresso portata dal Cristo », ecc., è necessario fornire dati dottrinali e storici, che presentino la Chiesa come intimamente collegata al mistero di Gesù, l'identità della fede in Lui e nella società visibile da Lui fondata, e la imponente funzione culturale, civilizzatrice e redentrice da essa svolta; è pure necessario impegnare concretamente il preadolescente nella vita concreta della Chiesa con piccoli impegni di azione, di carità, di apostolato; *il mistero dei Sacramenti:* essi non devono essere presentati esclusivamente come mezzi di santificazione individuale o di una vita morale negativa e minimistica, ma collegati intimamente all'opera di Cristo, inseriti *nel piano della Redenzione,* strumenti della nostra incorporazione mistica in Cristo, necessari per vivere una vita cristiana individualmente e socialmente ricca e attiva, di forte accentuazione ecclesiale: il Battesimo e la Cresima diventeranno allora i Sacramenti dell'incorporazione, l'Eucaristia il convito della comunità cristiana, l'Ordine e il Matrimonio un superiore ministero sociale, una vocazione e una missione.

b) RENDERE PERSONALE LA VITA DI PIETÀ. — A questo scopo è necessario tener presenti i seguenti obiettivi: *stabilire un contatto personale con Dio:* con

4. J. A. JUNGMANN, *La place de Jésus-Christ dans la catéchèse et la prédication,* in « Lumen Vitae », 1952, pp. 573-582; J. HOFINGER, *Notre Message,* in « Lumen Vitae », 1950, pp. 277-294; cfr. la Collana « Témoins du Christ ».

5. J. COLOMB, *Catéchisme: Avec le Christ Jésus,* Lyon, 1950; *La Doctrine de vie au Catéchisme,* Tournai, 1953-1954.

il Padre, Liberatore e Legislatore che chiama ad una unione mistica e non puramente giuridica, con Gesù Cristo, Capo vittorioso e amico potente e fedele, con lo Spirito Santo, Amore divino, Vivificatore, Donatore di grazia, Anima della Chiesa; *curare una religiosità interiore,* che ispira e accompagna gli atti esterni di pietà; *abituare alla preghiera quotidiana* non recitata meccanicamente, solo con le labbra, ma con l'anima rivolta tutta a Dio, insistendo sulle varie forme di preghiera personale; *valorizzare la Messa domenicale,* inculcando una concezione esatta della santificazione delle feste; *interiorizzare la frequenza dei Sacramenti,* accentuando il loro significato e la loro efficacia soprannaturale; *porre i doveri verso Dio su un piano di doverosità,* nascente da una gioiosa e responsabile coscienza di figli di Dio.

c) Inserire nella vita comunitaria della Chiesa. — In questo periodo, l'aspetto sociale della vocazione cristiana deve essere sottolineato non solo nell'esposizione della dottrina, ma anche nella formazione della coscienza e nella pratica della vita cristiana. Per questo è necessario: *formare il membro* della comunità cristiana, che ha la consapevolezza di appartenere alla Chiesa e la volontà di collaborare nella realizzazione della sua missione; *far partecipare regolarmente* alle funzioni liturgiche della comunità con l'assunzione della parte di attore e non di semplice spettatore; *introdurre nella vita caritativa della parrocchia* e nelle preoccupazioni della diocesi; *aprire l'orizzonte verso le missioni e l'apostolato ambientale,* non solo per mezzo di racconti ed esemplificazioni convincenti, ma anche di convinzioni solide circa la funzione salvifica universale della Chiesa; *introdurre nelle organizzazioni giovanili.*

d) Educare la coscienza morale e promuovere una condotta esemplare. — Per rispondere alle esigenze oggettive della morale cristiana e all'accresciuta problematica del ragazzo in questo settore, è necessario: *formare una coscienza retta e sensibile,* proponendo la legge non come puro dovere, ma come effettiva risposta alla chiamata divina, con un esercizio dei giudizi morali guidato e sorvegliato, ma non opprimente, promotore di libertà al servizio del bene; *invitare all'eroismo e alla generosità; far appello a una moralità dal dinamismo positivo,* centrata nella carità e nella sincerità dell'impegno personale; *educare alla responsabilità,* facilitata dalla ricerca della propria vocazione e fortificata nella lotta contro l'indisciplinatezza interiore; *inserire la condotta morale nella personalità cristiana intera,* come uno dei suoi aspetti e non come una mèta a sè; *educazione alla vita virtuosa,* con una cura speciale e continua per la temperanza e la castità; *abituare alla lotta cristiana quotidiana,* mediante rinunce e mortificazioni sempre più frequenti, motivate dalla carità soprannaturale; *far conoscere i doveri verso il prossimo e verso se stesso,* e principalmente quelli che si riferiscono ai genitori e familiari, ai compagni, ai maestri e alle autorità ecclesiastiche e civili, al rispetto della verità, della proprietà, della salute del corpo, alla professione, al divertimento, alla disciplina; *curare anche il sentimento,* che è una delle più evidenti componenti della psicologia preadolescenziale.

3. **Metodo catechistico.**

La scuola secondaria presenta difficoltà particolari dal punto di vista metodologico. Nei ragazzi è già sviluppato il pensiero formale, ma i veri procedimenti logici, ordinariamente possono essere adoperati solo alla fine di questo periodo. Perciò, da una parte, bisogna adoperare i metodi dell'età precedente, mentre dall'altra è necessario trovare vie nuove, poichè i preadolescenti non vogliono essere trattati da bambini. Si nota, inoltre, una certa irrequietezza e indisciplinatezza e un crescente senso critico. Gli alunni delle Medie, soprattutto nelle ultime due classi, sono amanti di novità e di varietà. Anche il metodo catechistico deve conformarsi alla nuova situazione psicologica e spirituale.

Ricordiamo alcune norme metodologiche e alcune realizzazioni riguardo alla presentazione della sintesi dottrinale nei suoi tre aspetti.

a) PARTECIPAZIONE ATTIVA ALLA VITA LITURGICA. — Il metodo dell'educazione liturgica può valersi ancora del procedimento raccomandato per l'età precedente, dando una parte maggiore all'insegnamento e alla riflessione, secondo le seguenti tappe principali:

Spiegazione dei testi liturgici. — I preadolescenti devono familiarizzarsi con i testi liturgici e apprendere l'uso del Messalino festivo. La spiegazione può seguire due vie parallele: la presentazione da parte del catechista, che collega il testo all'azione liturgica e ne interpreta il contenuto, e la ricerca personale dell'alunno. Nell'interpretazione del testo si approfondiscono sempre meglio queste tre convinzioni: siamo figli di Dio e riviviamo la nostra figliolanza soprattutto nella liturgia; abbiamo un Capo, Cristo, e ci uniamo ai suoi atti liturgici; siamo figli di Dio nella Chiesa e viviamo la realtà della nostra appartenenza ad essa nella sua liturgia.

Partecipazione attiva e personale alle funzioni liturgiche. — La Messa per la scolaresca e per le singole classi vengono organizzate in modo che i singoli gruppi di preadolescenti svolgano gli uffici previsti dalla liturgia: servienti, cantori, lettori, fedeli. Tale partecipazione viene poi ripetuta, sotto la direzione del catechista, nella Messa parrocchiale domenicale. Infine, si incoraggiano i preadolescenti a seguire la Santa Messa con il Messalino anche quando vi assistono da soli. L'introduzione alla partecipazione ai riti solenni dell'anno liturgico e all'amministrazione dei Sacramenti può seguire lo stesso procedimento. Il buon esempio degli adulti e della comunità parrocchiale aiuta a collegare organicamente dottrina e vita sacramentale.

Riflessione e ripensamento formale, guidato dal catechista, dopo la partecipazione, sia per mezzo del lavoro a schede che di conversazioni libere.

Fra i sussidi sono preferibili quelli che promuovono l'attività spirituale dei preadolescenti. L'interrogazione e la discussione ben guidata sono adatte per l'approfondimento della dottrina, mentre le schede individuali promuovono una partecipazione più personale. I cartelloni e i disegni simbolici aiutano a far passare

dal segno alla realtà e ad avere una visione concreta dei momenti centrali dell'anno liturgico.

b) Presentazione della Storia Sacra. — La catechèsi della scuola secondaria deve iniziare anche alla lettura del Vangelo e alla conoscenza elementare delle questioni scritturali. Essenziale sarà ora la presentazione del piano redentivo di Dio attraverso la lettura della Bibbia. La catechèsi biblica, perciò, non ha lo scopo di confermare i singoli punti dottrinali o di appagare la curiosità adolescenziale per l'archeologia e la storia, ma di dare uno sguardo d'insieme completo alla storia della Redenzione.

Metodologicamente si possono seguire le linee del procedimento induttivo riportate nella catechèsi dell'età precedente con qualche variante.

La presentazione del testo ora può essere fatta, supponendo una lettura privata raccomandata in precedenza. Il catechista orienta i preadolescenti con domande e osservazioni concernenti il testo e il suo contenuto. Durante la lezione gli alunni stessi riportano i risultati della loro lettura, rileggendo poi i passi più salienti direttamente dal Vangelo.

L'analisi del testo rappresenta il momento più importante. In forma di libera discussione e conversazione il catechista fa scoprire la figura e la missione di Gesù Cristo, che sta al centro di tutta la Redenzione.

Il brano viene, quindi, collegato con tutto il piano storico come sua parte integrante. In questa visione storica l'opera di Dio sta al centro. Ma anche gli uomini appartengono organicamente alla Storia Sacra, in quanto con la loro libera adesione o col rifiuto collaborano od ostacolano la realizzazione del piano divino.

In questa linea religiosa storica si cerca l'incontro personale con Gesù Cristo.

Ciò non esclude che il testo presentato possa essere valutato anche a scopo apologetico e per l'approfondimento delle convinzioni. Il testo biblico diventa, così, fonte della fede e aiuta a fare un passo importante nella catechèsi: la convinzione che la dottrina della Chiesa è quella di Gesù Cristo.

Nel momento dell'applicazione alla vita concreta bisogna lasciare l'iniziativa ai preadolescenti. Il catechista, conoscendo bene l'interpretazione autentica della Chiesa e gli atteggiamenti e le azioni da imitare, fa scrivere sulla lavagna le risposte più significative. Alla fine le raccoglie e le ripete secondo l'ordine d'importanza.

Senza forzare i testi, occasionalmente viene ribadita l'idea della lotta coraggiosa e generosa contro il male, per la realizzazione finale del Regno di Dio sull'esempio di Gesù Cristo, il che costituisce un tipo ideale di educazione morale.

Le ricerche individuali e a gruppi rappresentano la tecnica più efficace. La discussione dei risultati offre la possibilità di attività da parte dei ragazzi e di opportuni interventi del catechista come animatore e arbitro. Le ricerche preferibilmente si riferiranno a termini sintetici come la bontà, la misericordia e l'amore di Gesù da ricercare nei passi indicati.

c) Presentazione della sintesi dottrinale. — Data l'instabilità dei ragazzi e la loro predilezione per le vie nuove il catechista stesso cercherà di variare i procedimenti. Tra i più usati sono il metodo induttivo, il metodo attivo e il metodo di documentazione e di libera discussione.

1) *Metodo induttivo.*

Il metodo catechistico induttivo, formulato dalla scuola di Monaco e ispirato alle teorie psicologiche e didattiche di J. Fr. Herbart, T. Ziller e O. Willmann e alla tradizione, venne impiegato a lungo non solo nei Paesi di lingua tedesca, ma anche nei Paesi di lingua neolatina e inglese.[6]

Il procedimento della lezione ivi raccomandato comprendeva quattro classici momenti:

I) *Preparazione:* il nuovo tema della lezione veniva legato alle lezioni precedenti e inserito nel piano della Redenzione, mentre veniva fissato l'argomento e lo scopo della trattazione; II) *Presentazione:* si introducevano le idee per via di immagini, con racconti, illustrazioni, similitudini, fissando bene i punti centrali con opportune domande; III) *Spiegazione:* tralasciando le particolarità dei fatti si presentavano le idee, le leggi e i princìpi universali. Questa conoscenza religiosa veniva poi riaffermata in base all'autorità di Dio e alla Rivelazione custodita e spiegata dalla Chiesa, passando così dall'ordine naturale a quello soprannaturale. Infine si presentava la formula della verità com'era proposta dalla Chiesa; IV) *Applicazione:* la verità conosciuta veniva a questo punto vissuta da parte di tutta la persona. Le attività richieste a questo momento si riferivano allo studio del testo, alla preghiera e ai proponimenti pratici inerenti alla vita concreta. Questo metodo presenta i *difetti* principali del metodologismo: la rigidità e l'uniformità del procedimento e la passività degli allievi. Perciò, pur riconoscendone la validità da un punto di vista generale, si ritiene debba comportare un'applicazione notevolmente più elastica secondo i temi trattati e una particolare insistenza sull'attività degli alunni.

2) *Metodo della documentazione e della libera discussione.*

Data l'efficacia della documentazione e della discussione J. Colomb, G. Gathelier e H. Schlachter[7] con numerosi altri catechisti hanno presentato un metodo catechistico per preadolescenti basato su queste due attività. Esso comprende questi tre momenti successivi:

I) *Raccolta della documentazione:* il catechista indica brevemente il tema di cui i preadolescenti devono cercare i documenti, approfittando di questa occasione

---

6. M. Pfliegler, *Der Religionsunterricht*, vol. III: *Die Methodik der religiösen Bildung*, Innsbruck, 1953; A. Boyer, *Pédagogie chrétienne*, Paris, 1947; R. G. Bandas, *Contenuto e metodi della catechèsi*, Roma, 1959.

7. Ch. Joseph Colomb, *Au souffle de l'Esprit: L'enseignement religieux des préadolescents*, Paris, 1957; vol. II: *Histoire de l'Église*, Tournai, 1959; *Guide du Maître*, I-II; G. Gathelier, *L'éducation religieuse des adolescents*, Lyon, 1957; H. Schlachter, *Berufsschulkatechesen*, voll. 3, Friburgo, 1959.

propizia per fissare alcuni punti centrali e per porre domande la cui risposta sarà data nella sintesi; i ragazzi, individualmente o a gruppi, del materiale presentato dal catechista, accolgono questi tipi di documentazione: citazioni bibliche, brani di autori e di scienziati, definizioni dogmatiche, formule catechistiche, testi liturgici, confronti tra i testi sopraccitati, quadri e monumenti religiosi, fotografie di documenti archeologici, fotografie scelte dalla vita quotidiana con significato religioso e simbolico; II) *Valutazione della documentazione e libera discussione:* la raccolta fatta in parte a casa e in parte in classe viene valutata in una conversazione diretta dal catechista; le domande saranno direttamente riferite all'argomento, varie e suscitatrici di interesse e di attività, nè troppo difficili nè troppo facili; anche dal punto di vista formale ciascuna domanda sarà chiara, corretta, semplice, precisa, concisa, pronunciata a voce alta e in tono di conversazione; la risposta verrà formulata dai singoli oppure dai gruppi in base della documentazione fatta; essa deve riferirsi direttamente al punto richiesto, essere esatta e completa; si lascieranno parlare gli allievi, mentre il catechista sottolineerà i punti più significativi dei singoli, assumendo il cómpito dell'intervistatore; III) *Sintesi finale:* il catechista fa vedere il collegamento tra le parti che hanno assicurato solo una conoscenza parziale e imperfetta, poi raggruppa le idee associandole secondo il loro rapporto intrinseco, infine stabilisce il rapporto delle idee in un sistema, in cui sono inserite organicamente; il lavoro di sintesi risulterà dalla collaborazione degli allievi e del catechista; per poter coordinare i risultati parziali, il catechista deve già possedere la sintesi cercata con gli alunni, ma, per divenire veramente operanti, l'ordine logico e l'inserimento nel sistema devono essere scoperti anche dai ragazzi.

3) *Metodo attivo con il lavoro di schede.*

Il lavoro di schede, sperimentato dalla scuola di R. Dottrens nell'insegnamento delle materie profane, è stato trasferito a quello catechistico, prima in Francia e poi anche negli altri paesi. Oggi esso viene applicato nella catechèsi dei preadolescenti dai Centri e dagli Autori migliori.[8]

La tecnica di applicazione si svolge in questo modo. Le schede preparate accuratamente dal catechista sono poste su un tavolo. Gli allievi ne scelgono secondo il proprio interesse. Tornati al proprio posto lavorano secondo i suggerimenti delle schede. Le domande rivolte a ciascuno esigono riflessione, attenzione e il massimo di applicazione personale. Invece del lavoro individuale dei vecchi « cómpiti » di classe, qui è richiesto il lavoro individualizzato. Durante il lavoro è lecito e desiderabile consultare tutti i libri di documentazone. Il catechista segue per-

8. Così J. Colomb, *Doctrine de Vie au Catéchisme,* voll. 3, Tournai, 1954; A. Boyer, *Fiches Liturgiques: Mon cahier biblique,* ecc.; Fr. Cannell, *Baltimore catechisme,* III; G. Gathelier, *Le travail individualisé au Catéchisme,* Paris, 1951; M. Fargues, *Catéchisme pour notre temps,* Paris, 1951; *Tests collectifs de catéchisme,* Paris, 1951; i Fratelli delle Scuole Cristiane di Montreal (*Cahiers de Religion,* Montreal, 1941), il Centro Nazionale di Parigi (*Programmes Catéchistiques diocesains: Causeries, activités,* voll. 4, Paris, 1958); M. Munich (*Mets la religion dans la vie: Regarde et cherche,* Paris, 1956) fondano la loro metodologia catechistica sul metodo delle schede.

sonalmente gli alunni e alla fine ritira le schede compilate. Coloro che non hanno terminato il lavoro possono farlo la volta successiva oppure portare a casa la scheda.

L'impiego delle schede può sodisfare a cómpiti didattici diversi. Secondo la concezione della Gathelier esse sostituiscono anche la lezione collettiva, in modo che tutto il lavoro intellettuale e spirituale viene suggerito dalle domande. In questo caso ciascuno è seguito individualmente dal catechista e le schede sono preparate appositamente secondo lo sviluppo personale.

La scuola di Parigi e i Fratelli di Montréal, invece, nel procedimento didattico inseriscono le schede accanto alla spiegazione del catechista. In questo caso, esse hanno la funzione di promuovere l'approfondimento delle conoscenze religiose, la conoscenza delle fonti, la riflessione e l'attività personale, e l'iniziazione alla vita religiosa.

M. Munich e R. Ducasse presentano le schede alla fine dell'adunanza, in modo che vengano prospettati nuovi problemi che esigono soluzioni personali. La discussione sarà aperta nella lezione seguente, la quale offrirà l'occasione di completare e di correggere le risposte date dai ragazzi.

La seconda soluzione sembra offrire contemporaneamente i vantaggi dell'esposizione e della collaborazione.

I tipi di esercizi suggeriti dalle schede possono essere numerosi. I più usati finora sono questi: lettura da fare, ricerca di una citazione, riflettere su un testo e trovarne l'idea centrale, riassumere un testo, completare frasi incomplete, applicare il significato della lettura alla propria vita, questioni a cui rispondere, scegliere la risposta giusta tra quelle presentate, confronti da fare tra testo biblico e liturgico, rilevare nella Bibbia le verità rivelate esplicitamente o implicitamente, formulare brevi preghiere personali sull'esempio di quelle liturgiche trasformando le formule catechistiche, giudicare gli atteggiamenti e i modi di fare proposti, determinare il comportamento opportuno in determinate circostanze, disegno commentato da fare, spiegare quadri e illustrazioni, fare carte e disegni geografici.

Possibilmente ciascuna scheda presenti più tipi di esercizio per suscitare l'interesse e per fare lavorare tutte le facoltà degli allievi. Le schede non servono tanto al controllo delle conoscenze religiose, ma devono piuttosto promuoverne l'approfondimento.

Sono *tre le categorie principali di schede,* diverse secondo la mèta da raggiungere: *schede di esercizio,* destinate a far riflettere perchè la dottrina diventi vitale e la convinzione personale; esse si riferiscono ai temi trattati nelle lezioni collettive; *schede di ricupero,* che servono a far correggere gli errori incontrati nella interrogazione e nei tests di controllo; *schede di sviluppo:* sono indirizzate ad allargare il programma stabilito e ad aprire nuovi orizzonti secondo difficoltà crescenti: svariate ricerche sui documenti ed esercizi di raccoglimento e di riflessione sono i lavori da esse suggeriti.

Secondo il contenuto e il grado di difficoltà l'*équipe* di St-Germain-de-Charonne dà ancora questa classificazione delle schede: serie *E* (tipo affettivo);

serie *D* (difficile, tipo intellettuale); serie *M* (medio, tipo scolastico); serie *F* (facile, tipo ritardato).

Consigli per la costruzione. — In commercio si trovano sempre più numerose le schede stampate, ma data la necessità di adattamento personale ciascun catechista deve saperne comporre anche da solo. Ciascuna scheda deve riflettere tutto l'insieme di una lezione, in modo, però, che tutti gli esercizi si riferiscano alla sua idea centrale. I vari esercizi devono essere disposti secondo la loro crescente difficoltà. Il linguaggio sia semplice senza costituire un insormontabile ostacolo alla comprensione. I cómpiti siano assegnati chiaramente, in modo che gli alunni capiscano che cosa devono fare. Le schede abbiano un formato uniforme e il testo sia scritto con chiarezza senza difficoltà di lettura.

4. Tecniche e sussidi.

Per ragioni di maggiore corrispondenza allo sviluppo intellettuale e spirituale dei preadolescenti, alcuni sussidi vengono impiegati di preferenza nella loro catechèsi. Naturalmente possono essere usati ancora con profitto sussidi ricordati per le scuole elementari, come il quaderno di religione, il disegno, la filmina, le illustrazioni.

a) Testo di religione.

Il testo di religione costituisce il primo sussidio ed ha uno speciale carattere di autorità in quanto proviene sempre direttamente dalla Chiesa docente. La sua autorità deve essere riconosciuta prima di tutto dal catechista, che non può permettersi di criticarlo, e dagli allievi, che lo ricevono con rispetto e vi ricorrono con la certezza di trovare la dottrina sicura.

Il testo non è solo un sommario di verità definite, ma deve essere un *libro scolastico* e una *guida per la vita cristiana*. Dato questo suo carattere, esso deve soddisfare le esigenze didattiche e promuovere, oltre le conoscenze religiose, anche la vita di fede.

Il libro di religione è il *primo sussidio,* ma non sostituisce nè il catechista nè la lezione. Come tale sta sempre a servizio del metodo.

I tipi fondamentali di libri di religione si possono ridurre a tre:

Il testo in funzione diretta di un metodo. — La lezione viene qui considerata come il momento più importante della catechèsi. Perciò, il testo segue fedelmente il suo procedimento punto per punto. La sua funzione è di porre le domande e i suggerimenti per le attività dei ragazzi, di offrire brani biblici e liturgici, di presentare la sintesi della dottrina e i riassunti per lo studio a memoria, di promuovere e facilitare lo studio a casa e le attività spirituali sulla linea del processo della lezione.

In questo senso fu compilato il Catechismo nazionale tedesco del 1955 e quello austriaco del 1960.

Il testo documentario, invece, presenta solo il materiale per la lezione, ricavandolo dalle fonti della fede e dalle esperienze della vita quotidiana. Per giun-

gere all'esplicitazione e professione della fede la sintesi deve essere ricostruita volta per volta. Questo tipo di testo garantisce con maggior facilità la collaborazione dei fanciulli e l'adattamento del metodo alle esigenze e alla capacità delle singole classi. Esso, però, esige dal catechista una preparazione remota e prossima molto accurata.

La documentazione del catechismo olandese e americano (Baltimore, III) riporta principalmente il testo fissato dall'Autorità ecclesiastica, mentre i manuali documentari di Colomb e Schlachter contengono brani biblici e liturgici e un ricco materiale fotografico con testi appropriati.

Il testo prevalentemente in funzione delle formule catechistiche. — In questo caso le lezioni seguono il contenuto delle formule scelte anche nella parte espositiva. Invece di curare l'unità del tema si è preoccupati di trattare tutti i singoli punti. Spesso, le letture bibliche e agiografiche seguono un altro ordine e in pratica costituiscono un altro testo stampato insieme con il primo.

Per i preadolescenti la prima soluzione sembra la più conveniente, perchè in quel caso il testo diventa un vero strumento di lavoro e facilita lo studio personale. La documentazione necessaria può essere fatta a parte nelle ricerche di gruppo. Inoltre la Bibbia (N. T.) e il Messalino nella scuola secondaria dovrebbero diventare libri di consultazione continua. Gli allievi sono, così, avviati al loro uso fruttuoso, che facilita il collegamento della Dottrina con la vita liturgica della Chiesa e con le fonti della Rivelazione.

b) Lavoro di gruppo.

La preadolescenza offre la possibilità del lavoro di gruppo anche nella catechèsi. La Gathelier e R. Drinkwater l'hanno messo alla base del loro metodo catechistico. Nella formazione dei gruppi essi lasciano una ampia libertà agli allievi, pur cercando indirettamente che essi siano eterogenei, in modo da facilitare una sana emulazione e assicurare che i singoli possono collaborare attivamente secondo la propria capacità.

I lavori suggeriti nell'àmbito della catechèsi possono riferirsi alla costruzione di scene e di carte geografiche; all'ornamento e al servizio dell'altare, alla confezione di indumenti sacri, ai disegni e ai quaderni di gruppo, alle ricerche di documenti. I gruppi possono preparare anche cori parlati e scene drammatizzate per le celebrazioni solenni.

J. Colomb ha impiegato con successo anche il metodo della stampa. Il testo da stampare costituisce il riassunto della lezione fatto dagli allievi e la formulazione teologica delle verità trattate. L'esame del testo e il lavoro di stampa vengono fatti dai singoli gruppi in collaborazione.

Un'altra tecnica può essere anche costituita da interviste e piccoli sondaggi condotti dai ragazzi. Così nella raccolta del materiale gli allievi interrogano le persone competenti oppure quelle amiche e nella lezione riportano il risultato che sarà discusso e ordinato in modo da dare una risposta esatta e completa. I temi proposti dal Colomb per tali interviste sono la storia della parrocchia, le feste liturgiche, le Missioni, il denaro nel pensiero degli uomini, la conoscenza di Gesù

Cristo. I Fratelli delle Scuole Cristiane francesi, come pure E. Rauschka, fanno fare tali interviste tra i giovani stessi, prendendo come tema le verità principali della fede e alcune situazioni ambientali.

Da parte del catechista occorre il massimo intuito e tatto nella scelta degli argomenti, una capacità didattica e un influsso spirituale particolare nel riassumere e sistemare i risultati, in modo che in queste operazioni si verifichino quei momenti formativi e istruttivi, che nella fase di ricerca rimangono un po' sommersi dall'attività come tale.

Capitolo IV

L'INSEGNAMENTO RELIGIOSO NELLE SCUOLE PROFESSIONALI E TECNICHE

Una catechèsi che voglia essere il più possibile aderente alla realtà, dovrebbe tener conto delle molteplici differenze dovute, oltre che all'età, al sesso, alla cultura, alla classe e alla condizione sociale, all'ambiente (agricolo, operaio, professionistico, studentesco, ecc.) A titolo di esempio, accenniamo a quella che si svolge in un particolare mondo di cultura e di azione, quello tecnico-professionale. È, infatti, ammesso che uno dei più importanti problemi pastorali e catechistici dei nostri giorni è precisamente quello dell'insegnamento e dell'educazione religiosa nelle scuole ad indirizzo professionale e tecnico. La questione è tanto più urgente in quanto questo nuovo tipo di scuola è frequentata da un numero sempre crescente di giovani, che si formano nel corso degli studi una mentalità particolare e presentano esigenze speciali, e che costituiranno domani una classe assai influente nella vita della nazione.

In queste pagine vogliamo limitarci al problema delle Scuole professionali e degli Istituti tecnici con alunni dai 14 ai 19 anni di età, senza occuparci delle scuole di avviamento che precedono l'Istituto tecnico. Lo facciamo nella convinzione che è soprattutto nella età indicata che i giovani assimilano maggiormente la mentalità corrispondente alla istruzione professionale e tecnica e costituiscono perciò per la catechèsi un problema particolare. Ci limiteremo a presentare sommariamente i termini del problema, valutarne le difficoltà, suggerire qualche linea di soluzione riguardo sia al programma di studio che al metodo d'insegnamento, tenendo conto dell'ampia letteratura che negli ultimi anni la questione ha suscitato.[1]

---

1. Il problema dell'insegnamento religioso negli Istituti Tecnici è stato discusso ampiamente da catechisti competenti sulle Riviste catechistiche più importanti nel campo internazionale. Ricordiamo il numero monografico di « Lumen Vitae », IV, 1958 e i nn. II e IV dell'anno 1952. La « Documentation Catéchistique » ha esaminato la questione soprattutto dal punto di vista ambientale nei numeri XXVII (III trim. 1956) e XXIX (I trim. 1957). La rivista « Katechetische Blätter » tratta spesso la questione. Nel 1953 il suo tema generale fu la professione come vocazione; perciò ha esaminato il problema dal punto di vista sia psicologico-pasto-

1. Problema nuovo.

L'istruzione professionale e tecnica costituisce in tutti i Paesi un problema nuovo, essendo abbastanza recente la data d'inizio di tale tipo di scuola.[2]

Inoltre il problema si ripropone in una continua novità, poichè nè la legislazione al riguardo, nè l'organizzazione hanno un carattere definitivo.

Il peso del problema è poi dato dal contingente scolastico crescente che è in gioco: è innegabile, attualmente, la preferenza da parte delle famiglie e dei giovani stessi per questo tipo di scuola.

In sostanza il problema si definisce nel fatto che in Europa ogni anno milioni di giovani lasciano questi tipi di scuola ed entrano nel campo del lavoro.

Davanti a queste cifre e all'importanza per la vita spirituale che ha oggi l'ambiente operaio, la mentalità operaia, è da domandarsi con vera preoccupazione come viene risolto il problema della istruzione religiosa di queste masse giovanili.

In Italia, secondo il Concordato (art. 36), l'insegnamento religioso è obbligatorio anche nelle Scuole tecniche con un'ora settimanale, come nelle Scuole medie. Questa ora settimanale di istruzione religiosa resta per la stragrande maggioranza l'unico mezzo di formazione, rispetto al quale è numericamente trascurabile la parte di giovani che ricevono il benefico influsso delle organizzazioni cattoliche giovanili e parrocchiali.

È, dunque, su quest'unica ora settimanale che si devono concentrare gli sforzi e le cure apostoliche, ritenendo grave ogni fatto che costituisca un indebolimento della efficacia di questa già limitata risorsa.

Uno di tali elementi attenuanti sta nel fatto che tale ora di religione è praticamente concepita sul modello dell'ora di religione delle Scuole medie classiche: stessi programmi ed alle volte stessi testi, persino (mutando solo la dicitura di copertina), e, nell'insegnamento, stesso metodo.

Tale identità è dovuta, forse, al fatto che ci si è ispirati alla identità della dottrina e alla identità dell'età degli alunni nei due tipi di scuola; ciò sembrava dispensare dallo sforzo di adattamento del testo, ritenuto valido per l'uno e per l'altro tipo di scuola.

Ora se ci poniamo dal punto di vista del *fine* dell'insegnamento religioso tale concezione appare veramente discutibile.

---

rale sia pedagogico-didattico (cfr. pp. 72-77; 188-193; 249-252; 290-295; 369-372; 383-398; 430-436). Le riviste « Vérité et Vie » e « Catéchistes » (1, 1956; 2, 1957) (nn. 21 e 22, 1954), oltre la presentazione di situazioni ed esperienze, suggeriscono anche delle soluzioni. La trattazione non manca nemmeno nelle altre riviste di carattere pastorale. (Cfr. « Maison Dieu », n. 40, 1954; « Masses Ouvrières », nn. 93 e 98, 1954; « Revue de l'Action Populaire », juin 1954; « Christlich-Pädagogische Blätter », nn. 1 e 4 del 1954).

2. In Italia la più recente legislazione sull'istruzione professionale è contenuta nelle leggi n. 889 del 15-6-1931, n. 290 del 16-1-1939, n. 264 del 26-4-1949 modificata dalla legge n. 456 del 4-5-1951, n. 25 del 19-1-1955. Cfr. MARIO PETRONIO, *La vigente legislazione in materia di istruzione professionale*, in « Homo Faber », 1956, pp. 2650-2658.

Se l'istruzione religiosa ha per fine non solo di assicurare materialmente la conoscenza di determinate verità cristiane, ma anche di promuovere la formazione cristiana, intesa come crescita della vitalità soprannaturale, della coscienza cristiana, della concezione cristiana di quella vita professionale in cui il giovane sta per inserirsi, allora per organizzare l'istruzione religiosa in modo adeguato diventa fattore di primaria importanza la considerazione della *mentalità* dell'alunno. Ciò vuol dire che tanto nel formulare il programma, quanto nel concepire il metodo d'insegnamento, si deve tener conto del modo di pensare e di ragionare della incipiente « mentalità tecnica », e conciliare, nel modo di procedere, le esigenze della dottrina con le possibilità della psicologia.

Apostoli della gioventù operaia e catechisti sperimentati confermano la grande necessità di tale adattamento metodologico, e pertanto l'urgenza di trattare a parte il problema catechistico della gioventù operaia.

Mons. Cardijn, ad esempio, insiste perchè « la formazione religiosa nelle scuole tecniche sia adattata alla nuova vita dei giovani operai ».[3] In Germania e poi in Austria si era già giunti ad un insegnamento differenziato in questo senso con programmi e metodi più adatti alle esigenze degli alunni delle Scuole tecniche: « È divenuto evidente che in questi istituti la religione deve essere soprattutto lo studio della vita, in relazione diretta con i problemi concreti, posti dalla vita professionale ».[4] Ugualmente i più competenti catechisti francesi affermano tale necessità di adattamento in vista della forte differenza della mentalità tecnica da quella che è presente nelle scuole classiche.[5]

L'analisi di tale mentalità si impone, dunque, come componente, sia pure subordinata, della formazione di un programma e di un metodo catechistico.

2. La mentalità degli allievi delle tecniche.

Se teniamo presente che le materie di studio sono quasi esclusivamente tecniche, che la relativa abbondanza di ore di laboratorio e d'esercizio pratico, l'insistenza generale su una concreta specializzazione indirizzano tutto il giovane verso un criterio di immediato impiego, di immediata utilizzazione quanto ai valori, ci rendiamo conto che tutto l'ambiente contribuisce alla formazione di una speciale mentalità che ha le seguenti caratteristiche:

a) UN CERTO MATERIALISMO PER QUANTO RIGUARDA LA CULTURA ED UNO SCARSO INTERESSE PER I VALORI SPIRITUALI. — La materia è presente come argomento scolastico (meccanica, tecnologia, disegno, matematica appli-

3. Mgr. J. CARDIJN, *A propos du Numéro spécial: Enseignement religieux et formation professionnelle,* in « Lumen Vitae », 1952, p. 123.

4. JOHANNES HIPPEHEN, *Der Religionsunterricht an den berufsbildenden Schulen,* in « Christlich-Pädagogische Blätter », 1953, p. 176.

5. Cfr. Fr. VINCENT AYEL, *Mentalité technique et enseignement religieux,* in « Lumen Vitae », 1951, pp. 674 segg.; IDEM, *Catéchèse et Monde Technique,* in « Catéchistes », 1956, pp. 25 segg.; GEORGE DELCUVE, *Conclusions,* in « Lumen Vitae », 1951, pp. 712 segg.; PÈRE ETIENNE, *Une expérience de catéchèse dans le Technique public,* in « Catéchistes », 1956, pp. 177 segg.; PÈRE LARERE, *Une expérience de catéchèse dans le « Supérieur Technique »,* in « Catéchistes », 1957, pp. 83 segg.

cata, tecnica industriale, ecc.), è maneggiata con assidua applicazione nelle ore di laboratorio. Filosofia e letteratura sono troppo assenti dalla formazione scolastica perchè si possa creare un clima favorevole agli interessi ed alle preoccupazioni spirituali e perchè si possa impedire il compatto orientamento al « terrenismo » che spontaneamente si viene creando.

In tale atmosfera depauperata non è da meravigliarsi se il giovane si trova improvvisamente a porre la domanda: « A che cosa serve la religione nella vita? » e per conseguenza: « Perchè la religione è tra le materie scolastiche? ».[6]

b) Concezione utilitaristica della vita. — Anche se l'alunno non è subito inserito nel ciclo della produzione, deve però costatare dai suoi studi e nel suo ambiente che produzione e rendimento sono i criteri base di una valutazione. L'organizzazione stessa degli Istituti e spesso anche del metodo scolastico in vista di una immediata assunzione negli stabilimenti di produzione, valutati in termini di salario più o meno elevato, costruisce a poco a poco nell'alunno la « mentalità del denaro », divenuto praticamente fine della fatica scolastica e tradotto in termini di mensile assicurato (il tema della sicurezza personale), di facili guadagni, di benessere, felicità e successo resi possibili e certi.

Tutto ciò non lascia spazio, nè energia spirituale per le finalità più alte ed i valori superiori, che, nel caso siano ancora presenti, saranno facilmente posti in posizione subordinata.

La religione stessa, allora, sarà considerata come mezzo per assicurare il funzionamento della vita sociale, come aiuto per realizzare quella onestà di costumi che condiziona la riuscita. L'utilitarismo può, su questa linea, giungere anche ad una comprensione della religione per raggiungere la vita eterna (« non si sa mai »), ma è comunque incapace di per sè a raggiungere una visione teocentrica del destino umano.

c) Esagerato pragmatismo. — Nei programmi delle Scuole tecniche viene più o meno seguito questo criterio: apprendere solo le nozioni che serviranno poi direttamente nel lavoro e nella produzione. Viene di conseguenza prevalentemente curata la specializzazione e più o meno trascurata la cultura generale. Su questa linea lo sviluppo armonico della persona umana lascia il posto, nelle prospettive di vita, al miglior funzionamento della macchina sociale. Il giovane si chiude negli stretti limiti della sua specializzazione, che lo inserisce nella società e rende questa funzionante, diventa unilaterale nei suoi giudizi e pigro quanto al lavoro di ricerca della Verità.

---

6. Non bisogna meravigliarsi di simili domande perchè spesso esprimono solo un dubbio e non un rifiuto. Infatti due ricerche tedesche dimostrano che 2/3 dei giovani e 9/10 delle giovani, allievi degli Istituti Tecnici, ritengono la religione come materia necessaria. Le due risposte di motivazione che hanno ottenuto la percentuale più alta sono queste: « Perchè pone dei problemi che non vengono svolti in nessuna materia scolastica » e « Perchè non basta la predicazione, bisogna approfondire, confermare e vivere la religione ». Cfr. J. Erbach, *Die Gestalt des Religionsunterrichtes in der Berufsschule,* in « Katechetische Blätter », 1950, pp. 244-53; Ernst Antony, *L'enseignement de la religion dans les écoles professionnelles allemandes,* in « Lumen Vitae », 1951, pp. 655-664.

Su questa unilateralità facilmente fiorisce una concezione che attribuisce la trasformazione della terra e del mondo, che si viene scoprendo in proporzioni crescenti, al lavoro umano, tenace e vittorioso. Tutto l'avvenire dipende dalle capacità dell'uomo, conclude facilmente il giovane, venendo così a escludere l'attenzione all'intervento di potenze superiori.

Questa sopravvalutazione delle capacità e dello sforzo interessato dell'uomo, rende anche più difficile la comprensione della « gratuità » di un atto, chiudendo l'adito ad un valore fondamentale della religione cattolica, ove l'elevazione della Grazia, la creazione e la Redenzione sono atti puramente gratuiti di Dio, procedenti da un amore libero e disinteressato.

Anche il concetto di soprannaturalità di tali doni, che superano le tanto ammirate capacità dell'uomo, resta per lo meno destituito di valore.

d) Procedimento positivo nel ragionamento. — Il procedimento didattico nell'apprendimento tecnico va avanti a forza di costatazioni, sperimentazioni, dimostrazioni positive. L'intelligibilità e l'ammissione dei fenomeni più complessi è ricercata nella loro riduzione a precise formule matematiche o meccaniche. Il giovane abituato a questo modo di accertare il vero, si trova poi in una quasi incapacità di usare l'astrazione e di accettare il valore probativo dell'argomento di autorità; la certezza morale non ha per lui praticamente un valore convincente.[7]

Si indovina come tutto ciò costituisca un ostacolo per l'insegnamento religioso, ove si parla di Dio, di anima, di grazia, di realtà non definibili in termini quantitativi nè dimostrabili sperimentalmente.

Inoltre va tenuta presente la pretesa di poter risolvere tutti i problemi che spesso accompagnano la mentalità positivo-sperimentale. Ciò ha un interesse immediato nei riguardi del mistero religioso, accettato in forza dell'Autorità di Dio, che impone un arresto alla mentalità sperimentale e le richiede una sottomissione senza evidenze.

L'esigenza positiva e concreta viene poi a esaltare un tipico carattere dell'adolescenza, cioè l'estremismo nelle concezioni. Il giovane trova allora difficile l'accettare complesse verità cristiane, come: « Gesù Cristo è vero Dio e vero uomo; la Chiesa è al tempo stesso divina e umana; il cristiano dev'essere prudente come il serpente e semplice come colomba ».[8]

Questa semplice analisi delle caratteristiche della mentalità professionale e tecnica si impone come problema nel momento in cui il catechista pensa al suo programma ed elabora il suo metodo didattico.

---

7. Questo difetto fondamentale è studiato da P. De Coninck, *Déchristianisation de l'Occident*, in « Nouvelle Revue Théologique », settembre-ottobre 1949.

8. Fr. Vincent, *Mentalité technique et enseignement religieux*, in « Lumen Vitae », 1951, p. 645.

3. Còmpiti dell'insegnamento religioso nelle Scuole tecniche.

Data la situazione particolare degli alunni delle Scuole tecniche, l'ora di religione ha accentuato il cómpito di una formazione di vita e di mentalità: « Soprattutto nelle Scuole tecniche la religione dovrebbe essere considerata come elemento di formazione »,[9] appunto perchè il soggetto è, diciamo così, deformato dall'ambiente verso le unilateralità materialistiche, pragmatistiche e positivistiche incipienti, senza che ciò voglia dire assoluta antitesi all'astrazione: riteniamo possibile una sufficiente riflessione autentica, pur partendo dalla mentalità esistente.

La scuola di religione deve assicurare, prima di tutto, la conoscenza esatta delle verità rivelate. Facilmente il Catechismo fu già studiato per due volte per intero negli anni precedenti, ma ciò non toglie la necessità di riprenderlo.

Ciò va fatto però in modo veramente nuovo: « Bisogna presentare una sintesi della religione e della vita professionale; una sintesi che risponda ai problemi concreti del giovane, in cui la religione divenga la parte centrale della vita professionale ».[10]

L'educazione religiosa poi deve comprendere tre aspetti:

L'*educazione della persona* essenzialmente centrata sul fatto che l'uomo è creato ad immagine di Dio. Perciò l'uomo curerà il migliore sviluppo intellettuale per rassomigliare a quel Dio che conosce perfettamente lui e tutto il creato; lo sviluppo della personalità in una attività perfezionata corrisponde alla natura di Dio che è Atto puro; lo sviluppo della vita sociale si ispira alla vita stessa della SS. Trinità, che è relazione di Persone, e all'amore gratuito della creazione.[11]

L'*educazione del tecnico*, nel senso della sua responsabilità professionale, della sua vocazione nel piano di Dio e nella perfezione della persona. Si tratta di costruire una personalità resistente alla tentazione della irresponsabilità e incoscienza della massa, al pericolo di considerarsi un funzionario, un salariato o uno sfruttato, senza iniziative sane e superiori.

L'*educazione del figlio di Dio*, basata sulla consapevolezza della figliolanza divina, della rigenerazione battesimale, della appartenenza al Corpo Mistico di Cristo, realizzata attraverso la vita liturgica, comunitaria, l'apostolato ambientale.

La visione del Regno di Dio inquadrerà poi in una luce vera la persona, la famiglia, la professione, la società, la nazione, il mondo.

4. Alcuni suggerimenti per l'insegnamento religioso.

Una catechèsi pensata in funzione della mentalità studiata può efficacemente prospettarsi in due tappe, che sono però più o meno contemporanee:

a) Si può pensare ad una *precatechèsi*, col cómpito di preparare la mentalità

---

9. J. A. JUNGMANN, *Catechetica*, San Paolo, Alba, 1956, p. 328.

10. JOSEF DECKING, *Katechesen für reifende Jugend*, Herder, Freiburg, 1949, p. 2.

11. Questa concezione dell'educazione è di VIKTOR WILDSCHUTTE, *Die Erziehungsgrundlagen der CAJ*, in « Katechetische Blätter », 1954, pp. 182-187.

dei giovani. Non è ancora l'esposizione dei *praeambula fidei*, precisamente, ma è lo sforzo per destare alcune disposizioni ed attitudini personali, che sono richieste dall'insegnamento religioso. Possiamo ricordare:

Il senso del valore della persona;

Il senso della vita comunitaria, indispensabile per assimilare la dottrina sulla Chiesa. A questo proposito la avvertita solidarietà e collaborazione nella produzione e soprattutto l'esperienza di attività caritative costituiscono una preparazione efficace;

Il giusto atteggiamento verso la produzione. Contrapporre agli elementi che oltre ad una legittima gioia suscitano un senso di sufficienza, quelle realtà che descrivono e fanno risaltare la radicale dipendenza;

L'attivismo interiore ed il senso della libertà. Si tratta di liberare il giovane dalla esclusiva attenzione all'attività esteriore e manuale per riconquistarlo allo spirituale. L'esercizio del silenzio, dell'ammirazione, della riflessione sugli avvenimenti aiuta lo sbocciare dell'atto interiore;

Il senso del mistero. Più che sottolineare l'aspetto negativo del mistero è più indicata l'apertura alla rivelazione divina del mistero, in un rapporto di persone che schiude l'animo ai sentimenti della gratitudine, della fierezza, della corrispondenza di fiducia a fiducia;

Il senso della dipendenza da Dio. Per controbilanciare la tendenza ad un concetto utilitaristico del divino è utile, più che l'insistenza su riflessioni filosofiche, la contemplazione del Dio biblico, di Abramo, di Isacco e di Giacobbe, ove la dipendenza è sottolineata in senso filiale e positivo. Questo senso fiducioso della dipendenza si nutre pure del mistero della creazione, perpetuata e resa attuale in ogni epoca dal mistero della ricreazione del mondo in Cristo, anche perchè qui la parte dell'uomo per una collaborazione dignitosa è più richiesta;

Rispetto interiore del corpo e del lavoro. Il rimedio alla mentalità materialista non sta in un opposto angelismo spiritualista, nè in un dubbio dualismo di anima e corpo, ma nella visione biblica che riunisce in un unico disegno di redenzione l'anima e il corpo. In seguito alla elevazione soprannaturale vi è un fondo dogmatico su cui basare il rispetto e la venerazione del corpo e del lavoro.

Questa precatechèsi è della massima importanza, per aprire la via all'insegnamento religioso. Essa dovrebbe provenire da tutto l'ambiente educativo. Questo è possibile nelle scuole private cattoliche: in esse tutti gli insegnanti ed educatori dovrebbero cooperare a questa precatechèsi con interventi sia scolastici che extrascolastici. Una attenta revisione dei programmi sia nel loro insieme che nei dettagli permetterebbe di scoprire ritocchi essenziali da operarsi in questo senso e passaggi-chiave per svolgere un'educazione nel senso voluto. Per il carattere della mentalità tecnica è quanto mai indicata un'azione educativa svolta occasionalmente nel modo cristiano di interpretare fatti ed avvenimenti di cronaca.

b) La *catechèsi* dovrebbe poi svolgersi prevalentemente secondo queste due linee direttive:

I) *Sintesi della dottrina in funzione vitale.* — « Una sintesi che irradii luce e chiarezza sull'ideale di vita del cristiano »;[12] ciò ha il suo significato pratico nella elaborazione metodologica dei programmi non sullo schema dei trattati teologici, ma sulla linea dei problemi vivi e vitali che aprono l'animo all'interesse, all'attenzione, alla assimilazione.

Il programma ufficiale del Catechismo tedesco è basato su questo criterio vitale, per ritrovare in una sintesi l'interpretazione e il rinnovamento cristiano della vita. Tre sono i centri fondamentali d'interesse: 1) Figliolanza divina e vita personale e sociale del Figlio di Dio sulla terra; 2) Gesù e la sua Chiesa. Il membro del Corpo mistico vive nella Chiesa; 3) Dio, Padre di tutti gli uomini. La vita familiare, sociale, professionale dei figli di Dio in rassomiglianza della vita di Dio.

Questa sintesi abbraccia tutti i problemi della vita cristiana e presenta inoltre il dogma, la morale ed i Sacramenti in forma funzionale.[13]

Un gruppo di sacerdoti-catechisti ha presentato recentemente una sintesi dottrinale, basata sulla vita cristiana vissuta con Cristo.[14]

Il primo anno comprende un tema generale, la nostra vita con Cristo, articolato in sottotemi distribuiti per trimestre: fraternità, servizio, preghiera, legge, purezza, denaro e povertà. Il lavoro, la verità, libertà ed obbedienza, il combattimento spirituale, il peccato, il sacrificio, la fede, l'amor di Dio e del prossimo, ecc. Il secondo anno presenta essenzialmente la Cristologia. Il terzo anno Cristo nella sua Chiesa. Il quarto anno il cristiano nel mondo contemporaneo: i temi del progresso, del lavoro, della opinione pubblica, della giustizia sociale, dell'amore e della famiglia, ecc...

Anche le questioni attuali della società possono costituire un efficace centro di sintesi, che permette lo svolgimento integro dei temi dottrinali da studiare. La Durand[15] ha sperimentato una sintesi funzionale su questi temi: la persona umana; la vita sacramentale; il Sacramento del matrimonio e la vita familiare; il mondo del lavoro e la religione; società e religione.

Il P. Larere suggerisce un piano di sintesi tra dottrina e vita su questi temi fondamentali: lavoro e creazione; lavoro e dignità umana; lavoro e servizio sociale; persona e società nei tempi moderni; la proprietà ed il bene comune; il lavoratore e la giustizia sociale; persona e famiglia; interessi nazionali e società internazionale; Chiesa e Stato; membri della Chiesa e cittadini.[16]

Riconosciamo la difficoltà di assicurare lo svolgimento completo della dottrina da impartire con simili schemi, ma la difficoltà è più dalla parte dell'insegnante, mentre dalla parte dell'alunno, vi è invece una maggiore possibilità di

---

12. J. A. Jungmann, *Catechetica,* San Paolo, Alba, 1956, p. 329.

13. Josef Decking, *Katechesen für reifende Jugend,* Herder, Freiburg, 1949, pp. IX-XII.

14. *Un aumônier du Technique, Enseignement technique et vie chrétienne,* in « Catéchistes », 1957, pp. 69-81.

15. S. M. Durand, *Formation chrétienne de l'adolescente dans les milieux professionnels,* in « Lumen Vitae », 1951, pp. 621-636.

16. Père Larere, *Une expérience de catéchèse dans le « Supérieur Technique »,* in « Catéchistes », 1957, pp. 83 segg.

comprensione e di assimilazione, che non si arresterà solamente al sapere dottrinale, ma si svolgerà verso una autentica iniziazione alla vita cristiana.

II) *Sintesi della dottrina e applicazioni concrete.* — La sintesi può avere al suo punto concentrico anche il *Credo*. Coi singoli articoli vengono allora presentati i problemi della vita. La preoccupazione sarà così doppia: in che cosa crediamo e che cosa significa la fede nella vita concreta. Così la dottrina su Dio Creatore implicherà questa considerazione: il mio lavoro, in parte, pone in atto la ricchezza della creazione. L'articolo su Gesù Cristo terminerà nella considerazione che tutta l'opera della redenzione è ordinata alla mia elevazione. La mia vita cristiana deve essere una imitazione della vita del Redentore. La dottrina sullo Spirito Santo farà vedere che egli agisce nella vita del prossimo. Tutta la vita sociale, professionale deve essere un inserimento nella sua azione continuata nella Chiesa. Così pure l'allontanamento del male (della slealtà, della cattiveria di ogni specie e della sensualità) è considerato come una collaborazione doverosa con lo Spirito Santo.[17]

Le grandi linee della storia della redenzione offrono gli elementi di una sintesi che risponde alla mentalità concreta dei giovani. Infatti molti catechisti confermano la validità del metodo storico e l'interesse degli allievi per le questioni bibliche. Per effettuare una sintesi bisogna evitare un interessamento esagerato per l'archeologia e per gli avvenimenti secondari e concentrare l'attenzione sull'opera della redenzione.

La sintesi storica può essere esposta in felice combinazione colla liturgia [18] oppure coll'insegnamento occasionale. Quest'ultimo parte dai problemi reali dei giovani. Per risolverli si domanda continuamente: che cosa ha detto Gesù Cristo al riguardo e che cosa ne dicono i libri liturgici della Chiesa? Una sintesi basata sull'insegnamento occasionale è però difficile e richiede un catechista particolarmente abile. Data la brevità del tempo è poco realizzabile nell'insegnamento scolastico.

Il programma approvato per le Scuole tecniche italiane presenta una sintesi storico-dogmatica. I punti del programma sono: Storia dell'Antico e Nuovo Testamento, Storia ecclesiastica; principali dogmi; i Sacramenti e la liturgia; la dottrina della Chiesa; i Comandamenti e i Precetti.[19] Il programma contiene dunque i punti fondamentali di tutta la dottrina.[20]

---

17. Cfr. Père Etienne, *Une expérience de catéchèse dans le Technique Public,* in « Catéchistes », 1956, pp. 177-181.

18. Una sintesi storico-liturgica suggeriscono A. Laquetin (*op. cit.*) et M. Vinatier (*Vivre sa vie, une mystique chrétienne pour le monde rural*). La S. Messa e la dottrina sulla Chiesa costituiscono il programma della prima; la Creazione del mondo e della famiglia umana con tutta la storia della redenzione e i problemi del lavoro quello della seconda. Il terzo anno è dedicato invece all'esposizione della dottrina sullo Spirito Santo, della sua attività incessante nella Chiesa, nella storia dell'umanità e in ciascuna anima.

19. Cfr. Circolare della S. Congr. del Concilio del 21-6-1930.

20. Una sintesi dottrinale in funzione della formazione della coscienza è suggerita da Marie Christiane Schouwenaars nella catechèsi delle Scuole Tecniche femminili (*La formation religieuse des jeunes filles du milieu professionnel,* in « Lumen Vitae », 1951, pp. 687-696).

Nello svolgimento di questo programma bisogna ricordare la mentalità tecnica e seguire un procedimento intuitivo. La visione storico-liturgica dovrà garantire, soprattutto, la sintesi, mentre l'uso continuo dei libri sacri susciterà il senso del mistero del sacro, la liturgia quello della gratitudine e della sottomissione filiale. Il senso cristiano del lavoro come servizio e lo svolgimento dei problemi sociali possono essere legati facilmente alla dottrina della Chiesa. La consapevolezza della propria vocazione e l'adempimento del precetto della carità costituiscono l'anima di tutto l'insegnamento. La presentazione della creazione offre poi l'occasione di riportare tutta una mistica della creazione verso cui i giovani dimostrano grande sensibilità. Il mistero della redenzione e del Corpo mistico di Cristo dà il senso della vita professionale, che è sempre una partecipazione alla redenzione universale. Così l'uomo unito a Cristo collabora all'elevazione dell'universo dalla sua materialità e al trionfo dello spirito sulla materia.

c) *Adattamento metodologico.* — La necessità di una sintesi vitale, il fatto che i giovani sono abituati al metodo positivo, la mentalità pragmatistica suggeriscono di adottare nell'insegnamento religioso un metodo intuitivo-attivo.

Secondo le testimonianze di insegnanti bisogna collocare in primo piano il metodo del *dialogo* e della *discussione*. Ciò, naturalmente, richiede da parte del catechista abilità pedagogica non comune e larga esperienza.[21]

La concretezza e l'intuizione, richieste dalla sintesi vitale, possono essere raggiunte soprattutto attraverso racconti di *casi concreti* e riferimenti alla vita reale del giovane. Gli avvenimenti e la loro valutazione cristiana suscitano l'interesse e la partecipazione dei giovani. È desiderabile naturalmente che tali esempi e esperienze concrete siano riportati dagli stessi giovani. Il catechista rilevi con cura i problemi dell'ambiente manifestati nei casi concreti e li risolva insieme cogli alunni presentando così gradatamente una visione cristiana del mondo.

Oltre l'interpretazione dei fatti, anche la *ricerca e scoperta* collettiva possono rappresentare un metodo attivo. I giovani sono invitati a esprimere il proprio parere per iscritto su qualche punto che dovrà costituire l'argomento di ricerca collettiva. Dopo una presentazione sommaria delle risposte più significative i giovani divisi per gruppi sono pregati di ricercare l'atteggiamento e la dottrina di Gesù sul punto indicato, e di consultare i documenti della Chiesa. La sintesi finale sarà fatta dagli allievi aiutati dal catechista. Infine saranno essi stessi a dedurre delle applicazioni concrete.[22]

---

21. Il metodo è stato sperimentato recentemente dall'Associazione dei Catechisti Tedeschi di Monaco. Le lezioni presentate su fogli separati segnano un passo avanti nel rinnovamento dell'insegnamento religioso negli Istituti Tecnici. Cfr. *Religionsunterricht an Berufsschulen,* « Deutscher Katechetenverein », München, 1957, Maxburgstrasse, 2.

22. Il metodo è stato concepito e adottato da un gruppo di catechisti in Scuole Tecniche francesi. Cfr. *Enseignement technique et vie chrétienne,* in « Catéchistes », 1957, pp. 69-81. Un simile metodo con poche variazioni è suggerito anche da Fr. Hohentinger, *Das Wesen der Ehe,* in « Katechetische Blätter », 1953, pp. 18 segg., e da Fr. A. A., *Schémas pour leçons de démarrage,* in « Catéchistes », 1954, pp. 297 segg. Anche lo Schlachter (tre volumi: *Der Standpunkt,* Freiburg, Herder, 1958, con le tre guide corrispondenti: *Berufschulkatechesen*) suggerisce i temi della ricerca e offre il materiale per la documentazione, lasciando che l'esposizione sintetica della dottrina venga elaborata collettivamente in classe.

Secondo la testimonianza dei catechisti tale metodo è stato efficace e ha suscitato la collaborazione e l'interessamento degli allievi e ha dimostrato l'utilità anche per l'iniziazione all'apostolato ambientale.

La partecipazione interessata degli scolari per mezzo delle semplici *inchieste* può aiutare il catechista nella scelta degli argomenti riguardo determinati punti della dottrina. Così p. es. un'inchiesta fatta tra i giovani di 14-18 anni da E. R. Rauschka [23] ha dimostrato su quali argomenti bisogna basare l'insegnamento sul paradiso e sull'inferno. L'inchiesta rileva che « l'ora più felice della vita » è legata ad un « incontro » (genitori, fratelli dispersi nella guerra, una ragazza per bene, ecc.), alla « ricompensa di una fatica » (esame, laboratorio, lavoro trovato, opere caritatevoli), ad un « regalo aspettato », alla « vittoria » (nella lotta spirituale, nello sport, ecc.). « L'ora più infelice della vita » è indicata invece da una separazione forzata, da varie esperienze dolorose, dalla sconfitta. Ora l'insegnamento della dottrina sul paradiso e sull'inferno nelle Scuole tecniche sarà basata sull'esposizione dei risultati dell'inchiesta. Il catechista sceglie le risposte più significative, le ordina e le completa in modo che ne risulti una sintesi dottrinale autentica.

Non mancano, dunque, seri tentativi, fatti da catechisti consapevoli della propria responsabilità.[24] I migliori tengono presenti oltre le esigenze dottrinali anche quelle di un sano attivismo — richiesto con tanta energia da uno dei migliori conoscitori delle anime dei giovani di ambiente tecnico, Mons. J. Cardijn — che « stimoli alla ricerca, alla scoperta, alla discussione, al giudizio e alla decisione personale, richiami alla responsabilità e all'apostolato dell'ambiente e inserisca nelle realizzazioni concrete e nella vita professionale ».[25]

L'insegnamento religioso nelle Scuole tecniche rappresenta un problema nuovo nella pastorale giovanile. Questa breve rassegna dei tentativi testimonia che non ci sono delle soluzioni aprioristiche e pratico-pratiche, valevoli per tutti gli ambienti. È necessario che i singoli catechisti con grande senso di responsabilità studino le situazioni e le vie di soluzione. Questo mettere in comune le esperienze e i tentativi dovrebbe aiutare il lavoro personale, incoraggiare in un apostolato così difficile e promuovere una sempre maggiore collaborazione.

---

23. Ernst R. Rauschka, *Himmel und Hölle in der Katechese der Berufsschule,* in « Katechetische Blätter », 1954, pp. 11-116.

24. Tra le migliori realizzazioni sono da ricordare: P. W. Schele, *Zeugnis geben vom Leben (Guida),* Schöningh, 1956; Id., *Licht-Leben-Liebe,* F. Schöningh, Paderborn, 1955; Josef Decking, *Katechesen für reifende Jugend,* Herder, Freiburg, 1949; Georg Alfes, *Glaubensverkündigung an die weibliche Jugend,* Herder, Freiburg, 1950-51; « Deutscher Katechetenverein », *Religionsunterricht an Berufsschulen,* München, 1957; Louis Mendigal, *Découverte de Dieu;* Id., *Découverte de Christ;* Id., *Découverte de l'Eglise,* Éd. de l'Epi, Paris, 1955; Verdier, *Le plus grand personnage de l'histoire;* Id., *L'Eglise catholique et ses bienfaits,* Paris, L'École, 1950; Id., *Problèmes modernes et réponses chrétiennes,* Paris, L'Ecole, 1956; P. Lelotte, *La solution du problème de la vie. Synthèse du Catholicisme,* Bruxelles; Sœurs de Vorselaar, *La route blanche,* I-II, Bibliotheca Alfonsiana, Louvain, 1949; A. Letousey - J. Labigne, *Connaissance de Jésus-Christ,* I-II, Lethielleux, Paris, 1953; Silvio Riva - Vincenzo Monti, *Cristo è luce. Libro di religione per le scuole a indirizzo tecnico,* I-II-III, Ed. Giuntine, Firenze, 1956.

25. Mgr. J. Cardijn, *A propos du Numéro spécial: Enseignement religieux et formation professionnelle,* in « Lumen Vitae », 1952, pp. 123 segg.

Capitolo V

CATECHESI AI GIOVANI

1. L'organizzazione.

Dai 14-15 anni in su la catechèsi nella Chiesa diminuisce moltissimo di intensità ed estensione e rimane un poco disorientata dalla complessità dei problemi che le si impongono.

Nella scuola si passa da una struttura più o meno unica ad un moltiplicarsi di corsi e cicli: scuola classica, tecnica, magistrale, artistica, corsi di avviamento professionale, corsi serali, ecc.

Ne viene la difficoltà di definire i cicli catechistici con i loro programmi, soprattutto se si vuole salvare per quello che risulta essere l'ultimo anno di scuola una sintesi che prepari immediatamente alla vita. Allora, partendo in Italia dalle 3 Medie più 2 Ginnasio e 3 Liceo e tenendo conto delle scuole parallele abbiamo serie di testi per un ciclo così concepito: 3+2+3, oppure 5+3 oppure 3+5. In Francia abbiamo i 7 volumi di un ciclo catechistico che segue il ciclo di studi classici. Negli Stati Uniti i 4 volumi dei 4 anni di *High School* ed i 4 dei *Colleges* trovano oggi il problema del cambiamento del ciclo medio (*High School*) in 3+3, che va estendendosi. In Olanda troviamo sistemi di 3 volumi oppure 6. In Germania di 2 oppure 4 oppure 6: evidentemente alle volte non si fa più coincidere il numero di volumi con quello degli anni.[1]

Accanto alla catechèsi scolastica, soprattutto dove lo Stato non la consente dopo le elementari, hanno maggior rilievo i *catechismi dei Movimenti giovanili* che spesso portano la catechèsi fino ai 20 anni e più, come quelli dell'Azione Cattolica Italiana.[2]

Per le Università, anzi, queste iniziative parascolastiche sono le uniche che organizzino più o meno regolarmente qualche corso di cultura religiosa o di teo-

---

1. Per una visione dei principali testi di catechismo delle scuole secondarie e loro valutazione si vedano i due repertori: *Où en est l'enseignement religieux* (Bruxelles, 1937) e *Dix années de travail catéchétique dans le monde* (Parigi, 1960); per il periodo intermedio (1937-50) si veda un numero unico di « Lumen Vitae » dedicato alla scuola secondaria (sett. 1951).

2. Per esempio: Mons. Guano, *La Rivelazione di Dio*, Roma, 1948; D. Carlo Carbone, *La Dottrina cattolica*, 4ª ed., Roma, 1948.

logia per i laici, che non raggiunge peraltro che una percentuale minima di studenti.

Hanno un certo peso ed hanno insieme una estensione più vasta le catèchesi periodiche che o nelle vacanze o nei periodi pasquali la parrocchia organizza, o la diocesi, attraverso i cappellani degli studenti e le varie organizzazioni.

Non si può parlare di una catechèsi *familiare* come per i periodi precedenti. La psicologia del giovane tende a un particolare riserbo con i genitori in questo campo come pure in quello della castità. Rimane sempre la possibilità delle occasioni familiari, ma non pare opportuno andare più in là normalmente per quanto riguarda la religione.

Per la organizzazione vi è ancora molto da fare, soprattutto se si tien conto della esperienza francese che trova gli adolescenti disertare i catechismi di perseveranza, che seguono la cosiddetta « Comunione solenne ».

Questo stesso fatto può far arguire, come rimedio, che se la catechèsi fosse sempre intesa come una specifica e vasta preparazione ad un Sacramento e se si lasciasse la Cresima per la adolescenza, come la Prima Comunione e Confessione per la fanciullezza, vi sarebbe possibilità di agganciare ancora gli adolescenti ed avere anche la prospettiva che i giovani capiscano una preparazione al Sacramento del Matrimonio come sufficiente motivo di una catechèsi a lungo respiro nella giovinezza.

Per la seconda adolescenza si potrebbe anche pensare, qualora la Cresima non si potesse differire, ad un qualche sacramentale, che consacrasse l'introduzione dell'adolescente nella comunità adulta (apostolato dei laici, assemblea liturgica, ecc.). In tutti i popoli primitivi ed anche in certe società attuali questa introduzione ha ancora un richiamo sfruttabile, come è esplicitamente detto anche nella Enciclica *Princeps pastorum*.[3]

Un altro suggerimento importante per rendere più attesa la catechèsi tra i giovani è quello di tenerla strettamente *in correlazione con la scuola* fin dal principio. Anche per i giovani è sempre la scuola e l'ambiente parascolastico che formano l'ambiente nutritivo della mentalità. Ora se egli è stato abituato a vedere il Catechismo confrontarsi sistematicamente con la scuola, dialogare con il suo insegnamento e dire in proposito la sua parola, l'attesa di ciò facilmente rimane nel suo spirito e forse più negli anni seguenti, quando il contributo di problemi della scuola diventa maggiore. Una tale attesa può restare anche nei giovani che si orientano al lavoro. Ed un segno di essa è la facilità con cui i giovani interpellano occasionalmente un sacerdote sui problemi destati nella scuola o in fabbrica. Se non altro come curiosità questa è una energia favorevole da svilupparsi fino ad essere un fattore della organizzazione catechistica giovanile.

---

3. *Acta Apostolicae Sedis*, 10 dic. 1959, pp. 854-855.

2. Caratteri specifici dei catechizzandi.

La psicologia ha già descritto la complessa situazione dei soggetti dai 14-15 anni in avanti, sia quanto alle disposizioni positive e negative all'educazione, sia quanto ai problemi che vengono posti all'educatore, sia quanto al maturare della personalità.[4]

Diverse situazioni si succedono in questo breve spazio di anni, ma per la catechèsi è bene richiamare due maturazioni di base che si verificano. Ricordiamo che in un primo momento vi è un processo di *interiorizzazione* della cultura ambiente: l'adolescente ha l'impressione di « capire », cioè di esser dentro i valori culturali e vitali, di gustarli e possederli dal di dentro. Da qui nasce una decisa *liberazione* dalla eteronomia, accettata senza comprensione nell'età precedente, e nella impressione di una moralità intrinseca e consapevole nasce pure il senso di una *responsabilità* verso la vita, se stesso e gli altri. Il tutto naturalmente molto idealizzato e sintetico. In un secondo momento vi è un processo di *inserimento nella realtà sociale* ed un prendere il proprio posto in essa (professione, amore, ambiente) con un unico passaggio: dall'ideale al reale e in questo senso dal personale al comunitario.

L'educatore sa che questi dinamismi di base sono in realtà complicati da urgenze più appariscenti, da rimanenze non liquidate, da sviluppi non avvenuti o avvenuti troppo presto, e dalle modalità concrete che la società impone alla maturazione. Si sa che vi è il pericolo di una religione « morale », solamente, per la predominanza del problema sessuale; vi è il pericolo di una religione « dialettica » per le obiezioni mutuate dalla società e esercitate nel campo religioso; vi è il pericolo di una religione « apologetica » per ovviare agli atteggiamenti che la scuola statale soprattutto può imprestare ai giovani: neutralismo, laicismo, relativismo e prima ancora le varie correnti di moda che il giovane « prova » successivamente.

L'importante per l'educatore è ritrovare i dinamismi di base: come le varie catechèsi precedenti hanno formato successivamente prima dei *riflessi* poi delle *spontanee abitudini* poi degli *affetti* quindi delle *abitudini* e delle *cognizioni* religiose, così ora è il tempo di formare l'*interiorizzazione* culturale e poi la *socializzazione* responsabile della religione. Non vi è dunque da ritenere che il ragazzo sa già il suo catechismo e il seguito non è che uno sviluppo, ma vi è da ritenere incompleta la catechèsi finchè questi due processi di maturazione non sono stati compiuti quanto alla mentalità di fede.

Per quanto riguarda il comportamento intellettuale, affettivo, e la maturità morale e religiosa sappiamo di dover pensare più a *tipi* di adolescenti e questi stessi in uno stato di oscillazione pur trovando certe costanti, quali lo sviluppo del ragionamento, la coscienza di un bene e di un male entro di sè, il vivo condizionamento sociale quanto ai valori, il problema fondamentale di una scelta

---

4. Cfr. G. Lutte, *Psicologia del fanciullo e dell'adolescente,* in « Educare », vol. I.

con dei tentativi precedenti, una intensa attenzione al mondo adulto, con una reazione conformista oppure anticonformista.

In particolare la psicologia religiosa ha sciorinato tutta una campionatura di tipologie, dallo scettico, al mistico, dal contemplativo all'attivo, non escludendo neppure l'indifferente, poichè anche l'indifferenza è qui un comportamento che prima si interiorizza per sceglierlo consapevolmente e poi si inquadra e si colloca nella realtà dell'ambiente sociale come una presa di posizione. Ciò non toglie che particolari ipertrofie sopraggiunte, a causa dell'ambiente, soprattutto, trattengano questo bisogno religioso (soprattutto nei 15-16 anni) per far dominare un comportamento più richiesto in società o più quotato (sport, vita di gruppo, *flirt,* ecc.). Toccherà al catechista ricondurre l'attenzione al problema religioso che nell'intimo si agita.

Tutti hanno trovato quel « *mettere tutto in questione* » che è proprio dei giovani nel tentativo o di rendersene conto o di prendere posizione: l'educatore deve avvertire se si tratta di uno o dell'altro tentativo per reagire in modo diverso. La mancanza di questa avvertenza fa prendere alle volte una via diversa dalla realtà, per cui si spiegano le improvvise cadute dell'interesse alla discussione o il degenerare della scuola in un duello tra la massa degli alunni e il professore. La *discussione* è la forma più tipica di una catechèsi giovanile, ma appunto per questo è molto delicata e può confermare nell'errore o nella scelta di esso, invece che chiarire e orientare. Quando invece la discussione animatasi in classe è stata capita dal catechista nel suo essere l'uno o l'altro tipo di tentativo, e esplicitamente interpretata, allora molto spesso la discussione si prolunga in fecondi colloqui individuali che il giovane richiede con una profonda esigenza, una volta che è affiorato nella discussione ben condotta il fondo del suo animo.

Questo carattere « pratico » e personale del ragionare e disquisire proprio della seconda adolescenza, va a colorire tutta la catechèsi che non è mai spiegazione senza essere un richiamo alla urgenza della interiorizzazione o della presa di posizione.

3. Le mète della catechèsi giovanile.

La catechèsi precedente aveva come concluso un periodo, esaurendo quasi un processo di assimilazione incominciato dall'infanzia: abbiamo ora le formule, una certa sintesi e determinate abitudini religiose, caritative, apostoliche. Si è rivisto in modo ordinato e per la terza volta il dogma, la morale, i Sacramenti, nonchè la Storia Sacra e frequentemente l'impressione del « già visto » annunciava che con la preadolescenza veniva ad esaurirsi una fase di lavoro.

Il nuovo periodo è prima analitico e poi sintetico,[5] ma è soprattutto sostenuto da interessi pratici, anche se la risposta che si chiede non è (come erroneamente si fa alle volte) una risposta « pratica » nel senso di morale e disciplinare, ma

---

5. Per tutta questa parte si vedano i due interessanti numeri unici sulla catechèsi nelle scuole secondarie superiori di « Lumen Vitae » (1951), II; (1960), II.

una risposta speculativa nel senso di dottrinale con l'accento sui motivi pur senza trascurare le tecniche e la prassi.

La mèta catechistica deve essere quella di mettere a fuoco nella mentalità del giovane quella « visione sempre più organica » dei motivi del comportamento cristiano che corrisponda al bisogno di chiarezza e di validità che il giovane sente. Quanto alla pratica morale non si farà allora una esortazione, ma si indicherà di volta in volta la incoerenza tra motivi e valori accettati o in via di accettazione e la mancata affermazione di essi nella propria vita personale. Il giovane che è messo davanti ad un interrogativo che richiami alla coerenza logica di un ragionamento già accettato, è grato di una fiducia data alla sua maturazione come uomo responsabile.

1. « *Ricapitolare* » *la cultura profonda in una corrispondente cultura religiosa.* — Si intende per cultura un insieme di valori che oltre ad essere (o apparire) veri sono promettenti e impegnativi. La urgenza catechistica vuole che questo lavoro sia *primario,* come è primaria nello sviluppo della mentalità la apertura e docilità ai valori circostanti; sia *tempestivo,* cioè intervenga quando il nuovo valore è in fase di assimilazione (primi incontri, prime esplorazioni ed esperienze), affinchè sia « battezzato » fin dalla sua nascita nella personalità che così risulterà cristiana; sia *adeguato,* cioè capace di assorbire in una superiore valutazione e non di essere assorbito.

2. *Conseguire una « visione organica » di base del Cristianesimo.* — Vi deve essere un ragionamento base, a grandi linee, robuste, sintetiche, abbastanza nutrito che viene ripreso ad ogni nuovo problema come risposta fondamentale e che esce vittorioso da ogni nuovo confronto. Questa ricapitolazione fondamentale deve venir per prima cosa alla mente del giovane qualsiasi sia il problema che gli si pone per creare i punti di riferimento, allargare gli orizzonti, impostare la risposta, visione espressa in frasi come quella paolina: « *Omnia vestra sunt, vos autem Christi, Christus autem Dei* ». La costanza lungo le lezioni e discussioni di questo quadro permette che attorno ad esso si compongano ordinatamente tutti gli sviluppi e tutti gli addentellati come un corpo si costruisce attorno ad una ossatura e a sua volta la nutre.

A seconda poi delle situazioni vengono approfonditi fino al dettaglio alcuni aspetti: o l'esistenza di Dio, o la questione biblica, o la figura di Cristo, o la storia della Chiesa, sempre collegati ad un problema sorto dalla vita nell'intento di far comprendere che « *pietas ad omnia utilis est* », che cioè la religione salva completamente l'uomo e il mondo con i suoi problemi.

3. *Impegnare responsabilmente a successive prese di posizione.* — Vi è qui corrispondenza con l'affermarsi della personalità: man mano che vengono assimilati i valori, il giovane tenta di affermarsi in essi e poi prendere posizione nel mondo in una coerenza ad essi che gli fa sopportare tutte le conseguenze. Ora questi tentativi devono pure essere « battezzati » e divenire come una professione di fede. Il catechista deve in questo esser graduale e progressivo: un impegnare per un valore non ancora assimilato neppur per poco è controindicato per la

giovinezza (al contrario della fanciullezza: diversità di metodo a riguardo per esempio la Messa quotidiana nei collegi).

4. *Una adeguata apologetica.* — Vi è qui il delicato problema della « messa in questione » da parte del giovane delle questioni fondamentali e globali (non dei dettagli come nella preadolescenza) per vederle dal di dentro (interiorizzarle) e per scegliere o no il tutto come mentalità di vita. Lo scetticismo ostentato (storico, morale, teologico, psicologico) sembra più un metodo che una posizione acquisita, è il bisogno di saggiare e gustare la saldezza della fede e la sua invincibilità davanti alle obiezioni sentite o previste.

Se vi è quindi una leggera prevalenza della « dimostrazione » sulla contemplazione e della scuola sulla funzione religiosa nella catechèsi giovanile, si stia attenti a non impostare una mentalità razionalistica invece che di fede. La apologetica resta al servizio della mentalità di fede che deve venir sviluppata e rimanere al di sopra.

Una simile apologetica mette in risalto non la disputa sul dettaglio ma l'appellarsi della religione a tutto l'uomo in un processo insieme rigoroso e a larghe vedute; si concentra sulle persone e sui caratteri personali sia nella prova storica di Cristo che nell'itinerario a Dio, in una immediata prossimità alla contemplazione e orazione; non prova razionalmente — e questo è il più importante — ciò che è provato dalla Parola di Dio (virtù, doveri morali), per non disperdere la organica concentricità della mentalità di fede nel suo vivere « *ex auditu* ». Quanto vi è di razionale nella rivelazione servirà per meglio *contemplare* la perfezione di Dio e delle sue opere (il che include il ragionamento) lasciando così intatta la dipendenza e obbedienza della fede.

5. *Messa a punto relativa della sistemazione dottrinale e della conformazione.* — Vi è qui un lavoro di *completamento* dei punti importanti precedentemente trascurati, un generale *adeguamento* alle insorgenti esigenze di maggiore chiarezza e giustificazione, infine un certo *assestamento* in ordine alla vita adulta. L'obiettivo preciso sarà il possesso di una certezza di base, l'*apertura* e quasi l'attesa di ulteriori approfondimenti sui punti lasciati impliciti, una relativa *completezza* del quadro nelle sue linee fondamentali (la SS. Trinità nel *Credo Apostolico*).

In particolare: un senso di Dio vivo (scelta di un itinerario e sua interiorizzazione), una ben chiara idea della struttura della Fede (sue componenti, suo meccanismo, Mistero, oscurità accettate, motivo formale, l'aspetto volitivo, libero dell'Assenso, ecc.), una abituale « lettura dei segni », una abitudine all'invisibile, una abitudine alla affermazione di fede che pone in presenza delle realtà senza l'aiuto dell'esperienza, ecc.

Quanto alla conformazione della vita in linea attivistica le possibilità sono minori e si potrà solo avviare una pratica sacramentale, una professione di fede nella vita associata, soprattutto l'esercizio del giudizio cristiano sugli avvenimenti, le idee, le situazioni del giorno.

La inserzione nella vita comunitaria della Chiesa è relativamente più facile: sono possibili vivide esperienze liturgiche e caritative ed anche apostoliche che

maturano molto l'esplicitarsi di una mentalità di fede. Tuttavia anche solo la chiarificazione dottrinale e il richiamo alla pratica attraverso la coerenza porta i suoi effetti.

4. Metodo della catechèsi giovanile.

a) La disposizione della materia. — Quanto alla disposizione della materia vi è da rilevare la grande differenza ritrovabile nei vari tentativi di rinnovamento, data la possibilità di concepire con una certa libertà la sistemazione.

Possiamo identificare quattro possibili diversi schemi che si attuano sia nella distribuzione della materia durante quattro o più anni, sia nella linea di svolgimento della lezione.

1° tipo: catechèsi a linea dottrinale classica.

Come esempio troviamo il corso di Mons. Ceriani (*Gesù il Cristo*): comincia con la Storia Sacra, segue la Vita di Cristo, quindi Dogma, Morale, Sacramenti. La trattazione interna segue nei vari volumi un andamento più o meno a tesi, con accentuazioni degli aspetti più attuali o citazioni di autori moderni, ecc. Il tutto rimane piuttosto estrinseco e non vi è un vero principio diverso rispetto al processo logico dottrinale. Altri variano invece nel linguaggio, come il corso *Vivere* di Nosengo-Nebiolo, riuscendo ad ottenere una presentazione originale della linea che rimane però quella logica e classica.

Il principio di questi catechismi è nella convinzione che una soda, precisa, fondata esposizione intellettuale corrisponde alle esigenze di sicurezza razionale del giovane per esserne convinto.

2° tipo a linea preferenzialmente storica e culturale.

Questo Catechismo si sforza di collocare la catechèsi sul piano della *cultura*, dato che il giovane è soprattutto su questo. Lo studente sta imbevendosi di concetti e impostazioni che rispecchiano la cultura classica oppure (nel caso di Scuole tecniche) l'umanesimo tecnico o del lavoro.

Un tipico rappresentante di questa scuola è il Rösseler con il suo catechismo *Christilcher Glaube*. La linea seguita considera quattro momenti principali. 1. Il valore o disvalore umano (ad esempio il disordine umano come tema della cultura classica e contemporanea, quale appare attraverso l'analisi degli autori); 2. La spiegazione della Rivelazione (la Bibbia oppone la sua concezione a quella pagana e classica); 3. La realizzazione divino-umana (Cristo che opera e realizza con la sua vita e la sua azione nel mondo quei valori che la cultura biblica aveva mostrato); 4. La realtà cristiana (ritorno all'epoca attuale per cogliere nella Chiesa, nei Sacramenti, nella morale cristiana attuale la continuità sia della cultura in una tradizione cristiana che dell'azione di Cristo per elevare il mondo alla altezza prospettata da questa cultura).

La linea dei temi è quindi quella prospettata dalla cultura (classica o tecnica) che ha in sè una certa linea logica e più o meno corrispondente alla struttura

dell'umanesimo ideale. Nel confronto tra le culture (quella classica e quella biblica-cristiana) si origina un pieno sapere al tempo stesso ordinato, profondo e agganciato alla situazione culturale dei giovani. Il metodo è soprattutto quello del confronto, come se la Città di Dio si opponesse punto per punto alla città dell'uomo se non vogliamo dire di Satana. Studiosi come C. Dawson, Ch. Mœller, J. Guitton, lo stesso H. Rösseler esposero minutamente le modalità e l'efficacia di questo confronto tra letteratura e letteratura, cultura e cultura, umanesimo e umanesimo per concludere con una sintesi ove i sani valori umanistici vengono « ricapitolati » e perfezionati dal Cristianesimo.[6]

Si è trovato necessario sottolineare il bisogno di confrontare l'umanesimo classico con il Cristianesimo non direttamente ma passando per la *realtà storica*: dall'umanesimo classico alla storia del mondo, da questa al Cristianesimo storico (e non letterario) che quindi non solo è una visione del mondo ma anche una realizzazione in esso.

Quanto all'umanesimo tecnico la confrontazione dei temi non è tanto per antagonismo (come nel mondo classico tra tempo greco, ad esempio, e tempo biblico-escatologico), ma per inveramento e sublimazione: ad esempio dall'unificazione del mondo al Corpo Mistico; dal progresso alla Redenzione in atto dell'universo; dalla liberazione della persona alla sua soprannaturalizzazione.

3° *tipo, detto a « dialogo vitale ».*

Questo catechismo prende le mosse dai *problemi vivi* e spontanei (non scolastici di per sè) che si impongono al giovane e lo chiamano ad una presa di posizione di mano in mano che l'età lo apre a nuovi livelli di esistenza: problema affettivo, morale, sociale, filosofico, ideale, ecc.

Qui è evidente la prevalente impostazione psicologica e vi si possono qui inserire i Catechismi francesi che hanno adottato dal 1948 una linea di programma nelle sette classi del ciclo scegliendo per ciascun anno una impostazione ed un tema che meglio pare corrispondere all'età psicologica. 1. Una sintesi della Dottrina (il *Credo*) per riassumere quanto è stato precedentemente studiato. 2. Uno studio storico, incentrato sulla persona di Gesù Cristo, che delinea il Dramma della Vita attuantesi nella storia della Redenzione (siamo ai 12 anni). 3. La vita sacramentaria in corrispondenza di una età ove vi è una certa concretizzazione sociale e religiosa della propria maturazione. La vita sacramentaria concepita come concretezza della propria pietà, soluzione degli incipienti problemi affettivi, inserimento nel popolo di Dio in marcia verso la Patria. 4. Il combattimento per la vita: la morale (14 anni). Una morale corrispondente al problema di una libertà personale, che ora si fa sentire, di una scelta di amore da farsi a Dio prima che alle creature, di un dominio di se stessi. 5. Al bisogno di aprirsi alla società che sta albeggiando nei giovani corrisponde una catechèsi sulla

---

6. Gli scritti più indicativi sono quelli del Can. MŒLLER, *Humanisme et sainteté* (1948), *Sagesse grecque et paradoxe chrétien* (1950), *Mentalité moderne et Evangélisation* (1955), oltre ai noti volumi: *Littérature du XX^e siècle et christianisme.*

Chiesa nel senso storico, gerarchico, comunitario, e mistico. Le difficoltà della trattazione insieme storica, apologetica, dogmatica e d'attualità sono compensate dalla corrispondenza dei vari aspetti della Chiesa ai problemi che si ritroverebbero nella psicologia di questa età. 6. Cristo, nostro Ideale e nostro Capo, è il tema della catechèsi corrispondente ai 16 anni. Il momento psicologico sarebbe quello in cui vi è una certa condensazione della ricerca di una propria personalità: periodo insieme ansioso e decisivo in cui il parlare di una personalità (quella di Cristo) dovrebbe corrispondere pienamente ai problemi sentiti dal catechizzando: contemplando la personalità di Cristo (non tanto psicologica quanto teandrica) e insieme il suo Magistero si viene a definire, scoprire la propria personalità (Io sono la Via, la Verità, la Vita). 7. La visione cristiana dell'uomo e dell'universo in corrispondenza di un bisogno di sintesi e di inquadramento culturale della civiltà, della storia e della società.[7]

Il movimento di questo tipo di lezioni è più o meno quello dell'*insegnamento concentrico* esposto in didattica da S. M. Durand, in cui gli argomenti posti dalla vita si allargano in coerenti cerchi che la religione connette e pervade.

4° tipo kerygmatico (*tipo « incarnazione »*).

Questa impostazione è, in certo modo, contraria alla precedente, poichè invece di andare dal problema psicologico al mistero religioso, parte dal mistero religioso e giunge al problema psicologico. La particolarità sta nel concepire intensamente il Mistero come incarnato e vivente nel mondo, nell'uomo, nella storia, fino a trasfigurarla e trasformarla. Di questo tipo si può dire soprattutto che l'educazione religiosa tende a far sì che la relazione ontologica e teologica con Dio in Cristo divenga psicologica e morale, cioè venga conosciuta e riconosciuta. Si parte da una robusta fondazione della realtà certa del Cristianesimo, quindi se ne descrive l'ontologia, la sostanza invisibile, si giunge infine a dire: se tutto questo è reale, bisogna che divenga cosciente e praticato. Una coscienza naturalmente costruita impiegando di preferenza ciò che è « naturalmente noto » in questa età, cioè ritrovando in tutti i problemi giovanili una opportuna similitudine con la realtà soprannaturale. Infine la morale si iscrive sull'impegno alla coerenza: se vi è coesistenza con questo Mistero vi deve essere convivenza con esso. Lo sforzo del professore è di mantenere piena la presenza del Mistero alle realtà storiche, sociali, personali, culturali che il giovane prova, facendo in certo modo di tutte queste categorie lo strumento per una sistemazione dottrinale. La marcia di Dio attraverso la storia sarà abitualmente messa in relazione con gli echi che essa produce al suo passaggio nella letteratura, nell'arte, nella politica, nella civiltà, nella persona e che sono raccolti istintivamente, come da un *radar*, dalla sensibile anima dei giovani.

Però vi sarà qui il riconoscimento di un Mistero che innanzitutto viene posto innanzi e proclamato (*kerygma*), attraverso i suoi segni, e poi riconosciuto nei

---

7. I testi più riusciti sono quelli di Mons. Sullerot (*La vie chrétienne*), la serie « Témoins de vie » (Bruxelles), quella diretta dal Can. Boyer (Ed. Ecole), quella dei « Fils de Lumière ».

suoi echi favorevoli o contrastanti, ma sempre ad esso allusivi (« segno di contraddizione »).[8]

b) Procedimento della lezione. — Quanto al procedimento vi sono due teorie opposte: l'una si fonda sul concatenamento logico, esposto ampiamente, ispirato ai trattati teologici, e con una piccola aggiunta di applicazioni pratiche e spunti di vita iniziali; il secondo svolge ampiamente l'incontro del Mistero cristiano con le categorie più vitali della realtà umana e giovanile e a suo tempo inserisce, preparato come per maturazione o approssimazione successiva, il nerbo del ragionamento, del nesso logico, della definizione precisa che occuperà uno spazio più breve, ma avrà un piedestallo più ampio.

Il primo procedimento è più facile per il catechista, risponde effettivamente ad una esigenza logica nel giovane, ma forse la esagera. Esso corre il rischio di rimanere astratto e diviso dalla mentalità di vita dei giovani e ancor più rischia di alienare il complesso pensiero del Mistero, la precisa mentalità di Fede per una concezione quasi razionalistica e scientifica (*fides scientifica*).

Il secondo è più difficile perchè esige la capacità di esprimere la stessa idea in diversi linguaggi, da diversi punti di vista, sotto diversi aspetti e di condurre il tutto ad una ricapitolazione. Vi è il vantaggio di una immersione del Cristianesimo nel vivo della vita. In esso si procede in un primo tempo per affermazioni e per confronti, poi, man mano che si acuisce l'esigenza di una prova, la si pone scientificamente, sicura e teologica.

Il pericolo del moralismo o pragmatismo esiste nel terzo tipo di disposizione della materia, quando il Cristianesimo appare unicamente come risposta ad un problema umano. Nel quarto tipo vi è sì confronto tra problemi umani e Mistero, ma questo non appare come una soluzione al problema, ma come una trasformazione della realtà, una trasfigurazione, una impostazione nuova. Il problema è confrontato non come realtà a ideologia per applicare quest'ultima, ma come realtà a più grande realtà con cui si deve fare i conti ed a cui rimane sottomesso. Il P. Babin applica qui analogicamente il concetto di transustanziazione in quanto il problema è come ridotto ad apparenze che rimangono, mentre una sostanza nuova, un valore nuovo cambia completamente la situazione: il problema della purezza, ad esempio, rimane nelle sue indicazioni di rispetto, ecc., ma il Piano storico divino, la divinizzazione della persona, uomo e donna, l'inabitazione della SS. Trinità trasformano radicalmente il problema, perchè è trasformata la sostanza delle cose.

Naturalmente una catechèsi simile suppone che la Storia Sacra si conosca già nei suoi fatti salienti e basti solo delineare le grandi sintesi, essendo sobri nei racconti storici; che si conosca la Liturgia nei suoi misteri e nei segni di essi, per poter su tali ricordi impostare frequenti e luminose ricapitolazioni al Cristo della Messa; che si conoscano le formule del dogma, per poterle approfondire in una maggiore sintesi e chiarificazione.

---

8. Cfr. nelle « fiches » *Vérité et Vie* lo schema di un Catechismo di questo tipo: Babin, *Itinéraire d'une catéchèse pour les jeunes d'aujourd'hui*, « fiches » 352 (1959), 358, 365, 372.

Quanto agli *aspetti tecnici* della lezione il primo metodo parte con uno spunto di attualità, quindi imposta la tesi dottrinale, espone termini, concetti, prove, argomenti biblici e conchiude con applicazioni pratiche e corollari o digressioni (letture) ispirate a problemi pratici o a confronti letterari.

Il secondo procede in modo attivistico partendo da uno sperdersi nelle ricerche per poi raccogliersi in sintesi essenziali. Uno schema di lezione prevede: inchieste e ricerche di documenti; discussioni di gruppi; esposizione del professore; studio di testi; lavoro di elaborazione personale; sintesi conclusiva da fissare.[9] Come si vede, il procedimento è per approssimazioni progressive e ha il vantaggio che la formulazione dottrinale giunge attesa, si inquadra in un ricco contesto, si prolunga in connessioni complesse e ramificate nella direzione della vita, delle altre parti della dottrina.

Quanto alla « applicazione » vi è una teoria che ritiene di rispettare il naturale riserbo dei giovani e lasciare alla lezione il carattere quadrato di una riflessione scolastica. Un indirizzo alla pratica è ritenuto doversi dare dalla parrocchia, dalla direzione spirituale, ecc. Un altro indirizzo crede di poter salvare il riserbo dei giovani per la propria vita interiore sostituendo alle attività religiose dei periodi precedenti altre attività che sono ugualmente autentiche prese di posizione, impegni, adesioni e riconoscimenti di Dio, ma che si esprimono in modo più consono allo stile dei giovani. Una lezione esposta a tutta la classe, una specie di « dichiarazione di voto » opportunamente sollecitata, un silenzio lavorativo (studio e contemplazione di testi), un impegno sociale, soprattutto caritativo, certe forme di funzione religiosa e soprattutto il colloquio circostante la lezione di Catechismo sono le espressioni migliori che hanno nell'intimo un riferimento a Dio tale da renderle preghiera.

Si badi solo a proporre impegni che non siano, come per i preadolescenti, fine a se stessi, come la costruzione di una carta della Palestina, ma significhino qualcosa per la realtà sociale e per il domani, siano praticamente un effettivo, anche se puntuale, entrare nella realtà effettuale della Redenzione in pieno svolgimento.

c) Tecniche e sussidi.

1. Una prima tecnica è quella della *attualità*. È importante che il catechista sappia manipolare bene questo ricchissimo sussidio che coinvolge pienamente i giovani e si presta a mille diversi impieghi: sempre procedendo col « far rilevare un particolare » il catechista delinea rapidamente un fatto di cronaca e poi lo volge o a denunciare una carenza, un bisogno di redenzione, o a definire un atteggiamento di fronte a Dio, o a costringere i giovani a schierarsi e prender posizione, o come similitudine, o come fatto accanto a cui sta il Grande Fatto di

9. Un esempio ben svolto in L. Chicault, « fiches » *Vérité et Vie*, n. 359, 366, 373 (1959-1960). Pure L. Mendigal, *Decouverte de Dieu, Decouverte de Christ*, Parigi, 1955). Un buon esempio di questo impiego dell'attualità è quello del Catechismo di H. Schlachter, *Der Standpunkt* (Friburgo, 1959), in tre volumi per le scuole professionali; risulta più elaborato che il Catechismo di Colomb, *Au souffle de l'Esprit*, per preadolescenti.

Dio incarnato, o come creatura, o come strumento nelle mani di Dio, o come indice di libertà, ecc.

Occorre una grande abilità per evocare l'attualità, inquadrare incisivamente e psicologicamente il contrasto o il confronto (passi della Scrittura che appaiono sorprendentemente coerenti, fatti ecclesiali, biblici, liturgici, ecc.), piegare il tutto rapidamente ad una netta affermazione del Cristianesimo: se a questo punto i giovani reagiscono sorpresi si instaura una feconda revisione del passaggio che arricchisce e chiarisce.

2. Una seconda tecnica è l'*indiretta interiorizzazione del problema.* Senza esagerare è bene svolgere con interrogativi, con indirette ritorsioni, ecc. un'obiezione o un problema sorto dalla attualità verso un richiamo all'intimo: avvertenza della legge del bene e della legge del male in sè, richiamo alla coerenza, svelamento di un gioco dell'egoismo, smascheramento di una difesa, soprattutto rilievo dei sentimenti e concetti buoni che come in sordina si verificano sempre nei giovani. Questa interiorizzazione conduce anche all'impegno della persona da parte della Verità rivelata: anche se difficilmente l'obiezione è oziosa, essa rimane sempre almeno come differimento di un problema morale: l'urgenza morale che è immanente alla Parola di Dio resa nota, deve sempre essere sottolineata come fatto in sè, senza una diretta esortazione.

3. *La precatechèsi giovanile.* Una importante tecnica consiste nell'orientare la problematica dei giovani attraverso elementi che si sanno efficaci a questo scopo: il catechista possieda una accurata conoscenza di romanzi, *films,* brani letterari o strutture sociali (officine, ospedali, *bidonvilles,* gruppi ferventi di cristiani, ecc.) e sappia esortare i giovani al contatto con questi elementi, elaborando poi su di essi discussioni, conversazioni, ecc. (dato che i problemi sono vividamente suscitati) che egli poi condurrà rapidamente ad un epilogo ai piedi di un Mistero o di un dovere. Spesso la revisione di un romanzo (letto prima senza « vederlo ») per cogliere figure, situazioni, reazioni, espressioni che colpiscono e fanno intravvedere un mistero è efficace ambientazione di una catechèsi.

4. Curare *il dialogo con i giovani.* Il momento di una obiezione o di una discussione deve essere compreso non solo nei suoi aspetti logici ma anche in quelli psicologici per ritrovare il vero oggetto della discussione, sfruttarne la effervescenza per incidere o su un fatto dottrinale o su di una urgenza morale, interpretare ai giovani stessi la loro intima problematica e soprattutto avere un dominio sulla comunità che segue il dialogo come un dibattito prendendo interiormente posizione.

5. Cogliere quella che il P. Loew chiama « difficoltà missionaria », cioè quel punto specifico che fa da problema-chiave per tanti altri in un gruppo o un individuo: questa difficoltà è sempre morale e dottrinale insieme, ma gli accenti psicologici sono diversi.

6. *L'ambientazione* è più personale che istituzionale. La comunità cioè si crea efficace attorno ad una personalità più che nel quadro di una istituzione

(parrocchia, associazione già esistente): occorre seguire fortemente questa linea e favorire anzi il sorgere di comunità che chiamiamo catechistiche poichè sono unite dal fine comune di perseguire una maturazione che fa capo in fondo alla catechèsi (esplicitazione della Fede). Seguendo le tecniche sociologiche la comunità va opportunamente gerarchizzata in gruppo e *élite* interna e attiva che sarà curata maggiormente e formerà il segreto punto di riferimento (testimonianza e conversazioni) che inconsapevolmente gli alunni adoperano durante il processo stesso catechistico.

4.

PROBLEMI DI FORMAZIONE GIOVANILE

di Pietro Braido, Gérard Lutte (Cap. V)

e Manuel Gutiérrez (Cap. VI)

INTRODUZIONE

Fino a che punto e in quale misura il « problema dei giovani » deve impegnare la coscienza e l'azione degli adulti responsabili? Che cosa si chiede all'adulto, che per necessaria o libera vocazione si consacra all'educazione dei giovani?

Sono questi gli interrogativi più idonei ad inquadrare quanto si verrà dicendo, scegliendo nel vasto campo dell'educazione quegli aspetti e quelle preoccupazioni che più direttamente sembrano riguardare la generazione in crescita in una delle fasi più decisive, dalla fine della fanciullezza alle soglie dell'età adulta e matura.

1. Il problema dei giovani

Sia dal punto di vista naturale che soprannaturale tutti gli uomini, in quanto portatori di un destino personale e trascendente, hanno esigenze di « salvezza » e di aiuto: quelli che dispongono soltanto di un breve frammento di esistenza, perchè nei confronti del loro destino eterno è sempre troppo poco ciò che hanno fatto e moltissimo ciò che ancora possono fare; l'infanzia e la fanciullezza, che è urgente instaurare rettamente nell'alveo della vita autentica, nella sanità morale e nella santità della Grazia; gli adulti, perchè troppo gravi sono le loro responsabilità personali e sociali ed ogni ora sprecata potrebbe costituire la perdita di beni non più ricuperabili; i giovani, naturalmente, i quali vivono gli anni « critici » della loro esistenza, confermando o rinnegando per un futuro difficilmente revocabile, gli orientamenti dei primi anni.

Realmente è impossibile stabilire priorità di diritti o di privilegi al convito della vita, naturale e soprannaturale. Tuttavia si può parlare di una certa preminenza del « problema dei giovani »:

a) perchè, per lo specialissimo momento di sviluppo fisico e psichico, essi soltanto normalmente possono essere posti di fronte a scelte pienamente consapevoli e definitive: prima, forse, avranno ricevuto molto oppure ignorato o rifiutato moltissimo, ma prevalentemente con atteggiamenti inconsci, almeno in parte, passivi e mai radicalmente impegnati; ora, invece, la maturazione virile non si attuerà se non in clima di consenso e di impegno totale, senza cui molto andrebbe perduto, inutilizzato o negato, quasi irrimediabilmente: i « peccati di omissione » della giovinezza, soprattutto, possono pesare su tutta una vita e per l'eternità;

b) perchè le possibilità educative nella giovinezza sono più vaste; se educare significa « valorizzare », sarà molto più facile e redditizio, normalmente, educare chi è particolarmente capace, come sono i giovani, di reagire con tutto il loro essere, in piena espansione vitale, ai valori, a ciò che costruisce e arricchisce o è appreso come tale;

c) perchè è l'età più contesa e più indifesa, precisamente perchè più facile a tutti i richiami, più sensibile a tutti gli inviti, più pronta alle risposte impulsive e generose; più vulnerabile, anche, perchè aperta alle mille nuove possibilità di vita, sul piano conoscitivo, affettivo, operativo; e non le mancano amici più o meno sinceri, benefattori più o meno interessati, collaboratori più o meno capaci: genitori e familiari, talvolta gelosi e rigorosi oppure eccessivamente « comprensivi »; « amici » e compagni di strada, di scuola, di lavoro, di divertimento, consiglieri non richiesti, maestri indesiderabili; insegnanti e istruttori alla caccia di proseliti, seminatori di dubbi, assoldatori di adepti; cose, persone, luoghi, mezzi di « iniziazione » alla vita adulta, ambigui, disorientanti;

d) perchè è indubbia nella storia del Cristianesimo e della Chiesa una spontanea predilezione per i giovani, cellule vive e attive nell'organismo della vita cristiana sociale, garanzia di feconda continuità, speranza di crescita.

Tutto ciò non significa che sia possibile operare una « salvezza della gioventù » in astratto: evidentemente, qualsiasi opera di formazione giovanile va congiunta con l'azione parallela di risanamento e di potenziamento di tutta la realtà ambientale e sociale, in cui essa cresce maturando: famiglia, scuola, lavoro, strada, divertimenti, cultura.

Nè al quadro brevemente tracciato si può legittimamente opporre la realtà inconfutabile di una gioventù apatica, fiacca, volubile, godereccia, « bruciata », sfiduciata, scettica oppure, per gli ottimisti, di una gioventù sana, senza crisi, tranquilla, tradizionale, positiva. Nessuno negherà che abbia un ragionevole primato la formazione giovanile intesa come urgente ricupero, indilazionabile risanamento oppure come attiva e propulsiva conservazione.

Un ultimo tocco in proposito. Il « problema dei giovani » è problema formidabile anche da un punto di vista puramente quantitativo. I giovani nell'età da noi considerata (11-24 anni) rappresentano una massa numericamente imponente, con un valore determinante in se stessa e in rapporto al presente e all'avvenire della società.[1]

---

1. Alcune cifre solo per l'Italia: al 31 dicembre 1957 i giovani di ambo i sessi erano 8.137.598 e precisamente: 4.125.259 dai 15 ai 20 anni, di cui 2.094.439 maschi e 2.030.820 femmine; 4.012.339 dai 20 ai 25 anni, di cui 2.021.239 maschi e 1.991.100 femmine. Una curiosità: secondo il censimento del 1951, nell'età dai 10 ai 15 anni c'erano 1.820 coniugati e 260 vedovi; dai 15 ai 20 anni 83.412 coniugati e 1.377 vedovi; dai 20 ai 25 anni 843.524 coniugati e 4.631 vedovi (cfr. *Compendio Statistico Italiano 1959*, Istituto Centrale di Statistica, Tavole 11-12).

Le ricerche sulle situazioni, esigenze e possibilità di azione nel mondo giovanile sono innumerevoli. Per una buona rassegna recente, cfr. P. Gianola, *La gioventù questa sconosciuta*, in « Orientamenti Pedagogici », 1960, pp. 237-244, e *Nuovi profili della gioventù d'oggi*, ibid., pp. 383-392, con ricche indicazioni bibliografiche. Il tema dei giovani è stato trattato dal

2. L'educatore dei giovani

Il lavoro educativo tra i giovani non è facile, anche se per certi aspetti simpatico. Essi non hanno il modo di reazione tipico dell'adulto, con il quale l'educatore si trova in più facile conformità di pensiero e di azione, nè presentano la relativa docilità dell'infanzia e della fanciullezza.

Il dialogo con il giovane è ambivalente e complicato. Non può avere sempre il carattere di perfetta reciprocità. L'educatore ha necessariamente formazione e mentalità di adulto, anche di fronte al giovane. Non può condividerne la psicologia, con forme di infantilismo controproducente e diseducante. Egli deve conoscere chiaramente mète, mezzi e metodi, e possedere una sicura esperienza di vita, compresa quella degli adulti, nel cui mondo il giovane dev'essere preparato ad entrare con maturità; egli deve avere superato le proprie crisi e incertezze personali. Non può rimanere un perpetuo adolescente in crisi; non sarebbe un'autentica guida.

E d'altra parte, l'educatore deve saper dialogare col giovane, deve sapersi mettere in rapporto con lui, su una base di cosciente collaborazione, di responsabile convinzione; solo partendo concretamente dalla situazione psicologica e sociale, morale e religiosa in cui il giovane effettivamente si trova, egli potrà sperare di elevarlo gradualmente alla maturità adulta, che gli rappresenta.

È una duplice fonte di sofferenza e di contrastanti impegni.

Per un lato si esige che l'educatore sia e rimanga pienamente « se stesso », fedele al suo compito e ai suoi ideali, anche se spesso si sente isolato nella sua solitudine, difficilmente condivisa. Egli propone e ripropone l'ideale e le vie e i procedimenti, soffrendo senza stanchezza e sfiducia che il giovane rimanga spesso alla superficie, abbia una ben diversa percezione del loro valore e della loro urgenza, risponda con variabili simpatie, rendendo continuamente precario e fragile il rapporto con la varietà antitetica delle impressioni, con il succedersi delle risposte positive e delle negazioni, delle dimenticanze, delle leggerezze e incoscienze a catena. Quando si crede di aver costruito, di aver creato un'intesa di pensieri e di azione, giunge il disastro, si addensano le tempeste improvvise, le esperienze profonde del male o i lunghi mesi e anni della volgarità morale e della vacuità religiosa.

Sotto un altro punto di vista, piuttosto metodologico, l'educatore adulto deve sapersi sottoporre in permanenza ad un processo di dimenticanza di sè, di autorinnegamento: sacrificare la mentalità, i gusti e i privilegi di adulto per immedesimarsi concretamente nella situazione del giovane, riviverla, soffrirla quasi, per sbloccarla dall'interno. Senza questa profonda simpatia non è possibile autentico rapporto educativo. Non si tratta, però, semplicemente di « simpatia » in senso affettivo, ma di instancabile capacità di interpretare le giuste esigenze del giovane e degli ideali genuini della sua vita, impedendo le contraffazioni operate dal personalismo e dall'egoismo.

---

punto di vista religioso-morale nella *IX Settimana Nazionale di Aggiornamento Pastorale* (Napoli, 1959), cfr. « Orientamenti Pastorali », dicembre 1959, pp. 1-44.

Concludendo: la fedeltà alla propria missione e ai fini educativi nella loro purezza; lo studio e l'esame di mezzi e di metodi; l'autocritica costruttiva riguardo ai procedimenti adottati; la larghezza delle idee; la profonda e calda umanità; il senso vivo della concretezza; l'infinita pazienza, la serenità, l'energia; l'ardore della carità soprannaturale, l'adesione alla volontà di Dio, la fiducia nella Grazia; la preghiera e il sacrificio; la costante elevatezza del tono spirituale anche negli interventi di carattere apparentemente materiale e prevalentemente organizzativo, sono le essenziali risorse, le fondamentali virtù dell'educatore dei giovani, collaboratore « con la grazia divina nel formare il vero e perfetto cristiano, cioè Cristo stesso nei rigenerati col Battesimo » (Enc. *Div. Illius Magistri*). Così concludeva Pio XII parlando a Religiose Educatrici:

> « Pretendere di riformare la gioventù e di convincerla sottomettendola, di persuaderla costringendola, sarebbe inutile e non sempre giusto. Voi la indurrete assai meglio a darvi la sua fiducia, se vi studierete, dal canto vostro, di comprenderla e di farvi da essa comprendere, salvi sempre quelle verità e quei valori immutabili, che non ammettono alcun cambiamento nella mente e nel cuore umano.
>
> Comprendere la gioventù: non significa approvare tutto, e tutto ammettere nelle sue idee, nei suoi gusti, nei suoi capricci fantasiosi, nei suoi entusiasmi fittizi; ma consiste anzitutto nel discernere ciò che essi hanno di fondato e di convenirne lealmente senza rammarico nè cruccio; quindi nel cercare l'origine delle deviazioni e degli errori, i quali non sono spesso che l'infelice tentativo di risolvere problemi reali e difficili; finalmente nel seguire con attenzione le vicissitudini e le condizioni del tempo presente...
>
> D'altronde, è pur vero che anche la gioventù presente è pienamente accessibile ai veri e genuini valori. E qui appunto entra la vostra parte di responsabilità. Voi dovete trattare la gioventù con naturalezza e semplicità, così come ognuna di voi è secondo il suo carattere; ma tutte, al tempo stesso, dovete mostrare quella serietà religiosa e quel riserbo, che anche il mondo di oggi attende da voi e dietro i quali deve sentire la vostra unione con Dio. Non è necessario che, nel trovarvi in mezzo alle giovani, parliate continuamente di Dio. Ma quando lo fate, deve essere così che esse debbano riconoscere: questo, sì, è un genuino sentimento, che nasce da una profonda convinzione. E allora guadagnerete la fiducia delle vostre alunne, che si lasceranno da voi persuadere e guidare » (*Alle Religiose Insegnanti*, 13 sett. 1951).[2]

---

2. La fedeltà a se stessi e alla propria vocazione, ricca sorgente di vigore educativo, ed insieme il rinnegamento di sè e della propria mentalità nel processo di formazione della gioventù sono particolarmente richieste agli educatori ed educatrici di Congregazioni Religiose. Effettivamente, come fa acutamente osservare in base a lunghe e meditate esperienze P. A. Rey-Herme, *Mentalité « religieuse » et perspective pédagogique* (Paris, Téqui, 1952, pp. XIV-121), esiste soprattutto nelle loro istituzioni educative il pericolo di « *une assimilation plus ou moins consciente de l'éducation à l'état religieux* », con l'indebita trasposizione sul piano pedagogico di ideali e di concetti propri della vita adulta e « religiosa », inassimilabili e controproducenti in rapporto agli educandi: così per esempio modalità specificamente « religiose » di pratica dell'obbedienza e del silenzio, le espressioni della « pietà » cristiana, l'austerità affettiva, l'isolamento quasi monacale, ecc.

Capitolo I

MEZZI DI « COMUNICAZIONE » EDUCATIVA

L'educazione è un fatto sociale, sia finalisticamente che metodologicamente. Il carattere « comunitario » dell'educazione, oltre che quello personalistico, è il contrassegno principale del Cristianesimo. Il distacco da Rousseau è nettissimo. L'individualismo pedagogico, che diventa « idillio » a due, è quanto di più anticristiano si possa pensare. Il cristiano si educa nella e per la « famiglia di Dio ».

L'educazione cristiana, aspetto fondamentale della « salvezza », è virtualmente offerta a tutti gli uomini. Essa nega per principio le « élite », le caste, le aristocrazie privilegiate, quando significassero fuga dalla massa, anche se ovviamente ammette che le masse non possono essere fermentate che da « élites » e che l'aristocrazia spirituale *di fatto* non sarà di tutti. Tuttavia, il fatto che larghe masse di giovani, per varie ragioni, caratterologiche, ambientali, sociali, non possano arrivare in pratica ad alti gradi di spiritualità e di sensibilità morale, non autorizza a scuotere la polvere dai calzari, condannandole in partenza come refrattarie e perdute.

D'altra parte, non può essere ignorato nemmeno il fondamentale aspetto personale, « singolare », del rapporto educativo. L'educazione si fa soltanto quando il valore morale-religioso è accettato dal singolo in forma cosciente e volontaria. È, quindi, richiesto un certo grado di accostamento personale.

Una distinzione, quindi, tra educazione di *massa* e educazione *individuale* è possibile soltanto se si parte dalla considerazione dei *mezzi* e dei *modi* dell'azione educativa, e non dalla necessità e dalla possibilità (virtualmente *universale*) o dalla essenza specifica (rigorosamente *personale*). Nè gli interventi di massa sono educativi se non interessano il singolo, nè sono educativi esclusivamente gli interventi rivolti al singolo.

Il grado di perfezione di un sistema educativo si misura, forse, nella forma più convincente, in rapporto alla sua capacità di operare la sintesi tra « individualizzazione » e « socializzazione » non solo sul piano finalistico, ma soprattutto su quello metodologico-pratico.

È questa una delle ragioni della vitalità di uno dei più classici sistemi educativi moderni, il « metodo preventivo di Don Bosco »: sistema di massa, operante su larghe masse e in vasti ambienti e, insieme, massimamente rivolto all'azione sull'un per uno. I due aspetti, apparentemente antinomici, balzano evidenti a qualsiasi studioso: caratterizzano inconfutabilmente il « sistema » come l'azione educativa del Santo che l'ha ideato. « Il suo cuore — scrive acutamente il più geniale dei commentatori — lo portava verso ciascuno di quei figliuoli ch'egli aveva raccolti per una individua mossa di carità, amandoli un per uno, e volendoli un per uno condotti alla virtù: i figliuoli, *i tutti*, lo vedevano, com'egli voleva, non altrimenti che nella figura del Padre di tutti e di ciascuno: convinti, un per uno, ch'egli volesse loro bene singolarmente in un modo e con un affetto speciale e tutto proprio ».[1] Non è, certamente, per una fortuita coincidenza che Don Bosco, educatore di infinite schiere di giovani con tutti i « mezzi di massa », è stato uno dei più convinti assertori, teorici e pratici, della direzione spirituale, della educazione mediante la confessione e della cura del singolo.

Del resto, la giovinezza è, probabilmente, la fase ideale per un influsso educativo a più voci, anzi con la totalità delle voci, individuali e sociali, razionali e affettive, ordinarie ed eccezionali: l'epoca del massimo di comunicabilità, prima della progressiva fissazione di idee e di contenuti, di reazioni e di abitudini, caratteristica dell'età adulta, con possibilità di influsso quasi nulle sul piano sociale e scarse su quello individuale.

1. Influsso educativo multilaterale

Tutto il sistema educativo di uno dei maggiori educatori cristiani, Don Bosco, è fondato sul concetto dell'*assistenza*, che significa essenzialmente *presenza preventiva e costruttiva* dell'educatore nella vita degli alunni, non solo e non tanto a scopo di vigilanza, in ogni caso necessaria, ma soprattutto di intervento educativo, amichevole, fraterno, variamente sfumato, con possibilità di continui scambi formativi con la *massa* e con i *singoli*.

Prima di qualsiasi tipo di intervento « singolare » sul singolo, soprattutto nella giovinezza è possibile e fecondo tutto ciò che di formativo e di personale offre questa *presenza* portata a fondo, in tutte le occasioni e situazioni nelle quali l'educatore può comunicare. Non ci sono limiti: le conversazioni a due o a più voci, la promozione di discussioni aperte e spontanee, l'organizzazione e l'intelligente funzionamento di una biblioteca essenziale e per nulla « codina », le conferenze e i cineforum, il commento a fatti di cronaca o a spettacoli televisivi o a trasmissioni radiofoniche, le conferenze cicliche o straordinarie, la predicazione normale e quella fatta in circostanze speciali. Non si realizza qui il concetto di « direzione spirituale », in senso stretto: mancano il colloquio a due, la spontanea rivelazione di problemi personali da parte dell'uno e l'offerta di orientamenti e di consigli da parte dell'altro. Non è detto, tuttavia, che non si tratti di

1. A. Caviglia, *Savio Domenico e Don Bosco. Studio,* Torino, SEI, 1942, p. 82.

autentica educazione personale, la più utile, forse, per la gran massa, in concreto l'unica possibile per molti, per i più.

È un vastissimo campo educativo aperto a tutti gli educatori generosi e geniali, anche a coloro che per varie ragioni non possono essere degli specialisti della direzione spirituale o della guida dei singoli. Non si attendono rivelazioni particolari; si tenta di indovinare richieste e problemi, dubbi nascosti e prevedibili domande; si risponde a tutti e ai singoli senza particolari solennità di rito, si seminano idee, si enunciano princìpi, si creano stati d'animo, che sono di tutti, ma anche dei singoli.

È importante che l'educatore sia capace di sentire e di soffrire i problemi dei giovani, spesso intuibili e ovvii, conosca i loro gusti, i loro modi di pensare, i loro divertimenti, gli ambienti che frequentano, il loro gergo, senza meravigliarsi di nulla, senza scandalizzarsi e stracciarsi le vesti. Sarebbe opportuno conoscerne le famiglie, le situazioni economiche e sociali, il contesto ambientale (vie, piazze, amicizie, ritrovi, livello spirituale). Il realismo non dovrà, naturalmente, attenuare la chiara visione dei fini e degli imperativi religiosi e morali essenziali, per quanto sia indispensabile alla creazione di un rapporto altrimenti fallito in partenza e incapace di sbloccare la situazione.

Una cura particolare dovrà essere rivolta al contatto collettivo attraverso le conferenze e la predicazione. È evidente che il *contenuto* sarà estremamente serio e sostanzioso. Lo esige la grandezza e l'impegnatività del messaggio cristiano, ma anche l'aumentata capacità recettiva, la possibilità di una certa « sintesi » e di una relativa visione sistematica; è da ricordare, inoltre, che per la maggioranza si tratta dell'ultima occasione nella vita per l'acquisto di una ordinata visione morale e religiosa. Per questo, oltre che alla trattazione dei problemi specificamente giovanili in vista della imminente maturità giuridica e sociale (inserimento nella socialità e preparazione al matrimonio) si dovrà badare alla fissazione dei punti essenzialissimi del messaggio cristiano, i cui caposaldi dogmatici e morali dovranno costituire il punto di riferimento nella varietà caotica delle situazioni di vita. Per quanto presenti notevoli difficoltà, sembra sia da preferirsi questa via piuttosto che quella di una catechesi « occasionale » che minaccia di disperdere nel caos dei cosiddetti « problemi giovanili », prevalentemente morali e moralistici per la gran massa, con l'inglorioso trionfo della peggiore « casistica ». Ciò non significa che dal punto di vista metodologico la sistemazione delle fondamentali idee cristiane non possa farsi prendendo come centro di interesse qualche problema specificamente giovanile e, quindi, profondamente attuale, come il tema dell'amore o della vocazione o la preparazione al matrimonio.

Quanto alla *forma*, è pacifico che ai giovani non riuscirà più gradita o utile nè la lezione catechistica, nè la trattazione dottrinaria, ma nemmeno il discorso retorico o la mozione degli affetti. La raggiunta « età della ragione » e l'accresciuto spirito critico dovrebbero piuttosto consigliare l'uso della parola scarna, immediata, sostanziosa, in certo senso spregiudicata, mai tuttavia volgare; l'aderenza alla vita e l'aggancio ai problemi reali e sentiti non è, forse, mai tanto facile come in questa età, capace di sentire e di ripiegarsi su se stessa, mai refrat-

taria alla riflessione, accessibile spesso nei casi più svariati a « momenti di grazia », di bontà e, perfino, di poesia, prima della caduta per molti nella mediocrità insanabile della vita adulta.[2]

2. L'educazione dell'un per uno

Esitiamo ad adoperare il termine classico di « direzione spirituale » per non creare nell'educatore la sensazione di trovarsi di fronte a un procedimento « tecnico » altamente specializzato e perchè è difficile in periodo educativo isolare il fenomeno da tutta la serie degli altri interventi o di foro interno o esterno, che sono resi necessari dal compito di costruire in clima di collaborazione a due una personalità matura e relativamente autonoma. Si tratterà in ogni caso di una direzione spirituale specificamente *educativa,* che ha, tra gli altri, anche il compito di creare nell'educando le condizioni soggettive per una utilizzazione piena e adulta di un mezzo di formazione e di perfezionamento ascetico, che è anzitutto caratteristico dell'uomo maturo.

A differenza della confessione e della direzione spirituale *in actu confessionis,* essa può essere data da tutti gli educatori e le educatrici cristiane, che abbiano raggiunto un adeguato grado di maturità spirituale e pedagogica e la competenza e preparazione necessarie.

Nessun educatore responsabile, entro i limiti consentiti dalle disponibilità di tempo e dalle capacità, può a priori rinunciare a questo mezzo di formazione, utile a tutti soprattutto in particolari momenti di crisi, di smarrimento, di disorientamento, in certi periodi, indispensabile per alcuni nel superamento di difficoltà speciali, nella cura di forme in qualche modo patologiche, più o meno occasionali e transitorie.

In ogni caso per giovani più dotati essa rappresenta un mezzo efficacissimo ai fini della costruzione di una personalità fortemente caratterizzata, profonda e convinta, di grande interiorità, di giusta nobiltà spirituale e di vigoroso irraggiamento sociale.[3]

---

2. Sono in gran parte applicabili ai giovani alcune norme che Don Bosco adottava e suggeriva nella predicazione ai ragazzi. Egli « parlava delle cose di Dio con una comunicazione di spirito, quale sola può dare, a parte l'unzione della santità, lo studio di parlare per quelli che ascoltano, scegliendo e disponendo ed esprimendo i concetti secondochè la loro mente e la loro condizione possono accogliere: non *faceva la predica,* ma *parlava* ai suoi giovani e parlava per loro » (A. Caviglia, *Domenico Savio e Don Bosco. Studio,* p. 90). « La predicazione poi sia cosa semplice... Non si affastellino molti testi o molti fatti appena accennati, a fine di persuadere una cosa; ma quel testo o quei pochi testi si spieghino bene e si facciano campeggiare. Invece poi di accennare a molti fatti, se ne prenda uno che sia più a proposito e si racconti a lungo con tutte le sue particolarità che più facciano all'uopo » (E. Ceria, *Memorie Biografiche di Don Bosco,* vol. XIII, pp. 292-293).

3. Cfr. Fr. Charmot, *L'âme de l'éducation. La direction spirituelle,* Paris, SPES, 1944 (traduzione ital. Varese, Tipografia Arcivescovile, 1935); R. Chavenau, *L'éducation religieuse des jeunes adolescents. Direction spirituelle et pastorale communautaire,* in « Supplément » de « La vie spirituelle », fasc. 30, 1954, pp. 269-312; *Direction spirituelle et psychologie,* « Les études Carmélitaines », 1951, pp. IX-363; M. Pellegrino, *La direzione spirituale dei giovani,* Roma, AVE, 1939, pp. 75; G. Siri, *La scelta dello stato e la direzione spirituale dei giovani,* Roma, AVE, 1940, pp. 45; E. Pozzoni, *La direzione*

In ogni caso, mai essa deve diventare qualcosa di meccanico, di « abituale » e di anonimo nel processo educativo, un « pensum » che si impone a tutti e sempre, a scadenze fisse, con metodicità sistematica e impersonale. È un mezzo che va adoperato con molta elasticità, con viva aderenza alle età, ai momenti psicologici e spirituali, ai tipi e alle effettive esigenze dei singoli, con fortissimo senso dell'individuale. Soprattutto a questo punto dovrebbero soccorrere tutte le risorse della scienza, specialmente della psicologia individuale, della tipologia e caratterologia, dell'esperienza personale, sorretta da una trepidante volontà di capire, di ascoltare, di rispettare. La necessaria scienza ascetico-spirituale e il rispetto delle età spirituali saranno integrati dalla saggia applicazione dei dati della psicologia dell'età evolutiva, con tutto il complesso di quelle avvertenze pratiche, che contribuiscono a un migliore adeguamento a situazioni per tanti aspetti diversissime: sviluppo individuale, sesso, doveri, vocazione, sensibilità, intelligenza, equilibrio affettivo e volitivo.[4]

Particolarmente decisiva ai fini dell'« orientamento » di base è l'età dai 14 ai 17 anni, mentre quella successiva è particolarmente adatta per un paziente lavoro di consolidamento e di maturazione. Sarà importantissima all'inizio l'opera di illuminazione in rapporto ai problemi sessuali e affettivi, in un'atmosfera di chiarezza, di delicatezza, di prudenza e di soprannaturale elevatezza (si veda il cap. III), l'organizzazione conoscitiva e pratica della religiosità in senso esplicitamente personalistico, con l'accentuazione dell'aspetto sacramentale (cap. II), la disciplina dei sensi, del cuore e della volontà, la dedizione intensa al lavoro e al dovere, il retto impegno delle energie fisiche e psichiche in attività sportive e agonistiche sane, aperte, fortificanti, capaci di far superare ripiegamenti sentimentali, ristagni psicologici torbidi e paralizzanti, precoci esperienze viziose.

Per i giovani più decisamente tesi verso l'età adulta sarà fondamentale l'orientamento sociale, verso tutte le forme associative, professionali, civili, religiose, in primo piano alla Chiesa e allo Stato (cap. IV) e sempre più concretamente alla famiglia (cap. III), aiutando soprattutto a superare complessi di inferiorità, paure di fronte alla vita e ai futuri impegni, sentimenti di stanchezza e di accentuato minor entusiasmo di fronte al bene.

Particolare impegno va messo nella preparazione dei giovani e delle giovani all'entrata in nuovi ambienti di studio e di lavoro, officine, scuole medie superiori, Università ed uffici, oppure in situazioni di vita di carattere transitorio od eccezionale, rispetto al ritmo normale dell'esistenza, come il servizio militare per i maschi, con le particolari difficoltà psicologiche, morali e religiose, e il fidanza-

---

spirituale del giovane, Milano, Ancora, 1944; *Problemi attuali della direzione spirituale,* Roma, Pontificia Università Gregoriana, 1950; A. Angioni, *La direzione spirituale nella età evolutiva. Per gli educatori e i pastori di anime,* Bologna, U.T.O.A., 1958, pp. 413; G. Barra, *Direzione spirituale e gioventù d'oggi,* Pinerolo, Edizioni Alzani, 1959, pp. 318.

4. Henry J. Simoneaux, O.M.I., *Spiritual Guidance and Varieties of Character,* New York, Pageant Press, 1956; Arnaud d'Agnel et d'Espiney, *Direction de conscience. Psychothérapie des troubles nerveux,* Paris, Téqui, 1935 (VII ediz.); R. De Sinéty, *Psicopatologia e direzione spirituale,* Brescia, Morcelliana, 1939, pp. 205.

mento per tutti. La politica dello struzzo e del silenzio è in questi casi assolutamente fuori posto: la realtà supera generalmente qualsiasi attesa. È necessario tutto un vigoroso riarmo morale e religioso, da cui non può rimanere assente una chiara, franca, sincerissima istruzione preventiva e orientativa. È universalmente riconosciuta, in questi ed altri casi, l'utilità di cordiali collegamenti epistolari o d'altro genere, individuali o associativi, ricchi di umanità e di intenzioni soprannaturali.

Capitolo II

PEDAGOGIA DELLA PREGHIERA E DEI SACRAMENTI

La religione non è solo « condizione generale » di educazione, ma ne è il centro, il fulcro, l'anima. L'affermazione discende dai più essenziali e fondati princìpi di teologia naturale e cristiana.

Di fatto, però, non è così per *tutti*, tanto meno per gli adulti, i « maturi », coloro che dal punto di vista educativo si considerano già degli « arrivati », dei formati. Lo testimoniano esperienze vastissime, confermate da statistiche, relative alla pratica religiosa e all'ispirazione religiosa della vita, semplicemente tragiche. Per milioni di uomini, anche « educati » cristianamente, la religione è ben lungi dal rappresentare il « fondamento e coronamento » della loro esistenza, come doveva essere a giudizio unanime di educatori e di legislatori cristiani.

È difficile individuare cause e responsabilità, nè è giusto lanciare accuse unilaterali a educatori e insegnanti. Comunque, considerando il problema da un punto di vista positivo, costruttivo, è evidente che nel processo educativo qualcosa e molto si deve e si può fare anche in questo settore; molto, soprattutto, nel periodo della giovinezza, che è particolarmente propizio da parte dell'educando alla comprensione teorica, affettiva ed effettiva della realtà religiosa ed è, insieme, il più esposto alle interiori apostasie. A questo scopo, una religiosità cristiana sostanziale, oltre che dall'istruzione, dalla cultura (di cui in altra parte del volume), non può prescindere da due elementi di base: 1) l'avviamento alla *preghiera,* che sembra costituire l'espressione più immediata e significativa di ogni vita religiosa e di ogni senso religioso della vita; 2) l'educazione ai *Sacramenti,* che nella religione cristiana, essenzialmente rivelata, soprannaturale, imperniata sulla realtà della Grazia come comunicazione della vita divina al credente, costituiscono il mezzo indispensabile della « salvezza ».

1. Pedagogia della preghiera

Se « l'atteggiamento religioso è anzitutto e essenzialmente l'accettazione del dialogo con l'Infinito trascendente che ci parla, e cioè la fede »,[1] la preghiera ne

1. M. Oraison, *Amour ou contrainte? Quelques aspects psychologiques de l'éducation religieuse,* Paris, SPES, p. 17.

esprime, certo, la manifestazione più alta, in un certo senso più ovvia, più logica, più semplice. Naturalmente, a condizione che essa non si riduca a psittacismo infantile o ad abitudinarismo formalistico e farisaico. Essa è la più profonda testimonianza della « verità » e della realtà: il nostro autentico essere di fronte alla realtà di Dio, l'Infinito, il Padre onnipotente, la sua grandezza e la nostra dipendenza, le nostre dimensioni e i nostri rapporti di ringraziamento, di lode, di pentimento, di richiesta, di attesa. Ma essa non è solo ristabilimento delle posizioni, ma anche e soprattutto per l'uomo apertura a Dio, che gli si dona, nell'ordine della creazione naturale e in quello misterioso dell'elevazione divinizzante. È, infine, un situarsi vitale e fiducioso nell'ordine della santità e dell'amore, nella logica e nel circolo della volontà paterna e arricchente di Dio, per la mediazione del Cristo Redentore, nello Spirito Santificatore, nella Chiesa che è la grande Famiglia di Dio.

Nella giovinezza, o la preghiera viene radicata in una essenziale visione ontologica e teologica del mondo e della vita o si dissolve rapidamente, lasciando magari qualche traccia di abitudini incoerenti ed esteriori, quando non superstiziose e magiche. Per i giovani giocheranno potentemente in senso contrario e negativo soprattutto il sentimento di una raggiunta « autonomia » virile (la religione è per i bambini, le donne e i vecchi), la volgarità degli istinti e della condotta, la spregiudicatezza e l'incredulità dell'ambiente, il senso « profano » della vita, la fiducia nel progresso tecnico, la falsa sicurezza dell'inserimento nell'anonimato della massa, dei « più », un accresciuto senso « positivo » della vita che apprezza i successi esterni, palpabili, controllabili, il diffuso materialismo. Per le ragazze, invece, il devozionalismo sentimentale e romantico, spesso utilitaristico, il tradizionalismo « protezionistico », il formalismo, vengono bruscamente soppiantati da facili e rapide « crisi »: una delusione affettiva, un insuccesso scolastico, l'incontro con personalità spregiudicate e simpatiche, la noia, stati di apatia (la preghiera, la confessione, la comunione non sono più « sentite », non dànno più « sodisfazione » alcuna), dubbi suscitati soprattutto da una emotiva reazione di fronte al problema del male e del dolore.

Evidentemente, sarebbero fuori posto qui, come sempre e più ancora, palliativi, sedativi e simili medicamenti, a carattere temporaneo. Il clima affettivo della comprensione è una gran cosa, sempre utile e necessaria in educazione. Ma a questo punto va nettamente superato, con una decisa, esplicita, leale chiarificazione ad alto livello, che è soprattutto quello delle idee, delle « ragioni » (della ragione e della fede), delle dimostrazioni, quando è necessario, di carattere filosofico, teologico e storico (esistenza di Dio, divinità di Cristo, fondazione divina della Chiesa, volontà divina nei comandamenti); il tutto accompagnato da consapevole ed esplicito impegno morale e vitale e da effettiva pratica religiosa, coerente (*lex orandi, lex credendi*).

A proposito di rapporto tra pratica religiosa e condotta morale, ci si dovrà preoccupare di ovviare ad una difficoltà particolarmente sentita dai giovani, quasi come postulato dell'esigenza di coerenza e di lealtà. Molti credono o sentono fortemente come incompatibile la preghiera e la pratica religiosa con uno stile

di vita piuttosto scadente e volgare. Sarà necessario insistere sul concetto che se la pratica religiosa, per sè, richiederebbe un adeguato comportamento di vita, tuttavia risponde a proprie motivazioni chiare e specifiche, promuove una coerenza interiore di intenzioni e di propositi e rimane, in ogni caso, l'unico mezzo soprannaturale per ristabilire anche nella condotta una maggior coerenza o una minor incoerenza: la religiosità non è monopolio dei « giusti », ma è anche dei pubblicani e dei peccatori.

Non è facile scendere a indicazioni pratiche, universalmente valide, per una educazione sistematica dei giovani alla preghiera. Si possono tracciare alcuni orientamenti: *a*) *non multa sed multum*: preferenza per le motivazioni e le espressioni essenziali, centrali, per quelle che dovrebbero diventare impegno di tutta la vita; inutile insistere su pratiche e devozioni che saranno matematicamente abbandonate, travolgendo insieme, per associazione, aspetti essenziali della preghiera; in ogni caso al centro deve situarsi la S. Messa e la pratica sacramentale, al cui fianco dovrebbe porsi con precisa impegnatività l'aspirazione ad una cultura religiosa progressivamente matura e vitale; *b*) le pratiche fondamentali vanno continuamente spiegate e fatte vivere in forma personale, spezzando sonnolenze, stanchezze, catene meccaniche di associazioni sempre uguali; il seguire la Messa e le principali funzioni sacre in forma comunitaria, liturgica, che impedisca però il pigro occultamento nella massa, sono i migliori mezzi di partecipazione personale; *c*) più che in qualsiasi età potrebbero risultare inutili e controproducenti pratiche religiose semplicemente subìte, frequentate *solo* perchè rese *obbligatorie*, « devozioni » continuate *solo* perchè *tradizionali*, tutte le litanie di preghiere continuate *solo* perchè *prescritte*; potrebbe mostrarsi vantaggioso per un aumento di sincerità e di freschezza nella pratica religiosa interrompere determinate pratiche che si trascinano stancamente per forza d'inerzia, invitando a qualcosa di più semplice ed elementare, ma più personale; *d*) fondamentale importanza avrà l'iniziazione alla preghiera personale, al comporre proprie preghiere, all'ascoltare la Messa non solo nell'ambiente del gruppo e dell'Associazione, ma in chiesa, mescolati alla gente anonima: è un ottimo banco di prova per saggiare la consistenza di certe Messe comunitarie specializzate e l'abilità nell'uso del messalino; il cambiamento delle circostanze e dell'orario può costituire un ottimo *test* per misurare la validità di certe catene psicologiche; *e*) non sarebbe male invitare a una certa regolarità nelle proprie abitudini di preghiera, con adattamento ai gusti personali e alle diverse situazioni di abitazione, di orario, di lavoro, di professione: preghiere in casa, non sempre facili con determinate modalità, in alloggi angusti e rumorosi; brevi soste in chiesa, andando o tornando dal lavoro o dalla scuola; *f*) un modo efficacissimo di superare il macchinalismo, la superficialità, la fluidità del sentimentalismo potrebbe essere rappresentato dalla insistenza, non sempre accolta dalla massa, sulla riflessione personale, sulla meditazione o lettura meditata di libri formativi e costruttivi; non è necessario incominciare o anche continuare sempre con opere classiche di ascetica; possono servire anche romanzi positivi, senza essere « edificanti », testimonianze, prospettive di vita religiosa, indagini, ecc.; per molti e soprattutto per le ragazze non c'è

altro sistema per superare lo stadio del dilettantismo, dell'impressionismo religioso, del vago e falso misticismo; tra tanta fame e sete di vedere, di sentire, di leggere, di ascoltare, sarebbe già gran guadagno che insieme ai tanto problematici « vietato » si aggiungesse l'accettazione positiva di suggestioni e di concreti aiuti (biblioteche circolanti, distribuzione di libri, prestiti) in merito a letture positivamente arricchenti.[2]

2. Significato della pedagogia dei Sacramenti

L'educazione sacramentale ha lo scopo di promuovere nel giovane, con tutte le industrie umane possibili, le disposizioni e le capacità permanenti, che consentano al massimo l'efficacia soprannaturale propria dei Sacramenti; creazione della capacità di collaborazione umana alla soprannaturale azione divina mediante i Sacramenti. Da un universale punto di vista pedagogico si può osservare che un'azione formativa di questo genere arriva necessariamente ad un duplice esito: *a*) rendere possibile, non ostacolandola, l'azione del Sacramento, mezzo fondamentale e indispensabile di accrescimento soprannaturale, di vera maturazione umana sul piano dell'assimilazione a Dio, « in virum perfectum » nella pienezza dell'umanità salvata e ricostruita dal Cristo; *b*) svolgere il soggetto nelle sue potenzialità, maturarlo anche da un punto di vista puramente naturale, e rinvigorire quella natura, che la Grazia non sostituisce o ignora o rende vana, ma « supponit et perficit ».

Tutti gli educatori e pedagogisti cristiani hanno posto sommamente in rilievo, in un senso o nell'altro, questi dati fondamentali di teologia dell'educazione, base essenziale di ogni pedagogia autenticamente cristiana. Non poteva mancare Don Bosco, la cui azione educativa è caratterizzata dalla più intensa ispirazione sacramentaria.

> « Dicasi pure quanto si vuole intorno ai vari sistemi di educazione, ma io non trovo alcuna base sicura, se non nella frequenza della confessione e della comunione; e credo di non dir troppo asserendo che omessi questi due elementi la moralità resta bandita » (*Il pastorello delle Alpi, ovvero Vita del giovane Besucco Francesco d'Argentera,* cap. XIX).
>
> « La frequente confessione, la frequente comunione, la messa quotidiana sono le colonne che devono reggere un edifizio educativo, da cui si vuole tener lontano la minaccia e la sferza. Non mai obbligare i giovanetti alla frequenza de' santi Sacramenti, ma soltanto incoraggiarli e porgere loro comodità di approfittarne » (*Il sistema preventivo nell'educazione della gioventù*).

L'insistenza degli educatori cattolici è rivolta ai Sacramenti della Confessione e dell'Eucaristia. Ma fondamentale importanza hanno nell'accesso soprannaturale

---

2. Suggestioni ed orientamenti, che rinnovino ed arricchiscano l'esperienza religiosa dell'educatore anche in funzione pedagogica, saranno offerti dalle riviste di catechetica e di pastorale. Segnaliamo tra le altre *Orientamenti Pastorali* (Rivista trimestrale a cura del Centro di Orientamento Pastorale di Milano) (dal 1953) e *La Maison-Dieu* (Revue trimestrielle du Centre de Pastorale Liturgique, Paris, Editions du Cerf) (dal 1945).

alla virilità cristiana anzitutto i Sacramenti del Battesimo e della Confermazione, i quali soltanto con il crescere progressivo del senso e delle convinzioni religiose del giovane possono trovare le condizioni per la loro più ampia e profonda efficacia divinizzante. Soltanto così il Battesimo ci matura a « figli di Dio », quali radicalmente siamo diventati fin dal primo istante in cui l'abbiamo ricevuto. « Il Battesimo ci dà tale grazia, e, per il carattere che imprime, richiede che tendiamo, con tutte le nostre forze, verso questo ideale finchè rimaniamo in vita ». « La confermazione è il Sacramento della virilità cristiana ». Sarà compito dell'educazione creare le condizioni interiori per l'effettiva sua efficacia, che è di « far passare i battezzati dalla fragilità dell'infanzia alla fortezza della maturità ».[3]

Si intuisce facilmente quanto importante sia, per la maturazione del giovane nella fede e nella Grazia, introdurlo consapevolmente alla comprensione vitale di queste fondamentali realtà cristiane, la cui ignoranza e oblìo condannerebbero irrimediabilmente all'infantilismo religioso, sia sul piano conoscitivo che pratico.

Tale avviamento alla conoscenza e all'esperienza del mondo della Grazia e dei suoi grandi strumenti sacramentali è tanto più fondamentale, quanto maggiore è nell'adolescenza e nella giovinezza la tendenza ad interpretare il Cristianesimo in termini di razionalità, di umanesimo, di moralismo e di pragmatismo individuale e sociale. « Tale è il senso della nostra vita spirituale dopo l'incarnazione del Figlio di Dio. La virtù non consiste soltanto nel " vivere secondo la retta ragione " in conformità con le leggi morali provenienti dalla natura umana, come fanno i pagani. La santità cristiana è una vita divina nel Cristo... La mistica cristiana è la perfezione cristiana dell'anima nell'unità della Trinità per e nel Cristo Gesù... Tre aspetti fondamentali caratterizzano questa mistica specifica-

---

3. M. M. PHILIPON, *I Sacramenti nella vita cristiana,* Brescia, Morcelliana, 1948, pp. 35 e 59. Le ricerche sulla realtà sacramentale del Battesimo e della Confermazione in sè e in rapporto alla vita cristiana, dal punto di vista storico, teologico, pastorale, pedagogico, vanno crescendo con un ritmo notevolissimo. L'educatore dei giovani può trovarvi efficaci stimoli e preziosi orientamenti per una utilizzazione veramente educativa, in senso forte. Citiamo tra gli altri: per una globale visione storico-teologica: M. SCHMAUS - J. R. GEISELMANN - A. GRILLMEIER, *Handbuch der Dogmengeschichte,* Band IV: *Sakramente,* Fasz. 2: *Taufe und Firmung* von Burkhard Neunheuser OSB, Verlag Herder, Freiburg, 1956, pp. 110. Per approfondimenti ed accentuazioni teologiche di grande valore pastorale: P.-TH. CAMELOT O.P., *Sur la théologie de la Confirmation,* in « Revue de Sciences philos. et théol. », 38 (1954), pp. 637-657; J. LATREILLE, *L'adult chrétien ou l'effet du sacrement de confirmation chez saint Thomas d'Aquin,* in « Revue Thomiste », 1957, pp. 5-28 e 1958, pp. 214-243; J. GAILLARD OSB, *Les Sacrements de la foi,* in « Revue Thomiste », 1959, pp. 5-31 e 270-309; J. GAILLARD OSB, *Saint Augustin et les sacrements de la foi,* in « Revue Thomiste », 1959, pp. 664-703. Utili dal punto di vista pastorale e pedagogico sono: « La Maison-Dieu », fasc. 54; « La Confirmation » (II trim. 1958), pp. 176 e fasc. 58; « Du Catéchuménat à la Confirmation » (II trim. 1959), pp. 158, e il vol. informativo e orientativo di ADOLF ADAM, *Firmung und Seelsorge,* Düsseldorf, Patmos-Verlag, 1959, pp. 269, con ricca nota bibliografica, pp. 251-257; si può vedere anche, più rapidamente, G. DELCUVE S.J., *Confirmation at the Age of Reason,* nel vol. *Shaping the Christian Message,* New York, Macmillan Co., 1958, pp. 281-314; LOUIS BOUYER, *La signification de la Confirmation,* in « Supplément » de « La vie spirituelle », fasc. 29 del 15 maggio 1954, pp. 162-179; « Lumen Vitae », 1954, fasc. 1: *Initiation Sacramentelle,* pp. 9-68; « Orientamenti Pastorali », 1955, fasc. 2 e 3: *Pastorale Sacramentaria,* pp. 1-53 e 1-47; 1956, fasc. 3, *La pastorale del Battesimo,* pp. 7-103; 1957, fasc. 2, *La pastorale della Cresima,* pp. 6-60.

mente cristiana: l'ascesi è una morte al peccato nel Cristo-Salvatore; l'unione a Dio sboccia nell'amicizia con la Trinità, ma nel Figlio; il cristiano è un altro Cristo che vive per la gloria del Padre e la redenzione del mondo ».[4]

3. Pedagogia della Penitenza

L'azione del Sacerdote, educatore dei giovani, ha anche qui uno scopo ben determinato e preciso: creare nell'educando le disposizioni soggettive richieste perchè il Sacramento compia l'azione ricostruttiva e fortificatrice sua propria; in altre parole aiutare ad assicurare la presenza degli atteggiamenti interiori e degli atti richiesti al penitente per la validità e l'efficacia del Sacramento: coscienza dei propri peccati, pentimento, confessione umile e sincera, proponimento e penitenza. Creare tali disposizioni significa consentire un'opera di fondamentale validità educativa e formativa interiore soprannaturale e, contemporaneamente, ottenere anche sul puro piano umano effetti educativi naturali: formazione di una coscienza morale e religiosa illuminata ed equilibrata, orientamento della volontà, avvìo all'azione etica impegnata.

Solo in linea subordinata e secondaria si potrà parlare di un altro aspetto della « pedagogia della confessione », improprio e in qualche modo equivoco, riferendosi a tutto quel complesso di interventi di istruzione, di consiglio e di orientamento che il confessore crede di dare *nella* Confessione per la guida educativa del giovane, la direzione spirituale, ecc.

Naturalmente il secondo tipo di intervento, non richiesto dal Sacramento, non deve pregiudicarne la retta e feconda amministrazione: oltre che un grave attentato all'efficacia propria e alla stessa validità del Sacramento, soffocato dall'elemento umano « troppo umano », costituirebbe un'inversione di valori quanto mai diseducante. Il pericolo non è fittizio o remoto. Soprattutto con i giovani è facile la tentazione di convertire una necessaria e sobria azione umana, diretta a creare disposizioni per una azione divina del tutto soprannaturale, legata all'efficacia intrinseca del Sacramento, in una cattedra di istruzione morale, in un consultorio pedagogico, quando non addirittura psicoclinico o psicoterapico, o anche semplicemente in un puro procedimento di direzione spirituale, addirittura dimenticando la funzione essenziale dell'opera del sacerdote ai fini sacramentali, ridotta sotto questo aspetto alla pura assoluzione e alla assegnazione di una breve penitenza.

Non si nega che i due aspetti possano ottimamente coesistere o, anzi, che per giovani ordinari sia questo il metodo più semplice e normale di educazione, quella *mediante* e *per* il Sacramento della Penitenza e quella *nel* Sacramento della Penitenza. Si vuol semplicemente mettere in guardia contro eventuali pericoli di profanizzazione e di mondanizzazione.[5]

---

4. M. M. Philipon, *op. cit.*, pp. 47-48.

5. Secondo D. A. Caviglia è questo il fulcro della *pedagogia spirituale* di Don Bosco, *pedagogia della santità*, come appare soprattutto nella biografia di S. Domenico Savio. « Non è lecito trascurare il fatto che, per bocca del medesimo Don Bosco, l'edificio spirituale del Savio fu costrutto nella confessione, ossia mettendo a

a) *Il Confessore dei giovani.*

Il richiamo a Don Bosco diventa a questo punto obbligato: egli fu un confessore e direttore spirituale di giovani nella confessione, eccezionale sia per la vastità che per la profondità e continuità dell'azione. Le norme teoriche e pratiche da lui lasciate in proposito e l'esempio di tutta la vita sostituiscono splendidamente quel *Metodo per confessare la gioventù* che si proponeva di scrivere e che avrebbe scritto se il Cafasso non gli avesse suggerito di comporre piuttosto la *Storia d'Italia* (1855).

Secondo Don Bosco, al Sacerdote confessore e direttore spirituale dei giovani si chiede una particolarissima comprensione psicologica, una speciale capacità di valutazione dello stato di coscienza dei penitenti, bontà e dolcezza nel consigliare e nel dirigere pari alla pazienza e alla benevolenza nell'ascoltare.

> In due significativi capitoli, il V del *Cenno biografico sul giovinetto Magone Michele* (1861) e il XIX dell'altra biografia *Il pastorello delle Alpi ovvero Vita del giovane Besucco Francesco d'Argentera* (1864), egli condensa alcune delle sue direttive più care per il confessore-direttore spirituale dei giovani.
>
> « Che se mai questo scritto fosse letto da chi è dalla Divina Provvidenza destinato ad ascoltare le confessioni della gioventù, vorrei, omettendo molte altre cose, umilmente pregarlo a permettermi di dirgli rispettosamente:
>
> 1. Accogliete con amorevolezza ogni sorta di penitenti, ma specialmente i giovanetti. Aiutateli ad esporre le cose di loro coscienza; insistete che vengano con frequenza a confessarsi. È questo il mezzo più sicuro per tenerli lontani dal peccato. Usate ogni vostra industria affinchè mettano in pratica gli avvisi che loro suggerite per impedire le ricadute. Correggeteli con bontà, ma non isgridateli mai; se voi li sgridate essi non vengono più a trovarvi, oppure tacciono quello per cui avete loro fatto aspro rimprovero.

---

parte ciò ch'è proprio del Sacramento, dall'opera direttiva dello spirito che per mezzo o in occasione della confessione si compieva. Il Savio è un capolavoro della confessione, " che fu il suo sostegno nella pratica della virtù e fu la guida sicura che lo condusse ad un termine di vita cotanto glorioso " » (A. Caviglia, *Savio Domenico e Don Bosco. Studio*, p. 281). « In essa confessione ha parte tanto il fatto teologico della restituzione della grazia di Dio, quanto, ed è ciò che più apparisce, il concetto pedagogico della direzione dell'anima... L'attuazione della prassi alfonsiana torna, nonchè opportuna, necessaria alla funzione educativa, e Don Bosco, il quale educò soprattutto colla direzione delle anime, non poteva non valersene, e se ne valse. Ma anche l'altro aspetto, dogmaticamente essenziale per l'indole del Sacramento, della Confessione come Sacramento restitutore della grazia, era naturalmente nella mente del Santo che pensava alla salvezza delle anime e voleva nei suoi figliuoli la vita permanente della grazia di Dio » (Id., *ibid.*, p. 348).

« Quali fossero gl'indirizzi di quella secreta direzione lo rivela tutta la susseguente storia del santo giovinetto. Ma possiamo già antivederli nelle loro linee generali. Libertà di spirito e di movimento, rispetto alla libertà della grazia, pratica santificante del dovere, attenzione a Dio, orientamento verso Gesù Eucaristico e Maria, mortificazione della vita: in capo a tutto, fiducia in Dio, serenità, gioia, allegria, senza terrori e scontrosità paurose, ma colla vista fissa al Paradiso: tutto con amore e per amore, nell'interno come all'esterno » (Id., *ibid.*, p. 85). « La direzione spirituale così esercitata era in mano sua (ed egli avrebbe voluto che fosse in mano di tutti) il mezzo pedagogico per eccellenza, atto a correggere i suoi giovani e costruire la vera e soda pietà: quella cioè ch'è corrisposta dalla vita e compenetrata in essa » (Id., *ibid.*, p. 355).

2. Quando sarete loro entrato in confidenza, prudentemente fatevi strada ad indagare se le confessioni della vita passata siano ben fatte. Perocchè autori celebri in morale, in ascetica e di lunga esperienza, e specialmente un'autorevole persona che ha tutte le garanzie della verità, tutti insieme convengono a dire che per lo più le prime confessioni dei giovinetti se non sono nulle, almeno sono difettose per mancanza di istruzione o per omissione volontaria di cose da confessarsi » (*Cenno biografico sul giovinetto Magone Michele,* cap. V).

« Che se per avventura questo libretto fosse letto da chi è dalla Divina Provvidenza destinato all'educazione della gioventù, io gli raccomanderei caldamente tre cose nel Signore. Primieramente inculcare con zelo la frequente confessione, come sostegno della instabile giovanile età, procurando tutti i mezzi che possono agevolare l'assiduità a questo Sacramento. Insistano secondariamente sulla grande utilità della scelta d'un confessore stabile da non cangiarsi senza necessità, ma vi sia copia di confessori, affinchè ognuno possa scegliere colui, che sembri più adatto al bene dell'anima propria... Nè manchino mai di ricordare spessissimo il grande segreto della confessione... » (*Il Pastorello delle Alpi,* cap. XIX).

b) *Il carattere soprannaturale.*

Tutte le forme di « umanizzazione » della confessione non possono, senza comprometterne il frutto più vero, quasi soffocarne il carattere fondamentale, *soprannaturale*. Nella sua essenza essa è un processo che si svolge nel mondo della Grazia; vi interviene Cristo (*Christus baptizat, Christus absolvit*) e il rappresentante di Cristo, il Sacerdote, non il semplice « amico », l'adulto stimato e ammirato, l'uomo, che dispensa ricette di saggezza psicologica o provate esperienze di vita. Di fronte sarà il « peccatore », il « colpevole », naturalmente in misura e con responsabilità diverse, il « penitente », alla ricerca di perdono, di Grazia soprannaturale, e non semplicemente (e normalmente) il malato più o meno grave, il fragile, che espone e racconta, per trovare comprensione umana, l'aiuto del consiglio, direttive per la propria vita.

I pericoli di tradire il Sacramento sono molti. Esso può diventare, di volta in volta, una comoda scappatoia per sfuggire almeno per qualche ora o giorno al peso di una colpa che angustia e toglie la pace, oppure un mezzo per uscire dalla propria solitudine psicologica, per « sfogarsi », o un ambulatorio dove si cercano ricette infallibili e rapide per risistemarsi moralmente senza eccessivi e dolorosi sforzi volontari, quando non una forma di esibizionismo, a doppio senso, del bene o del male.

Da queste trasposizioni naturalistiche e psicologistiche di vario tipo nascono le più assurde illusioni, le più cocenti e irritate delusioni e le più strane mescolanze di sacro e profano, che portano all'abbandono di tutto o alla continuazione di una pratica, diventata pura abitudine o imposizione esteriore senza significato.

In un'età fervida di sviluppo biologico e psicologico, di intensa e irrompente vitalità naturale, qual è la giovinezza, è da insistere più che in altre sulla confessione come incontro reale, anche se non percepito psicologicamente come tale,

anche se non oggetto di esperienza, non gustato, tra l'anima e Dio, con effetti propriamente soprannaturali, accessibili alla sola fede, e cioè la rigenerazione soprannaturale, la restaurazione della Grazia, la riconciliazione con Dio. La commozione psicologica, la gioia sperimentata, il senso dell'incertezza, dell'inquietudine, del dubbio possono anche avere nulla da fare con tale realtà; in ogni caso vanno nettamente distinti da essa. Lo stesso si dica del rapporto tra effetti sul piano interiore ontologico della Grazia e guarigioni da turbamenti e anormalità sul piano psicologico oppure da abitudini profondamente radicate: non si identificano assolutamente. Il secondo gruppo di fenomeni ha una sua dinamica e condizionamenti specifici ben diversi dal modo di operare della Grazia sull'altro piano. Non sarà mai consigliata a sufficienza la fiducia nella Grazia, la fede soprannaturale nella validità del Sacramento e dei suoi effetti, anche e soprattutto quando sarà più lenta e penosa la ricostruzione sul piano della natura e della psicologia.[6] Se ne dirà ancora qualcosa a proposito di qualche situazione particolarmente sofferta dai giovani nel settore della castità e dell'amore.

c) *Collaborazione educativa negli atti del penitente.*

L'opera del confessore-educatore sarà di istruzione, di chiarificazione, di esortazione, di ammonimento, di incoraggiamento, oltre che di giudizio e di assoluzione (al di fuori dei casi in cui l'assoluzione va differita o negata, secondo i princìpi della morale). Grande è il suo compito e nobile, tale, quindi, da non permettere vaniloqui oziosi e non pertinenti.

L'esame di coscienza non dovrà essere concepito come freddo e oggettivo elenco di peccati, meticolosamente collezionati, senza riferimento concreto alle responsabilità effettive del soggetto: l'esigenza di una serena valutazione sacramentale non deve venir soverchiata dalla preoccupazione esagerata di precisare quadri oggettivi, in ogni caso non validi per giudicare colpe passate compiute al di fuori di quei quadri. Confusioni di questo genere, favorite da mostruosi chilometrici formulari d'esame, banalmente oggettivi e particolareggiati fino all'ossessione, non contribuiscono certo alla formazione di coscienze illuminate ed equilibrate.[7]

Esso va continuamente accompagnato dalle ragioni di fede che svelano il carattere peccaminoso di fronte a Dio delle colpe con l'immediato riferimento al *pentimento* soprannaturale, unica radice della *conversione* autentica, interiore e sincera almeno nell'intenzione e nel proposito. Per questo il dolore deve partire da chiare e convinte considerazioni di fede e non va confuso, come facilmente può avvenire, con il senso del fallimento personale, molto comune tra i giovani più volitivi e impegnati, con il sentimento di colpevolezza, con l'umiliazione, col rimorso e con l'avvilimento.

---

6. Marc Oraison, *A propos de l'action thérapeutique du Sacrement de pénitence,* in « Supplément » de « La vie spirituelle », n. 31, 1954, pp. 412-430.

7. P. Ranwez, *Les formulaires d'examen de conscience. Enquête et réflexions,* in « Lumen Vitae », 1952, fasc. 3, pp. 473-490; L.-J. Lebret e Th. Sauvet, *Ringiovanire l'esame di coscienza,* Roma, Ed. Studium, 1954, pp. 166.

Il *proponimento,* pure, nascerà da motivi di fede, da fiducia nella Grazia di Dio, nel suo aiuto e ancora, sempre, nel suo perdono, nel caso di facili debolezze ripetute, di abitudini difficili a rompere. Molto facilmente nei giovani migliori possono insorgere pericolose crisi di sfiducia, che vanno superate in clima di paziente comprensione personale e, soprattutto, con l'instancabile richiamo ai valori soprannaturali racchiusi nel Sacramento della Penitenza. La Confessione non è un metodo di cura medica, la cui validità sia da commisurarsi in base ai risultati esterni ottenuti. È processo misterioso di rigenerazione soprannaturale, che esige sincerità interiore, buona volontà, ma che produce indubbiamente i suoi effetti soprannaturali in chi lo riceve con fede e sincero desiderio di collaborare, anche se i risultati esterni si fanno attendere.

Ai fini educativi sono da tenersi presenti anche le condizioni estrinseche di *tempo* e di *luogo*. Ci sono leggi ecclesiastiche precise, che vanno osservate. Con i giovani si può essere talvolta un po' più spigliati e meno legati a forme tradizionali di ubicazione: in ogni caso deve venir salvata la dignità del Sacramento.

Per la *frequenza* è difficile dare una regola valida univocamente per tutti. È bene abituare ad un regime che possa diventare definitivo, quello di tutta la vita. Non si dovrebbe normalmente insistere, se non per motivi eccezionali, sulla confessione più che settimanale.

La legge fondamentale della *libertà* dovrebbe sconsigliare le confessioni per classi e certe forme di assistenza che non possono venir percepite che come controllo.[8]

4. Educazione eucaristica

A questo punto dello sviluppo psicologico e formativo del giovane, l'educazione eucaristica sembra doversi preoccupare soprattutto di far maturare la sua coscienza cristiana in queste direzioni: *a*) superamento di involuzioni a sfondo sentimentale e infantile; *b*) approfondimento delle ragioni di fede; *c*) difesa contro il meccanicismo formalistico e abitudinario; *e*) sviluppo del senso comunitario in clima soprannaturale e con impegno vitale.

Mai come ora, e forse in forma essenzialmente definitiva, è offerta l'opportunità di superare esperienze e tendenze troppo naturali nella visione e nella fruizione della realtà eucaristica, che è ben più che simbolo dell'unione dei cuori, di amicizia con Cristo o garanzia di « pace dell'anima » e di « felicità del cuore » a livello puramente psicologico. La « presenza reale », la Cena eucaristica, la rinnovazione del Sacrificio della Croce devono assumere in forma molto più cosciente e matura il loro significato e la loro portata reale, anche se misteriosa.

---

8. Tra la vasta letteratura sulla Penitenza si può vedere: *L'Eglise éducatrice des consciences par le Sacrement de Pénitence,* Paris, 1953, II ediz.; G. Timon-David, *Giovani al confessionale,* Milano, L'Arco, 1955; fasc. 55-56 (III-IV trim. 1958) de « La Maison-Dieu », consacrati interamente al tema *La Pénitence dans la Liturgie;* fasc. 2, 1958, di « Orientamenti Pastorali », dedicato al tema *La Pastorale della Penitenza* (pp. 19-79). Di grande praticità: P. Giustino Borgonovo, *La Confessione delle giovinette,* Milano, Vita e Pensiero, 1941, II ediz., e A. Grazioli, *La confessione dei giovanetti,* Torino, Marietti, 1943, V ediz.

Questo esige un notevole sviluppo delle cognizioni e delle esperienze, che rendano possibile l'esprimersi sempre più maturo della virtù tologica della fede. Il riferimento al Cristo, alla sua figura storica, alle sue azioni e intenzioni deve diventare qui assolutamente esplicito. Il « realismo del Sacramento » è legato al realismo della figura di Cristo, al di là di interpretazioni puramente psicologiche e letterarie: Mauriac e Papini vanno nettamente e sostanzialmente integrati da Adam, Grandmaison, Ricciotti, Prat, con il campeggiare sempre più vivace e solido dei Vangeli, soprattutto quello di S. Giovanni, e di S. Paolo. Storia e dogma devono contribuire in modo radicale a riempire i simboli e le immagini di contenuto realistico e soprannaturale.

Sarà il miglior punto di partenza per una instancabile guerra al formalismo, all'abitudinarismo, che tende a collocare la Messa tra le « pratiche » obbligatorie del cristiano, senza cui la domenica sarebbe psicologicamente vuota, oppure istintivamente trasforma la Comunione in una rinnovazione periodica di una polizza di assicurazione sulla vita e contro gli infortuni.

Ed infine, l'educazione eucaristica deve consentire effettivamente al Sacramento tutto il suo dinamismo espansivo soprannaturale, in senso verticale, teologico, *Sacramentum pietatis,* e orizzontale, comunitario, *vinculum unitatis.* La celebrazione eucaristica è celebrazione essenzialmente sociale, il Sacrificio di tutti in Cristo. Donde il carattere per nulla formale o estrinsecamente giuridico dell'obbligo della Messa festiva.

Sono evidenti, e massimamente positivi, i nessi tra Eucaristia e carità, teorica e pratica.

Non lo sono meno i legami con la castità e l'amore.

La Comunione dei giovani esige particolarissime attenzioni e preparazioni. Nulla di forzato. Libertà e convinzione. Non a masse. Non frequente per i superficiali, i leggeri, i distratti, ma per i consapevoli, i volonterosi, anche se ancora lontani dalla santità e dalla perfezione. La Comunione non è premio per i buoni, ma cibo soprannaturale dei forti, almeno nel desiderio e nella volontà, e medicina per i malati. In generale è bene ricordare che « la sola frequenza ai Sacramenti non è indizio di bontà » (Don Bosco).[9]

---

9. Cfr. « Lumen Vitae », fasc. 1, 1952, *Comment présenter la Messe,* e fasc. 2-3, 1955, *La liturgie, représentation du salut* (P. RANWEZ, *Comment introduire enfants et adultes dans le mystère de la Messe,* pp. 403-412); « La Maison-Dieu », fasc. 34, 1953, L. KAMMER, *Le problème des Missels,* pp. 28-82; fasc. 35, 1953, *Qu'est-ce que la Concélébration?,* pp. 1-129; fasc. 42, 1955, *Liturgie et Collège,* pp. 1-147; Card. G. A. PIAZZA, *La S. Messa e il sacerdote educatore,* Roma, AVE, 1942, pp. 95; *Directoire pour la Pastorale de la Messe à l'usage des diocèses de France* adopté par l'Assemblée des Cardinaux et Archevèques, Paris, Ed. Fleurus, 1956, pp. 119; Card. G. LERCARO, *A Messa, figliuoli! Direttorio Liturgico per la partecipazione dei fedeli alla S. Messa letta,* Bologna, U.T.O.A., 1956, II ediz., pp. 217.

Capitolo III

EDUCAZIONE GIOVANILE ALLA CASTITÀ, ALL'AMORE, AL MATRIMONIO

La questione vuol essere impostata su un piano specifico, assumendo i termini castità e amore in senso correlativo, in riferimento al matrimonio: educazione dei giovani alla castità, virtù regolatrice, spiritualizzatrice e « personalizzatrice » della realtà sessuale in funzione del matrimonio cristiano, e cioè in rapporto a quel particolare tipo di carità che sboccia nell'amore sessuale, legittimato e consacrato dal Sacramento del matrimonio. Si potrebbe usare, in questo senso, correttamente anche il termine di « educazione sessuale », espressione esatta nella quale l'aggettivo qualificativo determina la materia, il settore specifico, su cui la volontà viene moralmente plasmata e instaurata nella libertà, consapevole e operativa.[1]

Pertanto, anche questo preciso aspetto della universale educazione umana e cristiana ne segue i « momenti » essenziali: 1) momento della « formazione » e cioè dell'attuazione delle condizioni per l'educazione propriamente detta nel settore sessuale; 2) momento « intellettuale », culturale, illuminativo, del costituirsi della volontà libera eticamente maturata in materia di castità e di amore; 3) momento esecutivo-pratico dell'acquisizione dell'abito della carità e dell'amore sessuale, moralmente retto.

1. Metodologia « formativa » dei condizionamenti

I condizionamenti individuali e sociali hanno una particolare rilevanza in rapporto ad una realtà che si radica al centro dell'essere psico-fisico dell'uomo, nell'esigenza fondamentale di integrazione totale e di perpetuazione della vita,

---

1. Cfr. G. Corallo, *Educazione alla purezza,* in « Orientamenti Pedagogici », 1955, pp. 455-477 e nel I vol. di *Educare* il cap. *Momenti e aspetti dell'educazione.* La coincidenza e la mutua implicanza tra sessualità, castità e amore matrimoniale è messa in luce da moltissime moderne opere di produzione cattolica, come appare dallo stesso titolo: V. Panzarasa, *La castità è amore;* D. Planque, *La chasteté conjugale vertu positive;* Suenens, *Amour et maîtrise de soi;* R. Biot, *Educare all'amore...*

coinvolgendo tutti gli strati della realtà umana individuale in sè e nelle connessioni con tutta l'altra realtà.

L'atmosfera ambientale e sociale, inoltre, ne è sempre più vastamente e intensamente invasa, fino ad avvolgere il ragazzo e il giovane in un sistema di influssi, di stimolazioni e di occasioni, che ne accrescono la sensibilità e la reattività, compromettendone spesso la stabilità emotiva e la capacità di controllo volitivo.[2]

a) *L'ambiente esterno.* — Esistono correlazioni, facilmente osservabili, tra determinati contesti ecologici e certi comportamenti immorali: insufficienza di alloggi, strettezze e luridume, miseria materiale, coabitazione, promiscuità, ubicazione e raggruppamento di abitazioni mancanti di luce, di ossigeno, di sole.

Si potrebbe accennare, con qualche analogia e per vari elementi, ad ambienti educativi esageratamente chiusi, assolutamente « isolanti », con grosse comunità, dove regna un clima gelido di disciplina e di ordine puramente estrinseco, e poco o nulla di positivo viene ad avvivare l'atmosfera, pesante, deprimente, soffocante (collegi, scuole, sale di associazione, clubs), senza parlare di ambienti poco sani e puliti anche per ragioni psicologiche e morali come certe sale di danze, certi cinema e luoghi di divertimento.

Il senso dell'ordine, della pulizia, della dignità può contribuire in certa mi-

---

2. L'osservazione quotidiana e ricerche di ogni genere concordano nel rilevare in questo settore dati e situazioni sempre preoccupanti e problematiche. Le note ricerche di KINSEY (*Sexual Behavior in the Human Male,* 1948, e *Sexual Behavior in the Human Female,* 1953), per varie ragioni imperfette e discutibili, offrono un quadro impressionante in parte incontrovertibile. Gli studi di psicologia dell'età evolutiva, le inchieste e le statistiche confermano le preoccupazioni degli educatori. Il problema dell'amore, del sesso, della castità, del matrimonio si pone al centro della vita giovanile in forme non certo prevalentemente positive: ansie, angosce, deformazioni, cedimenti. Un saggio di testimonianze giovanili, tanto più preziose quanto meno direttamente richieste, si può trovare nello studio di P. G. GRASSO, *Gioventù di metà secolo,* Roma, AVE, 1954, pp. 152-163 (Il problema morale della purezza, il problema sessuale, il problema dell'amore). Sulle insistenze in proposito del Magistero Pontificio, si veda il vol. *Il matrimonio.* Introduzione e indici sistematici dei Monaci di Solesmes (Coll. « Insegnamenti Pontifici », 1), Roma, Edizioni Paoline, 1957, pp. 459, 17*, [67]. Per quanto riguarda la situazione di molti ambienti si può ricordare la grave affermazione del Card. G. Siri in una lettera sui giovani del 1949: « La grande maggioranza dei giovani di venti anni ha toccato il fondo della corruzione formale e completa al di fuori della santità del Matrimonio e considera tutto questo una necessità ». Anche il mondo femminile, per mutate condizioni sociali (maggior libertà, promiscuità nelle scuole, sul lavoro, negli uffici, nei ritrovi, forme esagerate di emancipazione e di mascolinizzazione, ecc.), va incontro a problemi e situazioni serie e preoccupanti (si veda, per esempio, CLAIRE LAPLAE, *Moralité des jeunes,* nel vol. in collaborazione *Morale sexuelle et difficultés contemporaines,* Paris, Ed. Familiales de France, 1953, pp. 291-310). - Sono note osservazioni e statistiche su fenomeni che di solito sono connessi con la pubertà, ma che possono avere ritardi, recrudescenze, strascichi e fissazioni nella giovinezza, talvolta di carattere patologico, con accentuazioni in particolari ambienti. Sulla masturbazione nella pubertà si hanno percentuali che vanno dall'89-90 % al 98 % per i maschi e del 50 % delle femmine, con variazioni di età, di periodo e di persistenza e notevoli differenziazioni ambientali (*Cahiers Laënnec, Puberté et Sexualité,* 1°, 1950). - In rapporto a patologie connesse, ricordiamo solo una affermazione di P. GEMELLI: « oggi sono numerosi i giovani in cui si hanno vere neurosi sessuali, le quali, se trovano il loro fondamento in una costituzione o predisposizione individuale, hanno lo stimolo che le rende tormentose nelle condizioni della vita ambientale moderna » (*Psicologia della età evolutiva,* Milano, Giuffré, 1956, VII ediz., p. 321).

sura alla elevazione spirituale e morale degli animi. Con sapiente intuizione, Don Bosco volle curata anche la « pedagogia dell'ambiente » oltre che l'educazione dell'un per uno: ordine, pulizia, aria, luce, serenità, gioia, profilassi contro le infiltrazioni del male, contro tutto ciò che può essere conturbante e ottenebrante, terapia rivolta a fugare l'ozio, l'ignavia, l'intemperanza, il disordine, la « palude ».

b) *Igiene individuale fisica e psichica. — Mens sana in corpore sano, vita sana in mente sana.* C'è un'igiene personale, generica e specifica, la quale impedisce noie e disturbi, che potrebbero avere una qualche ripercussione sulla terapia della castità, sia per i ragazzi che per le ragazze. Non servono in proposito infantili e farisaici pudori o allarmismi gretti e ossessionanti. La castità è « virtus » e non puerile timore. E c'è anche una generale « igiene mentale », un ordinato sviluppo psichico, *conditio sine qua non* del costituirsi di una personalità sana, serena, interiormente equilibrata e socialmente integrata, senza cui non si costruisce nulla di valido e di solido. Di primaria importanza è un retto e normale sviluppo affettivo con un graduale e progressivo inserimento nella pienezza della vita di gruppo, nella famiglia, nella scuola e nelle altre più vaste espressioni di vita associata.

In questo contesto dovrebbe situarsi qualsiasi tentativo di giudizio morale e di risanamento educativo relativo ai cosiddetti « pensieri e desideri cattivi », sotto pena altrimenti di formare coscienze angustiate e timorose. Realismo e senso « umano » della vita premuniranno da atteggiamenti che peccano di angelismo e di astrattismo: non si può impedire all'uomo, che è fatto di carne ed ossa, di pensare, di immaginare e di sapere anche in forme « fisiche ».

Naturalmente sotto questo profilo l'educazione sessuale dei giovani va preceduta da un'analoga e progressiva « formazione » specifica, che dovrebbe risalire ai primissimi anni dell'infanzia e della fanciullezza. Psicologi ed educatori, moralisti e terapeuti concordano a questo punto nel propugnare un'educazione che non si attui tanto o solo in termini morali di male e di bene, di colpa e di peccato, ma anzitutto di delicatezza, di rispetto, di dignità, unite ad una amplificatrice coscienza della presenza di Dio, in un orizzonte vasto di « bontà », di carità, di generosità: « molto meglio è far leva sul sentimento di fierezza del ragazzo, sull'incipiente coscienza del proprio io, a seconda dei casi valendosi di un appoggio su motivi religiosi, o morali, o sociali ».[3]

c) *Presenza esemplare dell'educatore.* — La più alta garanzia umana della validità educativa dell'ambiente è costituita dalla presenza esemplare, illumina-

---

3. P. A. Gemelli, *Psicologia della età evolutiva,* p. 260. In questo settore, l'opera dell'educazione giovanile dovrebbe essere preceduta da quella molto più fragile, delicata, sfumata, attentissima, dai primi anni agli 11-12, con problemi difficilissimi riguardanti sia le valutazioni morali e le terapie relative che gli interventi educativi, generici e specifici. Nel periodo dell'adolescenza e della giovinezza sarà necessario continuare con crescente chiarezza morale e pedagogica, ma anche spesso si dovrà procedere a chiarificazioni, a ridimensionamenti, ad assestamenti di vario tipo. Si veda, tra altri, nel vol. cit. *Morale sexuelle,* ottime osservazioni di A. Arthus e E. Rolland, pp. 259-260 e 278-279. Per l'infanzia, è delicato e saggio il vol. di M. Reed Newland, *Famiglia educatrice,* Torino, SEI, 1958, cap. VIII, *La purezza,* pp. 95-104.

trice e propulsiva dell'educatore. La presenza preventiva e costruttiva è l'aspetto sostanziale e positivo della « sorveglianza » e dell'« assistenza », le quali sono anche importantissime nella loro efficienza negativa e protettiva; a cominciare dalla famiglia fino alle più varie istituzioni di educazione dei giovani, dove l'incoscienza, l'incuria, l'ingenuità ed altro possono spesso consentire situazioni moralmente e educativamente assurde.

L'esemplarità dell'educatore oltre che di fattori connessi con la sua struttura spirituale, con la coscienza della sua « missione », con la sua serietà e nobiltà morale e religiosa, è costituita dal suo modo di concepire e di attuare lo stesso rapporto educativo, che non può esaurirsi in un profilo « professionistico » e tanto meno in una « simpatia » umana, talvolta fuorviata e deviata da elementi patologici. Soprattutto con gli adolescenti e i giovani, in possesso di una varia esperienza affettiva non sempre lucida, l'eros educativo esige di esprimersi con uno stile essenzialmente « verginale », delicato, generoso, energico e vigilante.

d) *Inserzione nel mondo della Grazia.* — Dal punto di vista cristiano, la solidità di qualsiasi costruzione educativa religiosa e morale è affidata alla duplice affermazione perentoria: « *Sine Me nihil potestis facere* » e « *Omnia possum in Eo qui me confortat* ». Dunque, anche il problema capitale dei giovani va risolto in quel più vasto « contesto » ambientale e sociale, che è costituito dal mondo divino e divinizzante della Grazia. L'« *instauratio in Christo* » rappresenta l'ultima garanzia di vita sessualmente pura, elevante, degna.

Quest'« altro mondo », realissimo e misterioso, significa: atmosfera generale di Fede, senso religioso della vita, visione soprannaturale della realtà; inserzione della « vocazione » all'amore, alla famiglia, alla donazione della vita e di sè nel matrimonio, nel vasto oceano della « socialità » naturale e soprannaturale, della giustizia e della carità cristiana smisurata e generosa; vita di preghiera, in tutte le gradazioni e gamme, con tutti i toni e i « registri » e non solo e non prevalentemente in chiave di domanda egoistica, ma piuttosto di riconoscenza, di lode, di implorazione penitente; rievocazione di ideali temporali e eterni, compresi i « novissimi »; ricorso cosciente, riflesso, insistente, motivato più dalla ricerca della grazia e dei frutti soprannaturali che dall'attesa di risultati stupefacenti sul piano terapeutico, ai Sacramenti della ricostruzione e della fortificazione soprannaturale (pedagogia della pietà, dei Sacramenti, mariana).[4]

---

4. Sono da segnalarsi per accentuazioni di questo tipo almeno due volumi: D. P. Valentino, *La castità cristiana è amore. Per Sacerdoti e per sposi cristiani,* Velate di Varese, Edizione Fac, 1958, e H. Caffarel, *Pensieri sull'Amore e la Grazia,* Milano, Istituto « La Casa », 1958.

Può essere ancora opportuno il richiamo all'« *adolescentium Pater et Magister* », Don Bosco. Agli educatori: « Finora si dissero molte cose sulla moralità e si parlò di molti mezzi per ottenerla nei giovani; ma non si toccò ancora il principale. Punto culminante per ottenere la moralità è al certo la frequente confessione e comunione, ma proprio ben fatte... Si vede proprio che col dare grande comodità e col procurare confessori intendentisi di queste cose, si ottiene già molto » (*Memorie Biografiche,* vol. XIII, pp. 270-271). Ai giovani: « Confessatevi ogni quindici giorni od una volta al mese: non lasciate mai passare il mese... Tenete intanto a mente queste due cose che sono fondamentali: 1. Abbiate un confessore che conosca bene il vostro cuore e non cangiatelo mai per timore che sappia qualche vostra caduta. È vero che non è peccato il cangiar confessore, quando non si osa confessargli qualche colpa,

2. Momento dell'illuminazione educativa

La castità non è ignoranza o ingenuità non consapevole; è « virtù », realtà spirituale, e quindi necessariamente inclusiva dell'aspetto conoscitivo, intellettuale, coessenziale all'atto volontario e libero. In senso assoluto, non potrebbe, quindi, non apparire assurda qualsiasi contrapposizione tra « metodo del silenzio » e « metodo dell'istruzione ».

Un'antitesi può, invece, stabilirsi tra le due concezioni su due altri piani: su quello filosofico-teologico, con due diverse visioni dell'uomo e dei suoi fini, e su quello metodologico, che pur nella identità fondamentale dell'antropologia ammette varie possibilità e modalità di interventi educativi.

a) « *Iniziazione sessuale* ».

C'è indubbiamente un tipo di « iniziazione sessuale » che discende da premesse naturalistiche e che il cristiano non accetta, sulla scorta anche dell'Enciclica « *Divini illius Magistri* », la cui condanna fu confermata da un successivo Decreto del S. Officio (21 marzo 1931), che nell'Allocuzione ai partecipanti al V Congresso internazionale di psicoterapia e di psicologia clinica (13 aprile 1953) Pio XII dichiarava sempre in vigore.

> « Massimamente pericoloso è poi quel naturalismo, che, ai nostri tempi, invade il campo dell'educazione in argomento delicatissimo qual è quello dell'onestà dei costumi. Assai diffuso è l'errore di coloro che, con pericolosa pretensione e con brutta parola, promuovono una così detta educazione sessuale, falsamente stimando di poter premunire i giovani contro i pericoli del senso, con *mezzi puramente naturali,* quale una temeraria *iniziazione ed istruzione preventiva* per *tutti indistintamente,* e anche *pubblicamente,* e, peggio ancora, con *esporli per tempo alle occasioni,* per assuefarli, come essi dicono, e quasi indurirne l'animo contro quei pericoli. Costoro errano gravemente non volendo riconoscere la nativa fragilità della natura umana e la legge, di cui parla l'Apostolo, ripugnante alla legge della mente, e misconoscendo anche l'esperienza stessa dei fatti, onde consta che, segnatamente nei giovani, le colpe contro i buoni costumi non sono tanto effetto dell'ignoranza intellettuale quanto principalmente dell'inferma volontà, esposta alle occasioni e non sostenuta dai mezzi della Grazia » (Enc. *Div. illius Mag.*).

Questo deve ritenersi senz'altro un « caso limite » nel senso deteriore. Tuttavia, potrebbero rientrare nella condanna anche metodologie di « iniziazione » che, pur ispirandosi a princìpi teoretici validi, risultano effettivamente contropro-

---

ma è però molto pericoloso per la virtù della modestia. Perocchè voi ritornando da lui, ed egli non conoscendo bene lo stato dell'anima vostra, non potrà mai darvi quei consigli opportuni per questa virtù. 2. Ascoltate e mettete in pratica i consigli che il confessore vi dà » (*Memorie Biografiche*, vol. VII, p. 84).

ducenti per le modalità di esecuzione, in quanto l'iniziazione o è prematura o troppo aperta e volgare o fuori luogo.

Ne ha parlato più volte Pio XII. « Ci riferiamo all'iniziazione sessuale completa, che nulla vuole tacere, niente lasciare nell'oscurità. Non c'è in questo una dannosa sopravvalutazione del sapere? ».[5] « Troppo spesso, ai giorni nostri, alcuni educatori si credono in dovere di iniziare fanciulli e fanciulle innocenti ai segreti della procreazione, in una maniera che offende il loro pudore. Ora proprio il pudore cristiano esige in questa materia una giusta misura ».[6] Altre volte lo stesso Pontefice denuncia una « propaganda funesta » che talvolta ha « origine da fonte cattolica e mira a farsi strada fra i cattolici », con « scritti, libri e articoli riguardanti l'iniziazione sessuale », mancante di rispetto e delicatezza anche di fronte « al segreto dell'intimità coniugale » e che « minaccia il popolo cattolico di un duplice flagello: anzitutto esagera oltremodo l'importanza e la portata dell'elemento sessuale nella vita...; in secondo luogo, questa letteratura, se così può chiamarsi, non sembra tener conto alcuno dell'esperienza generale di ieri, di oggi e di sempre, perchè fondata sulla natura, la quale attesta che nell'educazione morale nè l'iniziazione, nè l'istruzione, offre per sè alcun vantaggio, che, anzi, riesce gravemente malsana e pregiudizievole ove non sia strettamente legata a una costante disciplina, a una vigorosa padronanza di sè, all'uso, soprattutto, delle forze soprannaturali della preghiera e dei sacramenti ».[7]

b) *Il cosiddetto « metodo del silenzio »*.

Un « metodo del silenzio » in quanto si opponga ad una « iniziazione » teoreticamente o metodologicamente « naturalistica » è, evidentemente, difeso da tutti i cattolici. Ma esso può assumere anche forme più caratterizzate, che partono da una minor stima della illuminazione positiva specifica, talvolta addirittura identificata con quella « naturalistica » o non sufficientemente colta nelle sue pretese limitate. O ci si nasconde la gravità del problema o si crede di risolverlo con mezzi quasi esclusivamente soprannaturali o si fa molto affidamento sulla « natura » o sulla famiglia o si è convinti che « la ragione non possa portare luce e forza in questo problema misterioso ».

c) *Il metodo della illuminazione educativa integrale.*

L'illuminazione educativa non si limita a comunicare certe nozioni nell'epoca della pubertà, dell'adolescenza e della giovinezza, ma deve iniziare molto prima, in forme rigorosamente controllate, prudenti, graduali. Ma, soprattutto a questo punto, può assumere un ritmo più deciso fino alla formazione di una coscienza naturalmente e soprannaturalmente maturata, in una visione grandiosa, completa, della realtà sessuale, nella pienezza del suo significato ontologico, teologico, psicologico, biologico, sociale. Pur riferendosi a fatti specifici e noti della curiosità

---

5. *Allocuz. al V Congresso Internazionale di psicoterapia e di psicologia clinica,* 13 aprile 1953.

6. Enc. *Sacra Virginitas,* 25 marzo 1954.

7. *Allocuzione ai padri di famiglia francesi,* 18 settembre 1951.

giovanile, ora essa tenderà a mettere in rilievo e a presentare nella giusta luce, con progressivi arricchimenti, una realtà quanto mai complessa anche sotto il profilo « sessuale », inquadrata nella totalità della « vocazione all'amore coniugale », della « vocazione familiare ».[8]

In questa posizione, dunque, oltre che esigere tutto un vasto quadro educativo generico e specifico, naturale e soprannaturale, l'« illuminazione educativa » relativa agli aspetti biologici dell'educazione all'amore umano esige di essere integrata e permeata, ancora sul piano istruttivo-conoscitivo, di tutti gli altri elementi costitutivi della realtà totale della sessualità: l'affettività, gli aspetti psicologici e sociali delle differenze dei sessi, la visione finalistica dell'amore umano nel matrimonio come donazione di vita e integrazione personale, le implicanze economiche e giuridiche, i riflessi educativi, la visione teologica cristiana.

1. *L'illuminazione educativa specifica* si distingue, dunque, da quella di ispirazione naturalistica, ma anche da certi tipi di metodo del silenzio. Sue « principali caratteristiche sono quelle di essere un metodo di informazione *personale..., occasionale* (quando c'è un problema o un appiglio che renda necessaria la comunicazione) e *familiare* (affidato ai genitori o ai loro sostituti). Metodo, come si vede, ben diverso dall'illuminazione scientifica, basato su una *positiva* illuminazione cristiana e affiancato, come *conditio sine qua non,* da una educazione morale totale, da cui l'educazione alla purezza non può assolutamente prescindere ».[9]

Essa cura l'informazione tempestiva, progressiva, sapientemente preventiva, prevalentemente individuale, data dagli educatori, e anzitutto dai genitori, sulle realtà biologiche e psicologiche riguardanti i fondamentali fatti dell'origine della vita, le differenze dei sessi, l'intervento dei genitori nell'opera della generazione, il senso di determinati fenomeni di carattere sessuale, il senso dell'affettività e dell'amore, la realtà sessuale nel matrimonio, la segnalazione preventiva di possibili deformazioni e deviazioni, le avvertenze previe su situazioni particolari della vita sociale, del fidanzamento, ecc.

L'insegnamento e la tradizione pedagogica della Chiesa fino ai più recenti interventi pontifici orientano in questa direzione in modo molto impegnativo e responsabile. « C'è anche un'educazione sessuale efficace, che insegna con ogni sicurezza nella calma e nella oggettività ciò che il giovane deve sapere per diri-

---

8. Fortemente orientativo in proposito è il vol. di A. KRIEKEMANS, *Préparation au mariage et à la famille,* Tournai-Paris, Casterman, 1957: « La préparation immédiate et directe au mariage suppose: *a*) une saine compréhension de la psychologie des sexes; *b*) une éducation sexuelle sérieuse; *c*) une juste notion et une expérience conséquente de l'amour et du mariage; *d*) un choix et de rapports judicieux » (p. 7). In un interessante articolo su « Educateurs », 1948, 1°, *Les exigences de l'enfant,* pp. 25-37, il dr. P. LE MOAL distingue giustamente « sessuale » da « genitale », denunciando l'errore di ridurre solo al secondo aspetto l'educazione in questo settore della vita.

9. G. CORALLO, rec. al vol. di E. PAGANUZZI, *Purezza e pubertà,* in « Orientamenti Pedagogici », 1955, I, pp. 61-63. Una vasta inchiesta, criticamente vagliata, sull'educazione sessuale intesa in questo senso condotta dall'Istituto « La Casa » di Milano, è apparsa sulla Riv. « Riflessi », Bollettino del Consultorio prematrimoniale e matrimoniale dell'Istituto « La Casa », 1951 (III), fasc. 1-4.

gere se stesso e trattare con quelli che lo circondano ».[10] « Con tutta la gravità, l'attenzione, il decoro che l'argomento comporta, la Chiesa ha trattato la questione riguardante l'istruzione su questa materia, come la consigliano o reclamano, sia lo sviluppo fisico e psichico normale dell'adolescente, sia i casi particolari nelle diverse condizioni individuali ».[11] « La verecondia non deve essere intesa in modo tale che su questo argomento si mantenga un assoluto silenzio sì che nell'educazione morale non se ne faccia parola neppure con sobrietà e cautela. Su tale materia gli adolescenti vengano istruiti con consigli adatti e si permetta loro di aprire l'animo, d'interrogare senza esitazione e possano ricevere quella risposta che dia loro lume sicuro, chiaro e abbastanza svelato, e che infonda fiducia ».[12]

Se questo aspetto dell'educazione assume toni più drammatici nella fanciullezza e nella pubertà, esso va curato, tuttavia, e variamente integrato durante tutto il corso della giovinezza fino alla completa maturità.

> « Verrà però il giorno — disse Pio XII — in cui questo cuore di fanciullo sentirà in sè nuovi impulsi, nuove inclinazioni, che turbano il bel cielo della prima età. In quel cimento, o madri, ricordatevi che educare il cuore è educare la volontà contro gli agguati del male e le insidie delle passioni: in quel passaggio dalla incosciente purezza dell'infanzia alla purezza cosciente e vittoriosa dell'adolescenza, il vostro ufficio sarà capitale. Sta a voi il preparare i vostri figli e le vostre figlie a traversare con franchezza, come chi passa tra le serpi, quel periodo di crisi e di trasformazione fisica senza nulla perdere della letizia dell'innocenza, ma conservando quel naturale e particolare istinto del pudore, onde la Provvidenza volle circondata la loro fronte come di freno alle passioni troppo facili a fuorviarsi... Voi, con la vostra perspicacia di madri e di educatrici, grazie alla fiduciosa apertura di cuore che avrete saputo infondere nei vostri figli, non mancherete di scrutare e discernere l'occasione e il momento, in cui certe ascose questioni presentatesi al loro spirito avranno originato nei loro sensi speciali turbamenti. Toccherà allora a voi per le vostre figlie, al padre per i vostri figli, — in quanto apparisca necessario, — di sollevare cautamente, delicatamente, il velo della verità, e dare loro risposta prudente, giusta e cristiana a quelle questioni e a quelle inquietudini. Ricevute dalle vostre labbra di genitori cristiani, all'ora opportuna, nell'opportuna misura, con tutte le debite cautele, le rivelazioni sulle misteriose e mirabili leggi della vita umana saranno ascoltate con riverenza mista a gratitudine, illumineranno le loro anime con assai minore pericolo, che se le apprendessero alla ventura, da torbidi incontri, da conversazioni clandestine, alla scuola di compagni mal fidi e già troppo saputi, per via di occulte letture, tanto più pericolose e perniciose, quanto più il segreto infiamma l'immaginazione ed eccita i sensi ».[13]

---

10. Pio XII, *Allocuz. al V Congresso...*, 13 aprile 1953.
11. Pio XII, *Allocuz. ai Padri di famiglia francesi*, 18 settembre 1951.
12. Pio XII, *Allocuz. ai Professori dei Carmelitani Scalzi*, 23 settembre 1951.
13. Pio XII, *Allocuz. alle Madri di famiglia italiane*, 26 ottobre 1941.

Sui modi di intervento, soprattutto nel periodo della pubertà, non mancano indicazioni in libri di educatori ed esperti;[14] nell'adolescenza e nella giovinezza non rimangono molte « rivelazioni » da fare, ma moltissimo resta da rettificare, inquadrare, integrare.

L'intervento di genitori seriamente preparati potrebbe risultare altamente costruttivo. Ma forse, soprattutto a questa età, la maturazione avverrà mediante la collaborazione tra famiglia, educatori, Chiesa, scuola e organizzazioni giovanili.[15]

2. Non solo ai fini di una « iniziazione » luminosa ed equilibrata nel settore biologico, ma anche in funzione di una educazione alla convivenza armonica e perfezionante, è necessaria una graduale introduzione dei giovani all'esperienza positiva dell'altro sesso. Difficoltà gravissime al costituirsi di focolari familiari sorgono non solo e non sempre da divergenze ideologiche, ma spesso da grossolane, banali, impreviste incomprensioni sul piano psicologico e sociale. È mancata una sufficiente nozione ed esperienza delle particolari caratteristiche della comparte, a causa, spesso, di ignoranza e di inavvertenza nei confronti della psicologia e della tipologia dei sessi. Non basta la identità degli ideali religiosi e morali per creare la piena comunione psico-fisica richiesta dalla vita coniugale e familiare. Nè è sufficiente la conoscenza dei « misteri della vita » o l'adeguata esplorazione

---

14. Per il periodo della pubertà rimandiamo all'ottimo volume di E. Paganuzzi, *Purezza e pubertà. Contributo alla pedagogia dell'adolescenza,* Brescia, La Scuola, 1953 (VI ediz.), pp. 372; per la giovinezza matura (il libro, però, è rivolto a genitori e educatori) C. Guarnero, *La legge dell'amore,* Torino, LICE, 1958 (III ediz.). A genitori e educatori può essere utile tutta la serie di volumi di Pierre Dufoyer, Collana « La Famiglia » delle Edizioni Paoline di Milano, 1954, ss. (12 voll.). Rivolti direttamente agli adolescenti sono i due preziosi volumetti: Jean Le Presbytre, *Tu che diventi uomo,* Torino, Marietti, 1955, e F. Van Roy, *A te ormai donna!,* ibid., 1950. Positivo per adolescenti più mature e preparate L. Guarnero, *In attesa dell'amore. Ciò che una fidanzata del XX secolo deve sapere,* Torino, Marietti, 1957.

15. Il tema è particolarmente dibattuto specialmente per le prime età fino all'adolescenza. Cfr. nel numero speciale di « Educateurs », 1948, janvier-février, dedicato a *L'éducation sexuelle*, la sezione *Qui doit initier l'enfant?* (pp. 49-81); H. Bissonnier vi tratta con sufficiente ampiezza il problema de *L'école et l'éducation sexuelle* (pp. 58-66). Vedi anche buone osservazioni in A. Kriekemans, *Préparation au mariage et à la famille,* pp. 51-52. Per i confessori, in quanto la loro opera possa avere delle interferenze e connessioni con l'illuminazione educativa specifica, è stata emanata il 16 maggio 1943 una precisa istruzione del S. Offizio (pubblicata su « Periodica de re morali », vol. 33, pp. 130 ss.). Ne stralciamo alcune disposizioni, applicabili anche al mondo giovanile.

« Neque minori prudentia atque gravitate confessarius opus habet dum poenitentes, pro suo munere medici et magistri, *monet* atque *instruit*. Id vero apprime atque probe meminerit sibi haud corporum sed animarum curationem concreditam esse. Eius, igitur, per se non est consilia poenitentibus dare quae ad *medicinam* vel *hygienem* spectant, atque ea omnino devitet quae mirationem moverent vel scandalum gignerent. Si quae, vero, consilia huiusmodi necessaria, etiam propter conscientiam, censeantur, eadem a perito recto, prudenti, atque morali doctrina instructo tradenda erunt, ad quem igitur poenitens remittendus est.

Itidem ne audeat confessarius, seu sponte seu rogatus, de natura vel modo actus quo vita transmittitur poenitentes docere, atque ad id nullo unquam praetextu adducatur.

Moralem vero institutionem et opportunas monitiones iuxta probatorum auctorum doctrinam suis poenitentibus tradat, idque prudenter, honeste, moderate, non ultra veram poenitentis necessitatem; neque abs re animadvertere fuerit inconsiderate illum agere atque recte munere suo non fungi qui videatur fere unice, interrogationibus et monitis, de his peccatis sollicitus ». (Cfr. in « Nouvelle Revue Théologique » tutto il testo dell'*Instructio* con un commento del P. R. Charpentier, S.J., 1945, pp. 828-829 e 830-833).

del « proprio mondo ». È necessaria una graduale scoperta dell'« altro mondo » con i suoi lineamenti psicologici specifici e le relative differenziazioni tipologiche.

Non è, certo, necessario impegnarsi e impegnare in studi approfonditi; ma non possono mancare nozioni teoriche elementari, integrate dall'esperienza, sul diverso modo di pensare, di sentire, di vedere, di agire e reagire dell'uomo e della donna, come appare anche da formulazioni scientifiche diverse: alterocentrismo da una parte, autocentrismo dall'altra (G. Lombroso), debolezza, passività, timidità, ipersensibilità della donna di fronte a accentuazioni contrastanti nell'uomo (A. Adler), antitesi tra *animus* e *anima* (K. Jung), amore disinteressato e produzione creatrice (Buytendijk, Biswanger), disponibilità e iniziativa, ecc. Queste ed altre considerazioni possono suggerire concreti orientamenti ad una mutua rispettosa comprensione ed effettiva integrazione anche psicologica.[16]

3. Ma l'*illuminazione educativa* deve costantemente superare il momento biologico e psicologico per attingere la vera *essenza ontologica ed etica* del matrimonio, in connessione con la sua duplice finalità primaria e secondaria: la *fecondità* (« condigna propagatio prolis ») e la *fedeltà* (« mutua integratio et perfectio »).

Soltanto una visione chiara e maturata potrà far superare ogni interpretazione unilaterale o biologistica o sentimentale, dando all'attesa matrimoniale e al suo preludio, altamente formativo, il fidanzamento, tutto il suo contenuto. La preoccupazione di una formazione generale sana e rigogliosa non può dispensare dall'offrire una conoscenza ricca e concreta del senso profondo e complesso dell'amore coniugale, che include la « fecondità illuminata » (il senso umano rigoroso di una personalistica e spiritualistica « educazione demografica »), con la relativa responsabilità e capacità educativa, e l'« *erunt duo in carne una* », impegnativo, misterioso e realissimo. I falsi pudori, i puritani silenzi, non risolveranno nulla di fronte ad una realtà tanto complessa e problematica e alle potenti forze istintive e sociali che per tanti versi tendono a deformarla, travisarla, umiliarla.[17]

> Le lacune sembrano particolarmente gravi in riferimento alla missione educativa, ma non esclusivamente.
>
> « Il Nostro pensiero — disse Pio XII — ritorna all'immortale Pontefice Pio XI, che, nella sua Enciclica *Divini illius Magistri* del 31 dicembre 1929, così altamente trattò della educazione cristiana della gioventù. Su questo grave argomento egli, dopo aver sapientemente determinato la parte che

---

16. Un pratico aiuto in questo senso può essere offerto dalla citata Collana di Pierre Dufoyer. Nel volume precedentemente ricordato, A. Kriekemans richiama l'attenzione sull'importanza del fattore tipologico e della diversa possibilità di combinazioni di determinati « tipi » maschili e femminili: per l'uomo egli parla dell'emancipato, dello schiavo, del pascià, del cavaliere, del tipo di liberazione; per la donna della sottomessa, della sposa, dell'amante, della civetta seduttrice, dell'emancipata, della compagna di vita. Sarebbe disastroso l'incontro di tipi mal assortiti già solo dal punto di vista psicologico.

17. Si veda ad esempio il sincero capitolo introduttivo del validissimo volume del Biot, *Educare all'amore,* dal titolo *In una sola carne.* Preziose direttive pedagogiche e morali per giovani sono contenute nell'ottimo volume di Gerald Kelly, *Problematica dell'amore nei giovani,* Milano, Centro Studi Sociali, 1955.

spetta alla Chiesa, alla famiglia e allo Stato, notava con dolore come troppo spesso i genitori siano poco o nulla preparati a compiere il loro ufficio di educatori.

Ora vedete cosa strana, che anche Pio XI lamentava nella sua Enciclica: mentre non verrebbe in mente a nessuno di farsi subito lì per lì, senza tirocinio nè preparazione, operaio meccanico o ingegnere, medico o avvocato, ogni giorno non pochi giovani uomini e giovani donne si sposano e si uniscono senza aver pensato un istante a prepararsi agli ardui doveri che li attendono nell'educazione dei figli ».[18]

4. Quanto più è ricca e profanata, e dai giovani spesso sperimentata in contesti torbidi e pesanti, tanto più la realtà dell'amore, del matrimonio e della famiglia va illuminata di intensissima e vivida luce soprannaturale, la luce della Fede e della Verità cristiana.

« Or siccome tutto si deve riportare alla legge e alle idee di Dio, perchè si ottenga una generale e stabile ristaurazione del matrimonio, dobbiamo considerare di primaria importanza che i fedeli siano bene istruiti circa il matrimonio, a voce e in iscritto, non una volta sola e superficialmente, ma spesso e con sodezza, con argomenti chiari e solidi, in modo che queste verità s'imprimano bene nell'intelletto e penetrino fino in fondo al cuore. Sappiano e considerino assiduamente quanta sapienza, santità, bontà, abbia dimostrato il Signore verso l'uman genere sia con l'istituzione del matrimonio, sia con presidiarlo di sante leggi, e più ancora elevandolo alla mirabile dignità di Sacramento, per cui si apre agli sposi cristiani una sì copiosa fonte di grazie da poter corrispondere, in castità e fedeltà, agli alti fini del matrimonio, a bene e salute propria e dei figli, di tutta la società civile e dell'umanità intera ».[19]

---

18. Pio XII, *Allocuz. alle Madri di famiglia italiane,* 26 ottobre 1941. Già Spencer scriveva sull'argomento una pagina interessante: « Se per una strana combinazione non restasse di noi in un remoto avvenire che uno scaffale di libri scolastici o qualche cartolare dei nostri esami collegiali, immaginiamo la meraviglia d'un antiquario dell'avvenire, che non troverebbe in quelle carte nessun indizio che quegli scolari potessero un giorno divenire genitori. " Ma questo è un corso di studi per celibi ", esclamerà egli allora: " Vi trovo un'accurata preparazione per molte cose, specialmente per la lettura dei libri di nazioni morte e di nazioni ancora viventi (da cui appare ben chiaro che quei popoli possedevano ben poca cosa che fosse degna d'essere letta nella loro lingua), ma io non trovo alcuna allusione all'arte di educare i fanciulli. Non possono essere stati così sciocchi da trascurare un insegnamento di tanta responsabilità; questo doveva essere dunque un corso di studi per uno dei loro ordini monastici ".

Ed invero, non è un fatto che desta meraviglia vedere che mentre dal modo di educare la prole dipende la loro vita e la loro morte, nonchè il benessere morale o la rovina, non si parli mai di istruzione in proposito per coloro che domani saranno genitori? Non è forse cosa mostruosa lasciare il destino di una nuova generazione in balìa d'una moda irragionevole, d'un impulso, d'un capriccio, uniti ai suggerimenti d'istitutrici ignoranti ed ai pregiudizi delle nonne? Se un mercante si desse al commercio senza alcuna nozione di aritmetica e del modo di tenere i registri, noi diremmo che è pazzo e ne prevederemmo disastrose conseguenze. E se prima di studiare anatomia, un uomo si spacciasse per un chirurgo operatore ci meraviglieremmo della sua audacia e proveremmo compassione per i suoi pazienti. Ma se i genitori si assumono l'arduo e grave peso di educare i loro figli, senza avere la menoma idea dei princìpi fisici, morali ed intellettuali che loro dovrebbero servire di guida, non ne proviamo alcuna meraviglia e non sentiamo alcuna pietà per le loro vittime » (*Della educazione intellettuale, morale e fisica,* cap. 1, par. 11).

19. Pio XI, Enc. *Casti Connubii,* 31 dicembre 1930.

Una solida istruzione teologica e cristiana è assolutamente indispensabile perchè l'educazione si compia in forma integrale e sintetica, tutta raccolta vitalmente e concretamente intorno alla *vocazione familiare,* vista nella sua luce totale: « nel pensiero di Dio, l'unione dell'uomo e della donna possiede un carattere sacro. L'amicizia coniugale, chiamata ad espandersi in una paternità e in una maternità, rimane divinamente ordinata, innanzi tutto, alla propagazione del corpo mistico di Cristo, a popolare il cielo di eletti, a moltiplicare gli eterni adoratori della Trinità. Il focolare cristiano è il seminario dei santi, ove si prepara la città di Dio ».[20]

3. Momento dell'ascesi educativa

La virtù è « abito », un potenziale di energia, una riserva di forze, una sorgente di attività, che si costituisce con l'azione, formalmente e contenutisticamente ricca, consapevolmente e coerentemente ripetuta, fino a diventare una seconda natura. Non è, dunque, la somma di inerzie prolungate, di fughe senza convinzione, di pure rinunce senza luce di verità e vigore di ideali.

Così è della castità. Nel suo costituirsi, essa segue, dunque, le leggi di formazione di tutti gli abiti virtuosi: l'esercizio degli atti della virtù specifica, consapevolmente ripetuti nelle varie situazioni di vita, con continuità e coerenza, e la cessazione degli atti viziosi opposti.

a) *Castità virtù difficile e possibile.*

Qualsiasi lavoro del genere, tuttavia, ha come esigenza fondamentale al punto di partenza una metodologia della fiducia, della confidenza e della collaborazione. Sarebbe errore gravissimo ignorare gli stati d'animo, gli atteggiamenti interiori e i modi di pensare comuni, che tra i giovani rendono problematica un'azione positiva in questo settore, le cui difficoltà sono sentite con tanta acutezza. I pregiudizi e la sfiducia possono compromettere fin dal principio l'efficacia di qualsiasi norma terapeutica e pedagogica. Lo confermano espressioni come queste: « è naturale », « è un bisogno umano, fisiologico », « al cuore non si comanda », « la castità è impossibile », « la purezza è un mito », « il casto è un frigido, un anormale, un privilegiato », « il comandamento della castità è inumano, impraticabile », « la continenza, la castità è dannosa alla salute (fisica o psichica) », ecc.

Qualsiasi iniziazione allo sforzo ascetico deve partire dalla realistica ammissione di difficoltà gravissime, ma anche dalla convinzione della necessità e possibilità della castità com'è voluta dalla legge morale cristiana e com'è resa praticabile dall'adesione vitale a tutti i mezzi e condizioni naturali e soprannaturali. L'umana e cristiana comprensione per tutte le fragilità, persistenti o ricorrenti,

---

20. M. M. Philipon, *I Sacramenti nella vita cristiana,* Brescia, Morcelliana, 1948, cap. VI, *La nostra vita familiare in Cristo,* pp. 166-196. Cfr. « La Maison-Dieu », fasc. 50, 1957, *Liturgie et Pastorale du Mariage,* pp. 1-178; Card. G. B. Montini, *Per la famiglia cristiana* (Pastorale per la Quaresima 1960). Ricchissima è la *Enciclopedia del Matrimonio,* diretta da T. Goffi, Brescia, Queriniana, 1960.

che mai può prescindere da una schietta « pedagogia del perdono e della speranza », non può andar disgiunta dalla fermezza nella valutazione delle effettive e concrete responsabilità morali, della perenne vitalità e validità del precetto della castità, prematrimoniale e matrimoniale, e delle grandissime esigenze educative in proposito.

> Sono importanti le dichiarazioni fortemente impegnative di Pio XII: « Consapevoli del diritto e del dovere della Sede Apostolica d'intervenire, quando bisogna, autorevolmente nelle questioni morali, Noi nel discorso del 29 ottobre del passato anno Ci proponemmo d'illuminare le coscienze intorno ai problemi della vita coniugale. Con la medesima autorità dichiariamo oggi agli educatori e alla stessa gioventù: il comandamento divino della purezza dell'anima e del corpo vale senza diminuzione anche per la gioventù odierna. Anch'essa ha l'obbligo morale e, con l'aiuto della grazia, le possibilità di conservarsi pura. Respingiamo quindi come erronea l'affermazione di coloro, che considerano inevitabili le cadute negli anni della pubertà, le quali così non meriterebbero che se ne faccia gran caso, quasi che non siano colpa grave, perchè ordinariamente, essi aggiungono, la passione toglie la libertà necessaria, affinchè un atto sia moralmente imputabile. Al contrario è norma doverosa e saggia che l'educatore, pur non trascurando di rappresentare ai giovani i nobili pregi della purezza, in guisa da avvincerli ad amarla e desiderarla per se stessa, inculchino tuttavia chiaramente il comandamento come tale, in tutta la sua gravità e serietà di ordinazione divina. Egli così spronerà i giovani ad evitare le occasioni prossime, li conforterà nella lotta, di cui non si nasconderà loro la durezza, li indurrà ad abbracciare coraggiosamente quei sacrifici che la virtù esige, e li esorterà a perseverare e a non cadere nel pericolo di deporre le armi fin dal principio e di soccombere senza resistenze alle perverse abitudini ».[21]

In quanto a conclamati danni provocati dalla castità perfetta, medici, psicologi e sessologi competenti distinguono opportunamente tra continenza puramente fisica (che può essere dannosa) e castità (continenza virtuosa): « la continenza è un'astensione fisica, il fatto in sè di non avere rapporti sessuali. La castità è un atteggiamento dello spirito che ricusa in atto e in pensiero i piaceri carnali proibiti dalla morale e dalla religione. Un casto è facilmente continente, ma non viceversa. Ciò che è nocivo non è la castità, ma la continenza senza la castità ».[22]

b) *Esercizio attivo della castità.*

La virtù della castità è abituale dominio, secondo l'ordine della natura e della grazia, sulle attività sessuali in tutte le loro manifestazioni. Questo dominio può essere esercitato attraverso due modalità fondamentali: fuga, astensione, rinuncia oppure attiva regolazione ed elevazione dell'istinto, in se stessi e rispetto agli altri, secondo il suo fine proprio.

---

21. Pio XII, *Radiomessaggio per la chiusura della « Giornata della Famiglia » in Italia*, 23 marzo 1952.

22. *Lettera a un educatore*, parte II, nel vol. di Prick-Calon-Ellerbeck, *Problemi sessuali dell'adolescenza*, Torino, Marietti, 1958, p. 85.

1. Gli aspetti « negativi » dell'esercizio attivo della virtù della castità sono connessi soprattutto con le qualità essenziali della *disponibilità* piena alla vocazione paterna e materna e della *fedeltà* reciproca. Consacrate dal matrimonio monogamico e indissolubile, esse esigono lungo tutto l'arco educativo accurata preparazione, sviluppo e stabilizzazione, mediante la rinuncia, la fuga, la mortificazione di ogni forma di attività sessuale, diretta o indiretta, che rappresenti involuzione egoistica o evasione dilettantistica: ricerca del piacere, solitario o no, dispersione affettiva, « dongiovannismo », promiscuità torbide, esperienze brutali, sbrigliamento godereccio e festaiolo. Come in tutto il mondo della vita, anche qui sarà fonte di autentiche energie positive, di vigore fisico e morale, l'apparente debolezza delle fughe necessarie, delle potature essenziali, delle purificazioni incessanti.

Nè moralmente nè pedagogicamente vale l'appello a sedicenti esigenze insopprimibili del giovane sul piano biologico o affettivo o sociale in genere, quando venisse a distruggere un fondamentale equilibrio formativo. Le esperienze costruttive sono quelle che vengono affrontate nella loro genuina verità, nel loro significato autentico, in clima di consapevolezza e di decisione volontaria, e non quelle che rispondono a incontrollati slanci sentimentali, a subitanee simpatie o a disordinate pressioni dell'istinto e della passione, in divertimenti, curiosità, contatti spesso ossessionanti. Molte energie fisiche e psichiche saranno avviate nello stesso tempo, costruttivamente, verso le regioni di un più sano attivismo dai larghi orizzonti, nella socialità, nella carità, nell'impegno personale.

2. Presupposta la metodologia e le avvertenze enunciate finora, si potrà infine pensare di avviare alla castità e all'amore anche positivamente in forme graduali e tempestive, ammettendo possibilità di una vera « coeducazione » costruttiva.

Evidentemente, il termine « coeducazione » è assunto qui con un significato amplissimo, inclusivo di incontri tra i due sessi che sono oggi universalmente ammessi, come per esempio il fidanzamento e ben definite forme di cameratismo e di collaborazione sul piano del lavoro, della cultura, del divertimento.

Nessuno sogna più il matrimonio contrattato tra genitori, che fa incontrare uomo e donna la prima volta il giorno delle nozze. Si ammette l'assoluta necessità di una preparazione mediante il *fidanzamento,* come periodo di mutua comprensione, di intese reciproche, di integrazione affettiva per la costruzione di una unità familiare cosciente e meditata. Effettivamente, dal punto di vista educativo esso può diventare vera scuola di castità coniugale e delle virtù connesse, promuovendo l'armonia delle idee, dei sentimenti, delle previsioni e delle preoccupazioni.[23]

Il *cameratismo,* imposto spesso da contingenze culturali, sociali e affettive, dovrà pure essere indirizzato a fini formativi anzichè deformanti, se sarà costantemente ispirato a criteri morali esatti e vigilato attentamente.

---

23. Da segnalarsi tra gli altri Fr. Dantec, *Fidanzati cristiani,* Torino, Marietti, 1959, pagine 245, e P. S. Guarise, *Gioia di vivere,* Brescia, La Scuola, 1958 (II ediz.).

Teoricamente, e non solo, si potrebbe fare anche appello all'*amicizia*, quando non diventi confidenza irrispettosa, amoreggiamento torbido, flirt. Ne sono da tener presenti, cautamente e saggiamente, le motivazioni (vicinanza, comunanza di studi, collaborazione intorno a valori positivi), il grado di chiarezza e di purezza, le intenzioni, e, realisticamente, l'energia morale degli interessati, il livello spirituale e la fiducia in una guida saggia e competente.

Ci sono altre forme di *coeducazione*, che non sono per sè legate a fattori affettivi, ma si svolgono entro una più ampia e generica socialità, nelle scuole, nelle associazioni culturali e ricreative, negli incontri, nei divertimenti.

Ci sono in proposito direttive precise della Chiesa, che devono costituire norma costante per gli ambienti educativi cattolici, e che non vanno rivendicate in senso puramente negativo o unilaterale.[24]

> « Similmente erroneo e pernicioso all'educazione cristiana è il così detto metodo della " coeducazione ", fondato anch'esso, per molti, sul naturalismo negatore del peccato originale, oltre che, per tutti i sostenitori di questo metodo, su una deplorabile confusione di idee, che scambia la legittima convivenza umana con la promiscuità ed eguaglianza livellatrice. Il Creatore ha ordinata e disposta la convivenza perfetta dei due sessi soltanto nell'unità del matrimonio, e a grado a grado distinta nella famiglia e nella società. Inoltre, non vi ha nella natura stessa, che li fa diversi nell'organismo, nelle inclinazioni e nelle attitudini, nessun argomento che vi possa o debba essere promiscuità e molto meno uguagliamento di formazione dei due sessi. Questi, conforme agli ammirabili disegni del Creatore, sono destinati a compiersi reciprocamente nella famiglia e nella società, appunto per la loro diversità, la quale perciò deve essere mantenuta e favorita nella formazione educativa, con la necessaria distinzione e corrispondente separazione, proporzionata alle varie età e circostanze. *I quali principi vanno applicati a tempo e a luogo, secondo le norme della prudenza cristiana, a tutte le scuole, segnatamente nel periodo più delicato e decisivo della formazione, qual è quello dell'adolescenza;* e nelle esercitazioni ginnastiche e di diporto, con particolare riguardo alla modestia cristiana nella gioventù femminile, alla quale gravemente disdice ogni esibizione e pubblicità ».[25]

La vocazione familiare non è vocazione all'anacoretismo; essa esige, dunque, una preparazione a rapporti tra i due mondi di natura e grado diversi. Un isolamento assoluto, cieco, materiale, *semper ubique*, oltre che impoverimento potrebbe significare ossessione deformante, morbosità, stato di tensione sproporzionata, reazione violenta con la concorrenza di vari elementi negativi quali l'ingenuità, l'inesperienza, il risentimento, la malizia, lo squilibrio psichico e morale.

---

24. Per qualche ambiente statunitense si veda lo studio di P. J. H. Fichter, S.J., *Parochial School. A Sociological Study*, Indiana, Univ. of Notre Dame Press, 1958, cap. 10, *Boys and Girls together*, pp. 239-267.

25. Pio XI, Enc. *Divini illius Magistri*, 31 dicembre 1929.

c) *Pedagogia curativa della castità.*

La formazione alla castità richiede anche interventi di carattere educativo rivolti alla cessazione e alla correzione di abitudini viziose, che possono essere il risultato sia di azioni e comportamenti consapevolmente e volontariamente accettati che di condizionamenti deterministici o quasi di carattere irrazionale, inconscio, istintivo, biologico e sociale.

Della vasta patologia sceglieremo soltanto due aspetti, la masturbazione e l'omosessualità limitandoci a qualche sommaria indicazione.

1. Le statistiche e l'esperienza concordano nel collocare nel periodo della pubertà l'insorgere e l'insediarsi più violento della *masturbazione,* con strascichi più o meno ostinati e intermittenti nella giovinezza. L'arco di tempo ordinariamente indicato (dagli 11-12 ai 15-16 anni) può subire variazioni sensibilissime per l'interferire di varie cause: educazione familiare, influssi morali e religiosi, ambiente economico-sociale, incontri, grado di vigilanza, caratteristiche tipologiche. Il medico e lo psicologo scoprono certe connessioni tra il sorgere e l'acuirsi di questo problema, da una parte, e lo sviluppo fisiologico e psicologico del soggetto: « Riteniamo di trovarne la spiegazione nelle condizioni instabili della psicologia e della fisiologia, condizioni che si debbono considerare normali durante la pubertà. Tra queste abbiamo citato: l'autoregolazione emotiva instabile durante la pubertà, l'estrema debolezza, per non dire l'assenza dei regolatori più vicini rispetto alla sessualità genitale, e questo proprio nel periodo in cui il campo dei valori non è ancora consolidato se non in modo molto imperfetto e non diverrà che più tardi un moderatore allargato rispetto alla sessualità. Di fronte a questo aspetto negativo si manifestano potenti impulsi, a cui in questo periodo non può venir opposta, come abbiamo già detto, alcuna forza compensatrice che possa essere sufficiente ».[26] Naturalmente nè il medico nè lo psicologo in quanto tali potranno offrirci il quadro esatto della situazione totale, entro una completa concezione personalistica cristiana: sia dal punto di vista diagnostico che terapeutico mancheranno loro formidabili integrazioni morali, religiose, educative. Tuttavia, si deve riconoscere che, soprattutto nel periodo pubertario, la masturbazione rappresenta fisiologicamente e psicologicamente la fase immatura nello sviluppo di uno dei settori più importanti dell'attività umana ancora in via di organizzazione e di sistemazione, con fenomeni caratteristici di disarmonia psichica, di involuzione e ripiegamento egoistico. Più avanti, a parte tipiche accentuazioni facilitate da educazione in ambienti particolarmente chiusi, parossisticamente isolanti e deprimenti, il fenomeno potrebbe diventare ancora più preoccupante, quale espressione di autoerotismo non superato, di infantilismo psicologico e morale o di meccanismi fisio-psicologici a sfondo ossessivo, pericolosamente paralizzanti.

---

26. J. G. Prick - J. A. Calon - Ellerbeck, S.J. - Snoeck, S.J., *Problemi sessuali dell'adolescenza,* pp. 119-120; cfr. anche Dr. A. Arthus, *Les déviations sexuelles,* in « Educateurs », 1948, fasc. cit., pp. 98-99; Dr. Alois Gügler, *Die erziehliche Behandlung jugendlicher männlicher Onanisten,* Luzern, 1942, pp. 221, con ampia visione storica e vasta diagnosi pedagogico-morale.

L'intervento educativo, oltre che includere il ricorso alle risorse religiose e morali, si ispirerà anche a quanto è suggerito da specialisti in campo medico, psicologico, pedagogico: « Non si insisterà mai abbastanza sulla necessità che l'educatore intervenga con il massimo tatto. Prevenire contro la masturbazione quando non esiste significa provocarla. Minacciare stupidamente un ragazzo dedito alla masturbazione significa correre il rischio di farne per sempre uno squilibrato sessuale... Esagerare l'importanza della masturbazione banale al momento della pubertà sarebbe compromettere la sua scomparsa e provocare le sue complicazioni favorendo l'ossessione. Bisogna invece cogliere quest'occasione provvidenziale della confessione della masturbazione per far vedere al soggetto che si tratta dello sviluppo subitaneo della sua sessualità, che non dev'essere che transitorio se vuol diventare, come aspira, un uomo nel senso pieno del termine. Sappia che mai si giunge a sopprimere la masturbazione attaccandola direttamente: anzi, in questo modo, non si giungerebbe che a creare l'ossessione. La guarigione non si ottiene che nella misura in cui si attacca la causa. Si applichi a scoprire con il soggetto la sorgente profonda del suo male; gli insegni ad uscire da sè, ad adottare socialmente l'atteggiamento richiesto dal suo sesso; gli faccia vedere il circolo vizioso in cui è chiuso il suo psichismo, e lo vedrà progredire molto rapidamente ».[27] « C'è tanta o poca castità nel mondo quanto vera sincerità, reale giustizia, autentico amore. Ed è indiscutibile che quanto più esse crescono, tanto più crescerà la castità ».[28]

Su questa linea potrà essere condotta con tenacia e fiducia quella rieducazione integrale alla castità e all'amore, che prepara la vittoria sull'onanismo coniugale con una progressiva ed energica formazione alla donazione della vita e al dominio di sè.[29]

2. Non insistiamo sui fattori biologici, psicologici e sociali che stanno all'origine dell'*omosessualità,* e sulla comune classificazione in costituzionale (con prevalenza dell'elemento biologico) e occasionale (dovuta a cause più o meno profonde, stabili o contingenti, di natura psicologica e sociale).

Negli ambienti educativi essa rappresenta, anzitutto, un fenomeno di portata sociale quanto mai negativo. « Il pervertito costituzionale per il suo proselitismo è un pervertitore ».[30] Le cautele nella vigilanza non saranno mai eccessive.

Più difficile si presenta il problema dal punto di vista della terapia educativa.

Anzitutto, non è facile determinare i limiti di possibilità di rieducazione.

---

27. *Lettera a un educatore,* nel vol. cit. *Problemi sessuali dell'adolescenza,* pp. 96-97.

28. L. HÄNSEL, *Die Jugend und die leibliche Liebe,* 1938, p. 87.

29. I due problemi hanno strettissime connessioni psicologiche, morali e pedagogiche. « La question de la moralité conjugale s'insère dans un problème plus vaste, qui est celui de la maîtrise de l'homme dans le secteur de la sexualité. On n'a pas le droit d'exiger la solution d'un problème qui n'a pas été bien posé. On ne peut non plus improviser une solution dans un domaine qui suppose une vraie éducation » (Mgr. L.-J. SUENENS, *Un problème crucial. Amour et maîtrise de soi.* Desclée de Brouwer, 1960, p. 36). « Si l'amour doit se situer au cœur de l'instinct pour en prendre possession et l'animer au dedans, il y a lieu d'éduquer l'homme à cette croissance dans l'amour, à cet investissement de l'instinct pour l'amour » (In., *ibid.,* p. 62).

30. *Problemi sessuali dell'adolescenza,* p. 99.

« Quanto al pronostico sulla possibilità di rimedio, vi è una grande diversità tra omosessualità costituzionale ed omosessualità occasionale. La prima non è sanabile che in casi del tutto eccezionali; la seconda cessa abitualmente quando le condizioni di vita ripongono l'individuo in ambiente bisessuale ».[31] Il problema è molto complesso e, forse, questa stessa risposta è troppo semplicistica. Si può ammettere una refrattarietà quasi assoluta, quando le cause siano per natura immodificabili, come quando l'elemento biologico sia quasi esclusivo (inversione, propriamente detta). Si può pensare ad un rapido ritorno alla normalità, quando si tratti di stato patologico prevalentemente occasionale, sociale e ambientale (vita in ambienti chiusi, isolanti, unisessualmente parossistici). Ma molto più difficile si presenta la decisione, quando agli altri fattori si uniscano con efficacia particolare fatti psicologici consci ed inconsci eventualmente modificabili (sia pure con complesse cure adeguate), come l'egocentrismo erotico, il narcissismo, la pseudosublimazione della realtà sessuale artificiosamente spogliata della componente fisica, l'irrealismo fantastico o intellettualistico.

Naturalmente l'educatore non deve considerare senz'altro anormali ragazzi e giovani che in determinate circostanze fossero stati scoperti colpevoli di atti e pratiche del genere.

Molto più della diagnosi sono difficili la terapia e la pedagogia. In genere non è sufficiente l'opera del moralista e dell'educatore. Nè, normalmente, valgono puri interventi di carattere morale e religioso. La rieducazione e l'educazione esigono la complessa e delicata collaborazione del medico, dello psicologo e dell'educatore, oltre naturalmente quella dell'interessato, in un clima di confidenza, di serenità e di estrema comprensione.[32]

Anche partendo da simili situazioni di emergenza si può, talora, arrivare a ricostruire le capacità dell'amore e della castità, che sono il frutto più ambito di ogni educazione « sessuale » intesa nell'integrale significato cristiano: « Fidanzamento nel riflesso della luce dall'alto; Matrimonio sacro ed inviolabile, nel rispetto delle sue quattro caratteristiche: fedeltà, castità, mutuo amore e santo timore di Dio; spirito di prudenza e di sacrificio nella educazione premurosa dei figli; e sempre, sempre, in ogni circostanza, sollecitudine intesa ad aiutare, a perdonare, a compatire, ad accordare agli altri la fiducia, che noi vorremmo fosse accordata a noi. È così che si edifica la casa che non crolla ».[33]

---

31. *Ibid.*, p. 100. Cfr. anche Dr. Le Moal, *Les états intersexuels*, « Cahiers Laënnec », juin 1950.

32. Cfr. A. Arthus, *Psycho-physiologie des déviations sexuelles*, in « Educateurs », janvier-février 1948, pp. 93-101.

33. Giovanni XXIII, *Allocuzione della Messa natalizia di mezzanotte 1959*, ne « L'Osservatore Romano », 28-29 dicembre 1959.

Capitolo IV

MATURAZIONE GIOVANILE ALLA SOCIALITÀ

Il successo dell'educazione può continuamente venir compromesso da squilibri e disarmonie di ogni genere: essa può risultare o « pietistica » e poco umana oppure eccessivamente « umanistica » e poco o nulla religiosa, unilaterale in un senso o nell'altro oppure frammentaria e discontinua in tutti i settori.

Uno dei grandi elementi di equilibrio e di integrazione — se non il fondamentale — è costituito dalla *socialità*, ampio e ricco mondo di valori nel quale la personalità trova il correttivo per ogni forma di « evasione » o verso un senso della trascendenza disimpegnante (chi dice di amar Dio e odia il fratello è un mentitore) o nel rifugio solipsistico dell'egoismo o verso particolari valori morali astratti dal tutto (con la riduzione del mondo morale ad esclusivistica esaltazione o della castità o dell'affettività o della giustizia o della rinuncia).

La pratica educativa dimostra che non è possibile raggiungere apprezzabili risultati, se nell'opera di formazione non si ricerca una essenziale armonia del tutto nel rispetto delle singole parti e che l'accentuazione anche intensissima di aspetti parziali di carattere individualistico a poco approda, se non si inserisce in un'adeguata valorizzazione di un non meno intenso senso sociale e comunitario.

Non convincono pedagogicamente, nè in linea teorica nè in linea pratica, istituzioni che accentuano fortissimo il senso della pietà (molta preghiera, Messa quotidiana, Sacramenti) o della purezza (quasi « angelica ») o l'istanza della forza del carattere e dell'autonomia personale, ma contemporaneamente e con uguale insistenza non pongono chiari scopi e concrete iniziative di carità effettiva, materiale e spirituale, e di impegno sociale. La pietà corre il rischio di trasformarsi in devozionalismo inerte e monotono, la castità in una deprimente lotta solitaria senza luce di ideali e forza di motivazioni, il carattere categoria vuota di contenuto.

La « maturazione alla socialità » sembra chiudere perfettamente il cerchio delle fondamentali responsabilità educative: *a*) sospingendo, per via di ragione e di fede, all'alto, a quella radicale « ec-stasi » antisolipsistica che è la religiosità, il servizio di Dio, il senso divino della vita e del mondo, la « comunione » filiale

con l'Assoluto, rivelatoci nel Cristo come società trinitaria di natura misteriosa; *b*) collocando nella sua giusta posizione la vocazione « personale » di ognuno, a cominciare da quella più universale e normale dell'amore umano, della famiglia, con le corrispondenti esigenze di donazione e di impegno; *c*) stabilendo gli orizzonti umani e cosmici entro cui la vita si svolge nel tempo e nell'eternità, nella varietà arricchente dei rapporti, avvolti e compenetrati sempre e dappertutto di giustizia e di carità, con senso vivo dell'attuale e dell'eterno, degli ideali e della concretezza.

> È quanto indicava con parole vibranti agli Insegnanti Cattolici Pio XII, riferendosi alla classe studentesca. Le sue parole sono perfettamente estensibili a qualsiasi classe di giovani.
>
> « Educatori di oggi, che dal passato traete norme sicure, quale ideale di uomo dovete preparare per l'avvenire? Voi lo trovate fondamentalmente delineato nel perfetto cristiano. E dicendo perfetto cristiano, intendiamo di alludere al cristiano di oggi, uomo del suo tempo, conoscitore e cultore di tutti i progressi apportati dalla scienza e dalla tecnica, cittadino non estraneo alla vita che si svolge, oggi, nella sua terra... È tempo di allargare le loro vedute sopra un mondo meno inceppato da fazioni reciprocamente invidiose, da nazionalismi ad oltranza e da brame di egemonia, per cui tanto hanno sofferto le presenti generazioni. Si apra la nuova gioventù al respiro della cattolicità, e senta il fascino di quella carità universale che abbraccia tutti i popoli nell'unico Signore. Date pure loro la coscienza della propria personalità, e quindi del maggior tesoro della libertà; addestrate pure il loro spirito alla sana critica; ma nello stesso tempo infondete loro il senso della umiltà cristiana, della giusta soggezione alle leggi e del dovere di solidarietà ».[1]

1. Fondamenti e fini

Non si parla, dunque, di socialità per un superficiale adeguamento alla moda di un particolare momento storico, ma perchè essa è aspetto essenziale compresente all'educazione di ogni tempo: *a*) essa è, anzitutto, esigenza rigorosamente metafisica ed etica: l'uomo è *animal sociale* com'è *animal rationale, animal metaphysicum, animal religiosum*. L'asocialità e l'antisocialità dell'« *homo homini lupus* » o del « sii stesso » individualistico appartengono alla patologia morale, e spesso anche psicologica, di un essere anche ontologicamente ferito e menomato; *b*) il Cristianesimo è socialità ricostituita sul piano soprannaturale, realizzata nella comunità religiosa (Chiesa, Corpo mistico di Cristo), resa possibile con l'aiuto della Grazia nella ricchezza delle sue articolazioni: non religione del libro, ma piuttosto religione della « *ecclesia* ».

Già sul piano razionale è dato determinare con precisione il significato e il contenuto della socialità e delle sue forme essenziali, a cui deve corrispondere una « maturazione alla socialità » (l'educazione alla socialità si coestende nel

---

1. Pio XII, *Allocuz. all'Unione cattolica italiana insegnanti medi*, 4 settembre 1949.

tempo e nello spazio con l'educazione in generale, molto tempo prima dell'adolescenza e della giovinezza): famiglia, società civile, stato, la comunità degli stati, dei popoli e delle nazioni e le innumeri società intermedie di vario tipo: culturali, religiose, professionali, ricreative, formative, caritative. Una socialità concretamente intesa non può, quindi, esaurirsi in un vago senso di cosmopolitismo, disimpegnato e romantico, in un sentimento generico di « cittadinanza mondiale », di vaga solidarietà, di simpatia generica. I « cittadini del mondo » non sempre sono i migliori esempi di socialità; è meglio prima essere cittadini della propria città e membri della propria famiglia.

Per parte sua il Cristianesimo non allenta i legami con il mondo, ma li rinsalda e li eleva, fissandoli entro vincoli profondi e concreti, rappresentati dalle virtù morali e religiose della giustizia e dell'amore, naturali e soprannaturali.

Dio è carità. Gli uomini sono figli di Dio e chiamati a riviverne, in modalità limitate, la perfezione. Quindi, la loro vita non potrà autenticamente svolgersi che nella carità, che diventa il tessuto connettivo e il vertice di ogni genuina vita religiosa ed etica.

Il Cristianesimo, e quindi l'educazione cristiana, soprattutto e definitivamente nella sua fase di maturazione, non può concepirsi e attuarsi che come inserzione, anche per motivi soprannaturali, nella fitta trama dei rapporti sociali già previsti dalla ragione, e come immersione nella società dei santi, la Chiesa, entro cui il « massimo e primo comandamento » diventa imprescindibilmente anche ossequio, obbedienza, soggezione fedele. Donde deriva l'assoluta necessità dell'educazione al « *sensus Ecclesiae* », alla giusta posizione di fronte alla Gerarchia e al Sommo Pontefice e alla partecipazione attiva alla vita religiosa. La domanda « *Essor ou déclin de l'Eglise?* », che siglava una celebre pastorale del Card. Suhard dell'11 febbraio 1947, potrebbe trasferirsi anche sul piano pedagogico, suggerendo rilievi non tutti ottimistici sull'educazione in ambiente cristiano, spesso malata di individualismo, di formalismo e di devozionalismo socialmente poveri. L'educatore non dovrebbe dimenticare quanto afferma la fede e la teologia: « Come cristiani, noi apparteniamo più al Cristo totale che a noi stessi individualmente considerati. La nostra grazia, e le virtù teologali che l'accompagnano, sono, per la loro stessa struttura, una grazia e virtù di membra. Esse ci sospingono a quel dono di sè a Dio e agli altri che è la radice della nostra personalità cristiana di membro, com'esso è il costitutivo delle Persone divine ».[2]

Anche nella Chiesa la socialità non si esprimerà in forme vaghe e generiche, ma concretamente nell'inserzione consapevole e impegnata nelle sue strutture proprie, ecclesiastica, diocesana, parrocchiale, e nelle associazioni religiose approvate.[3]

---

2. G. GILLEMAN, *Vie théologale et communauté,* in « Lumen Vitae », 1959, p. 619. Da questo punto di vista per quanto non tocchi esplicitamente il tema dell'educazione l'Enc. di Pio XII *Mystici Corporis Christi* (29 giugno 1943) costituisce uno dei fondamentali documenti di pedagogia cattolica.

3. Per un'informazione sulle questioni pastorali, e quindi pedagogiche, concernenti il rapporto tra parrocchialità e « sensus Ecclesiae », si può vedere P. D. GRASSO, *Osservazioni sulla teologia della parrocchia,* in « Gregorianum »,

2. Maturazione delle virtù sociali: giustizia e carità

Anche in questo settore per intendere bene il significato e le esigenze dell'educazione è necessario distinguere nettamente: *a*) le forme e il grado di socializzazione in rapporto alle manifestazioni *esterne,* importanti, certo, ma non essenziali nè sempre richieste in ugual misura: inclinazione e capacità per la partecipazione a gruppi, associazioni, iniziative collettive; impegno più o meno intenso nella vita sociale, politica, apostolica; il « *savoir faire* », la « buona educazione », il saper vivere in società, l'eleganza, la socievolezza; *b*) gli *essenziali impegni* che ogni uomo è chiamato a svolgere nella vita sociale, familiare, civica, politica, ecclesiale, professionale, sindacale, come imperativo assoluto sgorgante dalla sua naturale e soprannaturale immersione in essa, « mezzo necessario per un fine necessario »; *c*) e l'*atteggiamento interiore,* di intelligente consapevolezza e di libera adesione volitiva di carattere etico, che deve contrassegnare qualsiasi attività umana in quanto tale e, quindi, l'educazione dell'uomo.

Diversa sarà la capacità tra i vari individui di inserirsi nelle forme « convenzionali » della socialità. Influiranno molto le doti particolari, la fiducia e la capacità di affermazione nel gruppo, l'educazione ricevuta, l'ambiente in cui si è svolta l'infanzia e la fanciullezza, il livello e le abitudini sociali. Da questo lato non si potrà pretendere che tutti i giovani entrino con lo stesso entusiasmo, con le stesse qualità, con gli stessi gusti nelle associazioni particolari. Ci potranno essere giovani restii a impegnarsi formalmente, « istituzionalmente », in gruppi e associazioni anche di indole religiosa e caritativa; non per questo sono da ritenersi senz'altro mancanti di profondo senso sociale. L'anacoreta potrebbe essere, in sostanza più socialmente integrato che il più brillante uomo di mondo o l'apostolo più ardente.

L'essenziale è che siano coltivati a fondo quegli atteggiamenti interiori, spirituali, etico-religiosi, quelle « virtù » naturali e cristiane, che rappresentano la vittoria contro lo spirito di grettezza, di chiusura, di egoismo, la tendenza allo sfruttamento degli altri (vera realizzazione, lunga quanto la storia dell'uomo, dell'« *homo homini lupus* »), di ripiegamento solipsistico su se stessi. Il sogno di una vita tranquilla e disimpegnata nel chiuso del proprio focolare, « in pace con Dio e con gli uomini », senza profondi interessi universali di carattere religioso, politico, sociale, caritativo; o peggio, l'egoismo godereccio del giovane che rincorre il piacere, il successo, la cura della propria vanità e che nella stessa vita associata (gruppi giovanili, sportivi, culturali, filantropici) cerca se stesso; fino alla prepotenza orgogliosa di chi si sente superiore e separato dagli altri per particolari doti fisiche, intellettuali, estetiche o per disponibilità economiche o risorse di altro genere: tutto ciò esige una profonda e duratura opera di « riforma » e

---

1959, pp. 297-314 (con copiosissima bibliografia), e Y *a-t-il dans la catéchèse une dimension paroissiale?,* in « Lumen Vitae », 1959, pp. 627-633.

di ridimensionamento, di correzione, di rettificazione, di formazione soprattutto e anzitutto interiore sul piano dell'eticità e delle virtù.

Quest'azione è tanto più importante e decisiva nel periodo dell'adolescenza e della giovinezza, quanto più si constata che proprio a questo punto cadono le provvisorie forme associate dell'età infantile e fanciullesca, per l'affermarsi di una socialità più varia e matura, che potrebbe definitivamente e stabilmente orientarsi e fissarsi nelle forme normali e ricche dell'amicizia, dell'amore e del pieno inserimento nel mondo adulto, con la molteplicità delle sue relazioni e implicanze. Diventare adulto, anche solo da un punto di vista di maturazione psicologica, significa farsi integralmente ed equilibratamente sociale. L'asociale e l'antisociale non sono, in fondo, che degli uomini mancati, arrestatisi ad una fase infantile di sviluppo.[4]

a) *Giustizia.*

Insieme alla carità, la giustizia si presenta come l'obiettivo massimo della educazione sociale. Si potrebbe dire che essa rappresenta il termine più importante dell'educazione *simpliciter,* chè ogni vita morale e religiosa, naturale e soprannaturale, si può concludere entro le due supreme esigenze della giustizia e della carità.

Non è necessario riparlare di errate accentuazioni in materia, talora gravissime: può capitare spesso che si sia indotti a misurare la positività di reazione all'azione educativa più dal numero delle pratiche religiose esterne o da una correttezza « morale », forse anche reale, che dalle testimonianze delle « opere di giustizia », che sono la lealtà, la sincerità, la rettitudine (spesso temuta e scoraggiata soprattutto nelle comunità chiuse e negli ambienti educativi formali), la capacità di donazione e di dedizione, il rispetto, la riconoscenza, l'aiuto.

Per quanto possano essere svariati i mezzi e le formule adoperati per l'educazione alla socialità mediante la giustizia, da quelli genericamente affettivi e filantropici a quelli più precisi e determinati, è, tuttavia, da tenerne presenti anzitutto gli obiettivi. L'umanitarismo può uccidere la socialità quando non rispetta le esigenze oggettive poste dalle virtù rispettive, come la beneficenza può indurre molti a ritenersi dispensati dagli stretti doveri di giustizia. Il concetto classico della giustizia, perfettamente assimilabile e assimilato in clima cristiano, deve diventare pedagogicamente impegnativo come lo è eticamente, nella pienezza del suo significato e delle sue articolazioni: « ferma e costante volontà di dare a ciascuno il suo », secondo le varie specie e obbligazioni, senza spostamenti di accenti, fariseismi e tacitazioni di coscienza irresponsabili.

L'educazione alla giustizia diventa vincolo austero nelle forme della *giustizia commutativa,* esigente la perfetta uguaglianza tra il dare e l'avere, senza frodi,

---

4. Dati, orientamenti, spunti anche metodologici si possono trovare nel vol. *Educazione e società,* Relazioni e Comunicazioni al Congresso Nazionale di Pedagogia promosso dall'Associazione Paedagogium (7-9 sett. 1949), Brescia, La Scuola, 1950, pp. 206, e VARI, *L'educazione sociale del giovane,* Roma, UCIIM, 1951.

danni e furti; si fa sentimento profondo del « bene comune », fuga dall'egoismo grettamente « interessato » o dal formalismo che teme soltanto i rigori della legge, con i doveri della *giustizia legale;* si perfeziona in rigoroso atteggiamento di servizio, di dirittura e correttezza morale, di imparzialità e laboriosità, in chi ricopre responsabilità pubbliche con la *giustizia distributiva;* crea uno stato interiore di più vasta apertura agli altri, al di sopra delle leggi scritte, in forza di una superiore legge naturale di solidarietà umana e cristiana, con la *giustizia sociale,* frutto prezioso e testimonianza convincente di una raggiunta maturità sociale: essa, infatti, rappresenta « *un allargamento dei doveri di giustizia alle spese del dovere di semplice carità...; essa si può comprendere solamente nella fede in un Dio, datore di tutti i beni e poteri terreni, Padre di tutti gli uomini* ».[5]

Per quanto riguarda la metodologia, forse in nessun altro settore dell'educazione si rivela efficace e decisivo come in questo l'esempio di rettitudine, di onestà, di coerenza etica e religiosa degli adulti: genitori, educatori, insegnanti, uomini responsabili. Ne discendono considerazioni ovvie sul comportamento asociale o antisociale degli adulti e non raramente delle stesse « persone per bene », facilmente tentate di adeguarsi su questo punto all'andazzo generale, a consuetudini inveterate e a una pratica molto generosa del principio « il fine giustifica i mezzi », in rapporto a tutti i tipi di giustizia, da quella commutativa a quella sociale.

Gli interventi educativi intenzionali potranno partire dalla cura della lealtà, della veracità, della franchezza, particolarmente difficili negli ambienti educativi chiusi o in quelli dove l'educatore ha anche altre mansioni « interessate » di fronte agli alunni (amministratore, insegnante, preside, dirigente sportivo, ecc.) e dove l'assillo della disciplina collettiva può compromettere larghe possibilità di influssi personali. La creazione di un sincero clima di collaborazione, il valersi dei « desiderata » degli alunni, individualmente presi o organizzati in gruppi, la comprensione di esigenze legittime possono rivelarsi altamente educativi in questo senso. Alla slealtà e alla menzogna sistematica, sia pure non grave, possono invece sospingere proibizioni praticamente irragionevoli e irrealizzabili. L'ignorare elementari problemi non aiuta a risolverli, può creare invece un clima di finzione e di insincerità poco formativo.

La stessa « educazione civica » può superare sempre e dappertutto il semplice stadio dell'informazione, aprendo vasti orizzonti di etica sociale, sul piano politico, amministrativo, e in quello dei rapporti economici, di lavoro e delle « relazioni umane ». La preoccupazione di debellare un inveterato individualismo morale e religioso non dev'essere scoraggiata dal timore di fare il gioco del collettivismo, tutto centrato esclusivisticamente sulle virtù sociali: c'è una concezione retta, umana e cristiana, del « bene comune » che non solo non entra in collisione con i valori personalistici, temporali e trascendenti, ma ne rispecchia le più autentiche esigenze.

---

5. B. Häring, *La legge di Cristo.* I, *Teologia morale generale,* Brescia, Morcelliana, 1957, pp. 525-526.

Tanto più difficile e necessaria, tra giovani di classi economicamente elevate, per un verso, e di categorie più povere, per un altro, l'educazione a quel tipo di giustizia, la giustizia sociale, che appunto perchè trascende la lettera delle leggi scritte deve scaturire da profonde convinzioni di solidarietà etica e religiosa, aiutando a risolvere, teoricamente e praticamente, la complessa « questione sociale » « alla luce del Vangelo, sotto la guida del magistero della Chiesa, coi suoi fondamentali documenti, e nello spirito del Cristianesimo, che è fermezza, libertà, rispetto dell'uomo, e al tempo stesso lealtà, carità, dolcezza, pazienza ».[6]

b) *Carità.*

È la virtù della « famiglia di Dio ».

Di « primato della carità » si parla oggi con molta insistenza. Non sembra si possa fare, come da qualcuno si tenta, una distinzione tra morale e pedagogia: la carità sarebbe prima nell'ordine morale, non sempre prima nell'ordine pedagogico, il quale darebbe invece la preferenza all'obbedienza, alla religiosità, alla castità. Sarà, all'opposto, ufficio dell'educazione perfettamente centrata collocare la carità al centro di tutte le virtù, come condizione, anima, e coronamento. Non è difficile portare i giovani, e soprattutto loro, alla comprensione viva e concreta che i comandamenti si riassumono in quello dell'amore, amore agli altri, nella luce di Dio, come a elementi vivi dello stesso organismo morale.

È il fondamento di ogni forma di intervento generosamente caritativo, sistematico e impegnativo, applicato anche con successo nei gruppi giovanili, nel campo materiale, economico (Conferenze di S. Vincenzo Giovanili, con attività diversamente organizzate secondo le varie esigenze degli ambienti educativi, FAC, ecc.) e nelle forme dell'apostolato, religioso, ecclesiastico, e laico.

c) *Educazione al « dialogo ».*

Anche il cristiano — e precisamente ispirandosi ad una precisa concezione della giustizia e della carità — possiede una chiara dottrina sulla « tolleranza » e la « comprensione » degli altri. Essa sorge dal profondo rispetto, schiettamente religioso, della personalità altrui, delle singole coscienze, delle libertà individuali. Intransigente e criticamente sicuro sul piano delle verità essenziali, il cristiano possiede una positiva e dinamica dottrina della tolleranza, che obbliga a posizioni serie e impegnate di fronte alla verità e all'errore, ma non cessa di amare l'errante, di illuminarlo su quella che egli ritiene verità, pur nel rispetto della libertà dell'adesione. Un'etica e una pedagogia del « dialogo » non impone necessariamente il qualunquismo ideologico o forme di « neutralità », che non possono rimanere sinceramente tali.

Fa parte di una maturazione sociale ad alto livello umano e cristiano la tra-

---

6. Si veda nella vasta produzione G. GILLEMAN, *Le primat de la charité en théologie morale*, Louvain, 1952 (IV ediz. 1954). Cfr. anche fasc. 4° di « Lumen Vitae », 1954, pp. 627-718, dedicato al tema *Le rayonnement de la charité*, e fasc. 4, pp. 1-40 di « Orientamenti Pastorali » sul tema *La carità nella comunità cristiana.*

duzione pedagogica dell'agostiniano « *in necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas* ».

3. Circoli e clubs giovanili

L'educazione alla vita per mezzo della vita può suggerire l'organizzazione, tra i giovani, di gruppi e associazioni, in cui la socialità sia praticamente esercitata in forme adeguate, mentre si coltivano interessi particolari di carattere ricreativo, culturale, ideologico oppure un più largo e impegnato interesse formativo, morale e religioso.

Accenneremo ad una formula largamente diffusa nell'educazione giovanile cattolica, che tenta di interpretare vitalmente e attivisticamente le esigenze formative religiose e sociali del giovane, mentre non ne trascura altre, secondarie e accidentali, ma non per questo meno rilevanti nella gamma dei suoi interessi legittimi.[7]

Nell'impossibilità di reperire norme applicabili alla varietà delle situazioni concrete, si proporranno alcuni orientamenti e suggerimenti organizzativi di carattere generale.

a) *Criteri generali.*

Li riduciamo ai seguenti: 1) *gradualità* e *progressività* non solo di età e di denominazione, ma anche di finalità, di contenuto formativo, di stile organizzativo, di personale assistente, secondo la diversità dello sviluppo psichico, culturale e delle mentalità (specializzazioni orizzontali e verticali, diversamente articolate e armonizzate); 2) *ricchezza programmatica*: lo scopo eminentemente morale e religioso, e cioè formalmente educativo, non autorizza a trascurare gli aspetti estrinseci, i condizionamenti e i complementi di carattere culturale, ricreativo, e sociale, che costituiscono, con il resto, tutta la vita del giovane e della giovinezza nella sua concretezza; per quanto è possibile l'associazione dovrebbe organizzare unitariamente e organicamente interessi e attività o almeno comprenderle e ispirarle, cercando la giusta armonizzazione con tutto il mondo giovanile, famiglia, Chiesa, lavoro, scuola, amicizie; a questo punto si apre l'importante problema del « tempo libero », con le possibilità di utilizzazione nella vita associata con intenti costruttivi e formativi oltre che culturali e ricreativi;[8] 3) *attivismo:* i gruppi giovanili — anche se doverosamente « assistiti » dall'educatore — devono essere, come disse così intuitivamente Don Bosco, « opera dei giovani »; non machiavellico « *instrumentum regni* » dell'adulto e dei suoi piani, ma campo di

---

7. Per un'indicazione più larga sul tema dei *movimenti* e delle *associazioni* giovanili, si rinvia al I vol. di *Educare*, pp. 517-531.

8. Alla questione del *tempo libero* sono stati dedicati, in questi ultimi anni, studi, convegni, congressi. Segnaliamo in particolare la 32ª Settimana Sociale dei Cattolici d'Italia del 1959. Di essa e di altre iniziative del genere si dànno notizie e indicazioni bibliografiche in una rassegna di A. Ellena, *32ª Settimana Sociale dei Cattolici d'Italia: L'impiego del tempo libero come attuale problema sociale*, in « Orientamenti Pedagogici », 1960, pp. 161-169.

azione dove si incontrano autorità direttiva e obbedienza liberatrice; quindi, l'associazione sarà spezzata in gruppi di lavoro, le attività collettive saranno impostate su formule di cooperazione, di discussione, di impegno personale, con promozione di iniziative varie al di fuori della sede ufficiale nei vari settori; 4) *discrezione* e *armonia* con le altre comunità in cui si svolge la vita del giovane e della giovane, in funzione della loro preparazione integrale alla vita di domani: con la famiglia (l'associazione non deve diventare « evasione », rifugio, « setta »), e con tutta la complessa trama delle relazioni giuste e complementari.

b) *Elementi organizzativi.*

Un'associazione o gruppo giovanile di ampio respiro e che voglia accogliere larghe masse, con la molteplicità degli interessi e con ampiezza di idee, esige una struttura organizzativa di notevole solidità e di grande elasticità.

Minori esigenze presenterebbe un circolo più ristretto, riservato a giovani d'*élite,* che si trovano già ad un certo livello omogeneo di cultura e di formazione spirituale.

In genere sembra preferibile il *Circolo giovanile* a largo raggio, che aduna in sè con scopi moltilaterali, anche se con unitaria finalità formativa morale e religiosa, giovani dai 15-16 anni in su, con una certa larga omogeneità di convinzioni religiose, anche se di diversa cultura, di diverso livello spirituale, di varia provenienza sociale ed economica. Esso presenta vantaggi incalcolabili, tra cui, principale, la possibilità di una larga circolazione di idee, di mentalità, di azione, con vantaggio reciproco, e con l'esclusione di « cricche », di « *horti conclusi* », di « eletti » segregati dal vivo della massa.

In esso si potranno intrecciare, nelle forme più svariate, gruppi e sottogruppi colleganti giovani di più intensa formazione religiosa o di più accentuata volontà e attività caritativa o più interessati ad attività culturali, ricreative, ecc.

Naturalmente sarà importante l'opportuna divisione verticale per età (giovanissimi: 15-16 anni; juniores: 17-19 anni; seniores: 20 anni in su) e orizzontale, per professione (studenti, lavoratori, universitari, professionisti), con adeguate differenziazioni nel settore della cultura religiosa e morale e nelle attività specifiche.

Di enorme portata sociale è il collegamento del Circolo con l'ambiente circostante (altre istituzioni giovanili, organizzazioni parrocchiali, collegiali, ecc.). Questo serve ad impedire « isolamenti » pericolosi e narcissistici, il culto dell'organizzazione per se stessa, un certo goliardismo che non lega nè con la vita nè con l'avvenire concreto del giovane, creandogli un clima fittizio, che frena anzichè far maturare l'avvento dell'età adulta con la corrispondente pienezza di vita e di responsabilità. Ovviamente l'isolamento va senz'altro evitato in rapporto a organizzazioni su un piano più vasto, nazionale e internazionale, a cui eventualmente il Circolo appartenesse.

Una simile articolazione richiede una complessa distribuzione dei « quadri » dirigenziali, con cariche variamente elettive, da potenziare, formare e armonizzare mediante un sapiente sistema di incontri particolari e d'insieme. L'Assistente, so-

prattutto se ecclesiastico, conserverà tra essi la sua preminente, caratteristica, inalienabile funzione formativa, suggestiva e moderatrice, con il minimo di contaminazione tra i valori assoluti di cui è portatore e le questioni contingenti, organizzative e materiali di cui non è il principale titolare immediato.

4. Una speciale vocazione alla socialità

Parlando di avviamento e maturazione alla « socialità » si dovrebbe toccare anche il problema della scelta « vocazionale », in quanto essa non ha soltanto un significato strettamente personale, ma anche profondamente sociale. Se n'è detto qualcosa in *Sociologia religiosa*. Qui si vuol semplicemente far cenno alla *vocazione sacerdotale,* nella quale il concetto della socialità sembra verificarsi nella forma più alta e disinteressata, sia sul piano naturale che soprannaturale: « *ex hominibus assumptus, pro hominibus constituitur* ».

La nascita e la maturazione delle vocazioni « speciali » al sacerdozio, alla vita religiosa, alla vita « apostolica » rappresentano nella forma più convincente il grado di « socialità », di educazione al disinteresse, alla comprensione fattiva degli altri, alla donazione gratuita, a cui è giunta una famiglia, una istituzione educativa, un ambiente sociale.

Questa indicazione può essere già molto orientativa per l'integrazione dei cosiddetti « segni di vocazione », che qualche profano vorrebbe ridurre ad una certa patina pietistica, ad un certo gusto per le cose pie o ad una negativa illibatezza di costumi. Lo sarà ancor più in rapporto alla creazione delle condizioni umane e sovrumane per lo sbocciare delle « vocazioni » e per la loro più normale e autentica maturazione. Da germi iniziali, di natura prevalentemente affettiva, essa tende a crescere e a rafforzarsi in un clima di intensa « carità » umana e cristiana, che presenta come degna di essere vissuta una vita spesa per gli altri, per la loro gioia e salvezza naturale e soprannaturale. Per questo il sacerdozio sboccerà soltanto dove fiorisce la vita cristiana. « Il sacerdozio non può essere compreso, amato e desiderato che da un'anima cristiana. La crisi delle vocazioni si riconduce in gran parte a una crisi dell'educazione ».[9]

Gli « operai della vigna » autentici saranno scelti con criteri ampiamente sociali e con gli stessi gradatamente maturati, nell'atmosfera ricca e forte di un Cristianesimo, che è religione del « Dio-Carità » e che invita ad imitarlo precisamente in questa omnicomprensiva perfezione.

---

9. Card. Feltin, Arciv. di Parigi, *Pastorale della Quaresima 1959,* in « Documentation Catholique », 29 marzo 1959, p. 414.

Capitolo V

LA SCELTA DELLA VOCAZIONE

Note di « orientamento professionale »

Aiutare l'adolescente a scegliere una carriera di vita e a corrispondere alla sua vocazione è uno dei problemi più delicati ed importanti che si pongono all'educatore.

Perchè è importante la scelta di un modo di vita? Come si fa questa scelta? Come aiutare l'adolescente in questo compito?

Proviamo a rispondere, in modo semplice, a queste tre domande.

1. Importanza della scelta

La parola « vocazione » che si usa, talvolta, per indicare la professione che una persona sceglie, esprime molto bene l'importanza di questa decisione nel destino di un uomo. Ne indica le dimensioni spirituale e umana come aspetti di una unica realtà. La professione è per ognuno il mezzo di realizzarsi come uomo, ma nello stesso tempo è anche un mezzo per raggiungere il fine per il quale è stato creato, partecipando con il proprio lavoro alla creazione e alla redenzione del mondo.

Vedere in questa prospettiva la scelta della professione non è una fuga dalla realtà. Sottolineando l'aspetto spirituale di questa decisione, non si intende affatto una pseudo-spiritualità che distacca dal reale. La vocazione di una persona si realizza in condizioni concrete interiori ed esteriori — la sua personalità, le sue attitudini, i suoi interessi, il suo posto nello spazio e nel tempo, la sua condizione sociale ed economica — che entrano nella predestinazione e che è bene conoscere, usando anche le tecniche che ci possono offrire le scienze moderne.[1]

Già da un punto di vista puramente psicologico appare la complessità della motivazione che spinge l'uomo a lavorare. Sarebbe falso voler ridurre la persona

---

1. Cfr. R. Pasquasy e coll., *Les principes de l'orientation professionnelle libre*, Bruxelles, Centre libre d'Orientation Professionnelle, s.d., trad. ital. Torino, SEI, 1956; N. D. Chenu, A. de Bovis, H. Rondet, *L'enfant et son avenir professionnel*, Paris, Ed. Fleurus, 1959.

all'« uomo economico », il cui unico scopo sarebbe guadagnarsi da mangiare. Ci sono uomini che possiedono tutto ciò che è necessario per vivere e che lavorano; e ce ne sono che scelgono una professione meno redditizia di altre che potrebbero esercitare. Numerosi studi hanno messo in risalto che, in condizioni normali, non è la necessità di vivere che costituisce il motivo psicologicamente più importante per lavorare.[2]

Diversi motivi e bisogni — quelli di essere riconosciuto come persona, di poter affermarsi in una data occupazione, di sentirsi sicuro, rispettato, indipendente, di servire gli altri, di realizzare un ideale... e la lista può allungarsi ancora — possono combinarsi in strutture dinamiche che variano all'infinito secondo i diversi individui. Queste variazioni non succedono però a caso: alcune dimensioni fondamentali possono corrispondere a determinismi sociali, economici e psicologici; ne parleremo in seguito, trattando dei diversi fattori che hanno un influsso sulla scelta vocazionale. Capire che la professione corrisponde a tanti motivi è capire la sua importanza.

La stessa conclusione si impone a chi analizza i rapporti tra il lavoro e il modo di vita. Al lavoro l'uomo consacra, nella nostra cultura, molto tempo (da 5 a 6 giorni su sette, da 8 a 10 ore al giorno). Non c'è, quindi, da meravigliarsi che la professione possa, in una certa misura, modellare la psiche dell'uomo, il suo comportamento. Super [3] dimostra come il lavoro determina in gran parte lo stato sociale di un individuo, influisce sui valori e sugli atteggiamenti e gli dà un certo stile di vita.

Di fatto, diverse ricerche hanno mostrato che lo stato sociale di un individuo dipende soprattutto dalla sua professione, tanto è vero che il modo abituale di progredire nella gerarchia sociale è quello di progredire nella professione. È stato anche dimostrato che, attraverso una causalità, un condizionamento reciproco, la professione e i valori si influiscono vicendevolmente. Così una persona che ha certi valori, certi ideali, certi atteggiamenti, si dirigerà più facilmente verso certe professioni che verso altre. Reciprocamente le professioni hanno un influsso su questi atteggiamenti. Scienziati, che hanno studiato le professioni come *ruoli sociali*, hanno messo in rilievo che una professione sviluppa nei suoi membri caratteristiche, valori, atteggiamenti particolari. Si pensi semplicemente al ruolo del medico o del sacerdote. La professione, in gran parte, influisce anche sullo stile di vita di un individuo. Lo schema della sua giornata, i momenti nei quali può consumare i pasti, divertirsi, ecc. sono determinati in gran parte dalla sua professione. Anche la vita familiare ne subisce l'impronta; sarà diversa secondo la professione del padre, il tempo che può consacrare ai suoi figli. Il matrimonio stesso è già determinato in parte dalla professione, come pure le amicizie, i modi di divertirsi. Anche le norme di condotta subiscono questo influsso, non solo per iden-

---

2. Cfr. E. A. Friedman, R. J. Havighurst e collaboratori, *The meaning of work and retirement*, Chicago, University of Chicago Press, 1954; F. Herzberg e collaboratori, *Job attitudes: review of research and opinion*, Pittsburgh, Psychological Service of Pittsburgh, 1957; A. Roe, *The psychology of occupations*, New York, Wiley, 1956; D. E. Super, *The psychology of careers*, New York, Harper, 1957.

3. *Op. cit.*, pp. 17 ss.

tificazione con la professione stessa, ma anche sotto la forza delle pressioni sociali. Ci si aspetta, ad es., di vedere il medico agire in tal modo, la madre di famiglia in tal altro. Si potrebbe ancora notare l'influsso del lavoro sul linguaggio (esoterismo professionale), sul modo di vestirsi, sul luogo dell'abitazione, sulla salute e la lunghezza della vita...

Chi vede in questa luce la professione (e prendiamo questo termine in un senso molto largo, che si può applicare anche al lavoro di una donna, sposa o madre, che lavora a casa) sarà facilmente d'accordo con Buyse, il noto professore dell'Università di Lovanio, quando afferma che « la carriera di vita deve essere considerata come il problema essenziale dell'esistenza ».[4]

2. Come avviene la scelta

La scelta della professione, l'impegnarsi in uno stato di vita, è un *processo* assai complesso, che incomincia nell'infanzia e che, attraverso l'adolescenza, si prolunga nell'età adulta. Tutta la personalità, nei suoi rapporti con l'ambiente, è interessata in questo sviluppo. Lo sviluppo vocazionale è un aspetto dello sviluppo totale della personalità.

Se si considera lo sviluppo del comportamento umano, si vede che esso si manifesta come una spinta vitale verso uno spiegamento della personalità totale, sviluppo che si realizza attraverso a scambi via via più significativi ed arricchenti con l'ambiente. Cosicchè tutta la vita dell'uomo può concepirsi come una tendenza a realizzare se stesso. In questa realizzazione di se stesso il lavoro acquista una grande importanza perchè l'uomo, il ragazzo, desidera il lavoro nel quale potrà riuscire la persona che desidera essere.

Prima di fermarci sui diversi fattori che possono influire sulla scelta vocazionale, parleremo brevemente dello sviluppo vocazionale.

a) *Sviluppo vocazionale.*

Quando si parla di sviluppo si parla di stadi. Però la realtà psichica è tanto complessa che i ricercatori non riescono a mettersi d'accordo sul problema degli stadi. Si considerano, quindi, questi stadi come quadri di classificazione, utili, anzi necessari per la conoscenza scientifica, ma ai quali non si deve attribuire una esistenza assoluta.[5]

Tra i primi che hanno tentato di delineare stadi nello sviluppo vocazionale troviamo sociologisti come Miller e Form.[6]

Essi distinguono: 1) *il periodo preparatorio al lavoro,* nel quale il fanciullo sviluppa un orientamento al mondo del lavoro attraverso le attività

---

4. *Évolution de la conception et de la pratique de l'orientation vocationnelle,* Bulletin d'orientation scolaire et professionnelle, VII, 4, 1958, p. 145.

5. Cfr. G. Lutte, *Psicologia del fanciullo e dell'adolescente,* « Educare », vol. I, Roma, P.A.S. 1959, pp. 402-403; P. Osterrieth, *Le problème des stades en psychologie de l'enfant,* Paris, P.U.F., 1956.

6. *Industrial Sociology,* New York, Harper, 1951.

di casa, di scuola, di vicinato; 2) *il periodo iniziale di lavoro,* quando il ragazzo verso i 14 anni comincia a sperimentare il lavoro; 3) *il periodo di tentativo di lavoro,* che comincia con l'entrata nel lavoro regolare e si caratterizza con cambiamenti più o meno frequenti fino a quando si trova una stabilizzazione in una professione; 4) *il periodo stabile di lavoro* e 5) *il periodo del ritiro dal mondo del lavoro.*

Stabilito questo schema tipico, gli AA. si sono chiesti se esso era strutturato in modo identico in diversi gruppi di professioni o in diversi gruppi socio-economici. Così sono giunti a distinguere diverse strutture di carriera, tra le quali troviamo, ad es., lo « schema di carriera stabile », quando le persone passano direttamente dalla scuola a una professione nella quale rimangono, o all'opposto, lo « schema di carriera a molteplici tentativi », nel quale non esiste nessuna stabilizzazione. Nella prima categoria si trovano soprattutto professionisti, nell'altra domestici e operai semi-qualificati.

Anche gli psicologi hanno tentato di trovare nello sviluppo vocazionale degli stadi. La teoria più sviluppata fu presentata da Super,[7] il quale applica a questo problema gli stadi proposti da Ch. Bühler [8] per l'insieme della vita dell'uomo.

1) *Lo stadio della crescita* (dall'inizio della vita fino circa i 14 anni).

Le diverse esperienze che il bimbo, il ragazzo fanno a casa, a scuola o nel vicinato hanno il loro influsso sulla scelta ulteriore della vocazione. A casa il fanciullo può osservare diversi ruoli e vari mestieri. Il fanciullo giocherà a fare il dottore, il professore, il prete... Certe parti gli saranno più gradevoli secondo le sue tendenze e le reazioni dell'ambiente e così si sviluppano certi atteggiamenti di attrazione o di ripulsa verso certe professioni. La casa si presenta anche come un luogo di lavoro, albergo, ristorante, centro di divertimento, impresa di elettricità, ecc. Il fanciullo potrà osservare e assumere una parte sempre più attiva man mano che cresce. Così esperimenta il mondo e se stesso, ciò che è capace di fare e ciò che gli piace fare.

2) *L'adolescenza o lo stadio d'esplorazione* è caratterizzata dai tentativi per trovare un posto nella vita. Più ancora che nello stadio precedente ragazzi e ragazze esplorano le società nelle quali vivono, le parti che devono prendersi, le opportunità di esercitare ruoli conformi alla loro personalità, ai loro interessi e alle loro attitudini. Attraverso tutte queste esperienze l'adolescente sviluppa aspirazioni vocazionali, tanto che al livello delle scuole secondarie la maggior parte degli studenti hanno una preferenza professionale.

Le diverse esperienze e tentativi fatti dal ragazzo, dall'adolescente sono un *test* della realtà, ma il *test* principale si farà quando entrerà di fatto nel campo del lavoro. È allora che l'adolescente può vedere se l'idea che si era formato del tipo di persona che era e del tipo di cose che poteva fare era ben fondata.

---

7. *Op. cit.*, pp. 69-161.

8. *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem,* Leipzig, Hirzel, 1933, 2ª ed. rev. con H. Harvey e E. Kube, Göttingen, Verlag für Psychologie, 1959.

È molto importante per l'educatore capire il problema costituito dal passaggio dalla scuola al lavoro. L'adolescente passa da un ambiente dominato da adolescenti ad un altro dove predomina l'adulto, dove le abitudini non gli sono familiari, dove non è automaticamente un membro del gruppo come lo era in famiglia o a scuola, dove normalmente non esiste come in famiglia la legge della cooperazione, dove le norme di condotta sono spesso divergenti da quelle apprese.

Abitualmente l'inizio della vita di lavoro è segnata da tentativi di scelte: l'uomo cerca il suo posto nel mondo del lavoro. In questo periodo diversi problemi possono presentarsi: problema della conoscenza di se stesso, bisogno di una conoscenza adatta del mondo del lavoro, mancanza di danaro o di opportunità per tale o tal altro impiego desiderato, aspirazioni della famiglia, dell'ambiente, che non corrispondono sempre a quelle di chi cerca lavoro, problemi di adattamento sociale, alle autorità, ai compagni di lavoro, alla comunità, adeguamento ai diversi requisiti del lavoro, allo stile di vita, alla posizione sociale raggiunta.

3) *Stadio di stabilizzazione e di progresso* (più o meno dai 25 ai 45 anni). Stabilizzazione non significa che non ci saranno più cambiamenti, ma che questi saranno conformi all'esperienza passata e allo sviluppo della personalità. Questa stabilizzazione può avvenire in modo sano, equilibrato; cioè il lavoratore può realizzare l'idea che si fa di se stesso, può esprimere le sue capacità, soddisfare le sue tendenze; ma si può realizzare anche in modo più o meno nevrotico, con apatia, atteggiamenti di recriminazione contro se stesso, gli altri, le circostanze.

Tra i fattori che contribuiscono a questa stabilizzazione si possono citare: 1) la promozione con i suoi vantaggi per la paga, la sicurezza, e diversi privilegi; 2) l'età più avanzata (conservatore!); 3) le responsabilità di famiglia: necessità di una entrata regolare, difficoltà di cambiare casa, di far cambiare scuola ai figli...; 4) fattori emozionali, per cui l'individuo rimane attaccato al suo lavoro, alla sua ditta con la quale si identifica.

4) *Stadio di mantenimento* (dai 45 fino ai 65 anni circa).

A quest'epoca l'uomo normalmente si è fatto un posto nel mondo del lavoro e tenta di mantenersi in quello stadio sia che abbia realizzato ciò che sognava, sia che si sia rassegnato a non raggiungerlo. Non è per tutti un'età felice. Un individuo può essere riuscito ad esercitare una professione che gli dà serenità, stabilità e soddisfazione. Altri, al contrario, possono essere frustrati e risentire insicurezza, dover sopportare attività o compagni di lavoro spiacevoli. E questo disadattamento nel lavoro si ripercuote facilmente sull'adattamento familiare e sociale.

Per tutti si presentano problemi: l'efficienza diminuisce con la diminuzione delle forze fisiche e mentali.

5) *Gli anni del declino* (dopo i 65 anni).

Anche qui l'età è approssimativa; gli effetti del declino possono in alcuni manifestarsi più presto e in altri più tardi. Il declino è caratterizzato da un ral-

lentamento dei processi fisici e mentali, da una decrescenza della resistenza. Questo declino si manifesta anche in modo diverso: quello psichico precede talvolta quello fisico; talvolta viene dopo, com'è generalmente il caso di coloro che si dedicano ad attività mentali.

A questi cambiamenti l'individuo reagirà (in modo più o meno felice) generalmente con la ricerca di un'occupazione più adatta alle sue possibilità prima di ritirarsi del tutto dal mondo del lavoro. Questo ritiro d'altronde può rivestire significati diversi secondo le diverte persone. Può significare inattività non gradita o libertà di fare cose che non si è avuto il tempo di fare prima. Significa in ogni caso che l'individuo deve adattarsi ad un nuovo concetto di sè, accettare nuovi compiti sociali.

Questo stadio ha, dunque, anche i suoi problemi. La fonte di frustrazione maggiore a questa età è il declino delle forze, a cui l'individuo può reagire con reazioni intrapunitive, biasimandosi per esempio su ogni cosa, sentendosi malinconico o aggressivo.

La presente descrizione dello sviluppo vocazionale avrà permesso di rendersi conto della complessità di questa evoluzione, complessità che il termine di « scelta professionale » non lascia indovinare. Il punto seguente, consacrato alla descrizione dei diversi fattori che possono influenzare la scelta professionale, confermerà ampiamente questa affermazione.

b) *Fattori che influiscono sullo sviluppo vocazionale.*

Numerosi sono i fattori che condizionano la scelta della professione. È, perciò, difficile scoprirli e analizzarli. Più difficile ancora è dire quale fattore faccia maggiormente sentire il suo peso sulla decisione, poichè questo peso può variare secondo i diversi livelli socio-economici e all'interno di uno stesso gruppo varia da individuo a individuo. Esamineremo ora i fattori che sembrano più importanti dandone una classificazione, che è un semplice quadro di riferimento. La realtà è molto più complessa, intricata, non presenta la chiarezza delle nostre classificazioni. Si potrebbe distinguere, in modo artificiale, tra fattori personali e fattori ambientali.

I. *Fattori personali.*

Parleremo delle attitudini, degli interessi, e di altri fattori personali.

1) *Le attitudini.*

In psicologia scientifica, quando si parla di attitudini nel senso di capacità o di possibilità di riuscita nell'esecuzione di un compito (attitudini che si possono chiamare intelligenza, memoria, attenzione, ecc.), non si intende parlare di « facoltà » nel senso filosofico del termine. La psicologia sperimentale non ha i mezzi per misurare l'« intelligenza » o la « memoria ». Un *test*, ad esempio, è un semplice mezzo di descrizione, presenta la descrizione numerica del comportamento del soggetto in una situazione determinata, permettendo di classificare

il soggetto in un gruppo e, a certe condizioni, permette anche il pronostico di un rendimento ulteriore.[9]

Senza negare che le attitudini corrispondano a una certa realtà non necessariamente unica (possono essere fisiche o psichiche, innate o acquisite, fisiologiche o sociali), non si prenderanno nel senso di unità funzionali concrete, ma piuttosto come quadri più o meno comodi di classificazione. Per essere ancora più precisi si dovrebbe parlare dei risultati di diversi *tests*. Per esempio, invece di parlare della relazione tra l'intelligenza dei fanciulli e la professione del padre si dovrebbe parlare delle relazioni tra i risultati di tale *test* e la professione. Faremo però una generalizzazione, molto grossolana, e parleremo d'intelligenza, ad es., riferendoci ai risultati dei diversi *tests* che sono ritenuti in grado di « misurare » l'« intelligenza » o meglio descrivere certi comportamenti sotto il punto di vista dell'« intelligenza ». Consideriamo ora l'influsso che possono avere diverse attitudini sulla scelta e sullo sviluppo professionale.

a) *Intelligenza e successo scolastico.* — Come si sa l'intelligenza è legata al successo negli studi. Per provarlo non sarà necessario riportare un gran numero di dati. Segnaliamo solo alcune indicazioni tratte da una recente ricerca inglese, metodologicamente ben condotta, e che ci offre quindi risultati ai quali si può dar credito.[10]

Si tratta di uno studio longitudinale (cioè che segue gli stessi oggetti durante il loro sviluppo), che dura ancora adesso. Il primo rapporto espone i risultati ottenuti con un campione rappresentativo [11] di 1208 allievi che furono seguiti dal 1947 al 1954, tra gli 11 e i 18 anni. Gli AA. trovano una correlazione di 0,75 tra i risultati e un *test* collettivo e gli esami di passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria.[12] Questo esame di passaggio determina a quale corso

---

9. Cfr. L. Calonghi, *Elementi di metodologia della ricerca psico-pedagogica,* in « Educare », vol. I, Roma, P.A.S., 1959, pp. 187 ss.; Id., *Tests e esperimenti,* Torino, P.A.S., 1956. Nel quadro di questa trattazione, non possiamo fermarci più a lungo sulla questione controversa delle « attitudini ». Si può consultare a questo riguardo: P. Oléron, *Les composantes de l'intelligence d'après les recherches factorielles,* Paris, PUF, 1957; H. Piéron e collaboratori, *Traité de Psychologie appliquée,* 7 voll., Paris, PUF, 1949-1959, soprattutto il libro III: *L'utilisation des aptitudes, orientation et selection professionnelle,* 1954; P. E. Vernon, *La structure des aptitudes humaines,* Paris, PUF, 1952; C. Burt, *Factor analysis, its aims and chiefs results,* in *Miscellanea Albert Michotte,* Lovanio, Éditions de l'Institut Supérieur de Philosophie, 1947, pp. 49-75.

10. J. S. MacPherson, *Eleven-Year-olds grow up,* London, University of London Press, 1958; G. Lutte, *Intelligenza e successo negli studi e nella professione,* « Orientamenti Pedagogici », VII, 2, 1960, pp. 377-382.

11. Con il termine « campione rappresentativo di una popolazione » si intende una parte di questa popolazione che riproduce le caratteristiche dell'insieme in modo che le informazioni ottenute con lo studio di questa parte possano essere estese *legittimamente* all'insieme della popolazione: consultare i libri già citati del Calonghi.

12. Correlazione = legamento tra due variabili, che variano in modo concomitante. L'indice di correlazione, che può variare tra − 1 e + 1, indica in quale misura le variabili sono legate. Ad es. se il successo scolastico corrispondesse perfettamente al risultato a un certo *test* d'intelligenza, il coefficente di correlazione sarebbe di + 1. Se non ci fosse nessuna relazione il coefficiente sarebbe 0. Tra lo 0 e l'1 si possono trovare correlazioni più o meno grandi.

l'alunno potrà accedere. Infatti la media dei quozienti intellettuali [13] dei ragazzi e delle ragazze appartenenti ai diversi corsi, vanno decrescendo da 133,5 a 80,5,[14] secondo la gerarchia dei diversi corsi, benchè ci siano larghe sovrapposizioni.

Basandosi sui Q.I. gli AA. calcolano le probabilità che ha un allievo di seguire un corso secondario di 5 anni e di ottenere il certificato di ammissione all'università. Così un allievo che ha un Q.I. di 115 ha 50 probabilità su 100 di cominciare un corso secondario di cinque anni; invece deve esser dotato di un Q.I. di 146 per avere altrettanta probabilità di ottenere il certificato minimo richiesto per entrare all'università. Quindi la « misura » dell'intelligenza a 11 anni generalmente può essere utile per guidare un fanciullo. Tuttavia tenendone conto in modo esclusivo, si commetterebbero degli errori di orientamento per i casi individuali.

b) *Intelligenza e successo nella professione.* — L'intelligenza è in relazione con il livello di aspirazione. Ciò vuol dire che generalmente un soggetto più intelligente mira a un mestiere di livello sociale più alto di quello meno dotato. I più intelligenti sono anche più realisti nella scelta (intendiamo il realismo nel senso di una adeguatezza tra le aspirazioni e le possibilità di realizzarle). Ma secondo Super [15] questo è dovuto non solo all'intelligenza, che permetterebbe al soggetto di rendersi meglio conto della realtà, ma anche alle pressioni dell'ambiente sociale che incoraggia gli individui ad aspirare a livelli elevati, ciò che produce più realismo nei più intelligenti e meno negli altri.

Il successo nel mondo del lavoro, giudicato secondo il posto raggiunto sulla scala delle occupazioni, è in relazione con l'intelligenza. Uno studio longitudinale di Proctor [16] dà questi risultati:

professione	*media dei Q.I.*
— professionista	115
— dirigente	108
— impiegato	104
— operai qualificati	99
— operai semi-qualificati	97

Un coefficiente di 0,75, come troviamo in questa ricerca, è già forte e costituisce un elemento serio per un pronostico di successo.

13. Il quoziente intellettuale è un modo di esprimere i risultati dei *test* d'intelligenza. È il rapporto tra l'età mentale e l'età cronologica di un soggetto ($Q.I. = \frac{E.M.}{E.C.} \times 100$). L'età mentale è il livello di sviluppo d'intelligenza espresso come equivalente all'età cronologica nella quale la media dei fanciulli attingono questo livello. Così un fanciullo di 10 anni che riesce a un *test* come la media dei ragazzi di 12 anni avrà un $Q.I. = \frac{12}{10} \times 100 = 120$.

14. Ottenuti con il *Terman Merril* forma L, ediz. scozzese. Cfr. D. KENNEDY-FRASER, *The Terman-Merril intelligence scale in Scotland*, Londra, University of London Press, 1948.

15. *Appraising vocational fitness by means of psychological tests*, New York, Harper, 1949, p. 92.

16. *A 13-Year follow-up of high school pupils*, in « Occupations », 1937 (15), pp. 306-310.

Se si cerca di vedere la relazione tra intelligenza e successo in una determinata situazione, diversi studi hanno mostrato che quando c'è l'intelligenza minima richiesta per riuscire in una data professione, il successo non è legato all'intelligenza ma ad altri fattori.

c) *Altre attitudini.* — Le relazioni di diverse attitudini con la riuscita in una professione variano con la complessità del lavoro. Per un compito semplice un *test* può permettere un buon pronostico, ma non per un lavoro complesso. Ad esempio: un *test* di destrezza manuale fine non può permettere di pronosticare il successo nella carriera di dentista, ma un *test* di rapidità e accuratezza percettiva potrà indicare le probabilità di operazioni esatte fatte in un'ora da un ragioniere.

Il progresso in una professione è in relazione diversa con le attitudini speciali secondo le centralità relative che possono assumere in una professione le operazioni misurate da un certo *test*. D'altra parte le relazioni tra attitudine e soddisfazione non sono ancora state abbastanza studiate per permettere conclusioni certe.

2) *Gli interessi.*

Quando si è tentato di aiutare, in modo sistematico, gli uomini a dirigersi verso le professioni che dovevano procurare loro una maggior soddisfazione, gli psicologi e gli orientatori si sono soprattutto preoccupati di scoprire negli uomini le loro attitudini e nelle professioni le esigenze corrispondenti a quelle attitudini. Ben presto però si sono accorti che non bastava sapere ciò che poteva fare un uomo, ma occorreva pure conoscere ciò che gli piaceva fare. Così si è iniziato uno studio, che si va sempre più ampliando, sulle relazioni tra interessi, valori da una parte, e il successo e la soddisfazione vocazionale dall'altra.

Non è facile fare una sintesi dei numerosi studi, che sono stati consacrati a questo problema, perchè i metodi sono spesso divergenti e gli AA. non sono sempre d'accordo sulla nozione stessa di interesse. Con Super [17] si possono distinguere quattro specie di interessi, secondo i diversi metodi con cui sono stati valutati: interessi espressi, manifestati, testati e inventariati.

1) *Gli interessi espressi* sono quelli che il soggetto stesso esprime dicendo che una cosa, una attività, una professione gli piace, gli dispiace o gli è indifferente. Diverse ricerche hanno mostrato che interessi di questa specie sono instabili nei fanciulli e negli adolescenti.

2) *Gli interessi manifestati* significano partecipazione a una attività. Si è detto che studiando così gli interessi si poteva evitare il rischio della soggettività, perchè un interesse vero, tendenza dinamica, deve risolversi in un'attività. Però un'attività può essere ricercata non per se stessa, ma per le cose e le circostanze che

17. *Appraising vocational fitness,* pp. 377 sg.

l'accompagnano e d'altra parte le circostanze ambientali possono impedire la manifestazione di certi interessi.

3) *Gli interessi « testati »* o misurati con *tests* « oggettivi », fondati sul fatto che l'interesse per una professione deve manifestarsi in una conoscenza più forte di questa professione, dei termini e delle espressioni che le sono specifiche.

4) *Gli interessi inventariati,* cioè valutati secondo gli inventari, nei quali il soggetto deve segnalare, come nei questionari, le sue preferenze. Nel caso degli inventari, però, ogni risposta riceve una valutazione che si fonda su ricerche sperimentali e che permette di determinare una struttura di interessi, la quale si presenta più stabile dei risultati ottenuti con i questionari soggettivi.

Degli interessi vocazionali sono stati fatti diversi tentativi di classificazione, il cui valore è soprattutto pratico. Così si è potuto trovare strutture di interessi differenti per diverse professioni. Diverse ricerche mostrano che l'uomo è più interessato alle attività fisiche, meccaniche, scientifiche, politiche e commerciali; le donne per l'arte, la musica, la letteratura, il lavoro d'ufficio, l'insegnamento e l'attività sociale.

Si sono pure studiati gli interessi in funzione dell'età. Così è stato messo in rilievo che, se i fanciulli sono già capaci di esprimere preferenze professionali, queste scelte sono però generalmente fantastiche: vogliono essere *cow-boy,* indiani, aviatori come gli eroi delle loro storie. Qualche volta però — ma è l'eccezione — si manifestano già prima dei dieci anni vocazioni irresistibili che saranno realizzate. Talvolta preferenze della fanciullezza si ritrovano nell'occupazione dell'età adulta. A Roe,[18] in uno studio su scienziati eminenti, trova che dieci su venti biologi da fanciulli si sono interessati di storia naturale e che molti scienziati della fisica si sono interessati alla stessa età di cose meccaniche. In uno studio longitudinale dei fanciulli superdotati, Terman [19] indica che il 58 % di quelli che da fanciulli avevano espresso preferenze per l'ingegneria erano divenuti ingegneri.

Nei suoi libri [20] Strong, autore dell'inventario d'interessi più usato e studiato, riassume molte ricerche fatte con questo strumento sul cambiamento degli interessi con l'età. Concludendo il capitolo consacrato a questo argomento,[21] egli scrive: « La prima conclusione è che gli interessi dell'uomo tra i 25 e i 55 anni cambiano molto poco... A 25 anni in gran parte egli è già ciò che diverrà e anche a 20 anni ha acquistato, in una buona misura, gli interessi che avrà lungo la vita ».

Considerando l'insieme degli studi su questo problema Overstreet [22] afferma

---

18. *A psychological study of eminent physical scientists,* Genet. Psychol. Monog., 1951, pp. 121-239; *A psychological study of eminent biologists,* Psychol. Monog., 1951, n. 331.

19. L. M. Terman, H. M. Oden, *The gifted child grow up,* Stanford, Stanford Univ. Press, 1947.

20. *Vocational Interest of men and women,* Stanford, Stanford University Press, 1943, e *Vocational Interests 18 years after college,* Minneapolis, University of Minnesota Press, 1955.

21. *Op. cit.,* 1943, p. 313.

22. Nel capitolo scritto per il libro di A. Jersild, *The Psychology of adolescence,* New York, Macmillan, 1957, p. 318.

che « molti giovani possono approfittare di un orientamento vocazionale a metà dell'adolescenza, benchè una scelta definitiva non possa essere fatta in quel momento. A questo stadio molti giovani possono scegliere un largo campo vocazionale ed eliminare gli altri ».

È da notare anche che per casi individuali si possono trovare cambiamenti significativi negli interessi vocazionali.[23]

Gli interessi *espressi* e *manifestati* hanno una relazione con la professione futura quando sono prolungati.

La scelta e l'entrata in un mestiere è in relazione con gli interessi *inventariati*. Gli uomini tendono a ricercare professioni concordi con i loro interessi e a lasciare le altre. Il successo nel senso dell'efficienza è qualche volta in relazione con l'interesse per questo lavoro, ma si vedono anche persone senza interessi particolari riuscire bene in un lavoro, se ne hanno le capacità e se sono spinti da altri motivi, come il desiderio della retribuzione, del prestigio sociale, ecc.

3) *Altri fattori personali.*

La personalità di un soggetto ha un influsso considerevole sul suo sviluppo vocazionale. Poco, però, si conosce sulle relazioni tra tratti e aspetti delle personalità e occupazioni diverse. Questa mancanza di conoscenza è dovuta anzitutto alla difficoltà di valutare e di classificare la personalità. È dovuta anche al genere di relazione che si può trovare tra personalità e professione. Questa relazione non è affatto lineare: da una parte una stessa professione può offrire vari compiti; dall'altra gli individui possono desiderare la stessa professione per vari motivi. La medicina, ad es., può offrire lavoro sociale e anche lavoro tecnico e impersonale... Una persona che ha interessi scientifici ed è molto competente nel suo settore può essere una persona ansiosa che risolve i suoi problemi umani rifugiandosi nelle scienze o può essere una persona che, molto interessata ai problemi umani, cerca di risolverli in modo scientifico.

La personalità del soggetto determina i problemi particolari di adattamento che egli dovrà compiere nella sua professione. Una ricerca di Small e collaboratori [24] mostra che i ragazzi senza problemi scelgono la loro professione in modo più realistico, in accordo con le loro possibilità. Lo studio longitudinale di Terman mette in rilievo che quelli che sono riusciti meglio nella fanciullezza si distingueranno per una maggior stabilità emozionale e un adattamento sociale migliore.

Anche i valori hanno un influsso sullo sviluppo vocazionale. Ginsberg [25] suggerisce che verso i 15-16 anni i giovani hanno tendenza a mettere in relazione le loro scelte con i loro valori e i loro scopi.

La riuscita scolastica dipende anche dai fattori personali. Nella ricerca scoz-

---

23. Cfr. ad es., Foley, *Adjustment through interest changes*, J. of Counseling Psychology, 1955, pp. 66-67.

24. *Personality needs as determinants of vocational choise and their relations to school and work achievement*, New York, Vocational Advisory Service, 1955.

25. *Toward a theory of occupational choice*, « Personal and Guidance Journal », 1952, pp. 491-494.

zese già citata [26] si riportano questi risultati. Quando i soggetti dello studio avevano 14 anni si era chiesto al loro professore di valutare per ciascuno di essi sei tratti di carattere (fiducia in se stesso, perseveranza, stabilità di umore, coscienziosità, originalità e volontà di eccellere). Le qualità di perseveranza, di coscienziosità e di desiderio di eccellere, che erano in forte correlazione, caratterizzano quelli che terminano il corso rispetto a quelli che non lo finiscono. Secondo gli AA. della stessa ricerca lo studio dei casi individuali ha dimostrato che la valutazione della personalità indipendentemente dall'intelligenza era un'eccellente indicazione del progresso futuro.

Altre ricerche hanno anche sottolineato l'importanza dei fattori di personalità nel successo scolastico. Purtroppo mancano ancora conoscenze molto precise e si può ancora dare a questi fattori la denominazione che dava Alexander, il quale trovando al termine di un'analisi fattoriale [27] di *tests* e di risultati scolastici un fattore proprio ai risultati scolastici, lo chiamò X, identificandolo con l'influsso della personalità.[28] Questo spiega, secondo Vernon,[29] che la selezione per le scuole secondarie effettuata con *tests* psicologici ordinariamente è meno buona di una selezione che tiene anche conto del lavoro scolastico anteriore.

Finora le ricerche sulle relazioni tra personalità e entrata o successo in una carriera offrono pochi risultati. È possibile, come dice Super,[30] che esistano professioni tanto strutturate in cui solo individui con certi tratti ben definiti possono riuscire a essere soddisfatti, e che ce ne siano altre poco strutturate dove possono riuscire individui di personalità ben diverse.

Non si deve dimenticare la plasticità e l'adattabilità dell'uomo.

II. *Fattori ambientali.*

Anche i fattori ambientali hanno un grande influsso sullo sviluppo vocazionale. La famiglia, la scuola, la cultura in cui un uomo vive influiscono sulla scelta della professione, direttamente con le occasioni che le concedono e indirettamente con il notevole influsso esercitato sui gusti, le tendenze e la personalità del soggetto. Così la divisione tra fattori ambientali e fattori personali è, in un certo senso, non appropriata. Quando si parla, ad es., delle relazioni tra il livello socio-economico di un soggetto e la sua riuscita scolastica non bisogna dimenticare che il livello socio-economico determina anche, in una certa misura, i tratti della personalità.

Parleremo soprattutto dell'influsso della famiglia e faremo un cenno agli altri fattori.

---

26. Cfr. J. MacPherson, *op. cit.*

27. Procedimento matematico il cui scopo è di ricercare i diversi fattori che spiegano le relazioni tra diverse variabili. Cfr. i volumi citati di L. Calonghi.

28. *Symposium on the selection of pupils for different types of secondary schools,* « British Journal of Educational Psychology », 1947, pp. 123-130.

29. *La structure des aptitudes humaines,* Paris, PUF, 1952, p. 46.

30. *Psychology of careers,* p. 241.

1) *La famiglia.*

« La famiglia è il gruppo la cui azione è la più molteplice. Comincia ad avvolgere l'individuo da ogni parte. È un investimento completo che precede ogni specie di scelta, i cui effetti, subìti prima di ogni possibilità di riflessione e di attenzione, più o meno rischiano di sfuggire a una presa di coscienza ulteriore e possono essere presi come tratti di natura imputabili alla costituzione stessa dell'individuo ».[31] È quindi impossibile rilevare tutti gli influssi della famiglia sullo sviluppo vocazionale.

Gli studi che finora hanno dato i risultati più ricchi sono quelli che hanno investigato le relazioni tra il livello socio-economico della famiglia e lo sviluppo vocazionale degli individui. L'impronta di questo fattore è notevole: influisce già sulle scelte dell'insegnamento, sugli atteggiamenti verso l'insegnamento e il successo scolastico, sulle possibilità che si offrono di entrare in una professione.

Per provare queste asserzioni, citeremo alcune ricerche tipiche compiute in varie nazioni.

È noto che ragazzi appartenenti ad ambienti socio-economici diversi non hanno la stessa probabilità di cominciare gli studi secondari. In Francia, ad es., i figli degli operai agricoli hanno per questo una probabilità su dieci membri; quelli di ambiente elevato ne hanno otto o nove.[32]

Uno studio americano molto noto, quello di Hollingshead,[33] che mostra l'influsso delle classi sociali su tutti gli aspetti del comportamento umano, mette in rilievo il fatto che l'iscrizione ai diversi corsi secondari è legata, in modo significativo, al livello socio-economico.

Secondo L. Warner [34] lo stesso ambiente scolastico esercita una azione più o meno stimolante sui fanciulli secondo la classe sociale alla quale appartengono. Poirin [35] spiega la frequenza irregolare dei fanciulli abitanti nelle baracche, dicendo che nulla è più estraneo agli abitanti delle baracche che l'idea del domani. Studi diversi hanno anche rilevato una motivazione diversa secondo i livelli socio-economici: gli appartenenti alla classe media negli Stati Uniti sarebbero più spinti ad attingere scopi scolastici.

Atteggiamenti, motivazioni, intelligenza e facilità diversa secondo i diversi livelli sociali possono spiegare differenze significative per la riuscita scolastica. Non mancano ricerche che mostrano questo fatto. Ecco, ad es., due tabelle desunte dallo studio di Hollingshead: [36]

---

31. H. Wallon, *Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant,* « Enfance », 1959, p. 290.

32. A. Girard, *L'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire dans le département de la Seine. Enquête nationale sur l'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire,* « Population », n. 4, 1954.

33. *Elmtown's youth,* New York, Wiley, 1949.

34. *Réussite scolaire et classes sociales aux États-Unis,* « Enfance », n. 5, 1950, pp. 405-410.

35. *Le problème du taudis,* « Rééducation », 1954, n. 55-56.

36. *Op. cit.,* pp. 172-173.

A) Percentuali dei voti per le diverse classi sociali:

Classi sociali	*Medie dei voti*		
	85-100	70-84	50-69
I e II	51,4	48,6	0
III	35,5	63,2	1,3
IV	18,4	69,2	12,4
V	8,3	66,7	25,0

B) Numero degli studenti bocciati per uno o più corsi:

Classi sociali	*N. studenti*	*N. bocciati*	*% bocciati*
I e II	35	1	2,9
III	146	4	2,7
IV	183	18	10,0
V	26	6	23,0
Totali	390	29	7,4

Una ricerca effettuata nel 1951 da Berrim, che prese come campo di azione scuole elementari di Milano considerate in tre zone diverse, ha rivelato questa differenza nella percentuale degli alunni che accusano un ritardo scolastico:

1) quartiere signorile . . . . . 11 %
2) quartiere operaio piccolo borghese . . . . . 23 %
3) quartiere di estrema periferia con baracche per sinistrati 51 %

Il peso dei fattori sociali è molto grande sul successo scolastico anche quando si controlla la variabile intelligenza. Per i ragazzi scozzesi che iniziano il corso secondario di cinque anni e che hanno un Q.I. compreso tra 110 e 150, MacPherson calcola la probabilità di completare il corso. Secondo i diversi livelli socio-economici le probabilità variano di 4 su 5, 1 su 2, 1 su 4 e finalmente 1 su 10, per i livelli meno favorevoli.

Il livello socio-economico influisce anche sulla scelta professionale. Diverse inchieste hanno rivelato che la maggioranza degli impieghi si trovano mediante le conoscenze, i contatti, le relazioni che in gran parte dipendono dalla famiglia e dal suo stato socio-economico. I giovani che appartengono a classi sociali più alte hanno così più probabilità di trovare un lavoro interessante e hanno una scelta molto più diversificata.

Un altro fattore, che dipende anche dal livello socio-economico familiare, è il denaro che essa può impiegare per l'educazione e la sistemazione in una professione.

Un'altra direzione di studi nel problema dell'influsso delle famiglie sulla scelta e lo sviluppo vocazionale è costituito dalle ricerche sulle relazioni tra le professioni del padre e quelle dei figli. Una relazione esiste, ma essa può variare considerevolmente secondo le diverse culture e i diversi ambienti. L'occupazione

del padre è quella che ha maggiori probabilità di essere seguita dal figlio, benchè questo nella maggior parte dei casi s'avvii per altre strade. Si potrebbe studiare perchè alcuni scelgono il mestiere del padre, perchè altri no. A. Léon,[37] esaminando 400 candidati nei centri d'apprendimento di Parigi, trova che il 14 % di questi scelgono un ramo professionale identico a quello del padre. Le più forti percentuali si trovano fra i mestieri considerati di maggior prestigio: meccanica 21 %, elettricità 18 %. In una inchiesta simile, F. Ank[38] calcola che il 15 % dei ragazzi vogliono seguire il mestiere del padre; però, la percentuale sale a 34 %, quando i genitori esercitano una professione indipendente ed è solo del 4 % nel caso contrario.

Chiari,[39] interrogando 105 ragazzi delle scuole secondarie di Firenze, ottiene questi risultati:

— i ragazzi di lavoratori manuali hanno scelto lavori manuali nel 4 % dei casi, professioni tecniche nel 60 % e professioni libere nel 36 %;

— i figli di impiegati, tecnici, operai specializzati, artigiani e piccoli commercanti scelgono nel 42,4 % dei casi le professioni tecniche e nel 57,8 % le professioni libere;

— i figli di professionisti, industriali e commercianti scelgono le professioni tecniche nel 21,5 % dei casi e le professioni libere nel 78,5 %.

Il numero dei ragazzi che hanno scelto la professione dei loro padri è il seguente: primo gruppo: 4 %; secondo gruppo: 3,3 %; terzo gruppo 28,5 %.

Si è cercato anche di valutare l'influsso del clima familiare sullo sviluppo vocazionale. La famiglia fornisce al fanciullo la possibilità di identificarsi con modelli adulti e influisce sulle preferenze che i fanciulli hanno verso le vocazioni. Gli atteggiamenti che crea nel ragazzo — sottomissione o indipendenza, iniziativa, ecc. — devono manifestarsi anche nel lavoro. I modi di vita modellano il comportamento dei fanciulli.

2) *Altri gruppi.*

Infine, tutto l'ambiente sociale influisce sullo sviluppo vocazionale. I films, i libri, i giornali con i quali un ragazzo è in contatto propongono certi tipi di riuscita, valorizzano o svalutano certe occupazioni. Il ragazzo riceve dal suo ambiente informazioni, pregiudizi che si fondono con tutti gli altri elementi che modellano lo sviluppo vocazionale.

Tra i gruppi sociali particolari più importanti si deve citare la scuola, anche se troppo spesso trascura ciò che dovrebbe essere uno dei suoi compiti essenziali: l'orientamento. La scuola propone modelli, fornisce informazioni, agisce sulla

---

37. *Le choix professionnel des candidats aux centres d'apprentissage,* Binop, 1952.

38. *L'attitude de l'élève quittant actuellement l'école primaire envers le choix d'un métier,* Binop, 1939, pp. 28-36.

39. S. Chiari, *Scelte e rifiuti professionali in alunni della scuola media.* Comunicazione alle « Journées Internationales de Psychologie de l'Enfant », Paris, 21-26 aprile 1954. Cfr. dello stesso A. *Scelte professionali di adolescenti in una considerazione generale e differenziale sugli interessi vocazionali,* « Boll. Psicol. Appl. », 1955, nn. 7-8, pp. 42-55.

motivazione. A. Léon [40] esamina come la scuola contribuisce a formare i gusti professionali e a creare nuove motivazioni nell'adolescente. Una sua inchiesta rivela che la proporzione di allievi che pensano di esercitare il mestiere che hanno appreso cresce regolarmente dal primo anno (73 %) al secondo (88 %) e al terzo (99 %). Questa evoluzione è soprattutto sensibile per due sezioni nelle quali c'è una forte percentuale di allievi che per mancanza di posto non hanno potuto studiare la meccanica o l'elettricità:

	1° anno	*2° anno*	*3° anno*
fabbro-ferraio	55 %	86 %	100 %
falegname	58 %	90 %	100 %

Questa concordanza, aggiunge Léon, non dipende solo da una specie di rassegnazione passiva o dalla presa di coscienza progressiva dell'impossibilità di cambiare mestiere. È dovuta soprattutto alla creazione d'interessi nuovi.

Si dovrebbero anche ricordare diversi fattori economici. Prima di tutto il fattore conosciuto sotto l'espressione di « domanda e offerta ». Nei periodi in cui l'offerta è più forte della domanda è più difficile per un giovane trovare un lavoro. Nel caso contrario anche i meno abili possono trovare un impiego, le promozioni sono più rapide, il guadagno più alto. In un periodo di depressione c'è uno slittamento verso professioni meno competitive, più sicure, come l'amministrazione e l'insegnamento. Altri fattori possono essere citati, come la politica economica, il sindacalismo, l'esaurimento delle riserve naturali, senza parlare degli avvenimenti fortuiti.

Numerosi sono dunque i fattori che intervengono nello sviluppo vocazionale. Bisogna concepire queste azioni, reazioni, interazioni in una complessità straordinaria, in un dinamismo evolutivo dove hanno parte la maturazione, l'apprendimento e l'autodeterminazione della persona.[41]

Questa complessità fa capire le difficoltà di un orientamento vocazionale che tenga conto della totalità delle realtà. Ora questa difficoltà viene raddoppiata quando si considera l'altro termine del problema, cioè il mondo delle professioni, anch'esso molto complesso e in piena evoluzione.

Il *Dictionary of occupational Titles,* ad es., definisce più di 22.000 *jobs* diversi.[42]

Non c'è quindi da stupirsi se le scelte degli adolescenti e degli adulti facil-

---

40. *Psycho-pédagogie de l'orientation professionnelle,* Paris, PUF, 1957, pp. 42 ss.

41. Da circa vent'anni si vedono fiorire numerose teorie e ipotesi sulla scelta vocazionale. Cfr.: P. B. Bachrach, *A progres report on the scientific careers project,* « Journal of Counseling Psychology », 1957, pp. 71-74; L. Meadow, *Toward a theory of vocational choice,* ibid., 1955, pp. 108-112; J. L. Holland, *A theory of vocational choice,* ibid., 1959, pp. 35-45, e le opere già citate di Super e di Ginsberg.

42. Si è tentato di classificare le professioni secondo diversi criteri socio-economici, industriali o tenendo conto dell'intelligenza, dei tipi di personalità, degli interessi. Cfr. T. Caplow, *The sociology of work,* Minneapolis, University of Minnesota Press, 1954; Bureau International du Travail, *Classification Internationale Type des professions;* E. K. Strong, *Vocational Interests of men and women,* Stanford, Stanford University Press, 1943; D. E. Super, *The psychology of careers,* New York, Harper, 1957.

mente presentano un certo grado di irrealismo, che varia d'altronde da individuo a individuo. Molte ricerche hanno mostrato che alcuni individui fanno scelte poco realistiche sia perchè non conoscono davvero le professioni che desiderano, sia perchè queste professioni non corrispondono ai loro veri interessi, alle loro attitudini, al loro livello intellettuale o educativo, sia perchè una caratteristica fisica o mentale impedisce loro l'accesso a quella professione, sia infine perchè il mercato del lavoro non permette loro la speranza di far carriera in tale stato di vita.

Questa mancanza di realismo dimostra la necessità di un orientamento vocazionale serio per la maggior parte degli adolescenti.

3. Orientamento vocazionale

Per orientamento vocazionale si intende l'aiuto dato da persone competenti all'individuo alle prese con il problema arduo e fondamentale della scelta di una carriera di vita e di adattamento a una professione.

Il primo servizio d'orientamento risale al 1908, data nella quale Parsons fondava a Boston il suo « Vocational bureau ». Quattro anni più tardi, a Bruxelles, Christiaens trasformava un ufficio di collocamento per adolescenti in servizio d'orientamento professionale e iniziava un movimento che doveva estendersi a tutta l'Europa. Da allora, sotto la spinta dell'esperienza dei migliori orientatori e del progresso delle scienze psicologiche e sociali, la concezione e la pratica dell'orientamento hanno progredito considerevolmente. All'orientamento tradizionale, quale fu definito dai suoi pionieri Parsons,[43], Christiaens,[44] Fontègne [45] e che da allora è stato qualificato « diagnostico »,[46] selettivo o « statistico »[47] si oppone un orientamento « educativo », « continuo ». L'espressione « orientamento vocazionale » tende a sostituirsi a quella di « orientamento professionale »[48] e questo cambiamento di termine attesta tutta una evoluzione.

Anche se non ci sarà possibile considerare a lungo questa evidenza, sarà utile esaminare brevemente le teorie dell'orientamento, prima di suggerire un modo pratico di integrarlo all'educazione.

a) *Teorie dell'orientamento.*

Molto varie sono le teorie dell'orientamento. Si potrebbe distinguere la formula classica o teoria dell'*orientamento diagnostico* e una teoria che, ritenendo tutto ciò che è valido nella prima, vi integra gli apporti positivi delle scienze moderne, o teoria dell'*orientamento educativo*.

---

43. *Choosing a vocation,* Boston, 1909.
44. *L'orientation professionnelle des enfants,* Bruxelles, Lamartin, 1914; *Une méthode d'orientation professionnelle,* ibid., 1934.
45. *L'orientation professionnelle et ses bases scientifiques,* Paris, Delachaux et Niestlé, 1920.
46. A. Léon, *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle,* Paris, PUF, 1957.
47. D. E. Super, *The psychology of careers,* New York, Harper, 1957.
48. C. R. Buyse, *Évolution de la conception et de la pratique de l'orientation vocationnelle,* « Bulletin d'orientation scolaire et professionnelle », 1958, pp. 145-155.

I. *Orientamento diagnostico.*

In questa concezione il lavoro dell'orientatore consisterebbe nel valutare, soprattutto per mezzo dei *tests*, le attitudini del soggetto e nel ricercare con quale professione o gruppo di professioni esse corrispondono meglio. Questo lavoro non richiede molto tempo: dopo due o tre sedute il soggetto è orientato per tutta la vita.

A questo metodo si possono fare parecchie obiezioni.

1° La concezione diagnostica dell'orientamento si fonda su una teoria criticabile delle attitudini, delle possibilità di misurarle con i *tests* e di poter così predire la riuscita professionale. Come esempio di fallimento dell'orientamento concepito in tal modo si potrebbe riportare l'esperienza di G. Adda,[49] che per migliorare il livello degli allievi ammessi in un centro d'apprendimento dei mestieri del cuoio, aveva completato l'esame abituale di entrata con *tests* sensoriali e motorici scelti in funzione delle presunte esigenze di quel mestiere (sensibilità agli spessori, alle rugosità, alle sfumature). Queste prove, che potevano durare fino a tre ore, si sono rivelate meno valide delle prove scritte del concorso di entrata.

2° La teoria diagnostica dell'orientamento non tiene abbastanza conto dell'evoluzione che si manifesta in alcune professioni; ha bisogno di essere riveduta in una prospettiva dinamica di un mondo che cambia.

3° Ancor più, essa deve tener conto dell'evoluzione continua, durante tutta la vita del soggetto da orientare. L'azione dell'orientatore non si può limitare ad un intervento unico, ma deve farsi continuo e seguire la curva dello sviluppo vocazionale del soggetto.

4° Un altro difetto di questo metodo è che il soggetto non vi partecipa in modo attivo; viene consigliato, ma l'orientatore non solo aiuta, ma fa la maggior parte del lavoro. Ora le decisioni vocazionali sono tanto importanti e personali che dovrebbe compierle il soggetto stesso, sia pure aiutato dall'orientatore e dagli altri educatori.

5° La forma classica dell'orientamento separa, in modo artificiale e pregiudizievole, l'orientamento dall'educazione. Se è vero che lo sviluppo vocazionale si estende lungo molti anni ed è un aspetto dello sviluppo totale, l'adattamento alla vocazione è un aspetto dell'adattamento generale della persona, e questo entra nell'ambito dell'educazione. L'orientamento vocazionale deve quindi far parte integrante dell'educazione totale e, senza pregiudizio della funzione di un organismo specializzato, dipendere ed essere oggetto delle preoccupazioni di tutti quelli che hanno cura dell'educazione. Ci sono modi diversi di concepire questa collaborazione, questa convergenza di tutti gli educatori su ciò che è, in fondo, la cosa più importante della vita. In qualsiasi modo si presenti non è sempre facil-

---

49. *Application d'une batterie de* tests *sensoriels dans un centre d'apprentissage des métiers du cuir,* Binop, 1953, pp. 52-55.

mente conciliabile con il funzionamento della scuola quale la vediamo. Questo non deve stupirci: troppo spesso la scuola ha ridotto la sua missione di educazione all'istruzione, più o meno riuscita, di uomini astratti, cioè ridotti a qualche non ben definita facoltà di nozioni.

6° Ora anche l'orientamento diagnostico presenta questo pericolo di essere « razionalistico », cioè di indirizzarsi alla « ragion pura », dimenticando che il problema della scelta della vocazione è carico di emotività, perchè impegna tutta la personalità. Un individuo sceglie la sua professione secondo ciò che pensa e vuol essere. Ora ciò che pensa e vuol essere, può essere diverso da ciò che è in realtà e da ciò che l'orientatore, in base alle sue diverse valutazioni, dice che è.[50]

La concezione classica ha però messo in rilievo elementi che conservano il loro valore (bisogna conoscere l'individuo e le professioni), ma aveva il torto di considerare solo un aspetto del problema e di concepire in modo troppo semplicistico e meccanico l'uomo e il suo adattamento ad una professione.

II. *Orientamento educativo.*

Criticando la teoria precedente si è già delineato ciò che dovrebbe essere un orientamento educativo. Ci accontenteremo quindi di sottolineare l'uno o l'altro aspetto.

1° Il suo carattere principale consiste nella sua *integrazione all'educazione.* Come scrive Buyse, l'orientamento deve essere posto « al cuore stesso del processo educativo ».[51]

2° L'orientamento è *continuo,* seguendo e guidando uno sviluppo continuo. Questo non impedisce naturalmente che ci possano essere momenti privilegiati e cruciali, nei quali si richiede un intervento speciale. Si capisce meglio il carattere di continuità che deve presentare l'orientamento, quando si consideri che lo scopo dell'orientamento non è solo di informare, ma anche di favorire l'adattamento dell'individuo alla professione. L'adattamento di un individuo alla sua professione è un aspetto dell'adattamento generale. Ciò vuol dire che un disadattamento nel campo professionale si ripercuote nel campo generale e che un disadattamento qualsiasi nella personalità ha i suoi effetti nella vita professionale.

Per fare dell'orientamento professionale serio non basta, quindi, fare solo orientamento professionale, ma bisogna occuparsi della personalità totale e trattare le difficoltà d'adattamento man mano che si presentano. L'orientamento deve modellarsi su un individuo che cambia, che non rimane simile a se stesso, e diri-

---

50. In reazione a questo accostamento « razionalistico » al problema dell'orientamento, si è sviluppata, soprattutto negli Stati Uniti, una corrente che vuole che la consulenza vocazionale invece di occuparsi di fatti (ciò che uno è, le professioni che sono compatibili con le sue capacità), si occupi degli atteggiamenti, dei problemi emotivi. Il maggior esponente di questa tendenza è C. R. Rogers. Cfr. C. R. Rogers e J. L. Wallen, *Counseling with returned servicemen,* Boston, Houghton Mifflin, 1945.

51. *Op. cit.,* pag. 196.

gere questo sviluppo suscitando interessi nuovi e sviluppando le attitudini necessarie.

3° In quanto processo educativo, l'orientamento richiede come agente principale il soggetto stesso che, attraverso esperienze molteplici, si orienta. In questo compito fruisce dell'aiuto di quelli che ne hanno cura: l'orientamento richiede la collaborazione prolungata di tutti gli educatori e di una *équipe* di specialisti, ai quali saranno affidati i problemi specifici che non sono di competenza degli educatori.[52]

b) *Realizzazioni.*

In pratica come si potrebbe realizzare l'orientamento concepito in tal modo? Varie soluzioni possono essere proposte. Ci accontenteremo di esporre, in modo molto semplice e molto generale, un modo di fare, ispirandoci in gran parte alle realizzazioni belghe, che ci offrono una concezione equilibrata dell'orientamento.[53]

Il servizio d'orientamento deve lavorare in stretta collaborazione con la famiglia e con tutti gli educatori. Per assicurare più facilmente la continuità dell'orientamento e la sua integrazione all'educazione, la soluzione più semplice sarà di legarlo alla scuola, di farne una funzione della scuola, difendendone, però, la piena autonomia dalle autorità scolastiche. L'orientamento è al servizio dell'adolescente e non della scuola, della famiglia o dello Stato.

L'*équipe* di orientamento è costituita da uno psicologo di formazione universitaria, un assistente sociale, un medico, un direttore spirituale, le cui competenze specifiche fuse in una funzione unica permetteranno di conoscere meglio il comportamento in tutte le sue componenti, di coglierne le ricchezze e le deficienze, promuovendo uno sviluppo più armonico della persona.

Nella prospettiva dell'orientamento continuo, vari compiti saranno affidati a questo servizio. Si può prevedere — e si fa già nei centri più progrediti — un intervento fin dall'inizio della scuola elementare, per assicurarsi che i bimbi che cominciano il ciclo degli studi abbiano la maturità sufficiente. Problema importante, perchè le prime impressioni del bimbo che entra nella scuola comandano in gran parte il suo atteggiamento ulteriore verso questa. Durante la scuola ele-

---

52. Sulla concezione dell'orientamento si troverà una discussione nelle opere citate di Buyse, Léon e Super. Cfr. pure: L. Coetsier, *Conception actuelle des relations entre l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle,* « Actes du XIII Congrès de l'Association Internationale de Psychologie Appliquée (Rome, 1958) », Roma, Ferri, 1958, pp. 525-539; A. Gemelli, *L'orientamento professionale è azione integrativa dell'educazione e perciò ha carattere continuativo,* « Homo Faber », 1953, pp. 1223-1227; A. Quadrio, *L'orientamento e la selezione nel pensiero di Agostino Gemelli,* « Orientamento professionale », 1959, n. 6, p. 12; D. E. Super, *Transition aux États-Unis de l'orientation professionnelle à la counseling psychology,* « Bulletin de l'Association Internationale de Psychotechnique », 1955, pp. 28-45.

53. G. Lutte, *L'orientation en Belgique,* « Orientamenti Pedagogici », 1960, pp. 29-62 e 283-315.

Eviteremo in proposito di elencare le tecniche, i metodi e gli strumenti dell'orientamento. Si potrebbe consultare A. Gemelli, *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole,* Milano, Vita e Pensiero, 1947; M. Viglietti, *Orientamento Professionale,* Roma, Enaoli, 1954; H. Piéron e Coll., *Traité de Psychologie Appliquée,* 7 voll., Paris, PUF, 1949-1959.

mentare vari esami medico-psicologici permetteranno di controllare lo sviluppo fisico e mentale. Si potrà così vedere se i risultati intellettuali degli allievi concordano con le loro possibilità. Si potranno scoprire per tempo i deficienti intellettuali, che potranno essere guidati verso l'insegnamento specializzato in un momento nel quale possono trarne maggior profitto. Si vedrà anche quelli che hanno i mezzi intellettuali sufficienti per riuscire, ma che non lo fanno per altri motivi. Un esame approfondito, al quale prenderanno parte tutti gli educatori con gli specialisti dell'orientamento, permetterà di scoprire le cause di questo insuccesso e di decidere insieme un trattamento educativo per porvi rimedio. Queste difficoltà d'adattamento, scoperte prima che degenerino in conflitti affettivi e causino turbe caratteriali, sono più facilmente affrontate. Così durante tutto il corso degli studi il servizio offre il suo aiuto ai genitori e agli insegnanti per tutti i problemi educativi che si presentano.

Interventi più speciali hanno luogo ogni volta che si incontrano nella carriera scolastica particolari indecisioni e interrogativi o tappe di una certa importanza: fine dell'elementare, fine della scuola media e dell'avviamento, fine del liceo. Si tratta di aiutare il giovane a scegliere una direzione, assecondarlo a prendere una migliore conoscenza di se stesso, dei suoi gusti, delle sue attitudini, della sua personalità e indicare le vie che guidano verso le professioni che gli sembrano più consone alla sua persona, alla sua vocazione. In questo aiuto dato al giovane collaborano ancora una volta tutti gli educatori con gli specialisti dell'orientamento.

Problemi specifici si presentano in diversi momenti, esigendo tecniche diverse. Alla fine delle scuole elementari non si dovrebbe parlare di orientamento. Purtroppo il sistema scolastico porta a scelte premature, scelte che troppo spesso si fondano su pregiudizi sociali.

Bisogna, però, adattarsi alla realtà e anche se la scelta a questa età non sarebbe psicologicamente indicata (soprattutto a causa della mancanza di stabilità negli interessi), c'è mezzo di renderla più ragionata, fondandola su una conoscenza migliore della personalità del soggetto e del mondo della professione nel quale deve inserirsi.

La conoscenza del soggetto sarà facilitata, se è stato seguito fin dall'inizio dei suoi studi. Dove questo non fosse possibile, ci si dovrà accontentare di un esame più limitato, sia pure ridotto anche solo a due sedute. Per quanto imperfetta, questa tecnica sarà sempre migliore di una scelta fatta, se non a caso, in base ad una conoscenza insufficiente.

Naturalmente non ci si deve fare illusioni sulle possibilità di un adattamento *perfetto* degli uomini alle professioni... Per questo bisognerebbe che l'uomo e il mondo fossero diversi da quel che sono. Però qualcosa è possibile. Il progresso sotto tutte le sue forme, morale, religiosa, sociale e tecnica, può dare elementi di soluzione a questo problema. Un contributo potrà essere recato anche dall'orientamento, che tra le numerose cause di disadattamento dell'uomo alla sua vita professionale, può aiutare a eliminare quelle che provengono da una disarmonia tra la personalità dell'individuo e le varie esigenze della sua professione.

Conclusione

Nel problema della scelta della vocazione è essenziale che l'educatore *rispetti la libertà e la personalità dell'adolescente*. Ma questa libertà non è un dono gratuito. È una conquista progressiva. « Idealmente ci si dovrebbe sforzare di sviluppare in ogni allievo la conoscenza di se stesso, lo sforzo personale, il gusto dell'iniziativa, il senso della responsabilità, la preoccupazione del suo avvenire, in una parola, la *padronanza di sè*, in modo che quando avrà lasciato la scuola sarà capace di far da se stesso e per se stesso gli incessanti adattamenti e riadattamenti richiesti dalla vita complicata del mondo moderno ».[54]

Una scelta vocazionale riuscita è il coronamento di un'opera educativa ben condotta.

Naturalmente l'intervento dell'educatore deve adattarsi all'età del fanciullo. Il giovane deve avere la responsabilità delle sue decisioni, ma saranno i genitori a scegliere, per il ragazzo che incomincia la scuola secondaria, la via da seguire. Ma anche in questo caso la scelta non può fondarsi sui capricci o le ambizioni personali... L'educatore deve rispettare la persona del fanciullo che gli è affidato, e tentare di leggere nelle indicazioni providenziali dei gusti, delle tendenze, di tutte le circostanze sociali, ambientali e personali del soggetto, la sua vocazione.

L'adolescente sarà aiutato a conoscersi meglio, a conoscere oggettivamente il mondo del lavoro, e riflettere sull'importanza spirituale e umana delle decisioni che impegnano la vita.

Un segno della maturità di un educatore è una certa diffidenza in se stesso, nelle sue proprie intuizioni, l'umiltà che è volontà di rispettare la realtà.

Quale pretesa assurda e orgogliosa voler risolvere problemi vocazionali con il solo « buon senso », con il « colpo d'occhio », con l'« esperienza »! Chi si è improvvisato chirurgo o meccanico? Se il cosiddetto buon senso non basta per tagliare le tonsille o per riparare un motore, perchè sarebbe sufficiente per problemi più delicati, più complessi, assai più difficili quali sono i problemi vocazionali? Tanto spesso noi, educatori, siamo ingiusti — anche se in buona fede — con i nostri alunni. Tante volte li trattiamo da pigri, li puniamo per un insuccesso senza chiederci se la causa reale, che non impegna per niente la loro responsabilità, non è una debolezza organica o un disadattamento familiare! Quante volte non siamo imprudenti, facendo perdere inutilmente anni preziosi o precludendo ingiustamente a un allievo una via ricca d'avvenire, perchè decretiamo inintelligente colui che non riesce per altre ragioni. L'aiuto di specialisti con i quali potremmo collaborare eviterebbe spesso tali errori.

Un servizio d'orientamento e di consulenza psico-medico-sociale dovrebbe

---

54. C. R. Buyse, *art. cit.*, pag. 154.

funzionare in ciascuna scuola, che vuole adempiere la sua missione educatrice.

L'educatore degno di questo nome non esita a consacrare al problema più importante della sua missione, il tempo, l'attenzione, i mezzi che richiede il cómpito essenziale dell'educazione.

Perchè, finalmente, l'educazione si risolve nell'aiutare l'adolescente a corrispondere alla sua vocazione, a realizzare il piano di Dio sulla sua vita.

Capitolo VI

PROBLEMI PSICOPEDAGOGICI DELL'ADOLESCENZA

1. Adolescenza inquieta e anormale

L'adolescenza è uno dei periodi evolutivi sui quali più si è scritto in tutti i tempi. L'abbondante letteratura, se da una parte è indice dell'importanza di questo periodo, dall'altra rende ardua una scelta di materiale utile per uno studio spassionato e oggettivo.

Noi prescindiamo ora dalle impostazioni generali, più o meno fondate, e delle quali si può trarre una critica dalla trattazione di G. Lutte, « Psicologia del fanciullo e dell'adolescente », contenuta nel primo volume di quest'opera.

Guidati da un intento prevalentemente pratico, ma senza allontanarci dalle conclusioni ricavate da studi scientifici, cercheremo di offrire un elenco di alcune tra le principali manifestazioni comportamentali che esulano dai canoni della normalità; non entreremo tuttavia nel settore decisamente patologico, ma segnaleremo alcune tra le principali manifestazioni che denunciano un disturbo della personalità e che debbono mettere in guardia l'educatore provveduto. A volte, queste manifestazioni non avranno altro significato e altro valore che quello di denunciare una crisi passeggera e temporanea; altre volte potranno indicare un conflitto più profondo e radicato, messo ora in evidenza da circostanze « favorevoli »; oppure potranno essere i primi segni d'allarme di una personalità che rischia di sfasciarsi precipitando in una malattia mentale.

Sarà questa una delle prime preoccupazioni nello studio dell'adolescente con difficoltà: sapere se il disturbo è un'espressione esagerata dell'instabilità emotiva della fase di sviluppo o se riflette una personalità che già prima si è manifestata difettosa. Questa precisazione è di primaria importanza in ordine alla prognosi, molto più favorevole nella prima ipotesi. Tuttavia, eccettuati casi ben precisi, le prognosi di disturbi, anche gravi, nell'adolescenza non possono essere di per sè negative.

Il periodo evolutivo vissuto dall'adolescente rende difficile una diagnosi precisa del disturbo, anche per la difficoltà di inquadrare la sintomatologia nella nosografia comune. Non si può più parlare di quadri nosografici infantili, e d'altra

parte non è ancora possibile trovare la strutturazione propria dell'adulto. Ci troviamo in un periodo di transizione, non solo dal bambino all'adulto, ma anche dai disturbi del bambino a quelli dell'adulto. Oggi non si dubita della netta differenza esistente tra i quadri patologici delle due età; l'adolescente, pur avvicinandosi più ai quadri dell'età adulta, presenta ancora una sintomatologia frequentemente ambigua.

Questo fatto rende ancora di maggiore importanza un'analisi accurata dell'infanzia, che permetta di chiarire se si tratta ora di un'evoluzione, di uno sviluppo di note già preesistenti, o di un fatto nuovo attribuibile alle particolari circostanze del momento. Rifacendoci ad un lavoro di S. Levi,[1] possiamo distinguere due tipi di turbe del carattere:

a) quelle che insorgono nella pubertà, sulla base di una costituzione neuropsichica predisponente;

b) quelle che nascono sul terreno esclusivo della pubertà.

Tra gli elementi predisponenti, lo stesso autore segnala questi:

— iperemotività costituzionale;
— instabilità psicomotoria costituzionale;
— ipersensibilità affettiva e instabilità emotiva.

Lo studio dell'infanzia di un adolescente disturbato non è solo necessario allo scopo di scoprire la primarietà o secondarietà dei disturbi, ma anche per ricercare in essa possibili fattori perturbanti, le cui manifestazioni si rivelano solo ora. Infatti, è ben conosciuto quanta importanza si dia oggi, e non a torto, ai primi rapporti del bambino con i genitori, cominciando dalla relazione madre-figlio nel primo anno di vita. Pur ammettendo che l'adolescenza metta particolarmente in evidenza certi disturbi, prima di allora non apparsi, le cause di questi disturbi non debbono sempre essere cercate nei fenomeni di questo periodo: l'aspetto eziologico si è spostato, per molti problemi, ai primi cinque anni di vita, entro i quali si sarebbero acquisiti molti elementi, facenti parte della struttura della personalità.

Non si può negare tuttavia che l'adolescenza è un periodo in cui avvengono tali e tante modificazioni somatopsichiche, capaci di creare particolari situazioni di conflitto o di rompere un equilibrio che era tale solo in superficie, perchè fino allora le circostanze non avevano permesso la manifestazione di disturbi latenti. Gli studi più recenti, però, portano a non drammatizzare esageratamente questo periodo che, in un ambiente adeguato, può essere superato senza eccessive difficoltà. È la frequente *incomprensione* delle modificazioni che avvengono nell'adolescente, più che le modificazioni stesse, il fattore responsabile dei conflitti e delle crisi adolescenziali. Si impone, perciò, a genitori ed educatori, uno studio dell'adolescenza, e più ancora, del singolo adolescente, onde tener presenti nell'azione educativa, le caratteristiche differenziali del periodo evolutivo in cui si

1. S. Levi, *Problemi psicopatologici dell'adolescenza,* «Infanzia Anormale», 1953, n. 3, pp. 294-305.

trova l'educando. « Nell'adolescenza — dice Solé Segarra — arriva al massimo la tensione intrapsichica, dato che si accumulano i problemi di riadattamento interiore individuale e di modificazione del comportamento di fronte all'ambiente familiare e sociale e all'orientamento di vita, che occorre intuire, fissare e conquistare. Non essendo più bambino e non essendo ancora uomo (o donna), l'adolescente si vede trattato ingiustamente, perchè gli si chiedono più doveri di quanto ne possa compiere e gli vengono riconosciuti meno diritti di quanti ne ha. Ecco perchè i suoi conflitti tra i desideri e la realtà sono più acuti e frequentemente si nasconde nell'autismo o tende alla ribellione. Da ciò deriva che in questa fase della vita si intensificano e si sviluppano straordinariamente i dispositivi di compensazione psichica (repressione, proiezione, identificazione, ecc.) ».[2]

Allo stato di tensione intrapsichica, alla continua insicurezza, alle frequenti frustrazioni che il contatto più diretto con la vita gli procura, l'adolescente reagisce mettendo in gioco una serie di meccanismi, orientati a riequilibrare la situazione di irregolarità verificatasi. Nel suo lavoro sulla pubertà, Origlia segnala questi principali « mezzi di evasione » ai conflitti: regressione, compensazione e supercompensazione, razionalizzazione, evasione nella fantasia, sublimazione ed identificazione, opposizione. Queste forme diverse di evasione approdano a svariate manifestazioni comportamentali, rilevabili dall'educatore, ma che hanno semplicemente il valore di sintomi, denuncianti bisogni del soggetto non adeguatamente soddisfatti. L'educatore, perciò, prenderà in considerazione queste manifestazioni, di cui elencheremo in seguito le principali, non per trattarle direttamente o per attribuirle a cattiva volontà del giovane, ma perchè occorre risalire, attraverso ad esse, ai moventi ed ai meccanismi che le hanno fatte sbocciare. « Se mai ebbe valore una concezione " finalistica " della psicopatologia, interpretante i sintomi morbosi come significativi di un bisogno del soggetto (bisogno normale in origine, anche se espresso con modalità anormali), questo dovrebbe essere avvenuto nel campo dell'adolescenza ».[3]

Abbiamo detto che i disturbi che in seguito saranno elencati non debbono essere trattati direttamente dall'educatore: infatti, si tratta di problemi che esigono l'intervento dello specialista e, generalmente, di parecchi specialisti. È perciò opportuno ricorrere alle *équipes* che lavorano nei Centri medico-psico-pedagogici, dei quali abbiamo fatto un cenno nel primo volume.[4]

È vero che la vita di ogni individuo, e forse ancor più quella dell'adolescente, è così densa di elementi differenziali, che può sembrare una illusione voler ridurre le manifestazioni del comportamento umano a un denominatore comune. Si è detto frequentemente che non esistono difficoltà di ragazzi o problemi di ragazzi, ma ragazzi difficili e ragazzi problemi, appunto per mettere in risalto l'individualità di ogni manifestazione meno normale. Tuttavia alcuni aspetti comuni dell'adolescenza ci permettono di supporre che frequentemente agiscano gli stessi

---

2. Solé Segarra, *Adolescencia y Psicopatología*, « Revista de Psicología Normal e Patológica », 1956, n. 1, p. 135.

3. E. Comolli - D. Origlia, *La pubertà*, Roma, Abruzzini, 1957, p. 324.

4. Pp. 481-482.

meccanismi, anche se con manifestazioni diverse, e ci autorizzano ad accertare in modo generico e globale i problemi degli adolescenti. Tra questi aspetti comuni del periodo adolescenziale possiamo segnalare, come particolarmente interessanti nel nostro caso, che

a) l'adolescenza è dappertutto un periodo di transizione;

b) in essa si effettuano identici cambiamenti anatomici e fisiologici;

c) molti aspetti della maturazione dell'adolescente dipendono dalle esperienze infantili nei rapporti con i genitori, esperienze che con una certa facilità si possono ridurre a schemi di valore universale;

d) tutti gli adolescenti affrontano i conflitti con gli identici meccanismi di repressione, compensazione, proiezione, ecc., come abbiamo già segnalato.

Una volta però diagnosticato il disturbo, o almeno chiarito nei suoi elementi fondamentali, è necessario procedere all'impostazione di un trattamento adeguato. Ci vorrà in molti casi un trattamento specializzato, o almeno un trattamento direttivo e appoggiato da uno specialista: sarà l'educatore specializzato, sarà lo psicoterapeuta, sarà l'*équipe* di un Centro medico-psico-pedagogico o di un Istituto di Rieducazione, secondo i casi. Nei casi più lievi potrà anche agire l'educatore che dovrà, però, seguire le indicazioni fornitegli dagli specialisti.

Secondo gli scopi che si desiderano raggiungere con il trattamento, questo può classificarsi in trattamento di sostegno o in trattamento di chiarificazione. Cioè, a volte basterà semplicemente aiutare un soggetto che si trova in un periodo particolare di crisi, superata la quale rientra nella precedente vita di normalità; in altri casi, più gravi e complessi, il trattamento dovrà investire più profondamente la personalità totale del soggetto e tendere ad un ridimensionamento di essa.

La complessità dei fattori che creano il disadattamento si deve anche riflettere nell'impostazione del trattamento; perciò, questo dovrà essere rivolto in parecchie direzioni, tenendo conto delle caratteristiche che presenta il disturbo e dei fattori che lo hanno prodotto.

In linea generale si può dire che il trattamento dovrà essere ambientale o personale; cioè occorrerà agire sull'ambiente in cui il soggetto vive o sul soggetto direttamente, o piuttosto su tutti e due. Soltanto caso per caso si può decidere quali indirizzi adottare, e gli elementi che aiuteranno a prendere questa decisione sono, tra gli altri, il tipo di disturbo, la personalità del paziente, la sua età, il suo livello mentale, il suo stato generale di salute, la possibilità di ottenere qualche collaborazione da parte della famiglia o della scuola, ecc.

Quando si agisce sull'ambiente, l'azione potrà essere indirizzata o a cambiare l'atteggiamento della famiglia e degli educatori nei riguardi del soggetto, oppure, se questo non sarà possibile, a inserire il soggetto in un ambiente più adatto alla sua situazione. Questa seconda decisione si prenderà solo dopo aver ben ponderato i vantaggi e gli svantaggi dell'allontanamento dalla famiglia naturale. Ad ogni modo, se il soggetto viene allontanato temporaneamente, perchè la famiglia non è in grado di adeguarsi immediatamente alle esigenze del soggetto, bisognerà

prepararla durante il periodo di allontanamento, allo scopo di trovarla in condizioni adatte quando ci sia il reinserimento nell'ambiente familiare.

Il trattamento psicologico sul soggetto si fa attraverso alcune delle tecniche psicoterapiche, sia individuali sia di gruppo. Per psicoterapia si intende, in forma generica, il trattamento di una malattia o di un disturbo, con componenti psichiche, attraverso il fattore psicologico. Non è possibile offrire qui un quadro di queste tecniche, e rimandiamo perciò ad altre pubblicazioni.[5] Diremo solo che nell'adolescente, date le peculiari caratteristiche di questo periodo, si usano prevalentemente tecniche di gruppo, e in particolare la psicoterapia di gruppo e lo psicodramma.

Attraverso la *psicoterapia di gruppo* propriamente detta, il soggetto viene rieducato nelle sue relazioni interpersonali: l'accettazione della legge del gruppo porta con sè la socializzazione dell'aggressività; inoltre egli ricava grandi vantaggi dalla conoscenza dei problemi degli altri, dalla discussione che ne sorge, dal senso di accettazione mutua che man mano si sviluppa, dai diversi punti di vista sotto cui vengono a vedersi i problemi, ecc.

Con il nome di *psicodramma* si indica una tecnica sviluppata da J. L. Moreno, in cui il conflitto del soggetto viene drammatizzato e portato in qualche modo in scena. Nello psicodramma, il soggetto non viene invitato solo a descrivere la sua situazione, ma a viverla nuovamente in un'azione drammatica. La presa di coscienza che si realizza non è solo sul piano verbale, ma anche su quello comportamentale. Lo psicodramma è nato a Vienna, dal gioco terapeutico che Moreno faceva con i bambini, ma si è sviluppato particolarmente negli Stati Uniti, dove Moreno si trasferì. Secondo lui, lo psicodramma è basato su alcuni princìpi psicoanalitici, ma supera la psicoanalisi in tre punti: *a*) nella psicanalisi il veicolo del trattamento è il divano; nello psicodramma è la sala da gioco; *b*) la forma della psicanalisi è la libera associazione; nello psicodramma è la produzione drammatica; c) i concetti di sessualità, inconscio, ecc. della psicanalisi, si cambiano nello psicodramma con la spontaneità, l'interazione dinamica, la creatività, ecc.

La scelta del tipo di psicoterapia da applicare deve venire fatta tenendo presente, non solo il soggetto e il suo disturbo, come già abbiamo detto, ma anche lo psicoterapeuta. In genere si può dire che non a tutti gli individui può essere applicato qualsiasi metodo terapeutico; che non esiste un determinato tipo di psicoterapia da applicare a un determinato tipo di problema; che il tipo di psicoterapia da usarsi è anche in relazione con la personalità dello psicoterapeuta.[6]

---

5. Quadri molto riassuntivi ma sufficientemente chiari per un educatore si possono trovare in R. Zavalloni, *La psicologia clinica nello studio del ragazzo,* Milano, Vita e Pensiero, 1957, cap. III, e nella voce « *Psicoterapia* », del *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia,* vol. III, Torino, S.A.I.E., 1959.

6. Anche se non abbiamo fatto un cenno speciale, nel lavoro rieducativo o di psicoterapia non potrà essere ignorato l'aspetto religioso. Se non ci soffermiamo su di esso, è dovuto al fatto che ci siamo limitati ad una semplice generica indicazione. Chiunque si dedica a un lavoro di rieducazione o di psicoterapia sa come sia importante la considerazione dell'aspetto religioso: e questo, non solo perchè tale aspetto è sempre presente, più o meno esplicitamente, in ogni personalità integrata, ma anche per-

Nel tentare una descrizione delle principali turbe dell'adolescenza, sorge il problema della classificazione nosologica da adottare. Dei molteplici tentativi fatti dai diversi studiosi, nessuno ha dato ancora risultati soddisfacenti. Noi perciò rinunceremo in partenza a qualunque sistemazione ed elencheremo, senza ordine prestabilito, alcune tra le principali di queste turbe. Non ci dispenseremo però dal segnalare, quando ciò sarà possibile, gli aspetti genetici del fenomeno, anche se questo ci costringerà a ripetizioni nel segnalare alcuni fattori, chiamati in causa per la spiegazione di più di una manifestazione anormale.

L'unica classificazione che facciamo, e questo solo per stabilire un certo ordine nella presentazione dei vari disturbi, tiene conto del riferimento più diretto o immediato che il problema ha visto nella sua superficie, rispetto al soggetto o rispetto alla società. Cioè, vorremmo riferirci alla divisione tra « problemi di personalità » e « problemi della condotta » già segnalata nel primo volume di quest'opera.[7]

Tra i problemi di personalità accennammo già ai sentimenti di inferiorità, all'ansietà e paura e alla gelosia. Qui ci riferiremo ad altri sintomi psicosomatici che sono manifestazioni di un disturbo quasi esclusivamente psichico, nonostante la componente somatica che presentano. Tra questi sintomi segnaleremo i tics, l'enuresi, la balbuzie, la anoressia mentale; come limite di questo tipo di problema, aggiungeremo alcune considerazioni sul suicidio giovanile.

I problemi della condotta vanno dall'esagerazione di manifestazioni normali di difesa, come la collera, le bugie, ecc., alle forme di predelinquenza e delinquenza minorili. Segnaleremo in questo settore l'insuccesso scolastico, come una delle prime manifestazioni di un conflitto interno, la fuga e il vagabondaggio come manifestazioni di predelinquenza e il furto come l'attività antisociale più frequente nell'adolescente.[8]

2. Problemi di personalità

Tics.

I tics sono stati definiti da S. Lebovici,[9] in forma soddisfacente, come « movimenti involontari, bruschi e subitanei, rapidi, ripetuti: colpiscono un gruppo o gruppi di muscoli in legame funzionale; infine, hanno perso ogni utilità, se mai ne potevano avere alcuna alla loro origine » (p. 8). Da questa definizione si possono dedurre le seguenti caratteristiche: asprezza, sistematizzazione, intempestività, sterilità e variabilità (pp. 11-13). Possono interessare qualsiasi regione del corpo, anche se i tics facciali sono i più frequenti.

Il loro significato è vario, ma vengono frequentemente messi in rapporto con

---

chè è stato dimostrato come molti problemi di disadattamento trovino alla base della loro genesi una non adeguata apertura ai valori religiosi.

7. Pp. 486-489.

8. Non parleremo delle manifestazioni abnormi della sessualità, che sono già state trattate in altro capitolo.

9. S. Lebovici, *Les tics chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1952.

l'instabilità psicomotoria e con uno stato di tensione psichica. Talvolta possono indicare la semplice manifestazione di una deficienza di poteri inibitori, per cui un atto inizialmente indirizzato a raggiungere uno scopo, continua a ripetersi anche quando questo ha cessato di esistere.

Le interpretazioni psicodinamiche mettono i tics in rapporto con stati di regressione affettiva, in cui dominano spunti aggressivi e atteggiamenti narcissistici.

Le interpretazioni psicologiche vengono date quando siano state escluse le componenti neurologiche. Non si riferiscono perciò ai tics postencefalitici nè a quelli frequenti nei gravi deficienti mentali.

Prima di stabilire una diagnosi nel caso di adolescente affetto da tics, è necessario precisare il periodo di apparizione del disturbo e le eventuali anomalie familiari. Infatti, come hanno dimostrato Bollea e Strazzeri,[10] i tics a inizio precoce (a cavallo tra l'età familiare e l'età scolastica), in un soggetto la cui famiglia offre aspetti patologici (iperprotezionismo materno, madre ansiosa, figlio unico, ecc.), evolvono quasi certamente verso una nevrosi ossessiva o isterica. Il fatto poi che, durante la pubertà o l'adolescenza, il tic scompaia, non è indice sicuro di scomparsa della nevrosi.

Frequentemente, nell'adolescenza, il tic è l'espressione di un turbamento ideo-affettivo proprio del periodo, che scompare in seguito senza lasciare tracce. Frequentemente è associato o si alterna con altri disturbi, anche passeggeri, come una particolare instabilità, l'onicofagia o la masturbazione.

Perciò, mentre il tic transitorio scompare frequentemente in forma definitiva, il tic cronico denuncia uno stato nevrotico caratteristico.

Il trattamento da impostare dovrà tener conto di questa precedente precisazione e del fatto che il tic è un sintomo, indicatore di una perturbazione più profonda.

Perciò la ginnastica curativa applicata ai muscoli affetti e i sedativi, da soli, hanno dimostrato la loro scarsa efficacia nel trattamento dei tics, che d'altra parte, non sono inguaribili, come qualcuno, tempo fa, sosteneva. Lebovici [11] segnala questi tre tipi di trattamento:

a) trattamenti generali e medici (riposo, serenità, isolamento, bromuri);

b) trattamenti motori (particolarmente utili, nei casi di instabilità, debolezza motoria e disturbi della lateralità);

c) psicoterapia.

Enuresi.

L'enuresi è un disturbo funzionale che occasiona l'involontario svuotamento vescicale; pur essendoci dei casi di enuresi diurna, è prevalentemente notturna. Si distinguono l'*enuresi primaria* (circa il 75 % dei casi), propria di coloro nei

---

10. G. Bollea - R. Strazzeri, *Il problema nosografico dei tics in base ad uno studio catamnestico,* « Infanzia Anormale », 1955, n. 11, pp. 137-145.

11. *Op. cit.,* pp. 112-130.

quali questo fenomeno non ha avuto ritenzione dalla nascita, e l'*enuresi secondaria,* quando avviene dopo un periodo più o meno lungo di normale controllo.

Anche se in alcuni pochi casi può essere attribuita a fattori somatici, l'enuresi è generalmente occasionata da fattori psichici. Alcune volte però è da attribuire semplicemente alla mancanza di preoccupazione da parte della mamma, che trascura l'addestramento alla pulizia. Da un punto di vista psicodinamico, « l'enuresi è l'espressione di un disturbo della personalità dovuto a conflitti emotivi »:[12] l'immaturità affettiva, il disagio affettivo, l'ostilità verso l'ambiente si trovano frequentemente studiando la personalità dell'enuretico.

È facile trovare percentuali elevate di soggetti enuretici tra i bambini di istituti, di orfanotrofi, dove il disadattamento affettivo sorge con più facilità. La letteratura sull'argomento ha riferito casi di soggetti enuretici mentre si trovano in situazioni affettive disagiate, la cui enuresi scompare, se inseriti in un ambiente adeguato, e riappare tornando alla situazione precedente.

Secondo alcune scuole psicoanalitiche, l'enuresi rappresenterebbe un sostituto moralmente incensurabile della masturbazione e potrebbe essere provocata dalle frustrazioni subite in questo settore.

Come abbiamo detto per i tics, l'enuresi si associa spesso con altri sintomi, come la balbuzie, l'onicofagia, ecc.

L'enuresi non è un disturbo molto frequente nell'adolescente; anzi la pubertà segna il termine della maggior parte delle enuresi infantili.

Il fatto però che l'enuresi rappresenti una reazione funzionale a conflitti che incidono sulla sfera affettiva e sulla sfera sociale, fa presumere, come segnala Origlia,[13] che il periodo dell'adolescenza si arricchisca di spunti conflittuali in questi due sensi, piuttosto che impoverirsene.

Nei casi di enuresi postpuberale, infatti, si trovano prevalentemente conflitti affettivi nei rapporti con i genitori, nati dall'ambivalenza tra il desiderio di autonomia e il bisogno di dipendenza affettiva. È anche vero, però, che la reazione dell'adolescente sceglie prevalentemente altre forme per manifestarsi.

Essendo l'enuresi la manifestazione di un disturbo della personalità, come abbiamo detto, l'efficacia del trattamento dipenderà dalla sua azione sui fattori eziologici. L'affrontare direttamente e isolatamente il problema dell'enuresi si è dimostrato inefficace; anzi, qualche volta si ottiene un effetto negativo, rafforzandosi il senso di menomazione del soggetto enuretico. Non è, perciò, opportuno ricorrere a punizioni e umiliazioni, che oltretutto aumentano le tendenze regressive. Anche quando si attua una psicoterapia è da sconsigliare, come pensa B. Bartoleschi,[14] il soffermarsi sul sintomo, sia pure insistendo solo nella ricerca del suo significato simbolico. Possono tuttavia essere usate, non da sole, alcune « misure di suggestione » (medicinali, speciali diete, ecc.) che alleviano ma non

---

12. B. Bartoleschi, *Contributo allo studio dell'enuresi infantile,* « Infanzia Anormale », 1958, n. 27, p. 281.

13. E. Comolli - D. Origlia, *op. cit.*, p. 360.

14. *Op. cit.*, p. 281.

risolvono il problema. Geppert [15] ha presentato un metodo di trattamento stabilendo un riflesso condizionato, il cui principio consiste nel portare il soggetto a rispondere alla tensione vescicale con lo svegliarsi e non con la minzione; secondo l'autore, avrebbe ottenuto più del 90 % di guarigioni; pensiamo tuttavia che un tale metodo sia raramente efficace quando l'enuresi sia prevalentemente dovuta a debolezza neurovegetativa.

Misura terapeutica efficace sarà quella che tende a favorire la maturazione della personalità attraverso metodi educativi o di psicoterapia, secondo i casi, e che potrà usufruire della collaborazione degli altri mezzi sopra indicati.

Balbuzie.

La balbuzie è un disturbo ritmico del linguaggio che consiste nell'impossibilità momentanea, più o meno penosa, di pronunciare certe vocali o consonanti o di unirle tra di loro, per una mancanza di soddisfacente coordinazione della respirazione e dell'attività di tutto l'apparato fonetico. Si tratta, dice la Colli-Grisoni, di « una non perfetta attività funzionale del complesso meccanico motorio dell'articolazione del linguaggio, che interrompe il suo sincronismo prassico ».[16]

Si distinguono generalmente due tipi di balbuzie: *a*) la balbuzie classica, consistente nella ripetizione d'uno o più fonemi, e *b*) la balbuzie tonica, caratterizzata da uno spasmo locutorio associato a movimenti parassiti della muscolatura mimica.

Per spiegare la balbuzie sono state formulate tante teorie, da rendere difficile un raggruppamento schematico di esse. Quasi a titolo di curiosità segnaleremo il volume di E. F. Hahn, *Stuttering. Significant Theories and Therapies* (Stanford, Stanford University Press, 1956) in cui ciascuno dei 25 capitoli è dedicato ad esporre una teoria che spieghi la balbuzie e ad indicare il relativo trattamento. Senza negare che esistono casi di balbuzie in cui una cattiva abitudine, un disturbo neurologico, un mancinismo contrastato, possano essere chiamati in causa, è ormai di dominio comune che il conflitto della personalità è fondamentale nel comportamento del balbuziente. La Colli-Grisoni, pur affermando l'esistenza di un gruppo di casi di balbuzie in cui questa sarebbe l'espressione di un imperfetto assestamento anatomico-funzionale del meccanismo del linguaggio, dà particolare importanza e rilievo agli aspetti psichici; questi aspetti psichici, però, avrebbero un ruolo diverso nei due gruppi da essa differenziati: « da un lato un gruppo di casi in cui il fenomeno è indubbiamente fenomeno neurosico, psicogeno; dall'altro un secondo gruppo di casi (*sia pure meno numeroso*) in cui la balbuzie è invece espressione di una meiopragia funzionale, di un imperfetto assestamento anatomico-funzionale del complesso meccanismo che regola l'articolazione del linguaggio. Che, in quest'ultimo gruppo, giochino nel determinismo del sintomo anche elementi *psico-emotivi* (nel senso di fragilità, labilità) non si-

15. Th. V. Geppert, *Management of nocturnal Enuresis by conditioned Response*, « The Journal of the American Medical Association », 1953, n. 5, pp. 381-383.

16. A. Colli-Grisoni, *La balbuzie*, « Infanzia Anormale », 1954, n. 8, p. 642.

gnifica che il fenomeno non abbia significato diverso in rapporto al primo gruppo di casi ».[17]

In tutti i soggetti balbuzienti si riscontrano particolari elementi psichici che, quando non sono i diretti responsabili del disturbo, favoriscono la sua apparizione. La casistica studiata dalla Colli-Grisoni ha condotto a questa triplice distinzione:

a) soggetti iperemotivi, labili, a sfondo ansioso, con abituale o occasionale inquietudine motoria;

b) soggetti inibiti, abitualmente silenziosi, di pochi gesti, che l'emozione inibisce ulteriormente nel settore motorio;

c) soggetti a tono emozionale elevato ma non labile, tendenzialmente euforici, dinamici.

L'emotività, come si vede, ha una parte di notevole importanza, e ciò spiega anche l'influsso che qualunque trauma emotivo può avere nell'accentuazione, anche solo momentanea, del disturbo.

L'impostazione di un trattamento efficace implica l'inquadramento della balbuzie in uno dei due gruppi sopra segnalati. Nel primo caso non si dovrà agire direttamente sul fenomeno balbuzie, che è semplicemente la spia di una situazione conflittuale; anche se non sarà controproducente un'azione rieducativa del linguaggio, l'efficacia di questa azione verrà compromessa dal disturbo che si trova all'origine; i miglioramenti saranno passeggeri e nel migliore dei casi si riuscirà a deviare le manifestazioni del conflitto in altre direzioni.[18] È perciò necessario, nei casi di balbuzie psicogena, orientare il trattamento al riconoscimento e all'eliminazione dello stato di conflitto; quando questo verrà risolto, si risolverà da solo il disturbo della balbuzie.

Genitori ed educatori eviteranno di attirare l'attenzione del soggetto sul suo disturbo e non aumenteranno la tensione emotiva proponendogli premi e ricompense, se si controllerà più soddisfacentemente.

Nei casi del secondo gruppo, dato che c'entrano, sebbene secondariamente, aspetti psicologici, converrà anche non trascurare il rafforzamento della vita emotiva; tuttavia, buoni risultati si potranno ottenere da una rieducazione del linguaggio, fatta da un ortofonista, o eseguita dall'insegnante sotto la direzione dello specialista. Sono molti i metodi e le tecniche usate per la rieducazione dei balbuzienti e ogni autore proclama l'eccellenza del proprio. Dato che l'azione rieducativa deve essere, almeno diretta, se non eseguita, da uno specialista, non riteniamo necessario soffermarci qui ad esporli; diremo soltanto che generalmente consistono in svariati esercizi, così raggruppati: respirazione, rilassamento, associazione, lettura ed espressione spontanea.

È quanto mai conveniente non trascurare la balbuzie nell'adolescenza: non

---

17. A. Colli-Grisoni, *op. cit.*, pp. 648-649; il corsivo è nostro.

18. P. Rollero - M. M. Gutiérrez, *Un caso di balbuzie come sintomo di conflitti della personalità*, « Orientamenti Pedagogici », 1959, n. 3, pp. 514-522.

solo per quanto può significare e significa in se stessa, ma anche per le ulteriori ripercussioni che può avere sulla vita psichica e di relazione dell'adolescente. Se la struttura psichica di un soggetto, su cui si è instaurata una forma di balbuzie, è già di per sè labile e facilmente vulnerabile, la balbuzie può diventare, oltre che un sintomo di questa struttura labile, una fonte di nuove frustrazioni e di problemi di adattamento che potranno chiudere il circolo e rendere più ardua la rieducazione totale del soggetto. La balbuzie, denunciando al soggetto una sua particolare debolezza emotiva, e disturbando il suo normale e adeguato inserimento nella società, renderà difficili i rapporti sociali dell'adolescente e la sua accettazione in gruppi di coetanei. Come conseguenza di questa situazione il balbuziente cercherà forme di compensazione in direzioni favorite dal suo stato, tali come l'isolamento, la fantasticheria, ecc., complicando più ancora il suo conflitto interno e il suo disadattamento.

Anoressia mentale.

L'anoressia mentale è un disturbo che consiste nella perdita dell'appetito, e nel conseguente rifiuto del cibo in genere o di alcuni cibi in particolare. È un disturbo che si presenta talvolta nel lattante e nella seconda infanzia, ma che colpisce prevalentemente le adolescenti.

La maggior parte degli studi esistenti sull'argomento si riferiscono a quest'ultimo tipo, o a quest'ultimo stadio del disturbo: infatti, alcuni autori vorrebbero trovare, nell'anamnesi delle adolescenti anoressiche, simili disturbi durante il periodo infantile.

Colpisce di preferenza, come abbiamo detto, il sesso femminile, attorno alla pubertà e si manifesta, da un punto di vista clinico, con la perdita dell'appetito, il dimagramento e l'amenorrea.

Non si tratta di un rifiuto del cibo per negativismo o per opposizione, ma di una diminuzione, a volte notevole, dello stimolo della fame.

A parte le componenti somatiche del disturbo e le conseguenze che possono seguire da esse in questo ambito, a noi interessa particolarmente riferirci al quadro psicologico che suol trovarsi nelle adolescenti anoressiche.

È da premettere che l'inquadramento nosografico dell'anoressia non è un problema che si possa dire risolto: è stato considerato come una entità nosografica a sè stante, come una psicopatia, come un meccanismo di tipo neurotico, come l'espressione di una psicosi.

Ch. Durand, in uno studio su 70 casi,[19] ha raggruppato in tre categorie i fattori psicogenetici che, determinando una regressione verso gli stadi più primitivi dello sviluppo, producono una forma di anoressia o di condotta restrittiva del cibo:

a) la condotta restrittiva non è che l'espressione di un conflitto affettivo, vissuto ed attuale;

19. Ch. Durand, *Psicogenesi e cura dell'anoressia mentale,* « Medicina Psicosomatica », 1957, n. 4, pp. 261-277.

b) la condotta restrittiva esprime una neurosi di tipo isterico o di tipo ossessivo;

c) la condotta restrittiva è l'espressione di una profonda compromissione dell'Io (psicosi).

Quella che più frequentemente ricorre e che deve particolarmente interessare gli educatori è la prima forma. Sembra che per spiegarla si debbano cercarne le radici nell'ambiente familiare e particolarmente nei rapporti madre-figlia. È vero che il disturbo appare frequentemente in seguito a traumi o chocs emotivi (disgrazie familiari, delusioni sentimentali, insuccessi scolastici, ecc.), ma questi avvenimenti hanno quasi sempre la proprietà di scatenare la situazione di tensione emotiva preesistente e di portare a questa sua manifestazione esterna. Alla tensione emotiva si giunge attraverso l'accumularsi di piccoli traumi (paure, rivalità, frustrazioni) che si succedono negli anni dello sviluppo, forse su di un terreno costituzionalmente predisposto.

Tutti gli autori dànno una grande importanza all'atteggiamento della madre, come uno degli elementi principalmente responsabili dell'anoressia dell'adolescente. L'anoressia mentale sarebbe una forma reattiva ad un atteggiamento materno autoritario, ansioso e iperprotettivo; questa particolare forma reattiva si presenterebbe, dice Crémieux,[20] come espressione di un'*aggressività* diretta contro la madre, raddoppiata da un *sentimento di colpabilità,* che può spingere le adolescenti ad un'attività esagerata, ad una condotta autopunitiva tale da lasciarsi morire di fame. La restrizione del cibo esprimerebbe, in forma simbolica e incensurabile, il conflitto tra la non accettazione dell'autoritarismo materno e l'attaccamento infantile alla madre. La formula di questo aspetto conflittuale secondo Durand [21] sarebbe la seguente: « meglio sparire piuttosto che vivere un'esistenza di adulta, in cui sarei obbligata ad oppormi ad una madre di cui non voglio assolutamente perdere l'amore ». La figura paterna entra poco nella genesi del disturbo e, se appare, il suo ruolo è piuttosto indiretto, attraverso il conflitto con la madre.

È vero che anche nelle forme neurotiche di anoressia esiste un conflitto familiare, ma questo è secondario, e nasce come reazione dei familiari al comportamento anoressico del soggetto.

Anche la paura d'ingrassare è stata chiamata in causa come responsabile di alcune forme di anoressia; pensiamo però, con Origlia, che non sia un elemento fondamentale del disturbo, ma piuttosto il risultato della razionalizzazione di moventi psicologici più profondi.

Per un trattamento efficace dell'anoressia mentale bisogna orientarsi in due direzioni:

a) trattamento della crisi anoressica, quando questa sia arrivata ad uno stadio avanzato;

---

20. A. Crémieux, *Les difficultés alimentaires chez l'enfant,* Paris, P.U.F., 1954.

21. Ch. Durand, *op. cit.,* p. 268.

b) trattamento del conflitto o della forma psicopatologica da cui deriva l'anoressia.

Per quanto si riferisce a quest'ultimo aspetto, accenneremo all'impostazione del trattamento dello stato conflittuale. È da tutti riconosciuto necessario l'isolamento del soggetto anoressico, che implica, evidentemente, l'allontanamento dall'ambiente familiare, primo responsabile del disturbo. L'azione psicoterapeutica dovrà essere rivolta tanto all'individuo come alla famiglia. Con i soggetti anoressici sembra aver dato buoni risultati la psicoterapia « relazionale » che permette la chiarificazione dei conflitti con la creazione di un clima emotivo quanto mai opportuno. Lo scopo della psicoterapia sarà quello di portare il soggetto ad una tale maturazione che gli permetta il passaggio sereno all'età adulta.

Forse più difficile sarà l'azione sull'ambiente familiare, soprattutto se la scomparsa della crisi avrà fatto pensare ai genitori che tutto è stato risolto. Nel peggiore dei casi, sempre che l'età e la preparazione dell'adolescente lo permettano, occorrerà prepararla ad una vita praticamente indipendente dall'ambiente familiare.

Lievi forme di anoressia si presentano a volte negli internati per adolescenti. Queste forme, benchè lievi, sono da trattare rapidamente, per il pericolo di un contagio del disturbo. Un isolamento tempestivo del soggetto anoressico nelle ore dei pasti eviterà l'estensione ad altre compagne e faciliterà la scomparsa dell'anoressia incipiente.

Suicidio.

Il suicidio giovanile è fortunatamente un fenomeno poco frequente; benchè ci siano certi periodi in cui sembra esista un'accentuazione del problema, i casi di suicidio riusciti sono poco numerosi. A noi però il problema interessa grandemente, non solo per la conoscenza di questa manifestazione di rifiuto della vita, ma per accennare ad altre manifestazioni, molto più frequenti, e che la maggior parte delle volte, hanno significato in se stesse, indipendentemente dal vero suicidio: cioè i tentativi e le minacce di suicidio.

Diciamo subito che ci riferiremo solo a questi fenomeni nel periodo adolescenziale, escludendo tanto i suicidi infantili come quelli degli adulti. Sui primi diremo solo che si trovano ancora molto meno frequentemente che nell'adolescenza e che sono generalmente degli atti impulsivi, senza particolare correlazione con stati depressivi e con vere preoccupazioni suicide, come generalmente succede nell'età adulta.

Ci sono numerose statistiche sui suicidi degli adolescenti, ma offrono poca attendibilità, sia perchè alcuni rimangono sconosciuti, sia perchè altre volte vengono segnalati prevalentemente i suicidi tentati e i riusciti insieme; se è già difficile conoscere i secondi, molto più ardua è l'impresa di possedere dati attendibili riguardanti i primi.

Secondo le ricerche di C. De Sanctis e G. Basini,[22] il quoziente di mortalità suicida su un milione di abitanti, di età fra i 10 e i 14 anni, nel 1950 è di 5. Questo dato è sovrapponibile a quello trovato con i dati della Despert per gli Stati Uniti (5,05). Nello stesso anno, il quoziente di mortalità per suicidi tra i 15 e i 19 anni è di 33,5. Sembra, da parecchie ricerche che coincidono nei dati, che la proporzione tra i due sessi sia la seguente: 2/3 maschi, 1/3 femmine.

I mezzi con cui il suicidio viene attuato o tentato sono stati anche oggetto di studio, e dalle ricerche di Le Moal [23] si deduce quanto segue:

— i ragazzi dai 10 ai 14 anni usano l'impiccagione; dai 15 ai 19 preferiscono l'arma da fuoco;

— per le ragazze si trova sempre in primo luogo l'annegamento.

Nelle sue ricerche compiute a Genova, Franchini ha trovato che i giovani tra i 15 e i 19 anni usano di preferenza l'avvelenamento e alle stesse conclusioni sono arrivati C. De Sanctis e Basini.

Lo studio dei moventi del suicidio giovanile è quanto mai complesso.

Forse il primo punto da precisare è sapere se in ogni caso di suicidio abbiamo da fare con elementi veramente patologici. Come dice A. Sollini,[24] è questione tuttora dibattuta. Riducendo il problema ai suoi estremi, due sono state le tesi che si scontrarono nella ricerca delle responsabilità del suicidio in genere e del suicidio giovanile in particolare: la tesi sociologica e la tesi psichiatrica. Mentre la prima vuol fare del suicidio una reazione del soggetto, provocata, in linea generale, dalle condizioni della vita, la tesi psichiatrica afferma che il suicidio è una questione individuale e che il suo determinismo si deve cercare nello psichismo del soggetto. Sembra però che i dati diano più ragione a questa seconda opinione; dai dati di Le Moal si può concludere che solo in un 10 % dei casi da lui studiati erano assenti fattori ereditari o personali, mentre il fattore sociale era presente efficacemente in un 20 %. Maggiore importanza può acquistare la tesi sociologica se si fanno entrare in essa quei fattori, originariamente sociali, che, agendo sul soggetto nei primi anni dello sviluppo, sono parzialmente responsabili della strutturazione della personalità.

Tra coloro che difendono apertamente la tesi psichiatrica, si è pensato, come per gli adulti, che al suicidio fossero particolarmente predisposti i soggetti depressi; un recente lavoro di B. H. Balser e J. F. Masterson [25] porta a correlazioni diverse; secondo questi autori, la relazione esistente negli adulti tra disturbi affettivi e suicidio non si riscontra negli adolescenti, tra i quali è molto più frequente stabilire relazioni tra sindrome schizofrenica e suicidio. Forse questo è dovuto semplicemente alla rara presenza di psicosi maniaco-depressive nell'adole-

---

22. C. De Sanctis - G. Basini, *Sulla dinamica del suicidio nell'età infanto-giovanile*, « Infanzia Anormale », 1954, n. 9, pp. 696-722.

23. P. Le Moal, *L'enfant excité et déprimé*, Paris, P.U.F., 1953.

24. A. Sollini, *Il suicidio nell'età infanto-giovanile*, « Infanzia Anormale », 1959, n. 34, pp. 681-696.

25. B. H. Balser - J. F. Masterson, *Suicide in adolescents*, « American Journal of Psychiatry », 1959, n. 5, pp. 400-404.

scenza, mentre la schizofrenia è la malattia mentale più caratteristica di questo periodo.

C'è però, anche tra gli psichiatri, un tentativo di estrarre il suicidio dal settore strettamente patologico. Una delle conclusioni del lavoro, più volte citato, di C. De Sanctis e Basini, dice: « come conclusione generale ci sembra di poter affermare che il suicidio o tentato suicidio dei minori è un comportamento che nella maggior parte dei casi non è da considerare esponente di condizioni patologiche mentali; ma di situazioni psico-conflittuali in soggetti emozionalmente immaturi ».[26] Questa conclusione è anche suffragata dal fatto che nella grande maggioranza dei casi di suicidio giovanile, questo ha un'esecuzione per lo più impulsiva, e non si riscontra quasi mai la premeditazione. I motivi generalmente allegati dagli stessi suicidi (dispiaceri amorosi, ragioni di onore, ribellione in famiglia, ragioni economiche, ecc.) fanno realmente pensare a una situazione di conflitto psichico, ma che implica anche uno sfondo psicologico, in cui dominano, secondo i casi, l'emotività, la ciclotimia, la depressione e l'impulsività.

È di particolare importanza per l'educatore conoscere qualcosa sulle minacce di suicidio, che con più frequenza si riscontrano nell'adolescenza. Queste minacce possono essere semplicemente verbali o acquistare, in un secondo tempo, le apparenze di un vero tentativo; purtroppo, in più di un'occasione, i calcoli non sono ben fatti, e il falso tentativo si conclude in tragedia.

La minaccia è un mezzo potente in mano all'adolescente per ottenere la soddisfazione di certi desideri, ai quali la famiglia si oppone. Tuttavia, se la minaccia si usa con una certa frequenza, perde man mano forza, ed ecco che allora occorre arrivare al tentativo per raggiungere gli stessi scopi.

In linea generale, che però ammette delle eccezioni, si può dire che la minaccia non è la strada che conduce al suicidio. I dati di Le Moal dicono che su tre soggetti che minacciano, solo uno diventa suicida, mentre su tre veri suicidi, solo uno fa precedere delle minacce.

Rispetto ai suicidi, si trovano alcune differenze nelle statistiche delle minacce: parecchie ricerche, come quella già citata di Balsen e Martensen, e un'altra di M. Schachter e S. Cotte,[27] darebbero una proporzione maggiore di femmine che di maschi. Sembra anche potersi affermare che, mentre per il suicidio hanno maggiore importanza i fattori personali, come abbiamo già visto, la minaccia è provocata prevalentemente da fattori sociali. Secondo Schachter e Cotte, le motivazioni delle minacce si possono ridurre, grosso modo, al rifiuto della situazione presente e a una carenza di protezione e di affetto.

Un problema di grande importanza, ma impossibile a risolvere con sicurezza, è quello di determinare la sincerità o meno di una minaccia di suicidio: un adolescente che dice che va a suicidarsi, lo farà? la sua minaccia o il suo eventuale tentativo sono sinceri o tendono solo ad appoggiare una sua richiesta non esaudita? Le Moal cerca di offrire una serie di criteri, la cui relatività però è ben

---

26. *Op. cit.*, p. 719.

27. M. Schachter - S. Cotte, *Tentatives, chantages et velléité de suicide chez les jeunes (Etude médico-sociale et psychologique)*, « A Criança Portuguesa », 1950-51, 10, pp. 171-195.

manifesta. Dopo aver analizzato parecchie delle circostanze in cui accadono le minacce e i tentativi, tanto falliti come riusciti, conclude che « l'elemento essenziale per la diagnosi è soprattutto la conoscenza dello psichismo del soggetto. Senza di essa è impossibile e pericoloso decidere la questione. Pure essa non è sufficiente sempre per dare la chiave dell'enigma ».[28] Riassumendo le sue conclusioni su questo possiamo dire:

— se il soggetto è un iperemotivo, un ciclotimico o un depresso costituzionale, si deve pensare a una sincerità delle minacce o del tentativo;

— se il soggetto è un vero impulsivo, un collerico impulsivo, le sue minacce si potranno prendere come tali se si limitano a parole, ma sarà prudente prenderle più in considerazione quando portano a qualche tentativo;

— se si tratta di un perverso, di un « carnefice » domestico senza elementi emotivi o depressivi, si può essere tranquilli, perchè si tratta di pura minaccia; lo stesso si dica quando si tratti di un mitomane.

Mentre i suicidi giovanili richiamano l'impostazione di un'adeguata opera profilattica, le minacce e i tentativi esigono anche un'opera rieducativa o psicoterapica che affronti i problemi del soggetto. Quest'opera dovrà rispondere, caso per caso, alla situazione dell'individuo, tenendo presenti il suo psichismo e l'ambiente in cui si muove.

3. Problemi della condotta

Insuccesso scolastico.

Non è possibile in queste pagine affrontare un problema così vasto e complesso come quello dell'insuccesso scolastico. Con brevissime osservazioni vogliamo semplicemente richiamare l'attenzione degli educatori su questo fenomeno, che si presenta come nuovo per molti soggetti all'inizio della scuola secondaria. Ragazzi che hanno frequentato le cinque classi elementari con un discreto profitto, cominciano ad essere rimandati o addirittura respinti nelle scuole secondarie.

Il problema non ci interessa dal punto di vista didattico, ma per le sue implicanze psicologiche. Accenniamo a questo problema in quanto è uno dei primi segni attraverso cui si manifesta un incipiente disadattamento. È frequente nell'attività dei Centri medico-psico-pedagogici ricevere soggetti che vengono portati alla consultazione perchè diminuisce il loro rendimento scolastico e i genitori e gli insegnanti sono sensibili in modo particolare a questo fenomeno.

È sempre stato dimostrato che tra intelligenza e successo scolastico non esiste forte correlazione, ma questa diminuisce ancora trattandosi di soggetti che hanno superato le classi elementari, e attraverso le quali è stata fatta una prima, benchè grossolana, selezione.

Dobbiamo cominciare col dire che il soggetto che non riesce a scuola può anche denunciare un rendimento intellettuale scarso in altri settori, ma questo solo dato non ci autorizza ad attribuire l'insuccesso a fattori intellettuali. L'intel-

28. P. Le Moal, *op. cit.*, p. 133.

ligenza stessa subisce l'influsso di molteplici fattori, che diminuiscono il suo rendimento. I casi in cui l'intelligenza è la principale responsabile dell'insuccesso, nelle scuole secondarie, sono veramente pochi. G. Mauco [29] ha dimostrato che il 90 % degli allievi con difficoltà scolastiche, hanno un livello intellettuale normale o superiore. R. Robin [30] ha fatto un'analisi delle principali difficoltà scolastiche dei ragazzi, a cui rimandiamo per una conoscenza più approfondita del problema.

Davanti a un caso di insuccesso scolastico, in modo particolare se questo insuccesso è stato preceduto da una riuscita generalmente soddisfacente, è prudente pensare ad altri fattori, al di fuori di quelli strettamente intellettuali. Saranno fattori personali (fisici o affettivi), familiari o ambientali in genere, o appartenenti al mondo della scuola. Nella maggior parte dei casi si troverà una convergenza di fattori, che collaborano tutti, senza una determinata gerarchia, all'insuccesso.

Questa analisi dei fattori responsabili dell'insuccesso è quanto mai importante per cercare una soluzione adeguata. Nei casi di vera incapacità mentale, un'insistenza sul rendimento superiore alle forze, darà luogo a frustrazioni continuate e al sorgere di sentimenti di inferiorità, con le conseguenti compensazioni o supercompensazioni nel settore del disadattamento.

Se invece i responsabili del fallimento saranno i fattori non intellettuali (personali, familiari o scolastici) un rimedio efficace si otterrà solo quando questi fattori verranno in qualche modo neutralizzati.

Da un punto di vista profilattico è di grande interesse la diagnosi precoce dei fattori che determinano un insuccesso scolastico. In linea generale può dirsi che questo insuccesso è uno dei primi segni ammonitori di una particolare crisi, di un periodo difficile, o di un inizio di disadattamento. Un intervento tempestivo consiglierebbe le misure da prendere evitando un fallimento scolastico che, a sua volta, è alla base di altre forme più acute e gravi di disadattamento.

Fughe.

Il problema delle fughe è uno dei più caratteristici dell'adolescenza. Non solo per l'accentuazione del fenomeno in questo periodo, ma anche per la varietà di motivazioni che conducono a questo comportamento. Noi, però, cercheremo di schematizzare la presentazione del problema, offrendo gli elementi più caratteristici. Escluderemo senz'altro quelle fughe che formano parte di una vera sintomatologia patologica, come le fughe degli epilettici, dei deficienti mentali, ecc.

È vero che ogni fuga manifesta un disturbo, ma non si può affermare che sia sempre un sintomo patologico nel senso più proprio della parola. L'inquadra-

---

29. G. Mauco, *Les échecs scolaires et les difficultés d'adaptation aux niveaux secondaires et supérieurs*, « Sauvegarde de l'Enfance », 1954, n. 4, pp. 451-471.

30. G. Robin, *Les difficultés escolaires chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1953. Si possono anche vedere, R. Zavalloni, *op. cit.*, cap. V; D. Origlia, *Contributo allo studio dei fattori di insuccesso scolastico*, « Rivista Italiana di Medicina e Igiene della scuola », 1958, pp. 47-55.

mento delle fughe nella psicologia dell'adolescenza servirà a sdrammatizzare questa manifestazione di disadattamento: perchè in questo senso deve essere presa la fuga, come un sintomo di disadattamento, che può manifestarsi a diversi livelli di gravità, e che è un mezzo di espressione in mano del ragazzo, sebbene inadeguato, per attirare l'attenzione sui suoi bisogni non soddisfatti.

C'è un tipo di fuga, sintomo di un conflitto nei rapporti sociali, particolarmente familiari, che ha lo scopo di suscitare negli altri un senso di timore e di portarli così ad un maggior interessamento per le sue richieste.

Un altro tipo di fuga, secondo noi più importante da un punto di vista psicologico, e più caratteristico dell'adolescente, è quello che esprime un conflitto, ma non più direttamente ambientale: un conflitto che può avere delle manifestazioni sociali, ma che nasce da uno stato di tensione del soggetto. In questo caso, la fuga è caratterizzata più dal desiderio del soggetto di allontanarsi da qualcosa, che da quello di andare verso un determinato scopo: il fuggiasco vuole andare via, vuole allontanarsi dagli altri, dall'ambiente, da se stesso, se ciò fosse possibile. La fuga esprime perciò uno stato di insoddisfazione e di opposizione, che non riesce ancora a esprimersi in modo « soddisfacente »: si sente il disagio di una situazione e non si ha la possibilità di affrontarla.

La fuga non è da confondersi con il vagabondaggio, specie di fuga cronica, che può essere però la conseguenza di ripetute fughe. Il vagabondaggio è motivato prevalentemente da fattori sociali, si esprime anche in forme più sociali (le caratteristiche *bande*) e costituisce la porta d'ingresso alla delinquenza: il furto per i ragazzi, e la prostituzione per le ragazze sono le conseguenze quasi inevitabili del vagabondaggio. La fuga ha un significato più psicologico, come segnaleremo in seguito.

L'entità del fenomeno è difficile da valutare e le statistiche che ci sono in proposito ci denunciano le fughe quando hanno già prodotto conseguenze antisociali. Infatti, i dati che provengono dai Tribunali dei Minorenni si riferiscono ai casi di fuga che hanno già preso un volto di antisocialità. Un 50 % o un 60 % dei ragazzi che arrivano a questi tribunali, hanno nel loro *curriculum vitae* degli episodi di fuga. Le percentuali diminuiscono notevolmente nelle statistiche dei Centri medico-psico-pedagogici, dovuto in buona parte alla mancanza di sensibilità di genitori ed educatori riguardo all'attività e alle possibilità di questi Centri.

Poco frequenti prima della pubertà, raggiungono le punte più alte durante l'adolescenza. I sessi sono rappresentati in proporzioni molto diverse: 75-80 % dei maschi, 20-25 % delle femmine.

L'età di apparizione della fuga, se questa si ripete, è un elemento importante per stabilire la diagnosi precisa e per offrire una prognosi. Le fughe iniziate prima della pubertà hanno generalmente una prognosi più negativa di quelle che avvengono nella fase adolescenziale.

A ragione è stato detto che non si può parlare di fuga, ma di fughe, data la varietà di motivazioni che si riscontrano nei soggetti che scappano. Tuttavia non sono mancati dei tentativi lodevoli di studiare la personalità dell'adolescente che

fugge, cercando di trovare degli elementi comuni. Tra questi tentativi segnaliamo le conclusioni a cui è arrivato M. Bergeron.[31] Secondo lui, le fughe adolescenziali appaiono:

a) come un tipo di risposta inadeguata a un desiderio di emancipazione normale dell'adolescente,

b) che avviene però in un individuo immaturo somaticamente e psichicamente,

c) e cresciuto in un ambiente familiare e sociale quasi costantemente perturbato.

Le fughe vengono perciò inquadrate nello stato di squilibrio puberale, e viste come un'esagerazione di una tendenza normale nell'adolescente: la tendenza all'emancipazione dall'ambiente familiare. Per alcuni autori, che interpretano l'adolescenza come un periodo di crisi d'originalità, le fughe sarebbero una manifestazione di quest'originalità attraverso cui si affermano gli adolescenti. E a questo proposito è stato anche segnalato il valore simbolico di certe gite sportive, di campeggi di *scouts*, di *week-ends* fuori casa, che agirebbero come antidoti delle fughe dell'adolescente.

La fuga, perciò, è, come riconosce anche Ossicini,[32] il tentativo di risoluzione di un conflitto, di una tensione; la fuga appare come un meccanismo di difesa: l'adolescente fugge da qualcosa che secondo lui non funziona, da una situazione che non riconosce costruttiva. Non sempre, però, anche se con relativa frequenza, è possibile rendere responsabile la situazione ambientale contemporanea alla fuga; in certi casi, la fuga vuol essere un'evasione da se stesso, e denuncia allora l'esistenza di un conflitto interiore, di una tensione neurotica o preneurotica. L'ambiente familiare, a volte, gioca solo il ruolo di fattore scatenante del conflitto psicologico. Anche per F. Accornero e R. Mayer [33] la fuga è un tentativo di liberazione da una condizione di tensione conflittuale interiore. Più concretamente, per questi Autori, la fuga rappresenta l'epifenomeno di una sindrome di carenza affettiva. Ed è facile corroborare quest'asserzione se si pensa che le fughe sono state sempre più numerose e frequenti tra i ragazzi che vivono in istituto (soprattutto se orfani, illegittimi, vittime di dissociazioni familiari), che tra coloro che vivono in famiglia.

Da quanto abbiamo visto è facile dedurre che l'impostazione di un trattamento nei casi di fuga, non deve tanto prendere di mira il fatto in se stesso, quanto la personalità e l'ambiente del soggetto in cui avvengono tali manifestazioni di disadattamento. Se l'ambiente è implicato, anche solo secondariamente, sarà necessario valutare le possibilità di azione su di esso, e portare i responsabili,

---

31. M. Bergeron, *Les fugues et le vagabondage chez l'enfant*, « Annales médico-psychologiques », 1950, pp. 537-558; *Les fugues et le vagabondage chez l'enfant et l'adolescent*, « Bulletin de Psychologie », 1954, pp. 254-60.

32. A. Ossicini, *Osservazioni su 70 casi di fughe*, « Infanzia Anormale », 1954, n. 7, pp. 365-381.

33. F. Accornero - R. Mayer, *Fughe e vagabondaggio nell'età evolutiva*, « Infanzia Anormale », 1958, n. 26, pp. 139-166.

genitori o educatori, a prendere coscienza delle conseguenze del loro comportamento.

Per quanto si riferisce al soggetto, uno studio attento della sua struttura psichica e dei suoi meccanismi reattivi, permetterà di situare il fenomeno della fuga sotto una luce che suggerisca il tipo di trattamento da attuare e le modalità con cui dovrà essere eseguito.

La prognosi non dovrebbe essere negativa, se si tratta, come abbiamo accennato, di una esagerazione o di una reazione inadeguata alla tendenza di emancipazione normale nell'adolescenza. Se invece la fuga è sintomo di un quadro più complesso, di una neurosi in via di strutturazione, di un conflitto non puramente reattivo, sarà necessario rifarsi alla situazione fondamentale prima di emettere un giudizio prognostico attendibile.

Furto.

La manifestazione più frequente, e generalmente la prima ad apparire, di delinquenza minorile è il furto. Il ragazzo che si avvia verso la delinquenza comincia la sua carriera con piccoli furti.

Non vogliamo, però, con questa affermazione mettere sul ragazzo che ruba l'etichetta di delinquente; e d'altronde, se usiamo il termine delinquente lo adoperiamo in un senso ampio, al di fuori del suo significato strettamente giuridico; parliamo perciò di delinquenza come manifestazione di un disadattamento; sarebbe senz'altro più opportuno usare il termine *antisocialità*.

Le statistiche dei Tribunali dei Minorenni segnalano il furto come il primo tra i « reati » dei ragazzi, con cifre generalmente superiori al 60 %. Si tratta, perciò, di uno dei problemi più frequenti nella pubertà e nell'adolescenza.

L'educatore deve dedicare ad esse un'attenzione speciale, non condannando *a priori* il fatto, ma cercandone le motivazioni profonde, allo scopo di porre rimedio efficace. Non vogliamo dire con ciò che il furto durante l'adolescenza non abbia un valore morale, e che il soggetto attore non meriti rimproveri e castighi; tuttavia non sarebbe nemmeno giusto valutarlo solo da un punto di vista giuridico e morale, trascurando i moventi che hanno portato il soggetto a un tale atto.

Come abbiamo fatto con altri problemi trattati, non ci occuperemo del furto sintomatico di stati veramente patologici: epilessia, deficienza mentale, perversione, ecc.; faremo solo un accenno alla cleptomania per la particolare importanza che riveste.

Prescindendo perciò da questi furti, i rimanenti possono essere inclusi in questi due gruppi, segnalati da Origlia:[34]

a) furti dipendenti da motivi affettivi, da conflitti endopsichici;

b) furti spiegabili come reazioni a difetti educativi, ad atmosfera ambientale familiare, ecc.

---

34. E. Comolli-D. Origlia, *op. cit.*, p. 344.

Si può parlare perciò di moventi psicologici e di moventi educativi e sociali.

Tra i primi, i principali sono quei furti che rispondono a uno stato di privazione o carenza affettiva; per il ragazzo che ha sofferto nei primi anni e che forse soffre ancora di cure materne, di protezione e di affetto, il furto è una forma compensatoria, benchè inadeguata, attraverso cui arriva ad una soddisfazione. L'oggetto rubato non ha valore in se stesso, ma è carico di simbolismo, non facile da scoprire senza un attento esame. A questo riguardo è di particolare interesse lo studio di J. Bowlby su 44 ragazzi ladri: [35] alla fine delle sue analisi conclude che una separazione prolungata dalla madre o dal sostituto materno nei cinque primi anni di vita si trova alla base di una condotta antisociale persistente. È dimostrato che una delle manifestazioni più frequenti dei soggetti frustrati affettivamente è il furto, al quale si accompagna anche una sessualità senza freno. È questo il furto che viene generalmente chiamato « di compensazione » o « di consolazione ». Anche il soggetto che nell'infanzia ha dovuto reprimere il suo desiderio di possedere, reagisce dopo con un meccanismo simile al precedente.

Simile spiegazione può darsi della maggior parte dei furti commessi da ragazzi che poi regalano con prodigalità gli oggetti rubati: la stima e la riconoscenza di coloro che ricevono i doni compenserebbero il soggetto delle frustrazioni subite.

Non è raro trovare il furto in soggetti gelosi verso un altro fratello; in questi casi ha lo scopo, che non diciamo sia sempre cosciente nel soggetto, di procurare una soddisfazione che compensi il soggetto di questo disagio, o un mezzo che faccia attirare su di lui l'attenzione dei genitori.

Si è parlato anche del furto commesso per un esagerato senso di colpevolezza; si entrerebbe così in un caso particolare del problema più ampio del delinquente per senso di colpa, messo in luce dalla psicanalisi; non pensiamo però che questo sentimento ci serva a spiegare molti dei furti degli adolescenti.

In altre occasioni il furto ha un significato di reazione a una situazione ambientale non condivisa dal soggetto. Per esempio, nell'adolescente che ha visto soddisfatti durante l'infanzia tutti i suoi desideri e che è costretto ora, per svariati motivi, a non disporre delle somme che gli permettano, a modo suo, di invitare gli amici, corteggiare le ragazze, spendere a piacimento. Oppure dell'adolescente che, trattato male in casa dai genitori, reagisce con il furto, in quanto questo gli offre l'occasione di vendicarsi, causando un dolore a coloro che non lo trattano come desidera.

È importante per l'educatore la conoscenza di queste e di altre motivazioni dei furti dei ragazzi: infatti, non basterà, per correggerli, rimproverarli per il loro gesto, a cui avranno dato un motivo, non una motivazione, più o meno accettabile. Allo stesso tempo che il fatto viene censurato occorre intraprendere un lavoro di eliminazione dei fattori profondi. Non si tratterà tanto, nella rieducazione, di eliminare le occasioni in cui il ragazzo può rubare, quanto di eliminare le cause che lo portano a questo comportamento. Occorre perciò non essere sem-

35. J. Bowlby, *Fourty four juvenile Thieves, their Characters and Homelife,* London, 1946.

plicisti nell'interpretazione del furto, nè procurare nuove frustrazioni, quando probabilmente sono state queste a condurre il soggetto alla ricerca di una compensazione.

Aggiungiamo ancora una parola sulla *cleptomania*. Frequentemente, nei Centri medico-psico-pedagogici, si sente dire dai genitori che il loro figlio è un cleptomane, quasi per giustificare i furti commessi o diminuirne l'importanza. Nel loro desiderio di alleggerire il figlio dal peso di un atto antisociale, lo fanno entrare in una ben precisa categoria di disturbo mentale. Ha sempre una prognosi più benigna l'adolescente che ruba, che l'adolescente veramente cleptomane.

M. Tramer [36] fa questa descrizione della cleptomania: « si tratta di un tipo di furti ripetuti, irresistibili, istintivi, apparentemente senza senso e duraturi; senza scelta, senza che il soggetto badi alla possibilità di essere preso, con poco o nessun interesse verso gli oggetti rubati, che vengono a volte regalati a persone anche poco conosciute, con il solo scopo di disfarsene. Si tratta perciò di un furto senza utilità per il soggetto ». Il furto del cleptomane dà come risultato la liquidazione della tensione ansiosa, cosa che ottiene cedendo all'ossessione di cui è vittima. La cleptomania dunque è un disturbo che offre tutte le caratteristiche dell'ossessione e che si trova come sintomo di parecchie malattie psichiatriche.

La cleptomania non ha un trattamento specifico, ma occorre riportarla, caso per caso, alla sindrome di cui forma parte e sulla quale bisogna orientarsi per un trattamento più radicale. Il singolo sintomo e il suo trattamento specifico perdono importanza in questi casi, dato che esiste una situazione più complessa che condiziona l'esistenza del sintomo e la sua guarigione.

---

36. M. TRAMER, *Manuel de Psychiatrie infantile générale,* Paris, P.U.F., 1949, p. 270.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

M. TRAMER, *Manuel de Psychiatrie infantile générale,* Paris, P.U.F., 1949.

G. LORENZINI, *Psicopatologia e educazione,* Torino, S.E.I., 1951.

G. ROBIN, *La guérison des défauts et des vices chez l'enfant,* Paris, Ed. Domat, 1956.

E. COMOLLI - D. ORIGLIA, *La pubertà,* Roma, Abruzzini, 1957.

R. ZAVALLONI, *La psicologia clinica nello studio del ragazzo,* Milano, Vita e Pensiero, 1957.

INDICE ANALITICO

ACCORNERO, F.: 459 (e n. 33).
ACHILLI, G.: 199 (n. 79).
ACQUAVIVA, S. S.: 48 (n. 1).
ADAM, A.: 383 (n. 3), 389.
ADDA, G.: 435.
ADLER, M. F.: 22 (e n. 15), 32, 42 (n. 100), 399.
ADOLESCENZA: (e religione) 159-173, (e catechesi) 354-366, (e educazione sessuale) 395-407, (e socialità) 408-417, (anormale) 441-446.
AGAZZI, A.: 34 (e n. 71), 305.
AGNARD, A. M.: 300 (n. 1).
AGOSTINO (S.): 27, 28, 144, 225 (n. 3), 230 (e n. 21), 190 (e n. 14), 238 (n. 12), 239 (nn. 14, 15), 191 (e n. 25), 193, 246 (n. 25), 247 (n. 28), 207, 208, 257, 279 (e n. 17).
AGOSTINO DI CANTERBURY (S.): 192.
ALBERT, F. R.: 193 (n. 37).
ALCUINO: 196.
ALEXANDER, W. P.: 429.
ALFES, G.: 353 (n. 24).
ALLEVI, L.: 188 (n. 7).
ALLPORT, G. W.: 169 (n. 28), 172 (n. 33), 173 (n. 35), 174-178 (e nn. 36, 38, 40, 41, 42), 127 (e n. 4), 142 (n. 23), 151 (n. 5), 157.
ALMOND, G.: 145 (n. 30).
ALSZEGHY, Z.: 193 (n. 37), 196 (n. 58).
AMALARIO: 194.
AMBROGIO (S.): 190, 192 (e n. 28), 225 (n. 3).
AMORE: (castità e matrimonio) 390, 398-401, 414-415.
ADRIANOPOLI, L.: 201 (n. 86).
ANGIONI, A.: 377 (n. 3).
ANK, F.: 432.
ANSELMO (Fr.): 211 (n. 114).
ANTONINO (S.): 197.
ANTONY, E.: 346 (n. 6).
APOLOGETICA: 41, 254, 261, 280 (e n. 20), 347-348, 359.
ARBINOLO, P.: 205 (n. 100).
ARDIGÒ, A.: 48 (n. 1).
ARISTOTELE: 24.
ARNOLD, F.: 205 (n. 29), 221 (n. 5), 222 (n. 6), 234.
ARTHUS, A.: 392 (n. 3), 407 (n. 32).
ATANASIO (S.): 40 (n. 85).
AUBERT, R.: 251 (n. 2).
AUDET, J. P.: 187 (n. 2).
AVITO (S.): 193 (e n. 33).
AZNAR, S.: 108 (n. 1).
BABIN, P.: 251 (n. 2), 363 (e n. 8).
BACHRACH, P. B.: 433 (n. 41).
BACONE, F.: 26.
BALOCCO, A.: 214 (n. 117).
BALSEN: 455.
BALSER, B. H.: 454 (e n. 25).
BALTHASAR, Franz Urs von: 248 (n. 29).
BANDAS, R. G.: 210 (n. 113), 337 (n. 6).
BARBANO, F.: 48 (n. 1).
BARDY, G.: 188 (n. 7).
BARNETT, L.: 130 (n. 7).
BARRA, G.: 337 (n. 3).
BARTELT, W.: 246 (n. 25).
BARTH, A.: 317 (n. 15).
BARTOLESCHI, B.: 448 (e n. 12).
BASINI, G.: 454 (e n. 22), 455.

Bastide, R.: 51 (n. 1).
Battesimo: 16, 25, 33, 67-68, (e catecumenato) 187-192, 382-383.
Bautain, L.: 42 (n. 97).
Behn, S.: 180.
Bellarati, A.: 199.
Bellarmino, (S.) R.: 202 (e n. 92), 205, 206 (e n. 102).
Bencker, L.: 319 (n. 17).
Benedetto XIII: 205 (n. 98).
Benedetto XIV: 204 (n. 96), 205 (n. 98).
Benkő, A.: 119 (n. 3).
Bergeron, N.: 459 (e n. 31).
Bergson, H.: 137, 142.
Berguer, G.: 134 (n. 19), 135, 137.
Bernberg, J.: 16 (n. 3), 17 (n. 5).
Berrim: 431.
Bettini, F.: 213 (n. 116).
Bibbia: (e catechesi) 237-239, 245-248, 301.
Bier, W. C.: 119 (n. 3).
Binet, A.: 179.
Biot, R.: 390 (n. 1), 399 (n. 16).
Birou, A.: 55 (n. 11), 58, 61, 62 (n. 18), 42 (n. 99).
Bissonnier, H.: 398 (n. 15).
Binswanger, L.: 399.
Blanchard, P.: 251 (n. 2).
Blen, W.: 319 (n. 20).
Blumenkranz, B.: 196 (n. 58).
Bocks, L.: 16 (n. 3).
Boldrini, M.: 65 (n. 3).
Bollea, G.: 447 (e n. 10).
Bolley, A.: 135.
Bonaventura d'A.: 188 (n. 7), 190 (n. 13).
Bonicelli, G.: 48 (n. 1).
Bonifacio (S.): 192, 193, 194.
Bonomini, Mons.: 307 (n. 3).
Bonsirven, J.: 249.
Bopp, L.: 15, 26 (e n. 32).
Bossuet, J.-B.: 207 (e n. 103).
Borella, P.: 188 (n. 7).
Borgonovo, G.: 388 (n. 8).
Borromeo, (S.) C.: 200, 202, 204.
Bosco, (S.) G.: 204, 205, 374, 376 (n. 2), 382, 384 (n. 5), 385 (e n. 5), 389, 392, 415.
Boulard, F.: 48 (n. 1), 59 (e n. 16), 61 (n. 17), 66, 73, 101 (e n. 10), 107 (n. 13), 108 (n. 1), 113, 117.
Bouyer, L.: 383 (n. 3).
Boyer, A.: 212 (n. 115), 273, 290 (n. 24), 301 (n. 5), 311, 312 (n. 11), 318 (n. 16), 319 (n. 18), 337 (n. 6), 338 (n. 8), 362 (n. 7).
Bovet, P.: 135.
Bowlby, J.: 461 (e n. 35).
Braga, G.: 48 (n. 1).
Braido, P.: 38 (n. 88), 205 (n. 97).
Braunsberger, O.: 202 (n. 90).
Brien, P.: 290 (n. 23).
Bro, B.: 319 (n. 21).
Browe: 196 (e n. 59).
Brunetta, G.: 48 (n. 1).
Bühler, Ch.: 138, 421.
Bullet, G.: 227 (n. 16).
Burgalassi, S.: 47 (n. 1), 72, 101, 108 (n. 1), 109, 110, 114.
Burgardsmeier, A.: 312 (n. 12).
Bürkli, F.: 16 (n. 3), 17 (n. 5).
Burt, C.: 424 (n. 9).
Bussi, N.: 307 (n. 1).
Buyse, R.: 420, 434 (n. 48), 437 (n. 52), 439 (n. 54).
Buytendijk, F. J. J.: 399.
Caffarel, H.: 393 (n. 4).
Calon, J. A.: 402 (n. 22), 405 (n. 26).
Calonghi, L.: 130, 163 (n. 19), 424 (n. 9), 429 (n. 27).
Calvino: 86.
Camelot, P. Th.: 383 (n. 3).
Canaletti-Gaudenti, A.: 65 (e n. 2).
Canesi, A.: 135.
Canisio, (S.) P.: 201, 202 (n. 90).
Cantini, G.: 193 (n. 37).
Cannel, Fr.: 338 (n. 8).
Canto: 305.
Capelle, B.: 188 (n. 7), 190 (n. 13), 233 (n. 5).
Caplow, T.: 433 (n. 42).
Carbone, C.: 354 (n. 2).
Cardini, L.: 330 (n. 2).
Cardijn, J.: 48 (n. 1), 345 (e n. 3), 353.
Carità: 314, 414.
Carlo Magno: 194.
Carlyle, T.: 130.
Carmichael, L.: 152 (n. 6).
Caruso, H.: 162 (n. 15).
Casati, M.: 205.
Castellino da C.: 199, 201 (n. 89), 203.
Castiglione, G. B.: 199 (n. 78).
Castità: 390-407.
Cattaneo, B.: 49 (n. 4).
Caviglia, A.: 370 (n. 1), 376 (n. 2), 384 (n. 5), 385 (n. 5).
Ceria, E.: 376 (n. 2).
Cesa-Bianchi, M.: 65 (n. 3).
Cesario, (S) d'A.: 193 (e n. 33).
Chanon, M.: 299 (n. 1).

Charland, Th. : 193 (n. 37).
Charmot, Fr. : 376 (n. 3).
Charpentier, R. : 398 (n. 15).
Chatillon, J. : 196 (n. 58).
Chavasse : 257 (n. 7).
Chave, E. J. : 131 (e n. 9).
Chavenau, R. : 376 (n. 3).
Chenu, M.-D. : 32 (n. 61), 41 (n. 96), 42 (n. 99), 418 (n. 1).
Chiappetta, L. : 244 (n. 21).
Chiari, S. : 432 (n. 39).
Chicault, L. : 364 (n. 9).
Chiesa : 242-244, 297, 334.
Christiaens, A.-G. : 434.
Circoli giovanili : 415-417.
Cirillo di G. : 191 (e n. 20).
Clark, E. T. : 136.
Clark, W. H. : 127 (e n. 4), 133 (n. 18), 137, 157, 161, 163 (e n. 18), 166 (e n. 23), 173 (n. 35).
Clement, P. : 68.
Clemente d'A. : 30.
Clemente VIII : 205 (n. 98).
Clemente XIII : 233 (n. 3).
Climacus, (S.) G. : 198.
Coe, G. E. : 128, 136.
Coetsier, R. L. : 437 (n. 52).
Colaianni, G. : 48 (n. 1).
Colleye, M. : 321 (n. 23).
Colli-Grisoni, A. : 449 (e n. 16), 450.
Colomb, J. : 218 (n. 3), 221 (n. 5), 226 (n. 11), 243 (e n. 20), 244 (n. 21), 263, 266 (n. 2), 273, 307 (n. 1), 311, 326 (n. 34), 333 (e n. 5), 337 (e n. 7), 338 (n. 8), 341, 364 (n. 9).
Colomba (S.) : 192.
Colombo, C. : 15 (n. 1).
Comte, A. : 55, 57, 62, 76, 134.
Comenio, A. : 26.
Complesso di Edipo : 138, 149.
Comolli, E. : 443 (n. 3), 460 (n. 34).
Comunismo : (« religione ») 145 (e n. 29).
Congar, Y. : 32 (n. 61), 37 (n. 84), 40 (n. 94), 41 (n. 96), 227 (n. 15).
Conklin, E. S. : 136.
Corallo, G. : 34 (e nn. 72, 73), 35 (e nn. 74, 75), 42 (e n. 98), 14, 38 (n. 88), 42, 390 (n. 1), 396 (n. 8).
Corpo Mistico : 16, 17, 18, 243, 249-250, 315, 409-410.
Costantino M. : 189.
Cotte, S. : 455 (e n. 27).
Coudreau, F. : 14, 39 (e n. 89), 240, 245 (n. 23), 321 (n. 23).
Coupez, A. : 131 (n. 13).
Crémieux, A. : 452 (e n. 20).
Cresima : 224-225, 226-227, 316-317, 355, 383.
Crisostomo, (S.) G. : 191 (e n. 24), 192.
Croegaert, M. : 244 (n. 21).
Croteau, A. : 238 (n. 13).
Cruel, R. : 193 (n. 37).
Csonka, L. : 309 (n. 6).
Cunningham, W. F. : 21 (n. 14).
Curran, A. : 125 (n. 4).
D'Agata, C. : 65 (n. 3), 66, 85.
Dalbiez, R. : 137.
D'Alès, A. : 188 (n. 7).
D'Alfortville, équipe sacerdotale : 246 (n. 26).
Daniel, Y. : 219 (e n. 4).
Daniélou, J. : 189 (n. 12).
Dantec, Fr. : 403 (n. 23).
Dassiè, N. : 48 (n. 1).
Davis, K. : 79 (n. 6), 80 (n. 7), 81 (n. 8), 143 (n. 25).
Davy, M. M. : 194 (n. 37).
Dawson, Ch. : 361.
Debesse, M. : 138.
Debort, R. : 319 (n. 20).
De Bovis, A. : 418 (n. 1).
De Bretagne, G. : 218 (n. 3), 225 (n. 5), 210 (n. 113), 273, 290 (n. 23), 325 (n. 30).
De Bus, C. : 200.
De Clercq, C. : 194 (n. 38).
De Coninck, P. : 268, 307 (n. 1), 321 (n. 23), 333, 347.
Decking, J. : 348 (n. 10), 350 (n. 13), 353 (n. 24).
De Ghellinck, J. : 188 (n. 7).
De Grandpré, M. : 108 (n. 1).
Deharb, J. : 206 (e n. 101).
De Hovre, F. : 15, 28 (n. 41).
Dekkers, H. : 115, 116.
Delacroix, H. : 135.
Delarnelle, E. : 194 (n. 41).
De La Salle, (S.) G. B. : 37, 38.
Delcuve, G. : 59, 316 (n. 13), 345 (n. 5), 383 (n. 3).
Dellepoort, J. : 108 (n. 1), 114, 115, 117.
Delooz, M. : 251 (n. 2).
Deman, Th. : 40 (n. 84).
De Marchi, F. : 48 (n. 1).
De Moreau, E. : 64 (n. 1).
De Puniet, P. : 188 (n. 7).
Derkenne, Fr. : 300, 326 (n. 34).

De Rossi: 48.
De Sanctis, C.: 454 (e n. 22), 455.
De Sanctis, S.: 136.
De Sinéty, R.: 377 (n. 4).
Despert: 454.
D'Espiney: 377 (n. 4).
Devrehesse, R.: 190 (n. 17).
Dingeon, J.-M.: 299 (n. 1), 326 (n. 34).
Dio: (e moralità) 163-165.
Direzione spirituale: 376-378.
Disegno: 304, 327-328.
Divini Illius Magistri: 16, 17, 21, 26, 27, 28, 31, 34 (n. 73), 39, 108 (n. 1).
Documentazione, metodo: 337-338.
Dollard, J.: 63 (n. 20), 130 (n. 7).
Donlan, C. Th.: 14, 28 (e nn. 39, 40), 31 (e n. 57), 32 (e n. 61), 33, 36 (n. 79), 42 (e n. 100), 44 (e n. 104), 248 (n. 29).
Dottrens, R.: 338.
Dousselin, G.: 319 (n. 21).
Dreissen, J.: 319 (n. 19).
Drinkwater, R.: 341.
Dubbio religioso: 165-173, 346-347, 357.
Ducasse, R.: 339.
Dufoyer, P.: 398 (n. 14).
Dupanloup, F.: 204 (n. 95).
Dupréel, E.: 77.
Dupont, H.: 316 (n. 13).
Durand, S. M.: 350 (e n. 15), 362, 451 (e n. 19), 452.
Durkheim, É.: 49, 55, 57, 67, 76 (e n. 2), 128, 132, 142.
Edmondo di C.: 197 (n. 64).
Egbert di Y.: 198.
Elchinger, A.: 257 (n. 7), 319 (n. 21), 321 (n. 23).
Elettorale, sociologia: 91 (n. 4).
Eligio (S.): 193.
Ellena, A.: 415 (n. 8).
Ellerbeck, J.: 402 (n. 22), 405 (n. 26).
Emiliani, (S.) G.: 199, 203 (n. 93).
Erbach, J.: 146 (n. 6).
Erikson, E. H.: 152-153 (e n. 7).
Esperienza religiosa: 126, 128-129.
Étienne Fr.: 251 (n. 2), 345 (n. 5), 351 (n. 17).
Ettlinger, M.: 15.
Eucaristia: 313, 315, (prima Comunione) 318-319, 388-389.
Eusebio di Cesarea: 190 (e n. 18).
Fanfani, A.: 86 (e n. 11).
Fargues, M.: 219 (e n. 4), 267 (n. 5), 290 (n. 24), 299 (n. 1), 300 (e n. 2), 311, 319 (n. 19), 326 (n. 34), 327 (n. 35), 338 (n. 8).
Fassbinder, H.: 302 (n. 7).
Fauvet, J.: 290 (n. 23).
Fauville, A.: 138, 167 (n. 25).
Fede: 296, 314, 222-223, 225-227, 251-256, 258-263.
Feder, P.: 322 (n. 26).
Felbiger, J. I. von: 207 (n. 106).
Feltin, Card. M.: 417 (n. 9).
Fénelon, F.: 207 (e n. 105).
Filograssi, G.: 108 (n. 1).
Filosofia dell'educazione: 21, 22, 34, 36, 42.
Fischer, H. J. P.: 108 (n. 1), 210 (n. 113), 266 (n. 3), 325 (n. 31), 404 (n. 24).
Fitzpatrick, E. A.: 14, 21 (e n. 13), 22 (n. 15), 26, 27 (e n. 33), 42 (e n. 100).
Fleury, Cl.: 207 (e n. 104).
Flournoy, T.: 134.
Foley, J. P.: 428 (n. 23).
Fontègne: 434.
Ford, H. T. F.: 67, 87.
Form: 420.
Foti, V.: 91 (n. 4).
Franchini: 454.
Fransen, P.: 137.
Fraser, J. M.: 425 (n. 14).
Frazer, J. G.: 127, 132 (e n. 17).
Freides, D.: 173 (n. 35).
Freud, S. - Freudismo: 135, 136, 137, (e la religione) 138-140, 149-150, 170, 176, 179, 184.
Friedman, E. A.: 419 (n. 2).
Friedrich, C. J.: 145 (n. 29).
Froebel, F.: 26.
Fromm, E.: 155 (e n. 10), 177.
Funk, F. X.: 189 (n. 8).
Funzionalismo: 79-81, (e religione) 142-144.
Furfey, P. H.: 54 (e n. 8).
Gagnebet: 31.
Gaillard, P.: 226 (n. 12), 235 (n. 10), 383 (n. 3).
Galantini, I.: 200.
Gallo (S.): 192, 193.
Gallego Yriarte, S. E.: 14, 27 (n. 36), 28 (n. 40), 37 (n. 84), 38 (e n. 85).
Garrigou-Lagrange, R.: 31.
Garrone (Mons.): 260.
Gathelier, G.: 337 (e n. 7), 338 (n. 8), 339, 341.
Gatterer, M.: 208 (n. 111).
Geck, Ad.: 54.
Geiselmann, J. R.: 383 (n. 3).

Gemelli, A. : 47 (n. 1), 119 (n. 3), 135, 137, 138, 152 (n. 6), 391 (n. 2), 392 (n. 3), 437 (nn. 52, 53).
Gennaro, S. : 192.
Gentile, G. : 306.
Geppert, Th. V. : 449 (e n. 15).
Gerson, G. : 197 (e n. 65), 198 (e nn. 73-76).
Gesell, A. L. : 138, 152 (n. 6).
Giacon, C. : 14, 25 (n. 25).
Gianola, P. : 14, 39, 370 (n. 1).
Gilleman, G. : 410 (n. 2), 414 (n. 6).
Gilen, L. : 162 (n. 16).
Gillespie, J. : 151 (n. 5).
Gillet, M. S. : 249.
Gilson, É. : 43 (e nn. 101, 102).
Gini, C. : 65 (n. 3).
Giona di Orléans : 195 (n. 55), 196.
Giovanni da S. Tommaso : 234 (n. 8), 255 (n. 6), 262 (n. 8).
Giovanni XXIII : 218, 226 (n. 8), 228 (n. 18), 407 (n. 33).
Girard, A. : 430 (n. 32).
Girgensohn, K. : 180 (e n. 45), 181, 135.
Giuseppe II : 205.
Giustino (S.) : 187 (n. 4), 188.
Giustizia : 413-414.
Glock, C. Y. : 87 (n. 13).
Göbl, P. : 193 (n. 36), 194 (n. 38), 195 (e nn. 52, 53, 56), 196 (e n. 57).
Godin, A. : 48 (n. 1), 131 (e n. 13), 271 (n. 10).
Göttler, J. : 219 (e n. 4), 224 (e n. 1).
Goldbrunner, J. : 317 (e n. 15).
Goldenweiser, A. : 139.
Goode, W. J. : 79 (n. 6).
Götzel, G. : 210 (n. 113).
Gouyon : 251 (n. 2).
Grabmann, M. : 32 (n. 61), 194 (n. 39).
Grammatica, L. : 65.
Granderath, Th. : 206 (n. 102).
Grandmaison, L. de : 389.
Grasso, P. G. : 31 (n. 56), 48 (n. 1), 88 (n. 2), 130 (n. 7), 163 (n. 19), 166 (n. 24), 168 (n. 26), 174 (n. 36), 175 (n. 38), 391 (n. 2), 410 (n. 3).
Grazioli, A. : 388 (n. 8).
Gregorio Magno (S.) : 198.
Gregorio Nisseno (S.) : 190.
Griffin-Nau : 188 (n. 6).
Grillmeier, A. : 383 (n. 3).
Grisar, H. : 201 (n. 88).
Grönback, V. : 135.
Gruber, A. : 208 (e n. 111), 209, 266 (n. 1).
Gruehn, W. D. : 135, 137, 153-154 (e n. 8), 180 (e n. 46).
Grumelli, A. : 48 (n. 1).
Guano, E. : 354 (n. 2).
Guardini, R. : 137, 169.
Guarise, S. : 403 (n. 23).
Guarnero, C. : 398 (n. 14).
Guarnero, L. : 398 (n. 14).
Guerrini, P. : 203 (n. 93).
Gügler, A. : 405 (n. 26).
Guido de Monte Rocherii : 194 (n. 39), 197.
Guittard, L. : 138, 182 (e n. 47).
Guitton, J. : 361.
Gurian, W. : 145 (n. 29).
Gurvitch, G. : 51 (n. 1), 105.
Gutiérrez, M. : 450 (n. 18).
Haering, B. : 53 (n. 5), 54 (e n. 9), 86 (n. 11), 413 (n. 5).
Hahn, E. F. : 449.
Hall, St. G. : 130, 133, 134, 135.
Harms, E. : 155-156 (e n. 9), 158.
Hänsel, L. : 406 (n. 28).
Hartshorne, H. : 131 (e n. 11), 162 (e n. 17), 163, 165.
Harvey, H. : 421 (n. 8).
Havighurst, R. J. : 419 (n. 2).
Health, C. W. : 176.
Hefele, Ch.-J. : 194 (n. 42), 195 (nn. 49, 50, 51).
Helming, H. : 319 (n. 18).
Herbart, J. Fr. : 337.
Hermes, G. : 42 (n. 97).
Herzberg, F. : 419 (n. 2).
Hézard, M. : 188 (n. 7), 190 (n. 17), 193 (n. 36), 196.
Hippehen, J. : 345 (n. 4).
Hirscher, J. B. : 207 (e n. 108), 208 (e nn. 109, 110), 209, 233 (n. 7).
Hoch, T. : 317 (n. 15).
Höffding, H. : 135.
Hofinger, J. : 237 (n. 10), 249, 269 (e n. 8), 333 (n. 4).
Hohentinger, Fr. : 352 (n. 22).
Holland, J. L. : 433 (n. 41).
Hollingshead, A. B. : 430.
Hollingworth, L. S. : 169 (n. 29).
Holtrop : 195 (n. 56).
Hubert, R. : 138, 316 (n. 13).
Hum, J. M. : 316 (n. 13).
Hünermann, W. : 319 (n. 17).
Hurlock, E. B. : 138, 173 (n. 35).
Ignazio (S.) : 27, 199.
Ildefonsus (S.) : 193 (e n. 33).

Illustrazioni : 305, 328.
Imbault, P. : 318 (n. 16).
Inchiesta sociale : 95-100.
Infanzia : (e religione) 147-159.
Ippolito : 189 (n. 8).
Iribarren, J. : 87.
Ireneo (S.) : 188.
Isambert, A. F. : 92 (n. 5).
Italia : (carta religiosa) 71-72.
Jacquin, G. : 244 (n. 21), 322 (n. 27).
Jaensch, E. A. : 179.
James, W. : 127 (e n. 4), 128, 133, 134, 135, 169, 173 (n. 35), 178, 180, 181, 183 (n. 48), 184.
Janet, P. : 135.
Jersild, A. : 427 (n. 22).
Journet, Ch. : 322 (n. 26).
Jund, P. : 51 (n. 1).
Jung, C. K. : 135, 137, 143 (n. 26), 144, 179, 399.
Jungmann, J. A. : 16 (n. 3), 218 (n. 3), 233 (e n. 7), 237 (n. 10), 259 (n. 2), 265, 266, (n. 1), 268, 325 (n. 30), 333 (e n. 4), 348 (n. 9), 350 (n. 12).
Kammer, L. : 389 (n. 9).
Kant, I. : 134.
Kauffmann, M. : 110 (n. 2), 111, 116.
Kautsky, K. : 78.
Kautz, H. : 319 (n. 17).
Keller, H. : 28 (n. 44).
Kelly, G. : 399 (n. 17).
Kennedy, D. : 425 (n. 14).
Kiene, M. : 302 (n. 7).
Kinsey, A. C. : 391 (n. 2).
Klubertanz, G. : 227 (n. 16).
Kopf : 94, 95.
Krieg, C. : 224 (e n. 2), 225 (e nn. 4, 5), 228, 229 (n. 20), 251 (n. 1).
Kriekemans, A. : 312 (n. 12), 396 (n. 8), 398 (n. 15), 399 (n. 16).
Krüger, S. : 187 (n. 4), 190 (n. 14).
Kube, E. : 421 (n. 8).
Külpe, O. : 135.
Labigue, J. : 353 (n. 24).
Labbens, J. : 51 (n. 2), 52, 64, 81 (n. 8), 93, 101 (e n.10).
Labourdette, M.-M. : 32 (n. 61), 43 (e nn. 101, 103), 44, 227 (n. 16).
Lacoste, N. : 66.
Lacroix, J. : 170.
Laquetin, A. : 351 (n. 18).
Larere, P. : 345 (n. 5), 350 (e n. 16).
Lascaris Comneno, C. : 14, 35 (e n. 76), 37 (e nn. 80, 81, 84).
Latreille, A. : 194 (n. 41), 383 (n. 3).
Lavagna : 328-329.
Lavoro : 304, 327.
Lebovici, S. : 446 (e n. 9), 447.
Le Bras, G. : 47, 49, 50, 51 (n. 1), 52 (n. 2), 54, 60 (n. 16), 63 (n. 20), 76 (n. 1).
Lebret, L. J. : 52 (n. 2), 93, 94, 95 (e n. 8), 98, 100, 101 (e n. 10), 107, 387 (n. 7).
Lebreton, J. : 187 (n. 4), 188 (n. 7), 193 (n. 37), 249.
Leclercq, J. : 52 (n. 3), 54, 55 (e nn. 10, 12), 63 (n. 20), 196 (n. 58).
Lecoy de la Marche, A. : 193 (n. 37).
Lefebvre, X. : 301 (nn. 4, 5), 317 (n. 14).
Lefèvre, Y. : 194 (n. 39), 197 (n. 63).
Leidrado : 194.
Leitner, H. : 135.
Lelotte, F. : 353 (n. 24).
Le Moal, P. : 396 (n. 8), 407 (n. 31), 454 (e n. 23), 455.
Lemonnyer : 249.
Lentner, R. L. : 212 (n. 115), 312 (n. 8).
Léon, (Fr) A. : 327 (n. 35), 432, 434 (n. 46), 437 (n. 52).
Léonard, P. : 126 (n. 1).
Leoncio da Silva, C. : 14, 22, 23 (e n. 16), 24, 25 (n. 25), 28 (n. 41), 36 (n. 78), 37 (n. 81), 38 (n. 88), 42.
Leone Magno (S.) : 191.
Leone XIII : 48.
Leoni, A. : 48 (n. 1), 68, 70 (n. 4).
Lepilae, Cl. : 74, 391 (n. 2).
Le Presbytre, J. : 398 (n. 14).
Lercaro, Card. G. : 389 (n. 9).
Lethousey, A. : 353 (n. 24).
Leuba, J. H. : 168-169 (e n. 27), 178 (n. 42), 127 (e n. 4), 134.
Levesque, E. : 188 (n. 7).
Levi, A. : 24 (n. 23), 442 (e n. 1).
Ligier, S. : 124 (e n. 2), 170 (n. 30).
Ligon, E. M. : 131 (e nn. 10, 12), 132.
Linton, R. : 124 (n. 1).
Liturgia : 237-239, 244-245, 297-298, 300, 324, 335-336.
Locke, J. : 26.
Loew, M. R. : 241 (n. 17), 365.
Lombroso, G. : 399.
Lubienska de Lenval, H. : 300 (e nn. 2, 3), 302 (n. 8), 320, 321 (n. 24).
Lundberg, P. : 191 (n. 26).
Lutero, M. : 201.

LUTTE, G. : 356 (n. 4), 420 (n. 5), 424 (n. 10), 437 (n. 53), 441.
LYND, H. M. : 132 (e n. 15).
LYND, R. S. : 132 (e n. 15).
MABILLON : 192.
MACCARI, C. : 330 (n. 1).
MACE, R. : 272 (n. 12).
MCLEAN, A. H. : 156 (n. 11).
MACPHERSON, J. S. : 424 (n. 10), 428 (n. 26), 431.
MACTAGGART : 127.
MALINOWSKI, B. : 142, 143 (n. 24).
MALLER, J. B. : 162 (n. 17).
MANSI : 190 (n. 13), 191 (nn. 21, 23), 194 (nn. 44, 45), 200 (n. 83), 203 (n. 94).
MANUZIO, A. : 197 (e n. 68).
MANTOVA : (statistica religiosa) 68-70.
MANZINI, G. M. : 48 (n. 1).
MANZONI, A. : 34 (n. 73).
MARCIONE : 188.
MARÉCHAL, J. : 135, 137, 178 (n. 42).
MARITAIN, J. : 15, 16, 28 (n. 41), 42, 44 (n. 104).
MARMION, C. : 249.
MARTENSEN : 455.
MARTIMORT, A. : 188 (n. 7).
MARTINAU, J. : 127.
MARTINS, A. : 114.
MARX - MARXISMO : 57, 58, (e la religione) 140-142.
MASTERSON, J. F. : 454 (e n. 25).
MASTURBAZIONE : 405-406.
MATRIMONIO : 390-407.
MATTEZ, M. T. : 111.
MATURITÀ RELIGIOSA : 173-179.
MAUCH, A. : 209 (n. 112).
MAUCO, G. : 457 (e n. 29).
MAURIAC, FR. : 389.
MAY, M. A. : 62, 131 (e n. 11), 162 (e n. 17), 163, 165.
MAYER, J. : 188 (n. 7).
MAYER, R. : 459 (e n. 33).
MEAD, D. : 159 (n. 12).
MEADOW, L. : 433 (n. 41).
MEHL, R. : 267 (n. 4).
MÉLOT, M. : 317 (n. 15).
MENDIGAL, L. : 353 (n. 24), 364 (n. 9).
MENSCHING, G. : 51, 53, 89.
MERCIER, Card. D. : 249.
MÉRIAUX, R. : 320 (n. 22).
MERSCH, É. : 249.
MERTON, R. K. : 62, 79, 81, 87 (n. 12), 142.
MESSA (S.) : 73, 302, 315, 321-322.
MIANI : v. EMILIANI.
MIANO, V. : 35 (n. 75).
MILANI, L. : 48 (n. 1).
MILLER, N. E. : 420.
MILTON, J. : 26.
MIMICA : 300, 303.
MODUGNO, G. : 312 (n. 12).
MOELLER, CH. : 242 (n. 19), 247 (n. 27), 361 (e n. 6).
MONACHINO, V. : 191 (n. 19).
MONE : 194 (n. 40).
MONTESSORI, M. : 300, 305.
MONTI, V. : 353 (n. 24).
MONTINI, Card. G. B. : 228, 401 (n. 20).
MONZEL : 54.
MOORE, TH. : 118, 119.
MORALE, educazione : 298, 313, 315, 316, 320-321, 325, 334.
MORENO, J. L. : 445.
MOUROUX, J. : 128 (e n. 5), 137.
MÜNCHEN : 207 (n. 107), 210 (n. 113).
MUNICH, M. : 338 (n. 8), 339.
MUNIZ, F. P. : 31 (e n. 60).
MURCHISON, C. H. : 169 (n. 29).
MURTAS, E. : 14, 27 (e n. 38), 28 (e nn. 41, 45), 29, 30 (e n. 52), 36, 37 (n. 83).
MUSSNER : 323 (n. 28).
NAPOLEONE B. : 205.
NEBIOLO, G. : 356.
NERI, (S.) F. : 199.
NEUVET, E. : 191 (n. 19).
NEWLAND, M. R. : 392 (n. 3).
NEWMAN, F. : 178, 181.
NOSENGO, G. : 138, 171, 312 (n. 12), 360.
NUTTIN, J. : 119 (n. 3), 161 (n. 14), 125, 140 (n. 22), 144 (n. 28).
ODEN, H. M. : 427 (n. 19).
ODIER, C. : 135.
OEDIGER, FR. W. : 196 (nn. 57, 58).
OLERON, P. : 424 (n. 9).
OLIER, J. J. : 204 (n. 95).
OMOSESSUALITÀ : 406-407.
ONORIO DI AUTUN : 197.
OPPENHEIM, PH. : 192 (n. 26).
ORAISON, M. : 150 (n. 4); 379 (n. 1), 387 (n. 6).
ORIGENE : 189 (e nn. 9, 10).
ORIGLIA, D. : 443 (e n. 3), 448, 452, 457 (n. 30), 460 (e n. 34).
ORTEGAT, P. : 137.
OSSICINI, A. : 459 (e n. 32).
OSTERRIETH, P. : 420 (n. 5).
OTTO, R. : 136.

OVERBERG, E.: 207 (n. 106).
OVERSTREET: 427.
OWST, G. R.: 193 (n. 37).
PAGANUZZI, E.: 317 (n. 14), 396 (n. 9).
PALANQUE, J. R.: 194 (n. 41).
PANZARASA, V.: 390 (n. 1).
PAOLINO (S.): 194.
PAOLO V: 200 (n. 82).
PAPINI, G.: 389.
PARROCCHIALE, catechesi: 306-307.
PARSONS, T.: 52 (n. 4), 79, 82 (n. 9), 124 (n. 1), 128, 142, 434.
PASCHINI, P.: 202 (n. 91).
PASCUCCI, F.: 200 (n. 82), 211 (n. 114).
PASQUALE, U.: 244 (n. 21).
PASQUASY, R.: 418 (n. 1).
PASTORALE: 57-61, 123-125 (e n. 2).
PATRIZIO, (S): 192.
PEDAGOGIA CRISTIANA: 13, 16, 18, 24, 37, 39.
PEDAGOGIA FONDAMENTALE: 31.
PEIL, R.: 15, 16, 17, 18, 21 (n. 12), 28 (n. 41), 30, 42, 225 (n. 5), 273 (n. 13), 312 (n. 12), 317 (n. 14), 322 (n. 27), 323 (n. 28), 324 (n. 29), 326 (e n. 33).
PELLEGRINO, M.: 376 (n. 3).
PENITENZA: 313, 315, 317-318, 384-388.
PERRONE, G.: 206 (e n. 101).
PERIN, L.: 301 (nn. 4, 5), 317 (n. 14).
PERUGIA, A.: 65 (n. 3).
PESCH, C .: 323 (n. 28).
PESTALOZZI, E.: 26.
PETIT, E.: 320 (n. 22).
PETRONIO, M.: 344 (n. 2).
PFISTER, O.: 135.
PFLIEGLER, M.: 225 (n. 4), 210 (n. 113), 252 (nn. 3, 4), 262 (n. 7), 273 (n. 13), 337 (n. 6).
PHILIPON, M. M.: 383 (n. 3), 401 (n. 20).
PHILIPS, G.: 37 (n. 84).
PIAGET, J.: 138, 152 (n. 6), 154, 156, 159 (e n. 13), 161 (e n. 15), 183 (n. 48).
PIAZZA, Card. A.: 389 (n. 9).
PICCIOLI, G.: 24 (n. 23), 37 (n. 81).
PIÉRON, H.: 124 (n. 2), 424 (n. 9), 437 (n. 52).
PIETRO LOMBARDO: 19.
PIGNATIELLO, L.: 316 (n. 13).
PINARD, de la Boullaye H.: 129 (n. 6).
PINNA, T.: 192 (n. 26).
PIO V: 200 (n. 82), 202.
PIO X: 206, 209, 210, 213, 217, 223 (n. 8), 225 (n. 7), 233 (n. 3), 306, 308, 313, 331.
PIO XI: 16, 17, 21, 26, 28, 31, 34 (n. 73), 39, 48, 109 (n. 1), 211, 218, 225 (n. 6), 226 (n. 10), 233 (n. 5), 295, 399, 400 (e n. 19), 404 (n. 25).
PIO XII: 48, 50 (n. 7), 57 (n. 13), 58 (n. 15), 60 (n. 16), 123, 136 (n. 21), 144, 149 (e n. 3), 160, 218, 222 (e n. 7), 226 (n. 9), 229 (n. 19), 236, 242, 252 (n. 3), 257, 268 (n. 6), 280 (n. 19), 296, 372, 394, 395, 397 (e nn. 10, 11, 12, 13), 399, 400 (n. 18), 402 (n. 21), 409 (e n. 1), 410 (n. 2).
PLANQUE, D.: 390 (n. 1).
PLATONE: 24, 40, 41.
PLUTARCO: 24.
POPPE, metodo: 244 (n. 21), 283.
PORRO, (B.) A.: 199.
PORRO, I.: 199 (n. 78).
POZZONI, E.: 376 (n. 3).
PRANDI, A.: 48 (n. 1).
PRATT, J. B.: 136, 249, 389.
PRECATECHESI: 256-258, 321, 348-349.
PREGHIERA, 277, 302, 312, 333-334, 379-382.
PRICK, J. G.: 402 (n. 22), 405 (n. 26).
PRIERO, G.: 260 (n. 5).
PROCTOR, C. H.: 425.
QUADRIO, A.: 437 (n. 52).
QUINET, C.: 301 (n. 6), 325 (n. 31), 325 (e n. 32).
QUINTILIANO: 24.
RAAB, K.: 205 (n. 99), 210 (n. 113), 233 (n. 7), 237 (n. 10).
RABANO MAURO: 197 (e n. 62), 198 (n. 77).
RADCLIFFE-BROWN, A. R.: 142.
RAES, J.: 321 (n. 23).
RAMIREZ, I. M.: 43 (n. 103).
RANWEZ, P.: 321 (n. 25), 387 (n. 7), 389 (n. 9).
RAUSCHEN, G.: 188 (n. 5).
RAUSCHKA, E.: 342, 353 (e n. 23).
RAUTENSTRAUCH, S.: 207.
REDDEN, J. D.: 21 (n. 14).
REDUCTIO ARTIUM AD THEOLOGIAM: 18, 21 (n. 12).
RENDA, E.: 213 (n. 116).
RÉTIF, L.: 225 (n. 5), 290 (n. 24).
REY-HERME, A.: 372 (n. 2).
RICCIOTTI, G.: 389.
RIGHETTI, M.: 192 (n. 26).
RIMAUD, G.: 312 (n. 11).
RIMOLDI, A.: 48 (n. 1), 53.
RIVA, S.: 211 (n. 114), 353 (n. 24).
ROBIN, G.: 457 (e n. 30).
ROE, A.: 419 (n. 2), 427.
ROGER: 84 (n. 10).
ROGERS, C. R.: 436 (n. 50).

ROLLAND, E.: 392 (n. 3).
ROLLERO, P.: 450 (n. 18).
RONDET, H.: 418 (n. 1).
ROSS, M. G.: 173 (n. 34).
RÖSSELER, H.: 360, 361.
ROSSI, M.: 34 (n. 72).
ROUËT DE JOURNEL, M. F.: 189 (n. 9).
ROUSSEAU, J. J.: 373.
ROY, E.: 222 (n. 6), 225 (n. 7).
RYAN, F. A.: 21 (n. 14).
SACRAMENTI, pedagogia: 33, 297, 313, 315, 316-320, 382-384.
SAILER, J. M.: 207 (e n. 107), 249.
SALVEMINI, T.: 48 (n. 1), 108 (n. 1).
SANDRON, C.: 132.
SAUVAGEOT, P.: 244 (n. 21), 322 (n. 27), 324 (n. 29).
SAUVET, TH.: 387 (n. 7).
SCALABRINI, Mons. G. B.: 210.
SCARPATI, R.: 48 (n. 1).
SCHACHTER, M.: 455 (e n. 27).
SCHÄFFLER, H.: 319 (n. 17).
SCHOELEN, E.: 194 (n. 41).
SCHEDE, metodo: 338-340.
SCHELE, P. W.: 353 (n. 24).
SCHLACHTER, H.: 337 (e n. 7), 341, 352 (n. 22), 364 (n. 9).
SCHLEIERMACHER, FR.: 134.
SCHMAUS, M.: 383 (n. 3).
SCHNEIDER: 138.
SCHOUWENAARS, M. CH.: 351 (n. 20).
SCHREIBMAYER, F.: 210 (n. 113), 325 (n. 31).
SCHRÖTELER, J.: 16 (n. 3), 17 (n. 5).
SCOTTI, P.: 48 (n. 1).
SCHWER, W.: 54.
Sedes Sapientiae: 49 (n. 5), 123 (n. 3).
SEGARRA SOLÈ: 443 (e n. 2).
SESSUALE: (educazione) 161, 390, 394-395, 396-401.
SHARPS, K.: 272 (n. 11).
SHIELD, P.: 272 (n. 11).
SHILS, E.: 52 (n. 4), 124 (n. 1).
SHUTTLEWORTH, F. K.: 131 (n. 11), 162 (n. 17).
SIMONEAUX, H. J.: 377 (n. 4).
SIRI, Card. G.: 376 (n. 3), 391 (n. 2).
SIRICIO: 191.
SIRONVAL, A.: 322 (n. 27), 324 (n. 29).
SKIBNIEWSKI, S. L.: 202 (n. 91).
SNOECK, A.: 405 (n. 26).
SOCIALITÀ: 315, 334, 408-417.
SOCIALTEOLOGIA: 54, 55.
SOCIOGRAFIA: 61.
SOCIOLOGISMO: 49, 76, 142.
SOIRON, T.: 16 (n. 3), 225 (n. 5).
SOLLINI, A.: 454 (e n. 24).
SOROKIN, P. S.: 86 (n. 12), 87 (n. 12).
SPENCER, H.: 62.
SPENGLER, O.: 170.
SPIELER, F.: 15.
SPRAGUE, T. W.: 132 (e n. 16).
SPRANGER, ED.: 138, 179.
STÄHLIN, W.: 180.
STARBUCK, E. D.: 133, 135, 165, 166 (e n. 22).
STATISTICA: (religiosa) 64-65, (confessionale) 65-67, (ecclesiastica) 67-75.
STEFFES, J. P.: 54.
STELLA, P.: 34 (n. 69).
STOLZ, A.: 28 (n. 44).
STRAZZERI, R.: 447 (e n. 10).
STRONG, E. K.: 433 (n. 42).
STRUNK, O.: 137.
SUDBRACK, CH.: 319 (n. 18).
SUENENS, L. J.: 390 (n. 1), 406 (n. 29).
SUHARD, Card. Em.: 410.
SULLEROT, L.: 362 (n. 7).
SUPER, D. E.: 419 (n. 2), 421, 425, 426, 429, 433 (n. 42), 434 (n. 47), 437 (n. 52).
SWOBODA, H.: 49 (n. 4).
TACCHI-VENTURI, P.: 199 (n. 80).
TAMBORINI, A.: 199 (n. 78), 201 (n. 86), 204 (n. 96).
TAWNEY, R. H.: 86, 141.
TEOLOGIA: 13, 19-20, 28, 31, 33, 36, 39, 40-41; - dell'educazione: 13-14; - delle realtà terrestri: 15, 19 (e n. 6), 29; - e sociologia religiosa: 53-57; - kerigmatica: 29 (e n. 49); - pastorale: 37, 38; - pedagogica: 16.
TERMAN, L. M.: 427 (e n. 19).
TERSTENJAK, A.: 222 (n. 6), 249 (e n. 32), 250.
TERTULLIANO: 189 (e n. 11).
TESTO: 325-326, 340-341.
TESTS DI MORALITÀ: 163-164.
THALHOFER, J. FR.: 194 (n. 40).
Théologie nouvelle: 15.
THILS, G.: 15, 19, 20, 29, 36.
THOMAS, W. I.: 148 (e n. 1).
THORNER, I.: 87 (n. 12).
THOULESS, R. H.: 136.
THURSTONE, L. L.: 131 (e n. 9).
TILMANN, KL.: 210 (n. 113), 266 (e n. 3), 317 (n. 15), 320 (n. 21), 321 (n. 23), 322 (n. 26), 325 (n. 31).
TIMON-DAVID, G.: 388 (n. 8).

TISSERANT, Card. EUG.: 125 (n. 4).
TOLDO, A.: 48 (n. 1).
TOMMASO (S.): 23, 30, 31, 38, 43 (e n. 103), 127, 198, 227 (nn. 14, 17), 230, 231 (n. 22), 233 (nn. 4, 6), 237 (n. 11), 242, 255 (n. 5), 260 (n. 4), 309.
TOMMASO REGINALDO: 201 (n. 89).
TOURNEAU, R.: 190 (n. 17).
TOUTON, G.: 191 (n. 20).
TRAMER, M.: 462 (e n. 36).
TRÉMEAU, M.: 290 (n. 24), 327 (n. 35).
TROELTSCH, E.: 78 (e n. 3).
TRONA, G. B.: 205 (n. 100).
TUFARI, P.: 48 (n. 1), 108 (n. 1).
TUSQUETS, J.: 34 (n. 69).
URBANO VIII: 205 (n. 98).
YINGER, J. M.: 53 (n. 6), 79 (n. 5), 83 (e n. 9), 86 (n. 12), 87 (n. 13), 146 (n. 30).
VAGAGGINI, P.: 244 (n. 22).
VAIHINGER, H.: 180.
VAN DE WINCKEL, E.: 137.
VAN ECCKHOUT, P.: 320 (n. 22), 322 (n. 27).
VAN ROY, F.: 398 (n. 14).
VENEZIANI, C. M.: 211 (n. 114), 213 (n. 116), 307 (n. 3), 308 (n. 5), 331 (n. 3).
VERDIER, Card.: 228, 299 (n. 1), 353 (n. 24).
VERNHET, P.: 212 (n. 115), 312 (n. 11).
VERNON, P. E.: 424 (n. 9), 429.
VETŐ, L.: 135.
VIENNE: (statistica religiosa) 68.
VIGLIETTI, M.: 437 (n. 52).
VILÁ PALÁ, C.: 14, 27 (nn. 36, 37), 38 (e n. 87), 40.
VINATIER, M.: 351 (n. 18).
VINCENT, FR.: 257 (n. 7), 345 (n. 5), 347 (n. 8).
VIOLA, S. B.: 38 (n. 86).
VITETTI, M.: 48 (n. 1).
VITTORE (S.): 197 (n. 64).
VOCAZIONE: 108-120, 417-418, 440.
VOGT, E.: 63 (n. 20).
VON HILDEBRAND, D.: 179.
VORSELAAR, Suore di: 244 (n. 21), 353 (n. 24).
WACH, J.: 51 (n. 1), 57, 83 (n. 10).
WALAFRID STRABO: 198 (n. 71).
WALLEN, J. L.: 436 (n. 50).
WALLON, H.: 124 (n. 2), 148 (n. 2), 430 (n. 31).
WARNER, C. M.: 163 (n. 18), 430.
WEBER, M.: 52, 83 (e n. 10), 85, 86 (e nn. 11, 12), 87 (n. 12), 141, 210 (n. 113).
WEIGEL, B.: 137.
WENGER, A.: 191 (n. 24), 192 (n. 29).
WHITE, V.: 137, 144 (n. 27).
WILDSCHUTTE, V.: 348 (n. 11).
WILKINS: 198 (n. 74).
WILLAM, M.: 218 (n. 3).
WILLMANN, O.: 15, 270, 337.
WILWOLL, A.: 126, 128.
WINNINGER: 60 (n. 16).
WORONIECKI, H.: 33 (n. 62).
WUNDERLE, G.: 137, 252 (n. 3).
WUNDT, W.: 135.
WÜRTH, E.: 302 (n. 7).
XYDIAS, N.: 68.
ZARNCKE, L.: 317 (n. 14).
ZARRI, A.: 172 (n. 32).
ZAVALLONI, R.: 445 (n. 5), 457 (n. 30).
ZIEHER, W.: 319 (n. 19).
ZILLER, T.: 337.
ZILBOORG, G.: 137.
ZULUETA, A.: 282 (e n. 22).

INDICE GENERALE

Presentazione . . . . . *pag.* 7
Piano del secondo volume . . . . . » 9

INTRODUZIONE AD UNA TEOLOGIA DELL'EDUCAZIONE
di Giuseppe Groppo

Premessa . . . . . *pag.* 13
Studi e istanze . . . . . » 14
Natura e problemi: primi tentativi . . . . . » 22
Nuovi sviluppi e posizioni divergenti . . . . . » 27
Discussioni epistemologiche . . . . . » 34
Convergenze, divergenze e problemi di base . . . . . » 39

PARTE PRIMA

FONDAMENTI SOCIOLOGICI E PSICOLOGICI DELL'EDUCAZIONE RELIGIOSA

I.

SOCIOLOGIA RELIGIOSA
di Pier Giovanni Grasso

PREMESSA . . . . . *pag.* 47
Due fatti storici . . . . . » 47
Finalità della S. R. cattolica . . . . . » 49

Cap. I - NATURA DELLA SOCIOLOGIA RELIGIOSA . . . . . » 51
1. S. R. o Sociologia della Religione? . . . . . » 51
2. Definizioni della S. R. . . . . » 52
3. S. R. e Teologia . . . . . » 53
4. Sociologia Religiosa e Pastorale . . . . . » 57
5. S. R. e Sociografia Religiosa . . . . . » 61

Cap. II - Primi risultati di statistica religiosa . . . . . pag. 64
1. Statistica e vita religiosa . . . . . » 64
2. Esempi di statistica confessionale . . . . . » 65
3. Esempi di statistica ecclesiastica . . . . . » 67
a) Statistica degli atti religiosi fondamentali . . . . . » 67
b) Statistica della pratica religiosa . . . . . » 68
c) Alcuni risultati di ricerche sulla frequenza alla Messa . . . . » 73
d) Pratica religiosa in rapporto al sesso, all'attività professionale e all'ambiente scolastico di provenienza . . . . . » 74

Cap. III - Primi risultati di Sociologia della Religione . . . . . » 76
1. Il problema sociologico delle origini della religione . . . . . » 76
2. L'« analisi funzionale » della religione . . . . . » 79
3. La religione e le differenziazioni sociali . . . . . » 82
a) Tipologia dei gruppi religiosi . . . . . » 82
b) Religione e attività economica . . . . . » 84

Cap. IV - La ricerca socio-ecclesiale: elementi di metodologia . . . » 88
1. Il quadro delle variabili da analizzare . . . . . » 88
a) Il sistema religioso-culturale . . . . . » 89
b) La struttura della società religiosa . . . . . » 89
c) La vitalità religiosa . . . . . » 92
2. La problematica della ricerca socio-ecclesiale . . . . . » 93
3. Le fasi essenziali dell'inchiesta sociale - Schema di tipologia parrocchiale . . . . . » 95
4. Le tappe e gli strumenti dell'analisi socio-ecclesiale della parrocchia . » 100

Appendice: Cenni di psico-sociologia delle vocazioni sacerdotali e religiose . . . . . » 108
1. Dati sull'origine delle vocazioni . . . . . » 108
2. Dati strutturali . . . . . » 111
3. Aspetti dinamici del fenomeno vocazionale . . . . . » 113
4. Il problema psico-sociologico della selezione delle vocazioni . . . » 116

2.

PSICOLOGIA RELIGIOSA

di Pier Giovanni Grasso

Introduzione - Psicologia e Pastorale . . . . . pag. 123

Parte I - La psicologia della religione . . . . . » 126
1. L'oggetto della psicologia religiosa . . . . . » 126
2. Definizione di religione . . . . . » 127
3. Concetto integrale di esperienza religiosa . . . . . » 128
4. Cenno sui metodi della P. R. . . . . » 129
5. Le principali teorie psicologiche sulla Religione . . . . . » 133
I. Breve excursus storico sugli sviluppi della P. R. . . . . » 133
II. Alcune teorie sull'origine e la funzione della Religione . . . » 138

A) La concezione freudiana sull'origine e la funzione della Religione . . . . . *pag.* 138
B) La concezione marxista sull'origine e la funzione della Religione . . . . . » 140
C) La teoria funzionalistica della Religione . . . . . » 142
D) La Religione è una risposta insostituibile ai bisogni dell'uomo? » 144

Parte II - Lo sviluppo religioso . . . . . » 147
1. Lo sviluppo religioso nell'infanzia e nella fanciullezza . . . . . » 147
A) Da che cosa dipende lo sviluppo religioso . . . . . » 147
B) I vari stadi dello sviluppo religioso . . . . . » 151
C) Le caratteristiche della religiosità infantile . . . . . » 156
2. Lo sviluppo religioso nell'adolescenza . . . . . » 159
A) Sviluppo mentale e sviluppo religioso . . . . . » 159
B) Sviluppo emotivo e sviluppo religioso . . . . . » 160
C) Sviluppo morale e sviluppo religioso . . . . . » 161
D) Il problema del dubbio religioso . . . . . » 165
1) L'ampiezza del fenomeno . . . . . » 165
2) I fattori principali dei dubbi e dei conflitti religiosi . . . . » 167
E) Un concetto psicologico di maturità religiosa . . . . . » 173
1) Maturità religiosa e religiosità adulta . . . . . » 173
2) La maturità religiosa secondo Allport . . . . . » 174
3) Maturità e santità . . . . . » 178
F) Elementi di tipologia religiosa . . . . . » 179

Conclusioni generali . . . . . » 183

PARTE SECONDA

PROBLEMI GENERALI E SPECIALI DELLA CATECHESI E DELL'EDUCAZIONE

1.

LINEAMENTI DI STORIA DELLA CATECHESI

di Ladislao Csonka

1. Il Catecumenato dei primi secoli . . . . . *pag.* 187
a) Gli inizi . . . . . » 187
b) Lo sviluppo del catecumenato . . . . . » 188
c) Il periodo aureo del catecumenato . . . . . » 189
d) Decadenza del catecumenato . . . . . » 192
2. La catechesi medioevale . . . . . » 193
3. Catechesi nel Cinquecento . . . . . » 199
4. Catechesi nell'Ottocento . . . . . » 204
5. Catechesi nel Novecento . . . . . » 209
a) I principali movimenti catechistici . . . . . » 209
b) Insegnamento religioso nelle scuole italiane . . . . . » 212
c) Catechismi nazionali . . . . . » 213

2.

PROBLEMI GENERALI DELLA CATECHESI

di Gian Carlo Negri

INTRODUZIONE . . . . . *pag.* 217

1. Motivi di urgenza . . . . . » 217
2. Sguardo d'insieme sulla realtà catechistica nella Chiesa . . . . » 218
3. Orientamento tra gli aspetti del problema catechistico . . . . » 219
4. La prospettiva della fede . . . . . » 222

Cap. I - IL FINE DELLA CATECHESI . . . . . » 224

1. Il problema della fede . . . . . » 224
2. L'istituto per la maturità cristiana . . . . . » 224
3. Il fine specifico della catechesi . . . . . » 224
4. Validità pedagogica e teologica del fine proposto . . . . . » 229

Cap. II - IL CONTENUTO DELLA CATECHESI . . . . . » 232

1. Criteri per la limitazione catechistica della materia . . . . . » 232
2. La unificazione concentrica delle parti del contenuto . . . . . » 234
   a) Dalle formule al contenuto . . . . . » 234
   b) Dai segni al mistero . . . . . » 234
   c) Dalle parti al tutto . . . . . » 237
   d) Dalla conoscenza al riconoscimento di Dio . . . . . » 239
   e) La trama fondamentale della lezione di Catechismo . . . . » 240
3. Analisi del contenuto nelle sue parti . . . . . » 241
   a) Il contenuto nei segni creaturali . . . . . » 241
   b) Il contenuto nei segni ecclesiali . . . . . » 242
   c) Il contenuto nei segni liturgici . . . . . » 244
   d) Il contenuto nei segni biblici . . . . . » 245
   e) Il contenuto nella formulazione dottrinale ecclesiastica . . . » 248

Cap. III - IL SOGGETTO DELLA CATECHESI . . . . . » 251

1. La struttura psicologica dell'atto e della mentalità di fede . . . » 251
2. Il processo dinamico dell'atto e della vita di fede . . . . . » 253

Cap. IV - NATURA PEDAGOGICA DELLA CATECHESI . . . . . » 259

1. La catechesi come istruzione: l'« auditus fidei » . . . . . » 259
2. La catechesi come educazione: l'« assensus fidei » . . . . . » 261
3. Educazione a vivere di una istruzione . . . . . » 263

Cap. V - IL METODO DELLA CATECHESI . . . . . » 265

1. Il catechista . . . . . » 265
2. Il metodo della catechesi occasionale . . . . . » 269
3. Il metodo della catechesi sistematica . . . . . » 272
   a) L'ora di religione . . . . . » 273
   b) L'unione di più lezioni: il programma . . . . . » 285
   c) L'ambientazione della catechesi . . . . . » 287

3.

ELEMENTI DI METODOLOGIA CATECHETICA

di Ladislao Csonka

Cap. I - L'EDUCAZIONE RELIGIOSA DELLA PRIMA INFANZIA . . . . . *pag.* 295
1. Cenni storici . . . . . » 295
2. Traguardi da raggiungere . . . . . » 296
3. Metodo della catechesi . . . . . » 298
4. Tecniche e mezzi nell'educazione religiosa dell'infanzia . . . . » 303

Cap. II - CATECHESI AI FANCIULLI DELLE SCUOLE ELEMENTARI . . . . . » 306
1. Organizzazione della catechesi . . . . . » 306
2. Programma d'insegnamento religioso . . . . . » 308
3. Mete catechistiche . . . . . » 312
4. Metodo della catechesi . . . . . » 316
a) Metodi di educazione religiosa . . . . . » 316
b) Metodi d'insegnamento religioso . . . . . » 322
5. Tecniche nella catechesi ai fanciulli delle elementari . . . . . » 326

Cap. III - CATECHESI AI PREADOLESCENTI . . . . . » 330
1. Programma d'insegnamento religioso . . . . . » 331
2. Mete catechistiche . . . . . » 332
3. Metodo catechistico . . . . . » 335
4. Tecniche e sussidi . . . . . » 340

Cap. IV - L'INSEGNAMENTO RELIGIOSO NELLE SCUOLE PROFESSIONALI E TECNICHE » 343
1. Problema nuovo . . . . . » 344
2. La mentalità degli allievi delle tecniche . . . . . » 345
3. Compiti dell'insegnamento religioso nelle Scuole Tecniche . . . » 348
4. Alcuni suggerimenti per l'insegnamento religioso . . . . . » 348

Cap. V - CATECHESI AI GIOVANI (*G. C. Negri*) . . . . . » 354
1. L'organizzazione . . . . . » 354
2. Caratteri specifici dei catechizzandi . . . . . » 356
3. Le mete della catechesi giovanile . . . . . » 357
4. Metodo della catechesi giovanile . . . . . » 360

4.

PROBLEMI DI FORMAZIONE GIOVANILE

di Pietro Braido, Gérard Lutte e Manuel Gutiérrez

INTRODUZIONE . . . . . *pag.* 369
1. Il problema dei giovani . . . . . » 369
2. L'educazione dei giovani . . . . . » 371

Cap. I - MEZZI DI « COMUNICAZIONE » EDUCATIVA . . . . . » 373
1. Influsso educativo multilaterale . . . . . » 374
2. L'educazione dell'un per uno . . . . . » 376

Cap. II - Pedagogia della preghiera e dei Sacramenti . . . . . *pag.* 379
1. Pedagogia della preghiera . . . . . » 379
2. Significato della pedagogia dei Sacramenti . . . . . » 382
3. Pedagogia della Penitenza . . . . . » 384
4. Educazione eucaristica . . . . . » 388

Cap. III - Educazione giovanile alla castità, all'amore, al matrimonio . » 390
1. Metodologia « formativa » dei condizionamenti . . . . . » 390
2. Momento dell'illuminazione educativa . . . . . » 394
a) Iniziazione sessuale . . . . . » 394
b) Il cosiddetto « metodo del silenzio » . . . . . » 395
c) Il metodo della illuminazione educativa integrale . . . . . » 395
3. Momento dell'ascesi educativa . . . . . » 401
a) Castità virtù difficile e possibile . . . . . » 401
b) Esercizio attivo della castità . . . . . » 402
c) Pedagogia curativa della castità . . . . . » 405

Cap. IV - Maturazione giovanile alla socialità . . . . . » 408
1. Fondamenti e fini . . . . . » 409
2. Maturazione delle virtù sociali: giustizia e carità . . . . . » 411
3. Circoli e clubs giovanili . . . . . » 415
4. Una speciale vocazione alla socialità . . . . . » 417

Cap. V - La scelta della vocazione. Note di « orientamento professionale » (*G. Lutte*) . . . . . » 418
1. Importanza della scelta . . . . . » 418
2. Come avviene la scelta . . . . . » 420
a) Sviluppo vocazionale . . . . . » 420
b) Fattori che influiscono sullo sviluppo vocazionale . . . . . » 423
I. Fattori personali . . . . . » 423
II. Fattori ambientali . . . . . » 429
3. Orientamento vocazionale . . . . . » 434
a) Teorie dell'orientamento . . . . . » 434
b) Realizzazioni . . . . . » 437

Cap. VI - Problemi psicopedagogici dell'adolescenza (*M. Gutiérrez*) . . » 441
1. Adolescenza inquieta e anormale . . . . . » 441
2. Problemi di personalità . . . . . » 446
Tics . . . . . » 446
Enuresi . . . . . » 447
Balbuzie . . . . . » 449
Anoressia mentale . . . . . » 451
Suicidio . . . . . » 453
3. Problemi della condotta . . . . . » 456
Insuccesso scolastico . . . . . » 456
Fughe . . . . . » 457
Furto . . . . . » 460

Indice analitico . . . . . » 463

Indice generale . . . . . » 473

Visto per la Congregazione Salesiana:

Sac. GIUSEPPE MUZIO
Frascati, 2 settembre 1960

Visto: nulla osta alla stampa:

L. MONETTI, *r. d.*
Torino, 21 agosto 1960

Imprimatur:

C. PIUS BATTIST, *Prov. gen.*
Torino, 26 agosto 1960