

don Bosco educatore oggi

P. Braidò - L. Calonghi

P. Gianola - P. G. Grasso

G. C. Negri - V. Sinistrero

Pubblicazioni dell'Istituto Superiore di Pedagogia

Documenti di storia e di vita cattolica e salesiana

2

DON BOSCO EDUCATORE, OGGI

Imprimatur:

† Fr. PETRUS CANISIUS VAN LIERDE, Ep. Porphyr.

E Vicariatu Civitatis Vaticanae

die 7 februarii 1963

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

DON BOSCO EDUCATORE, OGGI

Seconda edizione riveduta e accresciuta

ZÜRICH – PAS – VERLAG

1963

D. Pietro Braido

Introduzione

Educatori per un mondo nuovo

In sintonia con l'attuale ansia di rinnovamento e di rinvigoris-
mento delle istituzioni educative e dei metodi pedagogici, può rius-
cire particolarmente costruttiva la ricerca delle ragioni profonde
della vitalità e della fecondità, sprigionatesi dall'azione e dal pen-
siero di un « classico » dell'educazione qual è Don Bosco. Proba-
bilmente da tale ricerca emergeranno suggerimenti e proposte ope-
rativamente più efficaci di semplici riforme organizzative.

È la giustificazione più ovvia della ristampa di questo volume,
che largamente diffuso nella prima edizione, rimane ancora sostan-
zialmente fedele alla funzione originaria: presentare alcuni modi di
« vedere » Don Bosco, espressi in sei Relazioni tenute ad un « Con-
vegno di aggiornamento » sulla sua pedagogia, svoltosi a Roma nel
settembre 1960.

Il Convegno, organizzato dall'Istituto Superiore di Pedagogia
del Pontificio Ateneo Salesiano e presieduto da D. A. Pianazzi,
Direttore Generale delle Scuole Salesiane, si era proposto come
tema di studio « Don Bosco educatore, oggi ». All'inizio del II Cen-
tenario di vita e di azione della Società di educatori fondata dal
geniale animatore di masse giovanili, esso si prefisse questi obiet-
tivi generali: 1) confermare nei partecipanti illuminate e consape-
voli convinzioni intorno alla perenne attualità, umana e cristiana,
del « problema dei giovani »; 2) consolidare in tutti la fondata fidu-
cia nella validità degli orientamenti e degli atteggiamenti con i
quali Don Bosco affrontò e risolse tale problema, nel suo tempo e
per il futuro; 3) radicare la persuasione, tuttavia, che il suo mes-
saggio educativo richiederà sempre, da coloro che l'accettano e lo
praticano, personale apporto di *studio* e di *meditazione*: per *com-
prenderlo*, storicamente e sistematicamente, con crescente profon-
dità; e per *adeguarlo*, nella lucida fedeltà alle ispirazioni fonda-
mentali, ai problemi nuovi e alle ricorrenti istanze, con possibilità
di arricchimenti e di aperture nelle forme e nei mezzi, in connes-

sione con il progresso dell'*arte* educativa e della *scienza* pedagogica; 4) ed infine, prospettare la possibilità di un'ulteriore qualificazione pedagogica che consenta non solo la migliore educazione cristiana dei giovani, ma anche la più larga e impegnata irradiazione del « sistema preventivo » nel vasto mondo degli educatori e degli insegnanti, a tutti i livelli e in tutte le istituzioni.

* * *

Più in particolare, conviene chiarire il significato, le motivazioni e le proiezioni della formula che servì ad enunciare il tema generale: « Don Bosco educatore, oggi », e dà anche il titolo al volume.

Si è partiti dalla constatazione, anche statistica, su scala, addirittura, mondiale e lungo tutto un secolo di esperienze spesso brillanti, della provata validità e risonanza del messaggio di Don Bosco, nella moderna storia dell'educazione e della pedagogia, e non solo in campo cattolico e cristiano.

Si è pensato che un'analisi, per quanto rapida e non rigorosamente scientifica, affidata a parziali sondaggi, eventualmente confortata da fortunate intuizioni, condotta su alcuni aspetti, che sembrano essenziali, di tale messaggio, teorico e pratico, potesse riservare anche agli educatori d'oggi e di domani, immersi in situazioni parzialmente nuove, afferrati da difficoltà inedite, suggestioni stimolanti, soluzioni fondate, metodi e strumenti ancora efficaci e aderenti alla realtà e alla vita.

Sono tentativi, ancora incerti ed embrionali, ispirati tuttavia da amore sincero e fede sicura, di guardare alla sostanza al di là di eventuali forme caduche, di cogliere lo *spirito* nella lettera, di recuperare tutto ciò che è *vivo* tra cose morte e secche, ad alimento di educatori non inerti, non insensibili alla meditazione, insofferenti di eredità stanche e infruttuose, inconciliabili con « tradizioni » soporifere o paralizzanti.

Un tale atteggiamento sembrava coincidere perfettamente sia con l'esigenza del *tempo* che con le caratteristiche del *messaggio*.

L'inevitabile confronto tra il Don Bosco di ieri e il Don Bosco

vivo nel suo pensiero e nelle sue opere oggi era imposto dall'inconfutabile irripetibilità, più o meno ampia e profonda, di tutti i tempi e di tutte le epoche. Al « nihil novi sub sole » resiste tutto ciò che, al di là del perenne e dell'essenziale, del necessario e dell'analogo, costituisce propriamente la « storia ». Parziali conferme in proposito, ricercate al livello della sociologia, della psicologia e della pedagogia, potranno rintracciarsi soprattutto nelle prime due relazioni e negli studi, che esse suppongono o a cui si riferiscono.

Sembra chiederlo anche Don Bosco, che non propose sistemi educativi in termini propriamente scientifici e sistematici, e cioè mediante categorie e concetti universalmente validi e necessari, fondamentalmente applicabili ai singoli individui. Il suo « sistema » è piuttosto vicino alla irripetibile singolarità dell'opera d'arte, di uno *stile*, è realtà *vissuta*, che contiene, certamente, valori meta-storici, ma frammisti ad infiniti elementi particolari, che non sono trasferibili ad altre situazioni di vita e a tempi diversi senza la mediazione di una riflessione storica, scientifica, teoretica, che sappia commisurare il concreto passato alle mutate situazioni temporali. Tutto ciò esige come punto di partenza almeno lo sforzo di distinguere abbastanza nettamente i lineamenti essenziali di questo stile (la sua anima, il suo spirito), i suoi rapporti con il tempo in cui fu ideato e costituito, la fisionomia e le richieste dell'« oggi », le possibilità di nuovi confronti, per l'attuazione di un'arte pedagogica veramente produttrice e la messa in moto di un'attività educativa autenticamente « prudentiale ».

Solo a questo titolo i seguaci di tale scuola d'arte pedagogica non diventeranno fiacchi « imitatori » senza ispirazione, pericolosi necrofori dello stesso « sistema » o « stile », al quale pur tenacemente e ostinatamente si appellano.

Questo sforzo di amorosa « interpretazione » spiegherà il livello al quale si tengono le relazioni, il costante rifuggire da esemplificazioni pratiche e minutamente tecniche, la preferenza per i motivi di fondo, per gli orientamenti generali, per le prospettive a largo raggio.

Più che facili e comode soluzioni si individuano e si propongono *problemi da studiare*, con l'indicazione di qualche timido dato iniziale che potrebbe avviare qualche modesta soluzione e, soprattutto, vorrebbe incoraggiare a ricerche più impegnate e a meditazioni più assidue.

* * *

Così, il rapido tentativo di incontrare Don Bosco al livello della storia sociologica e pedagogica, effettuato con le prime due relazioni, non sostituisce, certo, quello studio rigorosamente scientifico, che ancora si attende, e che dovrebbe chiarire, con coraggioso impegno, i rapporti di Don Bosco con l'ambiente politico, economico, sociale, religioso e culturale del suo tempo, e più specificamente con le idee pedagogiche e le attuazioni educative, le correnti di pensiero e di azione contemporanee, nel settore della scuola, delle istituzioni e dei movimenti giovanili.

Solo allora sarà possibile illustrare adeguatamente il significato, gli impulsi e le intenzioni profonde della sua azione, soprattutto nel mondo che gli è tipico, quello *educativo e pastorale*. Soltanto l'esame approfondito dell'*anima* di questa formidabile possente azione, e l'analisi accurata delle *forme* da essa assunte all'inizio e negli ulteriori sviluppi, nelle diverse istituzioni, nelle varie regioni e paesi, tra giovani di differenti classi sociali e dissimili esiti culturali e professionali, in rapporto a mutevoli disponibilità di mezzi e di persone, potranno costituire una solida base e offrire sicuri criteri per la progettazione e l'attuazione di rinnovati adeguamenti per nuovi assetti sociali, per mutate situazioni di tempo, di ambiente, di persone, per momenti eventuali di « crisi », di trasformazione, di sviluppo molteplice.

Ad evitare che la figura e l'opera di Don Bosco siano viste in una prospettiva troppo unilaterale, per quanto sostanziale, si vuol far notare che l'insistenza sull'*anima* sacerdotale e pedagogica del suo apostolato giovanile, non vorrebbe ignorati altri aspetti rilevanti della sua ricca personalità e della complessa azione, nella Chiesa e al servizio della Gerarchia, nell'apostolato cattolico in ge-

nera e in alcuni settori specifici (stampa, missioni, lavoro), nel mondo politico e in collaborazione spesso con le Autorità civili, per il progresso anche economico e sociale, oltre che culturale e morale.

* * *

Il terzo tema, che propone una programmazione educativa d'insieme, si sofferma in particolare sul « collegio », non identificato senz'altro con l'*internato*, il quale assorbe, tuttavia, ancora una notevole aliquota di attività educative intenzionali e riflesse. L'educazione « collegiale », oltre al generale problema del rapporto tra educazione di massa e educazione individuale, implica interrogativi propri, particolarmente acuti: essi vanno da quello dell'accettazione e della selezione, che suppone elaborata una chiara idea degli scopi precisi di siffatta istituzione (per *élites* o come ripiego per situazioni altrimenti insolubili? o per ambedue gli scopi e per altri ancora?) e si connette, inoltre, all'imperativo storico e morale di interessamento per la gioventù « povera e abbandonata » (non, certo, solo sul piano materiale), ai problemi più vasti e generali posti dalla ragionevole esigenza che una istituzione tanto costosa, quantitativamente e qualitativamente, in mezzi materiali e in personale, non si esaurisca in compiti di pura preservazione immediata e puntuale, di semplice trasmissione culturale e di sola preparazione professionale.

In fase costruttiva sorgono, poi, complessi problemi in rapporto al potenziamento pedagogico del personale e delle molteplici forme di intervento, alla intensa funzionalità educativa, per tutte le forme di educazione collettiva, compresi esternati, pensionati, case della gioventù, oratori, associazioni giovanili.

Queste ultime meriterebbero una trattazione a parte, precisamente per il particolare contributo da esse recato nell'attivizzare l'ambiente, rompere il grigiore e l'apatia della massa, favorire l'effettiva compartecipazione nella dinamica educativa del « collettivo » degli educatori con il « collettivo » dei giovani, in funzione

di esiti integralmente personalistici, nella polivalenza delle iniziative: non solo scolastiche, religiose e morali, ma anche ricreative, culturali, caritative, sociali.

* * *

Indubbiamente, dal sistema educativo di Don Bosco, che presenta come condizione di base la *convivenza* di educatori e alunni, la reciproca *presenza*, sono garantite le premesse forse più sicure per la necessaria *conoscenza* dei giovani, come singoli e come massa, da parte dei superiori e insegnanti. Non per questo apparirà inutile la relazione sulla *pratica e la tecnica della conoscenza del giovane*. Essa non solo invita a prendere esatta coscienza di un mezzo diagnostico largamente disponibile per ognuno che attui autenticamente il « sistema preventivo », ma orienta pure all'uso vigilato e prudente di tutte quelle *tecniche*, modernamente elaborate o ancora in via di sperimentazione, che possono coadiuvare in diagnosi più approfondite. Queste possono riuscire particolarmente desiderabili ai fini di rapide e panoramiche visioni di livelli intellettuali o di gradi di profitto per gruppi e classi; e potrebbero diventare moralmente necessarie per illuminare casi di emergenza, ragazzi-problema o alunni difficili. Fecondi sviluppi in questo senso potrebbero essere rappresentati dalla volontà effettiva di preparare personale competente nelle scienze dell'educazione, dalla organizzazione di centri medico-psico-pedagogici al servizio di più istituzioni, dalla costituzione di gruppi di sperimentazione pedagogico-didattica, con la collaborazione di specialisti e di educatori operanti nel mondo della scuola e della vita giovanile.

* * *

Elementi orientativi di natura metodologica, che si polarizzano intorno al carattere cristiano dell'educazione, sono offerti dalla quinta relazione, nella quale si tenta di superare concezioni

e attuazioni puramente formali e nominalistiche, per cogliere e fissare aspetti contenutistici e sostanziali.

È, dunque, rivendicata con decisa determinazione la necessità di *sintesi* e di *correlazione* di tutti gli elementi dell'istruzione e della cultura in rapporto ad una visione cristiana del mondo e della vita, senza ipocrisie e camuffamenti, ma insieme lungi da forme pietistiche e clericalizzanti.

Le rapide indicazioni sono suscettibili di più particolareggiate illustrazioni e di intelligenti applicazioni in relazione alle diverse categorie di ragazzi, di età, di scuole e di istituzioni educative.

Ancora una volta affiora l'esigenza di educatori seriamente preparati, forniti di vera *cultura*, quella specifica e quella propriamente religiosa, dalle acquisite capacità di naturali accostamenti, sensibili all'« umano » e allo « storico » concreto, oltre che radicati in ciò che è perennemente valido ed eterno.

* * *

Si eleva così, da varie direzioni, l'appello ad un programma formativo degli educatori, valido ed efficiente.

È il tema parzialmente toccato per ultimo, con il riferimento ai giovani educatori che, secondo la tradizione di Don Bosco e della Società educativa da lui fondata, entrano nel *tirocinio pratico*, un periodo di tre anni che garantisce, in età adatta e dopo l'introduzione teorica, l'iniziazione alla pratica del « sistema preventivo ».

Nella relazione dedicata a questo argomento, le antiche disposizioni istitutive (risalgono, per la realtà vissuta, ai tempi di Don Bosco e, per le formule legislative, agli anni immediatamente successivi alla sua morte, al 1894 e al 1901) vengono chiarite e illustrate dal riferimento a decenni di travagliata ma feconda esperienza, a principi di pedagogia religiosa ed ecclesiastica, ed infine ad autorevoli documenti, tra cui domina la recente Costituzione pontificia *Sedes Sapientiae* (1956).

* * *

Da tutto l'insieme dovrebbe risultare riconfermata ancora una volta la centralità dell'educatore per l'effettiva efficacia plasmatrice del sistema educativo di Don Bosco.

« Quanto più semplice è il metodo, tanto maggiori sono le richieste che Don Bosco fa all'educatore e la fiducia concessagli. Si potrebbe dire che il metodo di Don Bosco si confonde e si identifica con la persona dell'educatore... L'educatore campeggia al centro della metodologia educativa di Don Bosco. Non in senso repressivo; ma *al servizio*, totalmente *consacrato*, dell'educando... Anche con i migliori metodi: è la persona dell'educatore che dà loro un'anima. Lo « stile » educativo di Don Bosco è fatto più di uno spirito interiore che di attrezzature esterne. La religione, la ragione e l'amorevolezza non sono cose, strumenti. Dall'educatore, soltanto, dipende il loro senso e valore educativo ».¹

Ne scaturisce ovviamente l'esigenza che l'educatore attenda costantemente vivo e alacre alla sua opera, mai stanco di ripensarla alla luce delle motivazioni profonde e delle cangianti situazioni, giovane con i giovani, dei quali condivide quasi ostinatamente la vivacità e l'ardimento.

¹ P. BRAIDO, *Don Bosco*. Brescia, La Scuola, 1957, pp. 144-146.

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

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

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

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

Sarebbe presunzione da parte mia pretendere a una simile competenza, che dovrebbe beneficiare insieme di una ottima preparazione storica, sociologica e pedagogica. Perciò, anche per la vastità del tema, dovrò limitarmi a qualche cenno su Don Bosco

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

nel suo tempo, mentre sarà forse più interessante e immediatamente utile quanto tenterò di dire, più ampiamente, sulla società in cui noi siamo immersi e alla quale dobbiamo adattare la nostra azione educativa salesiana.

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

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

I. ATTUALITÀ DI DON BOSCO
NELLA SOCIETÀ DI IERI

LA SOCIETÀ ITALIANA DELLA SECONDA METÀ DELL'OTTOCENTO,
NEI SUOI ASPETTI STRUTTURALI E CULTURALI.

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

Per società, s'intende abitualmente il complesso di tutti i gruppi, più o meno integrati o internamente collegati, in una certa area geografica. In questo senso, di società globale, si parla ad es. della società italiana attuale, o della società piemontese dell'Ottocento.

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

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

Sono quindi elementi *strutturali* del cosiddetto « sistema sociale » (che è la società considerata come un complesso di elementi

organicamente collegati) la struttura *demografica* (situazione della popolazione), la struttura *ecologica* (l'ambiente fisico o habitat), i vari *gruppi* primari (come la famiglia) e secondari (come i sindacati), i vari tipi di stratificazione e di strutturazione sociale.

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

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

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

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

Tra gli elementi *culturali* sono prevalenti il sistema normativo e il quadro dei valori, l'ideologia e la morale del gruppo o della società considerata. Quando parleremo di cultura, di sistema culturale o socio-culturale intenderemo, perciò, non il *livello di istruzione* (nel senso con cui si qualifica una persona « colta », cioè istruita), ma il complesso di idee, credenze, norme, valori conoscitivi e morali che formano il « patrimonio culturale » di una data società.

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

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

Mi limiterò a descrivere molto brevemente la situazione della società piemontese, quale si è venuta evolvendo dagli anni della Restaurazione (durante la prima infanzia di Don Bosco) agli anni

dell'unificazione d'Italia (durante la piena maturità del Santo). I due fatti fondamentali che incidono profondamente sulla struttura della società italiana, specie nella 2^a metà dell'Ottocento risorgimentale sono: l'inizio della trasformazione economico-sociale in senso industriale, e il Risorgimento come movimento politico verso l'unità d'Italia. I due fatti sono simultanei e, secondo alcuni studiosi, strettamente connessi.

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

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

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

Tuttavia le basi della rinnovata economia italiana si formano

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

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

Ad una crisi dell'agricoltura, sensibile solo dal 1880, corrisponde verso quel tempo l'inizio dell'ascesa dell'industria: questa

si meccanizza sempre di più, si espande quantitativamente, ag-
giungendo alle tradizionali industrie tessili la metalmeccanica, la
siderurgia e la elettrotecnica.

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

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

Specie nelle zone collinari, la grande proprietà si era sbric-
ciolata e polverizzata, data la scarsità di denaro nei piccoli pro-
prietari che impediva l'acquisto di grossi appezzamenti (sappiamo
che il padre di Don Bosco era proprietario della sua casetta e di
alcuni piccoli poderi, non sufficienti al mantenimento della fa-
miglia, per cui dovette farsi anche massaro di un signore del
luogo, nella cui casa abitò pure fino alla sua morte prematura).
Gran parte degli agricoltori, pur avendo beneficiato della evolu-
zione agraria, viveva in povertà nè poteva sperare in un avvanza-
mento sociale, non disponendo di capitali per l'acquisto di terre o
per far studiare i figli (basterà ricordare tutte le difficoltà dell'in-
fanzia di Don Bosco e la sua impossibilità di avviarsi agli studi
prima che uno zio danaroso non intervenisse). Alla trasforma-
zione strutturale nel settore agricolo, corrisponde la formazione
di un *proletariato urbano*, in buona parte di origine agricola, con-
nessa con il licenziamento e l'inurbamento di molti massari, per
la vendita e il frazionamento delle grandi proprietà. Le condizioni
di tali emigrati e, in genere, della massa popolare nelle grandi
città sono ancor più misere di quelle dei contadini (specie a To-
rino, Milano, Genova e Roma). La loro impreparazione culturale

e tecnica, e soprattutto la mancanza di una forte industria concentrata che li possa assorbire e qualificare, li costringe a una vita stentata e di espedienti, a cui non sovviene alcuna provvidenza sociale organizzata. Bartolomeo Garelli e buona parte dei primi ragazzi raccolti da Don Bosco appartenevano a questa massa di proletari agricoli emigrati, semi-analfabeti, in cerca di un piccolo lavoro.

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

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

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

e legalitari, che in poco più di 20 anni giunsero dal Piemonte a conquistare l'indipendenza e l'unità nazionale.

« Ma anche il partito liberale moderato, pur essendo composto in gran parte da cattolici professanti, non seppe tenersi immune da alleanze e inquinamenti radicali da una parte, e dal sempre vivo assolutismo regalista dall'altra; onde nei riguardi della religione dei Padri assunse tendenza e atteggiamenti non liberali, anticlericali e persino antireligiosi, che sempre più aggravandosi provocarono il distacco dei cattolici più rigidi, e misero un grave malessere in quelli di loro che non ebbero il coraggio di separarsene, perchè il separarsi da quel Risorgimento che esso ormai impersonava, pareva loro un rinnegare anche la causa santa della Patria libera, una e indipendente. Di qui il contrasto drammatico tra la passione per la patria e la fede religiosa, tra il cittadino e il cattolico ».²

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

Anche Don Bosco si trovò preso nel vivo della grande lotta risorgimentale, divenuta anche per lui problema interiore, « caso di coscienza ». Da una parte il suo Sacerdozio e una certa formazione ricevuta in ambienti ecclesiastici (come il Convitto) decisamente orientati in senso conservatore, lo portavano a schierarsi contro « la libertà senza Religione » che era la bandiera della Rivoluzione francese, e a porsi al fianco del Papa in una difesa a oltranza del potere temporale; dall'altra, il suo buon senso, l'esperienza e le necessità delle sue opere lo rendevano cosciente della necessità di non opporsi al movimento generale sul piano politico. La coscienza del problema e la soluzione moderata da lui prospettata, è limpidamente esposta in un discorso fatto al 1° Capitolo Generale, nel 1877 (a sette anni dalla presa di Roma): « Scopo nostro si è di far conoscere che si può dare a Cesare quel che è di Cesare, senza compromettere mai nessuno: e questo non ci di-

² D. MASSÈ, *Il caso di coscienza del Risorgimento Italiano*. Alba, S.A.S., p. 19-46, pp. 75-76.

stoglie niente affatto dal dare a Dio quel che è di Dio. Ai nostri tempi si dice essere questo un problema, ed io, se si vuole, soggiungerò che forse è il più grande dei problemi: ma che fu già sciolto dal nostro Divin Salvatore Gesù Cristo. Nella pratica avvengono serie difficoltà, è vero: si cerchi adunque di scioglierle non solo lasciando intatto il principio, ma con ragioni e prove e dimostrazioni dipendenti dal principio e che spieghino il principio stesso. Mio gran pensiero è questo: studiare il modo pratico di dare a Cesare quel che è di Cesare, nello stesso tempo che si dà a Dio quel che è di Dio... Nessuno è che non veda le cattive condizioni in cui versa la Chiesa e la Religione in questi tempi. Io credo che da San Pietro fino a noi non ci siano mai stati tempi così difficili. L'arte è raffinata e i mezzi sono immensi. E con questo? E con questo noi cercheremo in tutte le cose la legalità. Se ci vengono imposte tasse, le pagheremo: se non si ammettono più le proprietà collettive, noi le terremo individuali: se richiedono esami, questi si subiscano: se patenti o diplomi, si farà il possibile per ottenerli: e così s'andrà avanti. Bisogna aver pazienza, saper sopportare e invece di riempire l'aria di lamenti piagnucolosi, lavorare a più non si può dire, perchè le cose procedano avanti bene. Questo principio con la grazia del Signore, e senza dir molte parole direttamente, lo faremo prevalere e sarà fonte d'immensi beni sia per la società civile che per quella ecclesiastica ».

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

In fondo, Don Bosco anche in questo non si smentisce. Egli vuole una cosa sola: la salvezza religiosa degli individui e della società. A questo scopo egli sacrifica ogni altro valore, anche il fondo della sua formazione antiliberale. Una volta che il corso della storia ha portato alla caduta di ogni speranza conservatrice, egli ne prende atto e ridimensiona la sua azione in modo da trarre

il massimo vantaggio dalla nuova situazione. È inutile « riempire l'aria di lamenti piagnucolosi »: bisogna solo « lavorare a più non si può dire ».

LA RISPOSTA DI DON BOSCO AI PROBLEMI DEL SUO TEMPO

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

Armato di questi doni naturali e soprannaturali, Don Bosco ha affrontato la società e i problemi del suo tempo. Si è trovato di fronte a una società ancora nettamente divisa in classi, praticamente in due classi: ricchi e poveri, colti e ignoranti, socialmente arrivati e quelli senza speranza di arrivare. Trovatosi a vivere in città, pur conoscendo bene la campagna, egli capisce ben presto che i problemi più gravi sono problemi *urbani*, della massa proletaria delle grandi città in espansione (la campagna, ancora isolata dalla circolazione delle nuove idee, era religiosamente e moralmente più sana o almeno più curata, anche se anch'essa in regresso e incapace di mobilità sociale e culturale). Coll'avvento delle idee e delle istituzioni liberali, e con lo scatenarsi delle « sette » — in reazione alla « compressione » dell'età

della Restaurazione — quella massa proletaria, ignorante, misera e socialmente frustrata, aveva perso in buona parte il contatto con la Chiesa o, almeno, si era religiosamente e moralmente indebolita (si tenga conto che lo standard di osservanza religiosa a cui il clero del tempo paragonava la pratica del popolo era quello della Restaurazione... vespri compresi!).

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

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

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

Questa la prova più solida della sua « attualità ».

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

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

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

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

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

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

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

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

In definitiva, la Società Salesiana era per lui la risposta istituzionale più adeguata al problema dell'educazione cristiana delle masse giovanili (problema centrale per la cristianità dell'era moderna). Egli la concepiva come un organismo amplissimo, universale. Sembra che egli la vedesse veramente come la risposta della Chiesa ai problemi educativi della società attuale. Superando in modo sorprendente il provincialismo della sua mentalità di origine, egli ha saputo assurgere a concepire e a tenacemente realizzare il piano di una società mondiale, composta idealmente di tutti i cristiani di buona volontà (« verrà un tempo in cui il nome di

Cooperatore vorrà dire vero Cristiano »), stretti attorno ai Salesiani, per cooperare all'opera dell'educazione dei giovani « poveri e abbandonati ». Sua ambizione (ma senza alcuna « pretesione ») era quella di offrire alla massa dei « poveri » l'aiuto organizzato della Chiesa per l'educazione, e quindi l'elevazione spirituale e sociale dei loro figli. Ciò a mezzo di una grande società, nata dal cuore e dalla mente di un figlio del popolo, composta omogeneamente di figli del popolo (disse un giorno Don Bosco: « Fra noi non è ancora entrato uno di famiglia nobile o molto ricco o di grande scienza; tutto quello che si fece e s'imparò, s'imparò e si fece qui »): una delle prime grandi dimostrazioni storiche della vitalità e intelligenza *popolare*, del popolo che si organizza per la propria redenzione religiosa e sociale (Ai ricchi Don Bosco non chiedeva consigli, ma solo *denaro*, e senza tanti complimenti: « La salvezza della società è, o signori, nelle vostre tasche. Se voi adesso vi tirate indietro, se lasciate che questi ragazzi diventino vittime delle teorie comunistiche, i benefici che oggi rifiutate loro, verranno a domandarveli un giorno, non più col cappello in mano, ma mettendovi il coltello alla gola e forse insieme con la roba vostra vorranno pure la vostra vita »). Così Don Bosco centrava in pieno l'esigenza modernissima della democrazia sociale, senza perdere di vista un istante l'*unum necessarium* della salvezza eterna. Era la risposta cristiana — sul piano educativo — alle istanze solidaristiche poste, nel 1848, dal Manifesto Comunista di Carlo Marx.

II. ATTUALITÀ DI DON BOSCO NELLA SOCIETÀ DI OGGI

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

« Coi tempi e con Don Bosco. In queste parole è racchiuso gran parte di ciò che forma la caratteristica dello spirito salesiano.

Non v'ha quindi dubbio che se noi Salesiani vogliamo lavorare proficuamente a vantaggio dei figli del popolo, dobbiamo anche noi muoverci e camminare col secolo, appropriandoci quello che in esso v'ha di buono, anzi precedendolo, se ci è possibile, sulla strada dei veraci progressi, per potere, autorevolmente ed efficacemente, compiere la nostra missione ».

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

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

MUTAMENTI STRUTTURALI DELLA SOCIETÀ ITALIANA ATTUALE

Quei pochi tra di noi che hanno assistito all'alba del nuovo secolo, se verso il 1900 fossero entrati in una fabbrica (ad es. alla Fiat, da un anno fondata), vi avrebbero notato i segni di una trasformazione tecnologica, che — a giudizio degli esperti — dava inizio alla 2^a rivoluzione industriale. La forza motrice proveniente da una sola o poche macchine a vapore centralizzate, veniva sostituita dalla forza motrice di piccoli *motori elettrici* che forniscono a ciascuna macchina energia propria e indipendente. Questo progresso tecnologico, assieme all'altro costituito dall'invenzione e dall'utilizzazione, specie per i trasporti, del *motore a scoppio*, ha rivoluzionato la struttura economico-sociale di tutta la società.

Non solo l'azienda industriale, ma anche l'artigianato, meccanizzandosi, si trasforma e si assimila sempre di più all'industria (di qui, la meccanizzazione anche dei nostri laboratori salesiani, tradizionalmente orientati verso la preparazione ad un'attività artigianale). Anche l'agricoltura, con l'estensione del motore a scoppio, si meccanizza e si riprende, specie a livello della proprietà media...

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

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

Un altro segno del carattere strutturale della più recente evoluzione tecnica ed economica è quello dell'aumento considerevole del numero degli *impiegati*, rispetto a quello degli operai (negli S. U. — il paese più industrialmente evoluto — il rapporto degli impiegati agli operai è, in alcune industrie, di 1 a 3, mentre da noi è, in media, di 1 a 35).

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

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

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

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

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

Si può notare che:

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

struttura economica della società italiana. Negli ultimi 20 anni, almeno due milioni di contadini han lasciato la campagna per la città o hanno lasciato il lavoro agricolo per la fabbrica.

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

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

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

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

Un altro fatto importante di trasformazione strutturale che si fa sempre più evidente anche in Italia, strettamente legato al processo tecnologico (crescente automatizzazione delle tecniche produttive e organizzazione funzionale delle aziende), è quello dell'*espansione della qualificazione professionale in senso verticale*. E cioè, la gerarchia produttiva si arricchisce di nuove funzioni e mansioni, specialmente a livello superiore e intermedio: l'importanza e la consistenza dei quadri dirigenti e intermedi tendono ad ampliarsi. Il lavoro, in tutti e tre i settori economici, si fa sempre

più organizzato e razionalmente coordinato, meccanizzato e « automatizzato »: di qui la necessità di tecnici e addetti alle macchine contabili, ai sistemi meccanografici, ai comlessi automatici; e di addetti al coordinamento, all'organizzazione, alla distribuzione, alla sintesi del lavoro.

La tav. seguente dimostra in modo parlante l'ingrossamento al vertice e alla parte centrale della piramide professionale, come si prevede sarà esigita dal progresso tecnologico e dall'espansione economica fra circa 15 anni (previsioni della SVIMEZ):

Qualifiche professionali	Industria	Agricoltura	Servizi
Dirigenti e quadri superiori	384.200	24.000	787.300
Tecnici superiori e addetti al coordinamento superiore	684.560	70.000	795.000
Tecnici inferiori e addetti al coordinamento inferiore	894.250		2.020.100
Capi subalterni	460.200		483.500
Personale qualificato	4.000.800	3.486.000	2.860.600
Personale generico	1.926.050	1.068.000	1.353.500
<i>Totale occupati</i>	<u>8.350.060</u>	<u>4.648.000</u>	<u>8.300.000</u>

Una conseguenza particolare è quella dell'accresciuta *mobilità sociale*. Mentre nella struttura pre-industriale che caratterizzò la nostra società fino a non molti anni fa, il mondo del lavoro era dominato da una massa di contadini e operai generici, manovali e non qualificati (l'80-85% di tutta la popolazione attiva), impossibilitati ad avanzare lungo la scala professionale per impreparazione culturale e tecnica, oggi — e molto più nel prossimo domani — l'ascensione di elementi in posizione superiore si rende sempre più facile e anche necessaria. Passando da una società *sta-*

tica a una società *dinamica*, la circolazione sociale si fa più intensa e tutto il sistema gerarchico, qualificandosi sempre di più alla base, tende ad espandersi verso l'alto. Il personale generico, non qualificato, si riduce dall'80% al 20% circa. Si prospetta così un gigantesco e rapidissimo mutamento *qualitativo* nella struttura economica e professionale, che suppone un mutamento culturale e sociale altrettanto rapido e profondo.

MUTAMENTI CULTURALI

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

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

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

In tale vuoto culturale, lasciato dai valori religiosi, morali, sociali, affettivi e di folklore che formavano il quadro culturale nel ristretto ambito della vita paesana, si inseriscono facilmente nuovi valori meramente *materiali*, che il nuovo inurbato sovrappone esteriormente e artificiosamente alla sua personalità. Quello che egli vede nella nuova situazione industriale e urbana è solo la possibilità di benessere e di divertimento, di comodità e di godimento, e non i valori di una nuova civiltà, in cui dovrebbe essere possibile una più libera realizzazione della persona, una più grande espansione sociale, una più ampia partecipazione alla vita civile e statuale... Basta ricordare la selva di antenne tele-

visive sui quartieri anche poverissimi delle città del Sud, o la frenesia dei viaggi (non propriamente « d'istruzione ») al Nord!

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

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

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

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

Non sono solo, ormai, gli stati comunisti e socialisti a prepa-

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

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

E si nota allora che lo Stato tende a prendere il controllo di tutte le forze educative e d'influenza sociale, per servirsene a quello scopo: della scuola anzitutto, ma poi anche di altri nuovi tipi di educatori. Ci troviamo così di fronte a uno sforzo educativo e assistenziale mai visto, nella sua ampiezza e capillarità. In ogni lembo territoriale e in ogni strato sociale si rivelerà sempre di più la presenza di vari tipi di nuovi « operatori sociali »: assistenti

del servizio sociale, incaricati dell'educazione degli adulti, psicologi e orientatori... e poi i mezzi di comunicazione di massa: stampa, radio, cinema, televisione. Mentre non molti anni fa, la scuola (pubblica o religiosa) si presentava come l'unica struttura formativa, oggi è all'opera un diverso e ben più ampio quadro di « formatori », per lo più centralizzati e in buona parte sotto il controllo dello Stato. Alcuni di essi, come i mezzi di comunicazione di massa, hanno potenzialità e suggestività educative formidabili.

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

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

dere una quasi totale *laicizzazione* delle istituzioni pubbliche dell'azione educativa (che, sempre più, assorbiranno la *grande massa* della gioventù).

LA SOCIETÀ SALESIANA NELLA SOCIETÀ ITALIANA DI OGGI

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

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

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

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

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

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

Riportiamo l'occhio sulle mutazioni strutturali in atto nella società italiana. Schematicamente: periodo di transizione rapida

— passaggio alla struttura industriale « evoluta » — programmazione e interventismo statale — crisi dei valori (religiosi, morali, familiari, sociali) e conseguente crisi del tipo tradizionale di personalità — prospettive di rapida evoluzione culturale, economica, politica e sociale — accentuazione del problema « gioventù »...

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

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

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

Abbiamo dei sintomi chiarissimi di questo fenomeno: lo svuotamento di molte nostre scuole medie, specie nei piccoli centri, dove lo Stato apre la scuola pubblica; le difficoltà a riempire gli internati (legate pure al decentramento della scuola secondaria

statale); la crisi di parecchi oratori di città che non possono resistere alla concorrenza di enti assistenziali pubblici o aziendali; e perfino una certa depressione delle nostre scuole professionali di media e piccola entità, in zone che si sono evolute verso forme industriali specializzate, controllate dallo Stato o dalle grandi aziende... È vero: vi sono anche sintomi di una ripresa di interesse per noi, da parte di Autorità e di privati potenti. Ma se ben si considera, la nostra posizione si va profondamente mutando in questi casi, anche dal punto di vista giuridico. Quando accettiamo un'opera sostenuta integralmente da un Ente pubblico, noi diventiamo degli esecutori obbligati dell'assistenza pubblica. Ci resta il merito di una migliore educazione morale e religiosa che noi sappiamo dare, ma non siamo più — per tutto il resto — dei « benefattori dell'umanità ». Umanamente parlando, è poi pericoloso — anche se può essere necessario in un dato momento storico — dover dipendere così totalmente dall'amicizia di politici e finanziari, che possono venir meno a ogni momento.

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

Tuttavia, non c'è da dubitare: se abbiamo la capacità di adattamento di Don Bosco, il suo realismo e la sua avvedutezza nel « prevedere il corso degli eventi che nessuna forza potrebbe arrestare » — quale gli attribuisce il biografo —, nulla è perduto dell'essenziale. Si tratta di assimilare, come gruppo, un atteggiamento mentale che non ci fa attardare a sostenere forme di attività non

più funzionali e che ci fa sistematicamente attenti a ogni movimento sociale importante, per adattarvisi (parlo di strutture, non di spirito!).

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

Ho dato il quadro della ripartizione delle forze del lavoro quale si prevede per il 1975. Da esso risulta che la popolazione attiva sarà allora costituita per circa il 20% da personale generico (manovalanza e simili), per il 50% da personale qualificato e per il 30% di specializzati di nuovo tipo, di tecnici, dirigenti e quadri superiori. Ciò significa che la scuola dovrà fare uno sforzo d'immense proporzioni, non solo per portare *tutti* al compimento dell'obbligo scolastico (fino a 14 anni), ma dovrà impegnarsi a dare istruzione adeguata *superiore a quella dell'obbligo* a circa l'80% di tutta la gioventù. Il 50% — che costituirà la massa dei qualificati — dovrà avere almeno altri due anni di scolarità; mentre il 30% dovrà arrivare alla fine della media superiore (a 19 anni) e circa il 12% dovrà passare per l'Università. Questi dati, frutto di studi di previsione della SVIMEZ, organo nazionale per lo studio dello sviluppo industriale del Mezzogiorno, se analizzati bene e confrontati con quelli attuali, daranno la misura, non solo della gigantesca evoluzione che la scuola dovrà fare nei prossimi anni, ma anche delle necessità di adeguamento della nostra scuola alle nuove esigenze. In breve, si dovrebbe stabilire — a mezzo di attenti confronti e riflessioni — se la qualità dello sforzo scolastico da noi fatto risponda veramente a quelle nuove esigenze: se, ad es., noi gettiamo tutte le nostre forze migliori in direzioni ora meno importanti e trascuriamo invece altri settori che si faranno più decisivi. Dalle nostre statistiche risulta che in Italia noi avevamo, nel 1958, 50 scuole professionali e agricole — pari al 16% di tutte le nostre scuole e 257 scuole « classiche » — pari all'84% del totale!

TAV. 1. *Rapporto tra Scuole professionali-agricole e Scuole «classiche» salesiane (nel 1958).*

Tipo di scuola	In Italia		Nel mondo	
	N. scuole	%	N. scuole	%
Scuole professionali e agricole	42	50	215	296
	8		81	
Scuole «classiche»	257	83,7	1234	80,64
<i>Totale scuole</i>	307		1530	

Di scuole tecniche vere e proprie ne abbiamo pochissime. Ora, nel 1975 l'Italia dovrà avere quasi 5 milioni e mezzo di tecnici e personale altamente qualificato! Dobbiamo dunque rinunciare a formare il nerbo della classe lavoratrice della società automatizzata di domani? ³ Inoltre, dalla tav. seguente risulta la consistenza numerica dei nostri laboratori (sempre secondo le nostre statistiche ufficiali):

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

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

³ « L'avvenire della Chiesa, e quindi delle stesse parrocchie, si decide

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

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

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

L'attenzione alle mutazioni *strutturali* della società italiana, per scoprirvi il posto che ci è ancor disponibile — come educatori — e per adeguarvi le nostre strutture, non dovrebbe essere

oggi, per una parte capitale, nell'*insegnamento tecnico* che prepara i quadri delle masse popolari di domani » (Can. F. BOULARD, in *Vocation de la Sociologie religieuse et Sociologie des Vocations*. Paris-Tournai, 1958, p. 145).

disgiunta dalla considerazione di elementi *culturali*, il cui rispetto è pure condizione di vita o di declino.

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

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

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

Ora — per tornare alla delicata questione della nostra sopravvivenza e funzionalità sociale — un'altra condizione ne sarà questa « modernizzazione culturale » dei valori formativi. Se il nostro sistema educativo-sociale non si aprirà, ad es., a quei due valori

essenziali (che — diciamolo francamente — non sono, per ora, in molto onore, poichè al senso critico e allo stile sanamente democratico noi preferiamo sovente, nella pratica, la cieca sottomissione dell'educando e il conformismo della grande massa anonima), noi saremo squalificati dallo stesso insuccesso delle personalità così malformate, *incapaci d'inserirsi nel nuovo mondo sociale*.

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

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

piccola questione sociale interna con quel metodo di equo compenso settimanale ai giovani lavoratori, giustificato proprio con le fatidiche parole: come « una partecipazione ai frutti del loro lavoro »; e inoltre che questo apprendimento pratico dei giusti rapporti di lavoro fosse appoggiato da un corso regolare di *Sociologia* (ossia, per allora, di morale sociale) con lo scopo di preparare i giovani a entrare — cristianamente orientati — nel mondo del lavoro. Ecco un esempio concreto di tentativo di adattamento culturale alla situazione del momento.

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

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

e di governo: egli era perfettamente preparato al suo compito, un vero *professionista* della sua vocazione di sacerdote e anche di capo e di fondatore.

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

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

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

Anche la nostra Società — come ogni società complessa che

non voglia andare in passivo — dovrebbe disporre di organi simili di studio, previsione e pianificazione.

Pianificare per noi vuol dire, anzitutto, *scegliere*, tra i posti ancora disponibili, il nostro posto esatto nella società. Chi, tra noi, può dire cosa *potremo* e *dovremo* fare domani? Siamo per la gioventù « povera e abbandonata », con scuole, oratori, parrocchie, missioni... Ma domani, forse, non vi saranno più poveri e socialmente abbandonati: la società (come già è realizzato in alcune nazioni europee) provvederà pane, cultura, lavoro e sicurezza per tutti. Cosa faremo allora? Dovremo chiudere le nostre scuole? Dedicarci solo all'insegnamento religioso nelle scuole statali? Potenziare, ridimensionandolo, l'*oratorio* che è il nostro « scopo principale », secondo Don Bosco, e che potrà risultare l'unico ambiente rimasto disponibile ed efficiente in aree fortemente industrializzate? A questi interrogativi bisognerebbe rispondere oggi, perchè le trasformazioni strutturali non si possono fare dall'oggi al domani, quando « la casa brucia », e quelle che si prospettano investono, forse, tutto il nostro sistema scolastico e educativo. Le nostre possibilità sono immense, perchè Don Bosco (art. III delle Costituzioni) ci ha aperto la strada a « ogni altra opera che abbia per scopo la salvezza della gioventù ». Ma l'importante è riuscire a prevedere a tempo — per quanto è umanamente possibile — quali sono le opere giovanili, che non solo ci saranno ancora disponibili domani, ma alle quali, più che ad altre, sarà necessario e opportuno che noi ci dedichiamo. Nessuno può predirlo col « buon senso », senza aver studiato sistematicamente (cioè con competenza, se possibile, scientifica) gli svariati e complessi fattori che determinano l'evoluzione sociale. Si potrebbe esser tentati, ad es., di dedurre dalle informazioni di cui già disponiamo, che l'Oratorio, opportunamente trasformato in « Casa della Gioventù » (ritrovo ricreativo, culturale e formativo, post-scolastico e dopolavoristico) sarà forse la nostra formula dell'avvenire, in una società che allontanerà sempre di più i giovani dalla famiglia e li spingerà a liberamente associarsi, per ritrovare nel gruppo di coetanei la possibilità di espansione affettiva e di formazione personale e sociale, che le altre

istituzioni non sapranno più dare. Ma questa è solo un'ipotesi, che dovrebbe essere studiata a fondo, assieme ad altre possibili, con l'occhio a tutte le amplissime prospettive delle trasformazioni sociali.⁴

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

È la prima volta, nella storia della Congregazione, che ci troviamo riuniti a un congresso pedagogico come rappresentanti di tutte le Ispettorie d'Italia. Forse è il momento di prender coscienza della nostra unità, e cioè della comunanza e corresponsabilità dei nostri problemi come Salesiani *italiani*. Siamo una società a struttura internazionale, ma ciò non impedisce che le varie sotto-strutture nazionali si accordino e si coordinino in funzione di un'azione comune, in risposta a esigenze comuni. Ora vi è oggi in Italia un *problema meridionale*, che non è solo problema economico, politico, culturale e sociale, ma *anche religiosomorale*. La prima carta delle « zone di pratica religiose » in Italia, pubblicata recentemente, rivela all'evidenza questa *coestensione della depressione religiosa con quella socio-economica*. Mentre nel

⁴ Un'altra ipotesi interessante potrebbe essere la seguente: che — qualora, malauguratamente, venisse a mancare la possibilità o la convenienza di mantenere scuole proprie — la Congregazione Salesiana prepari specialisticamente i suoi 2.500 Sacerdoti italiani a occupare degnamente le cattedre di religione nelle scuole statali. Si sa, infatti, che nel 1975 secondo le previsioni dello sviluppo scolastico, vi saranno circa 60.000 classi per i 2.000.0000 circa di giovani che frequenteranno la scuola tra i 14 e i 19 anni. Occorreranno, cioè, solo per le medie superiori, almeno 6.000 insegnanti di religione. Se è vero che, domani, le sorti anche religiose della gioventù si decideranno soprattutto nella scuola, la presenza salesiana, fortemente qualificata, potrebbe essere, ancora una volta, decisiva. Tanto più se il lavoro formativo *scolastico* si continuasse e si concludesse nel nuovo tipo di istituzione *oratoriana*, sopra prospettato.

Nord, a parte le isole rosse dell'Emilia e della bassa Toscana, la pratica religiosa si mantiene tra i 50 e gli 80% di osservanza, e nelle regioni del Centro scende a 40 e 30%, nel Sud e Isole gli osservanti sono — in media — meno del 25%.⁵ Tutta la Nazione si è posto il problema del Mezzogiorno e ha creato organismi e disposto provvidenze straordinarie per risolverlo, chiedendo, specie al Nord, sacrifici e collaborazione. Noi siamo una forza nazionale, sul piano educativo-religioso. Ci siamo posti, come gruppo nazionale, un « problema del Mezzogiorno »? Saremmo disposti, specie nel Nord, ai sacrifici necessari per un potenziamento al Sud? e, in ogni caso, qualcosa è stato predisposto per lo studio della situazione, in vista di una più *razionale* distribuzione delle forze, secondo le necessità del « Paese reale »?

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

La fedeltà a Don Bosco si dimostra ugualmente nel *conservare* il tesoro del Suo spirito e nel *rinnovarsi*, secondo il Suo invito:

⁵ Cfr. *Educare, sommario di scienze pedagogiche*. Roma, P.A.S., 1960, vol. 2°, pp. 71-72.

« cerchiamo di conoscere i nostri tempi e di adattarvici ». Gli Ordini e le Congregazioni religiose sono parte integrante della Chiesa, la cui perpetua giovinezza e « contemporaneità » ad ogni epoca storica è frutto dell'assistenza dello Spirito Santo e di una meravigliosa *capacità di adattamento*, testimoniata limpidamente da Pio XII di venerata memoria: « Il Corpo Mistico di Cristo, come i membri che lo costituiscono, non vive e non si muove nell'astratto, fuori delle condizioni incessantemente mutevoli di tempo e di luogo... è *sempre del suo secolo*, avanza con lui di giorno in giorno, di ora in ora, *adattando continuamente le sue maniere e il suo portamento a quello della società in mezzo alla quale deve operare* ».⁶

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

⁶ Discorso del 29 aprile 1949, in *Discorsi e Radiomessaggi di S. S. Pio XII*, Poliglotta Vaticana, vol. IX, p. 47.

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

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

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

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

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

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

Due soprattutto sono i tratti essenziali della sua qualifica di *educatore*: a) il preciso e ardentissimo *ideale morale-religioso*, asce-

tico: la *religiosità* essenziale, in senso integralmente cattolico, della sua pedagogia; b) l'inimitabile « *stile* » con cui egli ha esercitato il suo apostolato giovanile, l'attuazione « pedagogica » fatta « su misura dei giovani » della sua pastorale.

Questo duplice carattere della sua azione è esattamente colto anche dall'Aubert, *Le Pontificat de Pie IX* (1846-1878). Paris, Bloud et Gay, 1952. Chap. III. *L'Eglise et l'Italie jusqu'en 1870*. 1. *Les débuts de la laïcisation en Italie*. (Collez. storica diretta da Fliche et Martin, vol. XXI): « Don Bosco si è rivelato pedagogo eccezionale, nel quale si fondono il buon senso, il gusto del rischio e il senso dell'*apostolato*, dominato dall'idea che l'educatore è un amico che guida il fanciullo per prevenire le mancanze piuttosto che un sorvegliante che vigila per punire le trasgressioni... Preoccupazione di *consentire ai ragazzi di svilupparsi in un clima familiare, in un'atmosfera di gioia e di letizia* » (p. 107).

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

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

I. L'ISPIRAZIONE FONDAMENTALE:

PEDAGOGIA « PASTORALE ».

IERI

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

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

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

b) Lo si rileva, oltre che dalla formazione avuta e dalla mentalità acquisita, dalla diagnosi e dal giudizio che egli formula dei suoi tempi e delle loro esigenze. Non è il giudizio del pedagogo, del sociologo o del politico, ma del prete che tutto vede « sub specie aeternitatis », della « gloria di Dio e salute delle anime ». L'incipiente industrializzazione, l'urbanesimo (Torino quasi raddoppia la sua popolazione dal 1848 al 1864), il formarsi di una classe artigiana e operaia sempre più numerosa, il diffondersi della cultura popolare e professionale, il progressivo affermarsi della scuola per tutti, i fremiti di indipendenza, di libertà, di unità (con le complicazioni della questione romana e delle questioni di politica profana e ecclesiastica), sono visti e valutati da Lui, definitivamente, in funzione della morale e della religione; soltanto in

via subordinata si affermano le intuizioni e le reazioni di carattere « mondano » (scuole professionali, stampa, politica, civilizzazione, scuola e cultura, « umanesimo classico », ecc.). Sarebbe antistorico sostituire a questa constatazione realistica e inconfutabile valutazioni di panegiristi, antichi e contemporanei (uomini della politica, della sociologia, dell'economia, della cultura, della pedagogia, ecc.), che accentuassero unilateralmente aspetti esclusivamente temporali della sua azione.

c) Lo attestano l'anima, la struttura, delle opere da Lui fondate per la salvezza dei giovani, e i mezzi e i metodi adottati: « giovanili » in quanto al « materiale »... lavorato e alle modalità della « lavorazione » (ci si perdoni il deplorabile materialismo dei termini), ma sostanzialmente morali, religiosi, sacerdotali. Su questo punto sarebbe quanto mai opportuno rileggere il volume delle *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales* (scritte da Don Bosco vicino ai 60 anni), soprattutto dall'entrata al Convitto in poi (vi era entrato per imparare la professione del prete: « qui si impara ad essere preti », p. 121): visita alle carceri con le relative constatazioni e conclusioni (p. 123), episodio dell'8 dicembre 1841 (pp. 124 ss.), descrizione dell'Oratorio incipiente con relativo orario (« i più pericolanti fanciulli, e di preferenza quelli usciti dalle carceri » o ragazzi « esposti ai pericoli di perversione, specialmente nei giorni festivi », pp. 128 e 129), il riassunto dell'opera di tre anni (p. 131), la decisione (p. 133), le peripezie fino alla faticosa domenica 12 aprile 1846 (pp. 172 ss.) e il proseguimento intenso dell'azione pastorale (« io mi serviva di quella smodata ricreazione per insinuare a' miei allievi pensieri di religione e di frequenza ai santi sacramenti », p. 176), le scuole domenicali e serali in funzione catechistica (pp. 182 ss.), la Compagnia di S. Luigi (« era mestieri dare eccitamento alla pietà con qualche pratica stabile e uniforme », p. 196), l'istituzione dell'ospizio operaio (« apparve altro bisogno assai grande, cui era urgente un provvedimento », p. 199 - 1847), gli Esercizi Spirituali (p. 207 - 1848), la musica, la buonanotte (pp. 204-205), le vocazioni (1848 - « si

può dire che la casa dell'Oratorio per quasi 20 anni divenne il Seminario diocesano », p. 212), le *Lecture Cattoliche* (1858 - pp. 240 ss.),¹ i laboratori e le scuole per interni (dal 1853), ecc.: è una colossale testimonianza del carattere decisamente pastorale delle sue intenzioni e delle sue opere.

OGGI

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

a) Sul fronte degli educatori si è determinata una vera rivoluzione nel mondo di concepire e di attuare il rapporto educativo con gli alunni. Nel mondo salesiano, sono decisivi alcuni fatti: 1) il direttore, che è figura assolutamente centrale e complessa della primitiva tradizione, per forza di cose e decisioni superiori (si ricordi il Decreto del S. Ufficio del 24 aprile 1901), cessa di essere il confessore regolare della Comunità religiosa e educativa; egli diventa sempre più « direttore » e, in certo senso, meno « sacerdote », non essendosi chiarita subito sufficientemente la figura del direttore-educatore, direttore spirituale senza essere confessore; 2) si aggiungano le complicazioni amministrative (sul piano economico e giuridico, l'accresciuta mole dei « servizi » per gli approvvigionamenti necessari alla vita sempre più complessa ed esigente della comunità, per la manutenzione degli edifici, per le attrezzature varie, più numerose e costose, gli oneri dal punto di vista legale e fiscale), che hanno ulteriormente aggravato le responsabilità del direttore, assorbendo tempo ed energie, ed inoltre hanno strappato quasi del tutto il prefetto o economo dal circolo propriamente educativo; 3) nel settore scolastico sono enormemente aumentate le esigenze di carattere burocratico, organiz-

¹ Cfr. P. BRAIDO, *L'educazione religiosa e popolare nelle « Lecture Cattoliche »*, in « Salesianum », 15 (1953) 4, 648-672.

zativo, culturale, didattico, sovraccaricando di impegni extra-educativi direttori, presidi e consiglieri scolastici, con molto minori disponibilità di tempo per attività di carattere « familiare » e pedagogico; 4) gli Insegnanti in tutti gli ordini di scuole sono sempre più assorbiti dal proprio lavoro, che, oltre le lezioni regolari, comprende lunghe ed impegnative preparazioni ad abilitazioni e concorsi, mentre è maggiormente sentita e richiesta la loro collaborazione alle opere dell'apostolato diretto, spesso urgenti e di notevole rilievo; 5) tutti e in tutte le Opere, senza distinzione, si trovano sempre più oberati da impegni di carattere tecnico e organizzativo (conduzione di gruppi sportivi, ricreativi, culturali, organizzazione di squadre, di tornei, di gare, con riflessi di carattere economico, realizzazione di campeggi, escursioni, ecc.), che sembrano talvolta « oscurare » la qualifica « sacerdotale ».²

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

c) Sul fronte dell'apostolato e della pastorale, rispetto all'Ottocento molte cose si sono evolute, in senso quanto mai positivo, nel mondo dell'ascetica e della spiritualità giovanile, nel momento e nelle modalità della direzione spirituale, dell'educazione

² Come rimedio ad una eccessiva burocratizzazione dell'ufficio, eminentemente *educativo*, del Direttore è largamente consigliata e attuata, soprattutto nei grandi istituti, l'attribuzione ad altra persona della qualifica e delle responsabilità di *preside*. Questo esige, naturalmente, tra il « collettivo » degli educatori, e soprattutto tra coloro che esercitano particolari uffici, il massimo senso di solidarietà, con precisi e sinceri rapporti di subordinazione e coordinazione.

religiosa dei singoli e delle masse. Ricordiamo brevemente: 1) l'approfondimento teologico e kerigmatico dei metodi della pastorale e della cura d'anime, in generale e nel mondo giovanile; 2) l'accresciuta coscienza ecclesiale e apostolica della « pietà » e della religiosità, superando concetti e tendenze individualistiche e intimistiche; 3) l'aumentata sensibilità di fronte a fenomeni di grande valore e portata pastorale, quali l'apostasia delle masse, i fallimenti educativi, gli sbandamenti nel mondo giovanile, con una più avvertita capacità di diagnosticarne cause, estensione, profondità, rimedi; 4) sul piano specifico della pastorale giovanile è largamente sentito, teorizzato e promosso il ritorno ad un Cristianesimo più soprannaturale ed essenziale, reagendo non solo alle svariate forme di naturalismo e di illuminismo ereditate dal Settecento e dall'Ottocento, ma anche in antitesi a manifestazioni di pietismo formale e di devozionalismo eccessivo, caratteristico di una certa spiritualità italica, anche ottocentesca (cfr. Aubert, o.c., p. 461), con un vigoroso ritorno ad una pedagogia schiettamente soprannaturale, dai precisi profili e fondamenti dogmatici, e ad una vera e propria « teologia dell'educazione » (cfr. *Educare*, vol. II: G. GROPPA, *Introduzione ad una Teologia dell'educazione*; L. CSONKA, *Lineamenti di storia della Catechesi*, spec. pp. 206-209; G. C. NEGRI, *Problemi generali della Catechesi*).

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

a) Rivivere Don Bosco *sacerdote dell'educazione* significa, anzitutto, prendere coscienza personalmente del carattere profondamente cristiano del suo sistema, inattuabile senza l'attiva partecipazione del sacerdote, esigente un'anima e un cuore sacerdotale, prima della psicologia, della pedagogia e della didattica (diremo subito, nella seconda parte, che anche questo aspetto è essenziale e importantissimo, ma in ogni caso *subordinato* al

primo). Si vedano, per esempio, a proposito dei Direttori-sacerdoti-educatori le insistenze di D. P. Albera, di D. Ceria e dei Capitoli Generali (cfr. *Annali*, vol. III, pp. 170-174; vol. IV, pp. 8-9; D. P. ALBERA, *Don Bosco modello del Sacerdote Salesiano*; P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, pp. 49-59: « Vocazione sacerdotale e vocazione educativa di Don Bosco »), e alcuni documenti ufficiali fondamentali: i Ricordi confidenziali ai Direttori e la lettera da Roma del 10 maggio 1884.

b) Rappresentare Don Bosco come Sacerdote in qualsiasi situazione educativa, di fronte ai ragazzi, alle famiglie, alla Società, senza rispetti umani e rifiutando un prestigio che fosse « umano troppo umano »: clericalismo, no; chiaro spirito cattolico, sì. Ne risulta, per il Salesiano, la necessità di una solida cultura ecclesiastica e di un'autentica spiritualità apostolica, oltre che scientifica e didattica: cultura filosofica, com'è voluta dalla Chiesa; cultura teologica, sia dogmatica che morale, scritturistica, storica e liturgica; cultura e mentalità catechistica e pastorale. Qui non è questione di « punti di vista » o di buoni « consigli », ma di coerenza e di obbedienza a Don Bosco, che ebbe una completa formazione sacerdotale, quale era richiesta ai migliori sacerdoti normali del suo tempo; alla Chiesa, che ha dato ripetutamente disposizioni severe, chiare e gravemente obbligate in coscienza (si pensi anche solo all'impegnativa e mirabile « *Sedes Sapientiae* »); alle esigenze delle anime giovanili, nel nostro tempo così difficile e intricato.³

c) Su questa linea, per rimanere fedeli a Don Bosco e al suo spirito si dovrà, forse, addirittura andare *oltre* Don Bosco, come si è oltre di Lui cronologicamente, attingendo alla sua

³ È significativo che Don Bosco abbia chiamato a collaborare con il sacerdote nell'attuazione della sua pedagogia anche laici « religiosi » con voti, membri, con i sacerdoti, della stessa Società: cfr. P. BRAIDO, *Religiosi nuovi per il mondo del lavoro. Documentazione per un profilo del Coadiutore Salesiano*. Roma, PAS, 1961, pp. 290.

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

d) In questo senso è significativo il fatto che Don Bosco nella sua azione crescente non inventi formule nuove, stratagemmi particolari, ma si appigli alle opere « pastorali » giovanili consacrate dall'apostolato ecclesiastico lungo i secoli, preoccupandosi di adattarne lo stile e le forme esteriori ai tempi nuovi (sulla linea di quei sacerdoti-« riformatori », che concepirono la « Restaurazione » non come gretta *conservazione* nè come *rivoluzione* ideologica e pratica, ma come *geniale adattamento* dell'antico, del tradizionale, al nuovo e al moderno — il primo Ottocento pullula di opere di questo genere). La sostanza è garantita dalla fedeltà alla tradizione ecclesiastica e a un Cattolicesimo di fondo, sicuro ed essenziale. I mezzi sono quelli dell'apostolato classico, quelli che per ispirazione di P. Taparelli d'Azeglio erano entrati in uno dei più conservativi documenti della Restaurazione piemontese, il Regolamento per le scuole di Carlo Felice, del 1822: su queste cose la Chiesa non ammette

riforme (anche se le ammette nei Regolamenti scolastici!): Sacramenti, preghiera, S. Messa, Grazia, meditazione, istruzione religiosa, Esercizio di buona morte, Esercizi Spirituali, direzione spirituale, ecc. Chiaro avvertimento per chi credesse di riviverlo meglio, imprigionandolo nelle particolari espressioni di vita del suo tempo e del suo ambiente.

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

IERI

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

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

b) Dispensandoci dall'analizzarne gli elementi (già altrove elencati: cfr. soprattutto P. BRAIDO, *Don Bosco*. Brescia, La Scuola, 1957, pp. 160, e P. BRAIDO, *Il sistema educativo di Don Bosco*. Torino, SEI, 1962 (III ediz.), pp. 192), non possiamo esimerci dal coglierne l'orientamento fondamentale, decisivo, secondo noi, per differenziare la metodologia educativa di Don Bosco da altre, sia pure accettabili e benemerite (città dei ragazzi, collegio classico, collegio-caserma, collegio-monastero, scoutismo, autogoverno...) e garantire la propria fedeltà a quella che ne costituisce l'anima, l'essenza: lo « stile » della FAMIGLIA.

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

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

Ma per quanto necessariamente legato a un certo complesso di elementi materiali, senza cui si dissolverebbe, un sistema « familiare » non può interpretarsi come sistema « chiuso », già

concluso e finito in ogni sua parte: sarà sistema aperto, « organismo » vivente, che accetta tutte le variazioni, integrazioni e trasformazioni che, non distruggendone le caratteristiche, si pongono sulla linea della comprensione familiare, della « ragione » e dell'« amorevolezza ». In questo senso siamo decisamente con l'interpretazione, classica, che D. Fascie diede delle famose parole pronunciate da Don Bosco in occasione di una nota interpellanza del Rettore del Seminario di Montpellier.

OGGI

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

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

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

Nè vale tradurre la « passione educativa » in termini di « Memorie Biografiche », documento fondamentale per la spiritualità e la pedagogia salesiana; ma, in mani meno esperte, potenziale miniera di tutti i materiali, e giustificazione di tutte le contraddizioni soggettive e individualistiche, quando sia oscurata la visione dell'insieme, il valore relativo dei singoli episodi, l'ambientazione storica di detti e fatti e si ignori il Don Bosco totale.

b) Una seconda difficoltà è costituita dallo stesso carattere *paradossale*, con cui si presenta il Don Bosco educatore, amico dei giovani, umanissimo « adolescentium Pater et Magister » e il Don Bosco prete dappertutto, angustiato dal problema della loro salvezza spirituale: anima o corpo? interessi terreni o interessi celesti? cielo o terra? corpo, valori fisici, sport, sviluppo umano integrale o salvezza dell'anima, mortificazione, penitenza? Indubbiamente Don Bosco è grande per aver tentato soluzioni geniali di conciliazione dei due termini: il particolare trattamento in occasione dell'Esercizio della buona morte veniva a equilibrare la durezza delle preghiere di S. Alfonso; il cortile e le passeggiate e gli attrezzi ginnici (e... se si vuole il « culto » dei valori umani del gioco, della scuola, della professione, dell'ambizione nelle opere, nelle recite) temperavano l'esclusivismo del *porro unum necessarium* costituito dalla salvezza dell'anima e dai Novissimi; la gioia e la spensieratezza facevano da contrappeso alla impegnatività degli esami di coscienza e della confessione. Ma il pericolo di attuazioni unilaterali è forse a *priori* superato da tutti i suoi meno geniali imitatori? L'ossessione « pastorale » della grazia di Dio e della purezza delle coscienze potrebbe diventare, in mani incaute o meno sperimentate di quelle di Don Bosco, inumana, anche se beneintenzionata, « carnificina animarum »; la presenza sacerdotale tra i giovani, meno attenta potrebbe apparire antipatico clericalismo invadente a scapito dei rapporti umani, semplici e naturali, così producenti a lunga scadenza; e i pregiudizi e le grettezze potrebbero trasformare le giuste preoccupazioni per la purezza giovanile in deprimente deformazione di coscienze. Le esemplificazioni potrebbero aumentare, aggravate dalle difficoltà « professionali » costituite dalla nostra mentalità « religiosa » (cfr. REY-HERME, *Mentalité religieuse et perspectives pédagogiques*).

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

Due aspetti — messi in rilievo sia dalla pubblicistica comune che da ricerche più approfondite — sembrano dover attirare la

nostra attenzione per individuare alcuni elementi positivi e negativi sul piano educativo: 1) sono risapute le gravi carenze educative della famiglia d'oggi, sempre meno capace di soddisfare le accresciute esigenze culturali, spirituali, sentimentali dei figli: per varie ragioni, non ultime quelle economiche, le quali impegnano severamente le energie fisiche e le preoccupazioni (e molte volte il tempo e la giornata) dei genitori, portati così a vivere e a sentire in modo molto unilaterale le esperienze dei figli. Le quali esperienze sono, invece, molto più numerose e varie: la scuola, le compagnie, le amicizie, i divertimenti, le associazioni di tutti i tipi, con le iniziative più svariate in tutti i settori: religioso, morale, ricreativo, sportivo, culturale, ecc.; 2) la famiglia stessa nella sua intima struttura sta evolvendosi sociologicamente, passando da forme piuttosto « patriarcali » a forme più democratiche, dal « governo » del « capo » a cui si subordinano tutti e tutte (moglie, figli, nuore, nipoti) alla diarchia padre-madre, indipendenti rispetto ai nonni e ad altri parenti, in un rapporto molto più largo e democratico coi figli, in atteggiamento di collaborazione consapevole e personale, talvolta anche decisamente critica e determinante.⁴

Donde si possono ricavare conclusioni di indole generale.

a) È necessario rimeditare Don Bosco non solo storicamente, ma anche teoreticamente, sistematicamente. Come nel campo pastorale (e, quindi, anche nel campo della pastorale giovanile) si ammette oggi da tutti, che i problemi si sono complicati enormemente con situazioni nuove e impressionanti e, quindi, per un'azione a largo respiro, tutto il problema va rivisto e ristudiato alla luce dei grandi principi della teologia, della filosofia, della sociologia, dell'esperienza, della psicologia e delle stesse tecniche dell'organizzazione del lavoro, analogamente nel campo pedago-

⁴ P. G. GRASSO, *Famiglia in trasformazione. Rassegna di studi recenti di psico-sociologia della famiglia americana*, in « Orientamenti Pedagogici », 7 (1960) 6, 1088-1098; P. BRAIDO, *Nuovi orizzonti di pedagogia familiare*, in « Orientamenti Pedagogici », 9 (1962) 1, 54-65.

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

b) Altre considerazioni si potrebbero fare, entrando più nel vivo della metodologia educativa di Don Bosco, concentrata tutta intorno a questo motivo fondamentale: sistema « familiare », con

quanto di vivo e di concreto esso comporta: il regime paterno, il rapporto basato sulla ragione e l'amorevolezza, l'umanesimo sano dei contenuti e dei metodi.

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

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

3. Accenniamo, infine, ad alcuni temi degni di riflessione, per la vita e per la pratica: a) necessità di approfondire il concetto di famiglia — con tutto ciò che vi è pedagogicamente connesso — nel sistema di Don Bosco, raffrontandolo con il sistema sociale essenzialmente « patriarcale » in cui tale concetto è maturato, con

il pericolo di traduzioni educative in chiave *paternalistica*, produttrici di infantilismo e irresponsabilità e, quindi, di minor capacità di libero e autonomo inserimento dei giovani nella vera vita, quella reale di ieri e di oggi; *b*) necessità di ridimensionare — in forma agile ed elastica — la famiglia educativa salesiana di oggi ai nuovi tratti costitutivi della vita di famiglia, della famiglia di oggi, con rapporti molto più larghi e comprensivi tra genitori e figli, con nuove interpretazioni e attuazioni (non sempre e solo errate) del principio dell'autorità e della corresponsabilità, sul piano economico-sociale-culturale-educativo, nelle relazioni tra padre e madre e tra genitori e figli; *c*) urgenza di rivedere i rapporti eventuali e possibili tra la famiglia educativa salesiana e le altre associazioni, ambienti, organizzazioni, strutture in cui il giovane si inserisce, con il conseguente superamento del puro isolamento, in armonia con lo stile di vita — irreformabile — della famiglia d'oggi, che non monopolizza i figli, che non riesce nè mira a isolarli, ma — non sempre in senso deteriore — consente ampie possibilità di azione anche fuori del proprio ambito, pur difendendosi legittimamente e correttamente; *d*) sommo interesse, pure, di rivedere non solo alla luce del progresso scientifico e pedagogico, ma anche dell'applicazione retta e coerente dei perenni principi della teologia e della filosofia cristiana, il problema dell'*attivismo* pedagogico-didattico, con tutte le conseguenze relative alla necessaria individualizzazione, socializzazione e « personalizzazione » degli interventi, dei metodi e dei procedimenti educativi: pietà compagnie e gruppi, Circoli, disciplina, autogoverno, partecipazione giovanile alla vita e all'attività della comunità educativa.

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

« Ci vorrebbe Don Bosco » significa: ci vorrebbe Lui, e cioè la somma di due realtà grandissime: il suo *genio* e la sua *santità*;

in altri termini la sua intuizione, il suo spirito di iniziativa — e la sua pietà, il suo sacrificio eroico.

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

« Ci vorrebbe Don Bosco ». Ecco: non ci resta che realizzare, come possiamo e come è consentito dai nostri limiti, le due doti caratteristiche di Don Bosco, umilmente e serenamente. L'educatore di stile « salesiano » non ha complessi d'inferiorità; per vocazione egli deve ritenersi persona modestamente « geniale » e di iniziativa! E desidera con Don Bosco tendere alla santità, per Grazia di Dio, per il bene e la felicità dei giovani.

Il poema dell'amore educativo

S. GIOVANNI BOSCO

Lettera da Roma
del 10 maggio 1884.

Presentazione di D. Pietro Braido

1. PRESENTAZIONE ¹

Del 10 maggio 1884 è quello che riteniamo il documento più limpido ed essenziale della pedagogia di Don Bosco, uno dei più significativi dell'educazione cristiana.

Naturalmente la persuasione è legittima soltanto se l'importanza di un educatore o di un pedagogista non si misura dalla ponderosità dei tomi o dalla astruseria dei concetti o, tanto meno, dall'ampiezza o sonorità della « propaganda », quella delle « storie », precisamente. Di quanti ridimensionamenti necessiterebbero, forse, tante « teorie » e illustri « sogni » pedagogici, romanzi o poemi che siano, pur non inutili, significativi spesso o sempre, e tuttavia di dubbia fondazione speculativa e di limitata efficienza pratica e vitale!

Non è da meravigliarsi, se si pensa alle complesse esigenze di una solida e dinamica pedagogia adeguatamente intesa: una pedagogia a cui non dovrebbero mancare visione sicura, impegnata, della realtà e della vita e lucidità e organicità funzionale, teoretica, scientifica, tecnica, pratica; una pedagogia che sia insieme appello al sapere e a capacità realizzatrici, alla immaginazione vivace e creatrice e a fede e volontà amorosa, a fervore e dedizione personale e rapporto vivo con l'azione vissuta e sofferta.

Il minuscolo documento di Don Bosco fa parte di questo tipo di letteratura pedagogica: tanto robusto e sicuro nella intelligenza delle cose umane e divine, quanto vibrante di sentimento verace, aderente alla realtà, geniale nelle intuizioni, umile sintesi di una grande vita, concreto programma di azione, « manifesto » pedagogico affidato per i secoli a milioni di giovani e di educatori.

¹ P. BRAIDO, *10 maggio 1884*, in « Orientamenti Pedagogici », 6 (1959) 4, 545-558.

Basterebbe pubblicarlo così com'è, senza commenti, in ogni caso macchinosi, contorti, mal sopportati dal suo stesso Autore.

Ma abbiamo fondati motivi di credere che, com'è avvenuto spesso nel passato, la semplicità di Don Bosco possa trarre in inganno. È così, familiare, ascientifica quella lettera! È addirittura un « sogno »: reale o simbolico, non sappiamo. E tutto, il tono, lo stile, l'inizio, il seguito, la fine, è fatto apposta per sviare i semplici (o i troppo smalzati), ma soprattutto gli ignari.

Sono così normali, comuni, quelle prime righe! La solita dichiarazione di un ricordo inesistente, propria di un certo genere epistolare?

Se soltanto una volta si ha avuto la gioia e l'emozione di indovinare qualcosa della vita profonda, del « cuore » di Don Bosco, non si possono leggere senza commozione quelle prime battute: « sento, o cari miei, il peso della mia lontananza da voi e il non vedervi e il non sentirvi mi cagiona pena, quale voi non potete immaginare ». L'amore educativo di Don Bosco non è un pezzo da museo pedagogico; è l'aspetto più evidente della sua « umanità ». E della sua santità, aggiungiamo subito a scanso di equivoci. Non è santo solo chi ama soprannaturalmente tutti in Dio; ma anche chi — come, certamente, Don Bosco — ha potenziato, nelle altezze del divino e della Grazia, indiscutibili, irrompenti capacità affettive umane: « sono le parole di chi vi ama teneramente in Gesù Cristo ed ha il dovere di parlarvi colla libertà di un padre ».

Don Bosco fu grandissimo educatore cristiano, perchè fu anzitutto ricco di una elevata e purissima — e purificata — umanità.

E il seguito della lettera? Apparentemente sono assenti tutti i temi classici della pedagogia: il rapporto educativo, l'intenzionalità, la teleologia, le antinomie, i principi, le metodologie e, naturalmente, l'epistemologia, e le psicologie di tutte le specie, comprese quelle tipologiche e caratterologiche.

Quale pericolosa ingenuità, ben lontana dalla ricca « semplicità » di Don Bosco! Nella sua lettera c'è questo e molto di più, implicito ed esplicito.

La teologia? C'è tutta, viva e concretissima. La differenza tra

Don Bosco e qualcuno — non tutti, fortunatamente — dei trattatisti (e purtroppo, anche dei « praticisti ») sta semplicemente in ciò: che questi, spesso, sono molto più generici e nebulosi: preferiscono parlare di finalit , di integralit , di personalit , di carattere (ci sono state epoche, veramente storiche, in cui molti educatori cristiani non sapevano dir di meglio ai propri ragazzi che questo: formarsi un carattere, essere leali, essere i ragazzi pi  belli intelligenti e compiti, e simili piacevolezze inconcludenti). Don Bosco sobriamente e realisticamente propone la sostanza della visione umana e cristiana della vita: il dovere, il lavoro, la professione e, insieme, la presenza di Dio nel cuore e nella vita, la Grazia, e i Sacramenti seriamente e impegnativamente ricevuti (« la stabilit  dei proponimenti ») e la divozione a Maria Ss.ma e vita cristiana soda e generosa: « qui vi dir  soltanto che   tempo di pregare e di prendere ferme risoluzioni; proporre non colle parole, ma coi fatti, e far vedere che i Comollo, i Savio Domenico, i Be-succo e i Siccardi vivono ancora tra noi ».

Non occorre soffermarsi sulla metodologia, la parte centrale della lettera: vi si trova la quintessenza del « sistema preventivo » pratico, in quanto generale metodologia educativa, opera di ragione e di religione, attuata nel clima della carit  o, meglio, dell'amore, ancor meglio, dell'« amorevolezza », lo « stile » della pedagogia di Don Bosco: pedagogia della « presenza », della paternit  e dell'amicizia profonda, della dedizione e del servizio agli « interessi » totali dei giovani, da comprendere, da penetrare con crescente finezza, da affrontare a tu per tu e nell'ambiente globale, con tutti i mezzi: la « familiarit  », la partecipazione ai loro gusti, lo sport, il gioco, l'allegria, e l'aderenza ai loro problemi pi  che ai propri « pregiudizi ». L'autentico amore educativo — se   veramente grande e generoso — nega i personalismi, le esperienze fatte, le preclusioni, il formalismo, l'immobilismo, l'adorazione di schemi superati e accetta anche la scienza, la psicologia teorica e pratica, tipologica o no, la metodologia pi  o meno scientifica, ecc., se in qualche modo possono suggerire cose vive e utili per i giovani.

Ma forse, questo potrà apparire apologia o panegirico. La lettera è là, umile e modesta. Non tutti, forse, sono in grado o disposti ad « inquadrarla ». Potrebbe, forse, bastare un invito ad allargare la visuale. Ma potrebbe anche darsi che la prospettiva di alcuni sia falsata da « idoli » troppo a lungo adorati: di tutte le specie, « tribus », « specus », « fori », « theatri ».

Per essi e per altri aggiungiamo qualche notazione storica e ambientale. Almeno da questo lato apparirà — e per gli altri sarà una lieta e confortante conferma — che la lettera non è semplicemente un paterno sfogo occasionale, nè ufficiale nè ufficioso, una lettera di circostanza, di cui non debba eccessivamente occuparsi o preoccuparsi la critica dotta.

Primavera 1884. Don Bosco è a Roma. Egli è sempre il « capo dei birichini »: è a Roma precisamente in quanto Capo e Legislatore della grande Opera educativa da lui fondata e alla quale vuol dare le ultime garanzie di natura statutaria e giuridica. È nel sessantasettesimo anno di età. Un anno prima la sua azione e la sua persona erano particolarmente emerse alla ribalta internazionale con la lunga trionfale permanenza a Parigi dal 18 aprile al 25 maggio 1883. Nel luglio 1883 egli aveva compiuto il rapido viaggio in Austria, al capezzale del Conte Chambord (pretendente al trono di Francia con il nome di Enrico V). Nel febbraio 1884 era stato colpito da una malattia che sembrava dovesse stroncarne l'esistenza, quando invece dopo pochi giorni decideva di effettuare un nuovo viaggio in Francia, della durata di un mese. Alla fine aveva proseguito per Roma, dove arrivava il 14 aprile.

La preoccupazione per i giovani, per la sua Opera educativa e la sua sistemazione definitiva è costante, è il suo assillo di questi ultimi anni. Appare in forma evidente nel Capitolo Generale III del settembre 1883; ritorna nei discorsi ai Cooperatori e nelle interviste giornalistiche, dove il tema della salvezza e della elevazione della gioventù soprattutto operaia, costituisce il punto centrale e nevralgico, insieme alle Missioni e alla costruzione del tem-

pio del S. Cuore a Roma. È viva la sollecitudine di garantire la sopravvivenza del suo modo o stile di educazione che a più riprese egli tenta di racchiudere in formule significative, come quella apparsa sul *Pélerin* di Parigi (1883): « Ma in che cosa consiste dunque la formazione che si dà a questi giovani? La formazione consiste in due cose: dolcezza in tutto e la cappella sempre aperta, con ogni facilità di frequentare la confessione e la comunione ». Egli sente e ripete che « il bene della società e della Chiesa risiede nella buona educazione della gioventù » (disc. a Parigi nel 1883); « se voi adesso — aveva detto a Lione — vi tirate indietro, se lasciate che questi ragazzi diventino vittime delle teorie comunistiche, i benefizi che oggi rifiutate loro, verranno a domandarveli un giorno, non più col cappello in mano, ma mettendovi il coltello alla gola e forse insieme con la roba vostra vorranno pure la vostra vita ».

Si intrecciano preoccupazioni di indole economica, organizzativa, pedagogica. Minato nella sua salute, posto continuamente di fronte alla realtà della morte, che potrebbe rapirlo in qualsiasi momento, Don Bosco è assillato dal pensiero di lasciare ai suoi successori una stabilità in tutti i settori, soprattutto per quanto riguarda lo spirito e le caratteristiche del metodo di educazione, che egli vede qua e là seriamente minacciati, cominciando da Valdocco. È l'oggetto preferito di conversazioni e discussioni con i suoi collaboratori.

Si aggiungano altri elementi e frammenti che mettono in più concreta luce il documento. Il suo segretario, quello che scriverà poi la lettera da lui dettata, D. G. B. Lemoyne scrive a Torino l'8 aprile 1884: « il nostro amatissimo Padre non sa tenere discorso senza che commenti i tempi eroici dell'Oratorio » (la lettera era indirizzata a D. Bonetti, che stava pubblicando a puntate sul *Bollettino Salesiano* la storia dei primordi dell'opera, con la supervisione di Don Bosco stesso). Nelle lettere da Roma il ricordo dei giovani torna insistente: « una settimana dopo pensò particolarmente agli alunni della quarta e quinta ginnasiale, scrivendo a Don Febbraro, consigliere scolastico dell'Oratorio ». È del 25 aprile

l'intervista pubblicata dal *Journal de Rome* (forse Don Bosco stava già progettando la sua lettera): « ... Vorrebbe ora dirmi qual è il suo sistema educativo? — Semplicissimo: lasciare ai giovani piena libertà di fare le cose che loro maggiormente aggradano. Il punto sta di scoprire in essi i germi delle loro buone disposizioni e procurare di svilupparli. E poichè ognuno fa con piacere soltanto quello che sa di poter fare, io mi regolo con questo principio, e i miei allievi lavorano tutti non solo con attività, ma con amore ». Finalmente il 6 maggio D. Lemoynes aveva scritto a Don Rua: « Don Bosco sta preparando una lettera che intende di mandare ai giovani, nella quale vuol dire tante belle cose ai suoi amatissimi figliuoli ». La lettera, però, assume definitivamente una forma tale che per i giovani ne sarà fatto solo un estratto: la parte più notevole e importante sarà riservata agli educatori.

Tornato a Torino (17 maggio) Don Bosco riceve giovani e collaboratori, iniziando soprattutto con i dirigenti responsabili (il Capitolo Superiore) scambi di vedute e discussioni, intesi a ridare alla Casa Madre della sua opera il suo volto autentico, secondo i più caratteristici principi del suo metodo educativo. In una di queste adunanze, e precisamente in quella del 5 giugno 1884, come risulta dal Verbale della seduta, « Don Bosco decide che si stabilisca una Commissione la quale studia i provvedimenti da seguirsi per promuovere la moralità nell'Oratorio... Don Bonetti è incaricato di chiedere privatamente i pareri dei singoli membri del Capitolo della casa e dei singoli maestri e farne relazione alla Commissione lunedì ».

Effettivamente ai primi giorni di giugno si susseguono risposte e osservazioni, che toccano spesso i temi essenziali del « sistema preventivo ». Nell'Archivio Salesiano di Torino ne sono conservate parecchie, a cominciare da quella di D. Bonetti, riassuntiva delle cose viste e udite da altri. Ci si rende conto che il problema è sentito e vivo, e non solo in quei giorni, ma da mesi e anni. C'è chi tra l'altro scrive: « Già l'anno scorso si propose di studiare qual fosse il motivo per cui le classi superiori mancavano e man-

cano di confidenza. Quello che risposi allora, rispondo adesso e tanto più perchè lo vidi confermato dalla lettera che il Sig. D. Bosco mandò da Roma » (D. Domenico Canepa).

* * *

La documentazione potrebbe continuare. Ma sembra sufficiente per aiutare ad intravedere che la lettera di Don Bosco entra nell'economia del suo sistema educativo e in tutta la sua vita di apostolo dei giovani con il carattere di una testimonianza « matura » e solenne: il riassunto del meglio della sua esperienza educativa alla fine della sua vita; l'affermazione dei principi più cari e caratteristici del suo « sistema »; la risposta autoritaria a incertezze, deviazioni, dimenticanze; l'indicazione di linee precise di riflessione e di azione pedagogica per i collaboratori presenti e futuri; la definizione scultorea e la difesa appassionata di norme educative cristiane che si vogliono perpetuate energicamente e inconfondibilmente.

Si potrebbe continuare in riflessioni che si addentrino più impegnativamente nel contenuto del documento così inquadrato. Ma per ora sembra sufficiente quest'opera di accostamento. Molto potrà fare la meditazione personale, alla luce di una conoscenza — necessariamente il meno superficiale possibile — della presenza di Don Bosco nella storia dell'educazione cristiana nell'Ottocento, nella vita educativa della Chiesa del suo tempo e di tutti i tempi. La lettura aiuterà a comprendere sempre più vitalmente e operativamente la portata storica e il significato perenne del suo messaggio educativo, come venne felicemente rilevato, in una pubblica recente celebrazione, da S. S. Giovanni XXIII: « Per il popolo, Don Bosco fu sempre il prete dei ragazzi, dei giovani, che è quanto dire il sacerdote tutto dedito alla loro istruzione religiosa, alla educazione morale, alla formazione alle virtù civiche ed al lavoro. In questo, egli con sapiente lungimiranza vedeva la prosperità futura della Chiesa e della società, e vi si applicò con dolcezza conquistante e ferma dirittura... Don Bosco è tuttora vivo nell'incanto che egli esercita sulle anime giovanili. Egli infatti ebbe la rara capacità di

raccogliere e capire le aspirazioni della giovinezza. Non è vero che questa voglia sempre strafare, imporsi alla luce della dottrina, all'indirizzo della buona disciplina. Al contrario, essa vuole essere compresa, con intelletto benevolo, guidata con braccio robusto, con parola sincera: vuol trovare cuori che la amino e la stimino, aiutandola dolcemente e fermamente nella ricerca di ciò che è veramente importante nella vita: nella vita presente e nella direzione verso la futura » (Giovanni XXIII, discorso dell'11 maggio 1959 nel solenne epilogo delle celebrazioni in onore di San Pio X e di San Giovanni Bosco).

2. TESTO DELLA LETTERA ²

Miei carissimi figlioli in G. C.,

Vicino o lontano io penso sempre a voi. Un solo è il mio desiderio, quello di vedervi felici nel tempo e nell'eternità. Questo pensiero, questo desiderio mi risolsero a scrivervi questa lettera. *Sento, o cari miei, il peso della mia lontananza da voi e il non vedervi e il non sentirvi mi cagiona pena, quale voi non potete immaginare.* Perciò io avrei desiderato scrivere queste righe una settimana fa, ma le continue occupazioni me lo impedirono. Tuttavia benchè pochi giorni manchino al mio ritorno, voglio anticipare la mia venuta fra voi almeno per lettera, non potendolo di persona. *Sono le parole di chi vi ama teneramente in Gesù Cristo ed ha dovere di parlarvi colla libertà di un padre.* E voi me lo permettete, non è vero? E mi presterete attenzione e metterete in pratica quello che sono per dirvi.

Sogno. L'Oratorio prima del 1870.

Ho affermato che voi siete l'unico ed il continuo pensiero della mia mente. Or dunque in una delle sere scorse io mi era ritirato in camera, e mentre mi disponeva per andare a riposo, aveva incomin-

² Si riproducono in corsivo quelle che sono ritenute le affermazioni chiave; si aggiungono, per facilità di lettura, i sottotitoli.

ciato a recitare le preghiere, che mi insegnò la mia buona mamma.

In quel momento non so bene se preso dal sonno o tratto fuor di me da una distrazione, mi parve che mi si presentassero innanzi due degli antichi giovani dell'Oratorio.

Uno di questi due mi si avvicinò e salutatomi affettuosamente, mi disse:

— Oh D. Bosco! Mi conosce?

— Sì che ti conosco, risposi.

— E si ricorda ancora di me? soggiunse quell'uomo.

— Di te e di tutti gli altri. Tu sei Valfrè ed eri nell'Oratorio prima del 1870.

— Dica! continuò quell'uomo, vuol vedere i giovani, che erano nell'Oratorio ai miei tempi?

— Sì fammeli vedere, io risposi, ciò mi cagionerà molto piacere.

Allora Valfrè mi mostrò i giovani tutti colle stesse sembianze e colla statura e nell'età di quel tempo.

Mi pareva di essere nell'antico Oratorio nell'ora della ricreazione. Era una scena tutta vita, tutto moto, tutta allegria. Chi correva, chi saltava, chi faceva saltare. Qui si giuocava alla rana, là a bararotta ed al pallone. In un luogo era radunato un crocchio di giovani, che pendeva dal labbro di un prete, il quale narrava una storiella. In un altro luogo un chierico che in mezzo ad altri giovanetti giuocava all'asino vola ed ai mestieri. Si cantava, si rideva da tutte parti e dovunque chierici e preti, e intorno ad essi i giovani che schiamazzavano allegramente. Si vedeva che fra i giovani e i Superiori regnava la più grande cordialità e confidenza. Io era incantato a questo spettacolo, e Valfrè mi disse: — Veda, la familiarità porta affetto e l'affetto porta confidenza. Ciò è che apre i cuori, e i giovani palesano tutto senza timore ai maestri, agli assistenti ed ai Superiori. Diventano schietti in confessione e fuori di confessione e si prestano docili a tutto ciò, che vuol comandare colui, dal quale sono certi di essere amati.

In quell'istante si avvicinò a me l'altro mio antico allievo, che aveva la barba tutta bianca e mi disse: — Don Bosco, vuole adesso conoscere e vedere i giovani, che attualmente sono nell'Oratorio?

Costui era Buzzetti Giuseppe.

— Sì, risposi io; perchè è già un mese che più non li vedo!

E me li additò: vidi l'Oratorio e tutti voi che facevate ricreazione. *Ma non udiva più grida di gioia e cantici, non più vedeva quel moto, quella vita, come nella prima scena.*

Negli atti e nel viso di molti giovani si leggeva una noia, una spossatezza, una musoneria, una diffidenza, che faceva pena al mio cuore. Vidi, è vero, molti che correvano, giuocavano, si agitavano con beata spensieratezza, ma altri non pochi io ne vedeva star soli, appoggiati ai pilastri, in preda a pensieri sconfortanti; altri su per le scale e nei corridoi o sopra i poggiuoli dalla parte del giardino per sottrarsi alla ricreazione comune; altri passeggiare lentamente in gruppi parlando sottovoce fra di loro, dando attorno occhiate sospettose e maligne: talora sorridere ma con un sorriso accompagnato da occhiate da far non solamente sospettare, ma credere che S. Luigi avrebbe arrossito se si fosse trovato in compagnia di costoro; eziandio fra coloro che giuocavano ve ne erano alcuni così svogliati, che facevano veder chiaramente, come non trovassero gusto nei divertimenti.

— Ha visto i suoi giovani? — mi disse quell'antico allievo.

— Li vedo, risposi sospirando.

— Quanto sono differenti da quelli che eravamo noi una volta! esclamò quell'antico allievo.

— Pur troppo! Quanta svogliatezza in questa ricreazione!

— E di qui proviene la freddezza in tanti nell'accostarsi ai santi Sacramenti, la trascuratezza delle pratiche di pietà in chiesa e altrove; lo star mal volentieri in un luogo ove la Divina Provvidenza li ricolma di ogni bene pel corpo, per l'anima, per l'intelletto.

Di qui il non corrispondere che molti fanno alla loro vocazione; di qui le ingratitudini verso i Superiori; di qui i segretumi e le mormorazioni, con tutte le altre deplorabili conseguenze.

Carità manifesta e sapiente.

— Capisco, intendo, risposi io. Ma come si possono rianimare questi miei cari giovani, acciocchè riprendano l'antica vivacità, allegrezza, espansione?

— Colla carità!

— Colla carità? Ma i miei giovani non sono amati abbastanza? Tu lo sai se io li amo. Tu sai quanto per essi ho sofferto e tollerato pel corso di ben quarant'anni, e quanto tollero e soffro ancora adesso. Quanti stenti, quante umiliazioni, quante opposizioni, quante persecuzioni, per dare ad essi pane, casa, maestri e specialmente per procurare la salute delle loro anime. Ho fatto quanto ho saputo e potuto per coloro che formano l'affetto di tutta la mia vita.

— Non parlo di lei!

— Di chi dunque? Di coloro che fanno le mie veci? Dei direttori, prefetti, maestri, assistenti? Non vedi come sono martiri dello studio e del lavoro? Come consumano i loro anni giovanili per coloro, che ad essi affidò la Divina Provvidenza?

— *Vedo, conosco; ma ciò non basta: ci manca il meglio.*

— Che cosa manca adunque?

— *Che i giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati.*

— Ma non hanno gli occhi in fronte? Non hanno il lume dell'intelligenza? Non vedono che quanto si fa per essi è tutto per loro amore?

— No; lo ripeto, ciò non basta.

— Che cosa ci vuole adunque?

— *Che essendo amati in quelle cose che loro piacciono, col partecipare alle loro inclinazioni infantili, imparino a veder l'amore*

in quelle cose che naturalmente loro piacciono poco; quali sono, la disciplina, lo studio, la mortificazione di se stessi; e queste cose imparino a far con slancio ed amore.

Gli Educatori « anima della ricreazione ».

— Spiègati meglio!

— Osservi i giovani *in ricreazione*.

Osservai e quindi replicai: — E che cosa c'è di speciale da vedere?

— Sono tanti anni che va educando giovani, e non capisce? Guardi meglio! Dove sono i nostri Salesiani?

Osservai e vidi che ben pochi preti e chierici si mescolavano fra i giovani e ancor più pochi prendevano parte ai loro divertimenti. *I Superiori non erano più l'anima della ricreazione*. La maggior parte di essi passeggiavano fra di loro parlando, senza badare che cosa facessero gli allievi; altri guardavano la ricreazione non dandosi nessun pensiero dei giovani: altri sorvegliavano così alla lontana senza avvertire chi commettesse qualche mancanza; qualcuno poi avvertiva ma in atto minaccioso e ciò raramente. Vi era qualche Salesiano che avrebbe desiderato intromettersi in qualche gruppo di giovani, ma vidi che questi giovani cercavano studiosamente di allontanarsi dai maestri e dai Superiori.

Allora quel mio amico ripigliò: — Negli antichi tempi dell'Oratorio lei non stava sempre in mezzo ai giovani e specialmente in tempo di ricreazione? Si ricorda quei belli anni? Era un tripudio di Paradiso, un'epoca che ricordiamo sempre con amore, perchè l'affetto era quello che ci serviva di regola, e noi per lei non avevamo segreti.

— Certamente! E allora tutto era gioia per me e nei giovani uno slancio per avvicinarsi a me, per volermi parlare, ed una viva ansia di udire i miei consigli e metterli in pratica. Ora però vedi come le udienze continue e gli affari moltiplicati e la mia sanità me lo impediscono.

Va bene: ma se lei non può, perchè i suoi Salesiani non si

fanno suoi imitatori? Perchè non insiste, non esige che trattino i giovani come li trattava lei?

— Io parlo, mi spolmono, ma pur troppo molti non si sentono più di far le fatiche di una volta.

— *E quindi trascurando il meno, perdono il più e questo più sono le loro fatiche. Amino ciò che piace ai giovani e i giovani ameranno ciò che piace ai Superiori.* E a questo modo sarà facile la loro fatica. La causa del presente cambiamento nell'Oratorio è che un numero di giovani non ha confidenza nei Superiori. Anticamente i cuori erano tutti aperti ai Superiori, che i giovani amavano ed obbedivano prontamente. Ma ora i Superiori sono considerati come Superiori e non più come padri, fratelli e amici; quindi sono temuti e poco amati. Perciò se si vuol fare un cuor solo ed un'anima sola, per amore di Gesù bisogna che si rompa quella fatale barriera della diffidenza e sottenti a questa la confidenza cordiale. Quindi l'obbedienza guidi l'allievo come la madre guida il fanciullino; allora regnerà nell'Oratorio la pace e l'allegrezza antica.

— Come dunque fare per rompere questa barriera?

— *Famigliarità coi giovani specialmente in ricreazione. Senza familiarità non si dimostra l'affetto e senza questa dimostrazione non vi può essere confidenza. Chi vuole essere amato bisogna che faccia vedere che ama. Gesù Cristo si fece piccolo coi piccoli e portò le nostre infermità. Ecco il maestro della familiarità! Il maestro visto solo in cattedra è maestro e non più, ma se va in ricreazione coi giovani diventa come fratello.*

Se uno è visto solo predicare dal pulpito si dirà che fa nè più nè meno del proprio dovere, ma se dice una parola in ricreazione è la parola di uno che ama. Quante conversioni non cagionarono alcune sue parole fatte risuonare all'improvviso all'orecchio di un giovane nel mentre che si divertiva!

« Amorevolezza ».

Chi sa di essere amato, ama, e chi è amato ottiene tutto, specialmente dai giovani. Questa confidenza mette una corrente elet-

trica fra i giovani ed i Superiori. I cuori si aprono e fanno conoscere i loro bisogni e palesano i loro difetti. Questo amore fa sopportare ai Superiori le fatiche, le noie, le ingratitudini, i disturbi, le mancanze, le negligenze dei giovanetti. Gesù Cristo non spezzò la canna già fessa, nè spense il lucignolo che fumigava. Ecco il vostro modello. Allora non si vedrà più chi lavorerà per fine di vanagloria; chi punirà solamente per vendicare l'amor proprio offeso; chi si ritirerà dal campo della sorveglianza per gelosia di una temuta preponderanza altrui; chi mormorerà degli altri volendo essere amato e stimato dai giovani, esclusi tutti gli altri superiori, guadagnando null'altro che disprezzo ed ipocrite moine; chi si lasci rubare il cuore da una creatura e per fare la corte a questa trascuri tutti gli altri giovanetti; chi per amore dei propri comodi tenga in non cale il dovere strettissimo della sorveglianza; chi per un vano rispetto umano si astenga dall'ammonire chi deve essere ammonito. Se ci sarà questo vero amore, non si cercherà altro che la gloria di Dio e la salute delle anime. Quando illanguidisce questo amore, allora è che le cose non vanno più bene. Perchè si vuol sostituire alla carità la freddezza di un regolamento? Perchè i Superiori si allontanano dall'osservanza di quelle regole di educazione che Don Bosco ha loro dettate?

Perchè al sistema di prevenire colla vigilanza e amorosamente i disordini, si va sostituendo a poco a poco il sistema, meno pesante e più spiccio per chi comanda, di bandir leggi che se si sostengono coi castighi accendono odii e fruttano dispiaceri; se si trascura di farle osservare, fruttano disprezzo per i Superiori e sono causa di disordini gravissimi?

L'Educatore sia tutto a tutti.

E ciò accade necessariamente se manca la familiarità. Se adunque si vuole che l'Oratorio ritorni all'antica felicità, si rimetta in vigore l'antico sistema: *il Superiore sia tutto a tutti, pronto ad ascoltare sempre ogni dubbio o lamentanza dei giovani, tutto occhio per sorvegliare paternamente la loro condotta, tutto cuore per*

cercare il bene spirituale e temporale di coloro che la Provvidenza gli ha affidati.

Allora i cuori non saranno più chiusi e non regneranno più certi segretumi che uccidono. Solo in caso di immoralità i Superiori siano inesorabili. È meglio correre pericolo di scacciare dalla casa un innocente, che ritenere uno scandaloso. Gli assistenti si facciano uno strettissimo dovere di coscienza di riferire ai Superiori tutte quelle cose le quali conoscano in qualunque modo essere offesa di Dio.

Allora io interrogai: — E quale è il mezzo precipuo perchè trionfi simile familiarità e simile amore e confidenza?

— L'osservanza esatta delle regole della casa.

— E null'altro?

— Il piatto migliore in un pranzo è quello della buona cera.

Orientamenti per la vita religiosa degli alunni.

Mentre così il mio antico allievo finiva di parlare ed io continuava ad osservare con vivo dispiacere quella ricreazione, a poco a poco mi sentii oppresso da grande stanchezza che andava ognora crescendo. Questa oppressione giunse al punto che non potendo più resistere mi scossi e rinvenni.

Mi trovai in piedi vicino al letto. Le mie gambe erano così gonfie e mi facevano così male che non potevo più star ritto. L'ora era tardissima, quindi me ne andai a letto risolto di scrivere a' miei cari figliuoli queste righe.

Io desidero di non far questi sogni perchè mi stancano troppo. Nel giorno seguente mi sentiva rotto nella persona e non vedeva l'ora di riposare la sera seguente. Ma ecco appena fui in letto ricominciare il sogno. Avevo dinanzi il cortile, i giovani che ora sono nell'Oratorio, e lo stesso antico allievo dell'Oratorio. Io presi ad interrogarlo: — Ciò che mi dicesti io lo farò sapere ai miei Salesiani; ma ai giovani dell'Oratorio che cosa debbo dire?

Mi rispose: Che essi riconoscano quanto i Superiori, i maestri, gli assistenti fatichino e studino per loro amore, poichè se non fosse

pel loro bene non si assoggetterebbero a tanti sacrifici; che si ricordino essere l'umiltà la fonte di ogni tranquillità; che sappiano sopportare i difetti degli altri, poichè al mondo non si trova la perfezione, ma questa è solo in Paradiso; che cessino dalle mormorazioni, poichè queste raffreddano i cuori; e soprattutto che procurino di vivere nella santa grazia di Dio. Chi non ha pace con Dio, non ha pace con sè, non ha pace cogli altri.

— E tu mi dici adunque che vi sono fra i miei giovani di quelli che non hanno la pace con Dio?

— Questa è la prima causa del mal umore, fra le altre che lei sa, alle quali deve porre rimedio, e che non fa d'uopo che ora le dica. Infatti non diffida se non chi ha segreti da custodire, se non chi teme che questi segreti vengano a conoscersi, perchè sa che glie ne tornerebbe vergogna e disgrazia. Nello stesso tempo se il cuore non ha la pace con Dio, rimane angosciato, irrequieto, insopportabile d'obbedienza, si irrita per nulla, gli sembra che ogni cosa vada a male, e perchè esso non ha amore, giudica che i Superiori non lo amino.

— Eppure, o caro mio, non vedi quanta frequenza di Confessioni e di Comunioni vi è nell'Oratorio?

— È vero che grande è la frequenza delle Confessioni, ma ciò che manca *radicalmente* in tanti giovanetti che si confessano è la stabilità nei proponimenti. Si confessano, ma sempre le stesse mancanze, le stesse occasioni promosse, le stesse abitudini cattive, le stesse disobbedienze, le stesse trascuranze nei doveri. Così si va avanti per mesi e mesi, e anche per anni e taluni perfino così continuano alla 5^a Ginnasiale. Sono confessioni che valgono poco o nulla; quindi non recano pace, e se un giovanetto fosse chiamato in quello stato al tribunale di Dio sarebbe un affare ben serio.

— E di costoro ve n'ha molti all'Oratorio?

— Pochi in confronto del gran numero di giovani che sono nella casa. Osservi. — E me li additava.

Io guardai e ad uno ad uno vidi quei giovani. Ma in questi pochi io vidi cose che hanno profondamente amareggiato il mio cuore. Non voglio metterle sulla carta, ma quando sarò di ritorno

voglio esporle a ciascuno cui si riferiscono. Qui vi dirò soltanto che è tempo di pregare e di prendere ferme risoluzioni; proporre non colle parole, ma coi fatti, e far vedere che i Comollo, i Savio Domenico, i Besucco e i Siccardi vivono ancora tra noi.

In ultimo dimandai a quel mio amico: — Hai nulla altro da dirmi?

— Predichi a tutti, grandi e piccoli, che si ricordino sempre che sono figli di Maria SS. Ausiliatrice. Che essa li ha qui radunati per condurli via dai pericoli del mondo, perchè si amassero come fratelli e perchè dessero gloria a Dio e a lei colla loro buona condotta; che è la Madonna quella che loro provvede pane e mezzi di studiare con infinite grazie e portenti. Si ricordino che sono alla vigilia della festa della loro SS. Madre e che coll'aiuto suo deve cadere quella barriera di diffidenza che il demonio ha saputo innalzare tra giovani e Superiori e della quale sa giovare per la rovina di certe anime.

— E ci riusciremo a togliere questa barriera?

— Sì certamente, purchè grandi e piccoli siano pronti a soffrire qualche piccola mortificazione per amore di Maria e mettano in pratica ciò che io ho detto.

Intanto io continuava a guardare i miei giovanetti, e allo spettacolo di coloro che vedeva avviati verso l'eterna perdizione sentii tale stretta al cuore che mi svegliai. Molte cose importantissime che io vidi desidererei ancora narrarvi ma il tempo e le convenienze non me lo permettono.

Ritornino i giorni dell'affetto e della confidenza.

Concludo: Sapete che cosa desidera da voi questo povero vecchio che per i suoi cari giovani ha consumata tutta la vita? Niente altro fuorchè, fatte le debite proporzioni, *ritornino i giorni felici dell'antico Oratorio. I giorni dell'affetto e della confidenza cristiana tra i giovani ed i Superiori; i giorni dello spirito di accondiscendenza e sopportazione, per amore di Gesù Cristo, degli uni verso gli altri; i giorni dei cuori aperti con tutta semplicità e candore, i*

giorni della carità e della vera allegrezza per tutti. Ho bisogno che mi consoliate dandomi la speranza e la promessa che voi farete tutto ciò che desidero per il bene delle anime vostre. Voi non conoscete abbastanza quale fortuna sia la vostra di essere ricoverati nell'Oratorio. Innanzi a Dio vi protesto: Basta che un giovane entri in una casa Salesiana, perchè la Vergine SS. lo prenda subito sotto la sua protezione speciale. Mettiamoci adunque tutti d'accordo. La carità di quelli che comandano, la carità di quelli che devono obbedire faccia regnare fra di noi lo spirito di S. Francesco di Sales. O miei cari figliuoli, si avvicina il tempo nel quale dovrò distaccarmi da voi e partire per la mia eternità. [*Nota del Segretario.* A questo punto D. Bosco sospese di dettare; gli occhi suoi si riempirono di lagrime, non per rincrescimento, ma per ineffabile tenerezza che trapelava dal suo sguardo e dal suono della sua voce: dopo qualche istante continuò]. Quindi io bramo di lasciar voi, o preti, o chierici, o giovani carissimi, per quella via del Signore nella quale esso stesso vi desidera.

A questo fine il Santo Padre, che io ho visto venerdì 9 di maggio, vi manda di tutto cuore la sua benedizione. Il giorno della festa di Maria Ausiliatrice mi troverò con voi innanzi all'effigie della nostra amorosissima Madre. Voglio che questa gran festa si celebri con ogni solennità e Don Lazzerò e Don Marchisio pensino a far sì che stiamo allegri anche in refettorio. La festa di Maria Ausiliatrice deve essere il preludio della festa eterna che dobbiam celebrare tutti insieme uniti un giorno in Paradiso.

Roma, 10 maggio 1884.

Vostro aff.mo in G. C.

Sac. Gio. Bosco

*III - Educazione di massa
d'ambiente
individuale*

PREMESSE

1. L'educazione ha luogo nella società ed è attuata dalla società, ma è un fatto *personale*. Il soggetto della formazione è la personalità singola, concreta, che deve essere coltivata, sviluppata, cesellata nella sua vitalità giovanile in evoluzione. Masse e collettività si definiscono solo in quanto composte di « persone ».

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

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

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

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

Sui *pericoli e vantaggi dell'educazione collettiva*, si è pronunciato autorevolmente anche S. S. Pio XII, in numerose occa-

sioni, ma in modo speciale nel Discorso del 20 aprile 1956 rivolto agli insegnanti e agli alunni del Convitto Nazionale Maschile di Roma.¹

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

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

Responsabile di questi pericoli e difetti, è dichiarata l'« educazione di massa », cioè quella forma che, trascurando la personalità del singolo, la raggiunge sempre e solo nell'uniformità e nella genericità impersonale del « collettivo », del numero, e livella anche le migliori nature sul metro di medie rinunciarie.

¹ Questo testo è largamente esposto e sviluppato da P. GIANOLA, *Metodologia pedagogica*, in « Educare », vol. I, pp. 333-346 (P.A.S., 1962, ediz. III).

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

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

3. Il *metodo salesiano*, nell'insieme delle sue opere di educazione, è un metodo « collettivo »: Oratori, Circoli, Associazioni, Collegi, Convitti, Pensionati, Esternati, Scuole, ecc., sono sempre forme d'organizzazione che stabiliscono come base di partenza e d'azione prevalente un rapporto « collettivo ». Entro questa forma « collettiva », noi abbiamo e usiamo « mezzi » di educazione sia « collettivi » che « individuali ». Gli uni e gli altri misurano la loro validità dalla capacità che hanno, per sè e per merito di chi convenientemente li usa, di raggiungere il fine della formazione « personale ».

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

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

Incominceremo con l'elenco di: 1) alcune considerazioni che ci convincano della imprescindibile *necessità* di fare tutti gli sforzi per formare delle « personalità » umane e cristiane coi nostri giovani, appunto mediante una educazione che sia ad ogni costo « personale », sia nell'uso dei mezzi collettivi di formazione, che nell'uso dei mezzi individuali. Esamineremo quindi da un punto di vista metodologico; 2) a quali condizioni possono contribuire a tale fine i *fattori ambientali* materiali, personali, pedagogici d'indole

generale; 3) l'azione articolata dei vari *gruppi* in cui si spezza e vive ed è formata la massa; 4) i *mezzi* più direttamente *individuali* di accostamento, conoscenza e lavoro attorno alla personalità singola.

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

I. NECESSITÀ DI UN'EDUCAZIONE « PERSONALE »

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

a) L'esistenza nel ragazzo e nel giovane di un'interiorità personale e di *bisogni* « personali » esige sia un interessamento, che una valutazione, e una valorizzazione, insomma un « amore » che veramente faccia in modo che *ognuno* si senta un piccolo « centro » di affettuosa considerazione. L'abbandono affettivo personale è alla base di un grandissimo numero di deviazioni della condotta e di anormalità del carattere. Anche il bisogno di « sicurezza » è soddisfatto solo per chi sente che c'è sempre qualcuno pronto a prendersi cura di lui.

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

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

Purtroppo attorno al giovane non abbondano le guide, i buoni amici, i buoni consiglieri. La famiglia fa quel che può, presto è insufficiente, a volte non se ne intende, o offre esempi di soluzioni poco morali. La scuola pubblica italiana è generalmente « neutra », cioè priva sia di principi, che di strutture e di opera

educatrice. Nel clima di incapacità, di egoismo imperante, molti giovani cercano, o almeno accettano trovandolo, l'aiuto « personale » di chi li sa amare in un concreto aiuto di formazione o di riforma.

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

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

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

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

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

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

Vi è inoltre, molto attiva e perfida, l'insidia di una pseudo-élite della « intelligenza », liberale e laica, rinforzata dalla massoneria e da una schiera di ex preti (diffusa da giornali come *Il Mondo*, *L'Espresso*, da editrici e iniziative diverse), che tenta

i giovani più intelligenti e inquieti, in nome di una rinnovata *libertà del pensiero e della coscienza*.

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

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

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

Solo la personalità formata come tale si salva, emerge, influisce.

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

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

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

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

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

Solo un'educazione che converga efficacemente con tutti i suoi mezzi sulla « persona » come soggetto, e che miri a formare la « personalità » singola come fine, assolve il proprio compito per l'individuo, per la società, per la vita contemporanea.

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

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

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

Un metodo può contenere in numero prevalente « mezzi » collettivi o individuali di rapporto o trattamento educativo. In alcuni metodi prevalgono i primi, in altri i secondi. Se la prima forma si chiama « di massa », la qualifica non ha significato di svalutazione, purchè dopo la premessa generale, di base, faccia posto alle cure a livello individuale.

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

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

II. « AMBIENTE » MATERIALE,
PERSONALE E PEDAGOGICO,
E EDUCAZIONE COLLETTIVA « PERSONALE »

La *Validità* e l'*Efficienza* educatrice di un *ambiente*, dipendono dalla sua influenza sullo stato e sul processo di formazione della personalità singola.

Le *Componenti* di un *ambiente d'educazione* sono formate da:

- a) un elemento *materiale*: ubicazione, edilizia generale, locali, arredamento;
- b) un elemento *personale*: funzione, personalità, azione dei dirigenti, degli insegnanti, dei compagni, del personale di servizio, ecc.;
- c) un elemento *pedagogico*: l'organizzazione generale dei « rapporti » e delle « esperienze » (i mezzi) educative concrete:
 - disciplinari
 - culturali (teoriche e pratiche)
 - etico-religiose
 - umanistico-sociali (e ricreative)

RAZIONALITÀ PEDAGOGICA DELL'AMBIENTE « MATERIALE »

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

a) Gli ambienti materiali possono essere occasione di eccessivo isolamento dei soggetti, o di contatti dispersivi (ubicazione). Possono essere fattore di spersonalizzazione, per mancanza di ordine, di occasioni di rispetto, di risveglio, di appello alle per-

sonalità singole. Possono produrre livellamenti e massificazione, per uniformità e monotonia. Possono essere causa d'attrito e urto dei singoli con gli educatori, esigendo forme di disciplina ferrea, irragionevole, non differenziata, impedendo l'espansione adeguata della vitalità. Possono essere privi di proprietà, volgari o anche solo mediocri, privi di spiritualità, ecc.

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

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

2. Il numero e la qualità degli ambienti sia tale da permettere l'esplicazione di tutte le forme di vita e di azione di una istituzione giovanile moderna, in modo che i singoli vi provino un'impressione di spontaneità e agio, di rispetto ed espansione di tutta la propria personalità.

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

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

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

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

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

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

La moltiplicazione dei *cortili*, dei *campi di giuoco*, l'abbassamento degli *edifici* e il loro smembramento, l'ampiamiento di *scale* e *corridoi* e ancora il loro accresciuto numero, hanno uno stretto rapporto con la possibilità di espansione personale, eliminando cause di urto e di imposizioni non giustificate, permettendo di articolare scioltamente le masse, di differenziare i gruppi verso una maggiore prossimità personale.

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

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

VALIDITÀ PEDAGOGICA DELL'AMBIENTE « PERSONALE ».

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

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

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

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

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

4. Controproducente è pure un ambiente « personale » colorato più o meno ampiamente di *volgarità*, di *rozzezza*, di *grosso-*

lanità, soprattutto quando a tali forme è ispirato il rapporto e il tratto con i giovani. Ma anche un personale che soffre d'*inferiorità*, di *timidità*, oppure « mediocre », *privo di forti e suggestive personalità* che spicchino e costituiscano un esempio, un ideale, un invito per i giovani, non sarà mai risvegliatore di personalità fra questi.

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

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

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

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

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

c) A quali condizioni questo nostro « organico » sarà educatore di personalità? Ecco alcuni orientamenti puramente indicativi, e per ora limitati all'attività di base.

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

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

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

4. Siccome l'ambiente « personale » è formato anche dalla stessa compresenza dei *giovani come compagni*, bisogna osservare che anche da questi possono venire influssi positivi o negativi per la formazione delle personalità. Elementi dominatori, accentratori, possono livellare gli altri, instaurare uno spirito di gregarismo, di omertà, di mancanza di libertà nei più deboli e timidi. Elementi che spiccano per una propria personalità buona, al contrario, possono destare emulazione, essere d'esempio. Fra i giovani stessi possono sorgere forme di collaborazione educatrice. Un ambiente di giovani di alto livello di studio, di moralità e religiosità, di larga espansione personale, offre la migliore accoglienza e il migliore stimolo ai nuovi, agli incerti. Perciò si pone il problema della « selezione » nell'accettare e anche in seguito. Elementi che ricavano dalla disciplina e dalla vita dell'ambiente danno ed oppressione per la loro personalità (e sono oramai irrecuperabili) sono da allontanare. Così coloro che risultano di eccessivo danno per la libertà e la formazione della personalità altrui.

IMPOSTAZIONE PERSONALISTICA DELL'AMBIENTE « PEDAGOGICO »²

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

Un ambiente (un metodo) pedagogico è certamente « personale » (o meglio interpersonale) se il rapporto educativo ha luogo come un incontro e un'intesa di educatori e giovani in termini di « ragione e amorevolezza », e si completa nel piano della « re-

² Vedi P. GIANOLA, *Metodologia educativa, loc. cit.*, 363-391, « I mezzi dell'educazione ».

ligione ». Se si è coerenti, i « mezzi » collettivi di formazione, pietà, studio e lavoro, divertimento, disciplina, ecc., in conseguenza, sono realizzati come « esperienze educatrici » che interessano e impegnano e formano « attivamente » i singoli.

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

Come si « personalizzano » le situazioni e i mezzi « collettivi »? Essi vanno scelti, elaborati, organizzati, diretti, in modo che le singole personalità siano raggiunte, siano impegnate in un'attenta e attiva partecipazione, abbiano possibilità di differenziarsi, possano esprimersi nella compiutezza delle funzioni spirituali, nell'individualità e nella compiutezza della propria personalità. Atti religiosi comuni, lezioni scolastiche, catechismi, conferenze, persino i divertimenti, diventano vere « esperienze educative » solo a condizione che i valori formativi comuni si inseriscano nel vivo dell'interiorità personale, dell'esperienza naturale e spontanea, che l'educatore si faccia mediatore fra la persona e i valori, che il giovane viva una « esperienza personale » attorno ai valori comuni, guidato dall'intervento dell'educatore. Una S. Messa, una conferenza, una conversazione, una lettura, un cinema, educano se « bene vissuti ». Anche la disciplina, l'ordinamento generale della vita di comunità, di mano in mano che la formazione prosegue, devono diventare campo di esperienze d'iniziativa, di autocontrollo, di sostegno, non mortificazioni, infantili regressioni, fattori d'urto. Le stesse strutture e i mezzi collettivi devono offrire essi medesimi occasioni e stimoli di esercizio progressivo di comprensione personale, di giudizio critico, d'indagine e verifica, di discussione e convinzione, di iniziativa, di responsabilità assunta ed esercitata, di autocontrollo, e di autodomínio. Solo questo ben guidato anticipo di azione personale negli atti collettivi può far maturare delle personalità dando la sicurezza della loro formazione definitiva, conferendo la capacità di continuare in un esperto esercizio futuro, avendone oramai assunto l'abito operativo. Se il « metodo » tende a far appello all'uomo responsabile e alla libertà, che stanno na-

scendo, coltiverà gli elementi migliori; se invece fa appello al residuo d'infantilismo perdurante, al ribelle latente, comprometterà ogni esito, coltivando l'uomo peggioro.

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

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

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

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

III. ARTICOLAZIONE DEI « GRUPPI » E EDUCAZIONE « PERSONALE »³

Nonostante che il tema si presti a un ampio svolgimento, non ci dilungheremo molto, perchè basterà enunciare i principi, e riconnettersi con quanto si è già detto. L'articolazione in gruppi di varia natura e origine e funzionamento, nasce appunto dalla

³ La possibilità e anzi il vantaggio di un'educazione collettiva, e le condizioni di tali risultati sono bene esposti da J. FAUVET, *Masse Giovanili. Mezzi collettivi d'educazione per gruppi di ragazzi*, Milano, Ancora, 1957.

necessità cui s'è accennato, di superare gli ostacoli del numero e del mancato differenziamento.

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

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

1. I GRANDI « GRUPPI » DELLA COMUNITÀ

Dato il clima dei nostri ambienti, l'« unità » massima di vita e movimento può giungere a 250 (o 300) soggetti. Al di là di tali numeri è necessaria una « totale » divisione, di tutti gli ambienti, delle entrate, dei superiori, per consentire vere « comunità » educative. Altrimenti subentra la « massa » nel suo peggiore significato.

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

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

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

Anche al di fuori della scuola la « classe » costituisce una certa unità. Ma affinché veramente i gruppi costituiscano una *vera* « co-

munità » di vita di soggetti attivi e collaboranti tra loro e col gruppo insegnante, e di movimento e di formazione, è necessario che le personalità singole conservino libertà di cura e di espressione, anzi la accrescano nel rapporto articolato comunitario.

I metodi moderni usano molto la « squadra », di 12-15 unità, con il loro responsabile. Ciò ha pregi e difetti.

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

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

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

2. GRUPPI GIOVANILI « LIBERI »⁴

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

Sono forme di espressione di *iniziativa giovanile*, danno un notevole apporto alla *compiutezza* della formazione, permettono ai giovani di ritrovarsi, di esprimere, di coltivare ed educare la propria personalità, secondo convergenze di bisogni, di interessi,

⁴ Cfr. P. GIANOLA, *Metodologia pedagogica, loc. cit.*, pp. 348-362.

di gusti, di capacità, e perciò preparano per la via a saper organizzare, dirigere, collaborare, esprimere le proprie capacità, discutere, giudicare, adattarsi, assumere responsabilità, operare.

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

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

3. GRUPPI D'« ECCELLENZA » DI FORMAZIONE E DI APOSTOLATO: COMPAGNIE E CIRCOLI

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

Se si dà a questi gruppi apostolici l'incarico di fornire ai com-

pagni ambienti e momenti di libera distensione giovanile, di integrazione formativa e operativa, se ne fa un efficace strumento per elevare e migliorare tutto l'ambiente.

IV. INTERVENTI « INDIVIDUALI » E EDUCAZIONE « PERSONALE »

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

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

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

a) *La pedagogia moderna* ne ha fatto uno dei canoni fondamentali, in didattica e in educazione (Piano Dalton, scuola di Winnetka, Morrison Plan, lavoro a schede, ecc.; tests individuali, profili personali, cartelle scolastiche personali; colloquio educativo, guidance, counseling, ecc.).⁵

b) *Pio XII* in molte occasioni, compreso il discorso dal quale siamo partiti, vi insiste notevolmente: « formazione individuale dei fanciulli »; « questo voi otterrete, se vorrete trattare coi vostri piccoli, quanto più è possibile individualmente »; « ricordate: le anime sono creature una ad una, e non in serie da Dio, il quale si compiace di non farle l'una uguale all'altra ». E in particolare per il collegio: « Occorre in primo luogo saper discernere negli alunni ogni singolo caso... Essi dunque vanno considerati singolarmente,

⁵ R. TITONE, *Metodologia didattica*, P.A.S. 1962, pp. 165-218. Verso la « individualizzazione » dell'insegnamento.

sia nell'assegnare loro il tenore di vita, che nel correggerli e nel giudicarli ». I gruppi non devono mai essere così numerosi da superare « la possibilità, in chi li assiste, di seguire paternamente ogni singolo soggetto ». È necessario « che ognuno si senta oggetto di speciale attenzione da parte dell'educatore, e che non riceva mai l'impressione di essere confuso e dimenticato nella massa, trascurato nelle sue particolari esigenze, nei suoi bisogni e nelle sue debolezze, quasi che conti soltanto la presenza fisica ».

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

c) *Don Bosco* ha avviato una delle migliori sintesi di educazione collettiva e individuale in funzione personale.⁶

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

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

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

⁶ Cfr. P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Torino, P.A.S., 1955, pp. 240-248, 295-310, ecc. Non insistiamo con citazioni, solo per l'ampiezza del tema e perchè tutto il nostro lavoro s'ispira all'azione salesiana.

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

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

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

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

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

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

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

a) Il *Direttore*.⁷ Nel pensiero di Don Bosco, la sua funzione è prevalentemente « educatrice »: educatore e capo degli educatori, Padre della Comunità. Egli « personalizza » la sua azione:

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

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

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

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

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

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

b) Il *Confessore*.⁸ È colui che scende più a fondo nell'intimità personale, dopo Dio. Egli ha il potere *ex opere operato*, sul singolo, di distruggere il male del peccato, di far risorgere e accre-

⁷ Cfr. P. BRAIDO, *oc. c.*, pp. 234-248; Regolam. art. 88, 91, 96, 99, 100, 101, 103, 108, 157, 161, 162, 163, 164.

⁸ P. BRAIDO, *o. c.*, pp. 297-310.

scere la grazia. Ma la sua opera si fa più esigente. È un vero « trattamento spirituale », in quanto deve aiutare ciascuno a prepararsi, a disporsi agli « atti » della confessione, deve cercare di stabilire un « rapporto » stabile, prolungato (confessore fisso come direttore spirituale), in clima di fiduciosa confidenza, di lealtà reciproca, di fede, di impegno, di ascendente morale. Deve aiutare e dirigere veri « processi » di formazione o di riforma religioso-morali. È perciò indispensabile che comprenda la reale situazione, le cause, le difficoltà, le possibilità, per aiutare a ritrovare i principi, i motivi psicologici, morali, religiosi della conversione.

c) *Il Catechista.*⁹ Le sue funzioni (condotta religiosa e morale degli alunni, pietà, catechesi, compagnie e circoli, sanità fisica) tendono ad aprire i mezzi collettivi verso preoccupazioni e azioni individuali. La sua azione si coordinerà con la altrui (cfr. Regolam. n. 188), nel rispetto delle competenze, soprattutto, del Confessore e del Direttore, specialmente secondo le possibilità di quest'ultimo, ma a lui sempre molto riferendosi e indirizzando.

d) *Il Consigliere.*¹⁰ È figura poliedrica, per le molte funzioni che a lui fanno capo: disciplinare, didattica, formativa di ambiente e parascolistica, formativa personale mediante avvisi e osservazioni. Egli è il centro di una vasta azione, che tende a « personalizzarsi », per un'efficace formazione dei singoli, secondo i campi e problemi che sopra si sono elencati, e soprattutto negli aspetti « umani ».

Unità di persona per tanti compiti? Sembra impossibile se si vuol superare la mediocrità nelle funzioni suelencate. Accostamento di altre persone con cariche autonome? O subordinazione a una persona (per ogni gruppo) di un vasto organico, con ampie funzioni solo relativamente autonome, in quanto da lui promosse e coordinate? Accentuazione e riserva a sè di una di tali funzioni?

⁹ Regolam. art. 186-190.

¹⁰ Regolam. art. 191-198.

Molto dipende dalla personalità del Consigliere, dalla vastità dell'istituzione, dall'azione del Direttore o d'altri.

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

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

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

il problema che la persona che li capisce e li può orientare nella vita, non può essere loro imposta per scelta esterna.

f) *Gli Assistenti*.¹¹ Ogni salesiano è sempre « assistente ». Il loro contatto diretto è con tutti e con ciascuno. Occasionale o intenzionale, rapido, permette e costituisce un ininterrotto mezzo « personale » di conoscenza, di interessamento, un appello, un richiamo alla coscienza personale, di principi e di applicazioni. È un sostegno per i deboli, offre una correzione immediata, dà la possibilità di domande e risposte continue, con l'opportunità di partecipare ininterrottamente allo sbocciare progressivo di tutta la vita, di un *dialogo sempre aperto*, di un intervento educativo ininterrotto, con ognuno, su tutti i problemi, in tutte le situazioni della vita. Oltre la presenza e la sorveglianza, occorre senz'altro virtù, cultura, comprensione, simpatia, rispetto, e un certo entusiasmo che trascini, con la capacità di appello alle risorse interiori di ogni personalità.

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

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

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

¹¹ Vedi P. GIANOLA, *Metodologia pedagogica, loc. cit.*, pp. 370-373, « L'Assistenza come presenza educatrice ».

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

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

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

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

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

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

e) Preparare le condizioni per la *mutua accettazione* e lo stabilire un rapporto di *volontà di cooperazione* è l'aspetto più delicato del problema. L'educatore per primo deve « accettare ed essere accettato ». « Accettare » significa non perdere il controllo

di sè, delle parole, dei giudizi, delle azioni, non mettersi su un piano di vendetta, o di aggressività, o di lotta, non partire per « giudicare » ma per « capire », disposto a riconoscere attenuanti e influssi costituzionali e ambientali o diseducativi. Accettare è non inveire mai contro il passato, ma farne punto di partenza per la migliore soluzione del problema, non partire con una stizza perchè il soggetto è diverso da come lo si vorrebbe, da come dovrebbe essere. Fosse anche sua colpa, è inutile « prendersela ».

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

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

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

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

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

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

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

Le « osservazioni » non possono essere fatte utilmente che

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

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

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

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

*Tem*i e *problem*i del colloquio variano con l'età e con altre circostanze.

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

Nel nostro sistema, la continua familiarità di vita con i giovani, la personale conoscenza reciproca, permettono di concepire

e attuare un metodo di colloquio ininterrotto, un *dialogo sempre aperto*, anche se con vario tono e con diverso impegno e profondità.

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

CONCLUSIONE: sulla traccia di queste indicazioni schematiche, ora è possibile giudicare se il nostro metodo, e soprattutto la nostra prassi, ritrovano nelle dimensioni della massa, nel rapporto collettivo e individuale, risonanze e risultati effettivamente « personali ».

D. Luigi Calonghi

*IV - Pratica e tecnica
nella conoscenza del giovane*

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

ESIGENZA DI UNA CONOSCENZA DELL'ALUNNO

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

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

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

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

L'attivismo naturalistico conosce interessi prevalentemente naturali e biologici, ma la concezione cristiana ha elaborato un attivismo più completo e più genuino in quanto « sollecita e ri-

sponde a tutti gli « interessi » dell'educando sia in una visione orizzontale (interessi individuali e sociali), sia in una visione verticale (interessi biologici e spirituali, naturali e soprannaturali, temporali ed eterni, in rispondenza alla gerarchia dei valori, che avvolgono e permeano l'esistenza umana), superando naturalismo e spontaneismo istintivo su una base di una completa concezione personalistica, finalistica e cristiana, che è quanto dire *storica* dell'uomo e dell'educando » (cfr. M. SIMONCELLI, *Educare*, vol. I, Roma, P.A.S., 1960, pp. 164 ss.).

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

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

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

Un accostamento ben più fondamentale della prassi salesiana alle idee suaccennate è offerto dal concetto di assistenza.

Nello studio di P. Braidò su Don Bosco (edito presso la Scuola di Brescia, nel 1957, pp. 94 ss.) si illustrano efficacemente le caratteristiche fondamentali dell'assistenza salesiana. Ne stralciamo alcune citazioni.

All'assistente Don Bosco raccomandava: « Non stancarti di vigilare, d'osservare, *di comprendere, di soccorrere, di compatire* » (M. B. X, pp. 1022-23). E precisando la natura del sistema preventivo diceva: « Il sistema preventivo consiste nel far conoscere le prescrizioni ed i regolamenti di un Istituto e poi sorvegliare in guisa che gli allievi abbiano sempre sopra di loro l'occhio vigile del direttore o degli assistenti, *che come padri amorosi parlino, servano di guida ad ogni evento, diano consigli ed amorevolmente correggano*, che è quanto dire mettere gli allievi nell'impossibilità di compiere mancanze » (M. B. IV, pp. 566-67).

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

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

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

A differenza però di tanti cultori della scuola attiva non cattolici Don Bosco non aveva una concezione angelicistica (per dirla con P. Braidò, *Don Bosco*, Brescia, 1957, p. 96), soprattutto di certi fanciulli che per molto tempo furono il flagello dei parenti e perfino rifiutati dalle case correzionali. Era cristiano

ed aderiva con ferma convinzione al dogma del peccato originale e delle sue conseguenze, conosceva migliaia di ragazzi e le particolarissime difficoltà poste da un ambiente collettivo e chiuso. Perciò volle accurata l'assistenza sempre e dappertutto, insistendo: « Abbi sempre l'occhio aperto, aperto e lungo » (M. B. X. p. 1022); « sorvegliate continuamente i giovani in qualunque luogo si trovino mettendoli quasi nella impossibilità di far male » (M. B. VI, p. 390).

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

Possiamo concludere questa introduzione affermando che un vasto movimento attivistico ha attirato in modo particolare l'attenzione su un punto fondamentale dell'educazione e della prassi educativa salesiana: « poichè l'educazione suppone la scoperta della giusta direzione, dello scopo della propria vita ed il rendersi capaci di tendervi volitivamente, l'intervento dell'educatore si risolverà in una azione di guida che orienta le energie ed accende il consenso e lo sforzo. Questa azione suppone una conoscenza adeguata sia dei valori che delle realtà e possibilità dell'alunno ».

Di questa conoscenza noi vogliamo trattare.

CONOSCENZA DEGLI ALUNNI E DON BOSCO

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

Innanzitutto bisogna dire che Don Bosco trovava indispensabile il conoscere i giovani intimamente ed ha ricercato sempre questo contatto con i giovani anche quando, verso la fine della

vita, questo gli costava enormi sacrifici dati gli acciacchi dell'età ed il moltiplicarsi degli impegni. Non solo ha dato l'esempio di questa presenza tra i giovani, ma *vi ha insistito* con i Salesiani specialmente nell'opuscolo sul sistema preventivo e nella lettera del 1884 da Roma.

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

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

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

Troviamo qua e là delle indicazioni significative sulla *fantasia* dei giovani (dice come essa si riscaldi per ciò che predilige, nel vol. V, p. 331; nel vol. VI, p. 252 e 258; come nel parlare si debba dar pascolo alla fantasia, vol. VI, p. 96 e come convenga governarla nei giovani, vol. VI, pp. 884-5). Altre volte troviamo delle indicazioni sugli *interessi* e le inclinazioni particolari dei giovani. Non si era limitato ad indicazioni generiche circa la necessità di assecondare gli interessi dei giovani (vedasi al proposito la lettera del 1884 da Roma), ma aveva cercato quali erano i loro interessi particolari e di sfruttarli usando metodi convenienti sia nella spiegazione del catechismo, sia nel dar ordini e nel fare correzioni, sia nell'organizzare feste, musica, teatro, passeggiate, sia per creare il clima dovuto, sia per prepararli a cogliere la sua parola (vedasi vol. XII, p. 149), sia infine per far nascere occasioni per la frequenza ai Sacramenti (vol. VI,

p. 388). Insomma (l'espressione è nelle M. B., vol. I, p. 53, p. 60, p. 68) si può dire che Don Bosco ha cercato di far compiere ai giovani ogni cosa per affetto e per il Signore.

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

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

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

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

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

OGGETTO DI QUESTA CONOSCENZA

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

Le conoscenze cui si dovrà fare appello saranno le seguenti:

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

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

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

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

Uno strumento riassuntivo delle conoscenze raccolte dall'Insegnante su ognuno è la *monografia individuale dell'alunno*, descrittiva del curriculum e dei vari aspetti della personalità del medesimo. Quello che importa, nella predetta monografia, è l'aspetto evolutivo e l'uso di dati attendibili e facenti riferimento a quadri psicologici garantiti. Una biografia così concepita è ritenuta dal Burt e da altri studiosi come uno degli strumenti più adatti non solo per prevedere i successi dell'alunno, ma anche per impostare un'azione educativa e di orientamento. Abbiamo trovato utile schema per la compila-

zione di simili biografie il proporre *una cartella personale continua-tiva* per ogni alunno. La cartella oltre ad essere compilata nelle sue parti diremmo statiche ed elementari, destinate a raccogliervi l'informazione base, deve presentare anche una descrizione delle fasi di sviluppo e fornire, almeno periodicamente, dei profili dinamicamente concepiti dell'alunno. Si deve cioè fare in modo di potere individuare i fattori e i meccanismi che hanno agito e che agiscono sulla personalità dell'alunno e ne spiegano almeno sostanzialmente le manifestazioni. Al riguardo va tenuta presente una osservazione di A. Rey: i casi individuali possono presentare degli schemi di comportamento e delle spiegazioni diverse da quelle valide per la media degli alunni. Un'analisi così condotta dell'alunno faciliterebbe certo, in un consiglio di classe o in qualunque riunione degli educatori, un piano razionale di sviluppo.

I fattori da tener presenti sono numerosi, ma vengono ricondotti generalmente a questi cinque settori:

1. L'ambiente familiare e sociale in cui lo scolaro vive;
2. Lo stato fisico;
3. L'intelligenza e le attitudini generali e particolari;
4. Il temperamento, il quadro di valori abituale, gli interessi, e, in genere, l'orientamento; gli aspetti dinamici della personalità;
5. La scolarità passata.

In ogni settore ci sono elementi particolarmente interessanti da tener presenti: li abbiamo raccolti nella « cartella individuale » che alleghiamo (vedi allegato 1).

Su questa cartella dovrebbe finire l'informazione essenziale da raccogliersi durante i tre anni della scuola media. Solo le informazioni utili e accessibili agli educatori dovrebbero esservi riportate, lasciando al medico, allo psicologo e all'assistente sociale, le informazioni più tecniche e riservate che non è possibile o conveniente far conoscere nella loro interezza. È ovvio che gli Insegnanti deb-

bono essere messi al corrente di particolari anche delicati qualora questo sia richiesto dall'azione educativa da svolgere.

Conviene che la cartella sia munita di una guida per la compilazione, tale da rendere più fedele e valida l'informazione attraverso uno stimolo sistematico e una tipificazione delle espressioni che racchiudono e trasmettono queste informazioni ai membri del corpo Insegnante.

Due buoni sussidi in questo senso sono i volumi di Fr. BENIAMINO BONETTO, *Itinerari scolastici di diagnostica psicologica*, Erba (Como), Edizioni sussidi, p. 298; e: R. ZAVALLONI, *Conoscere per educare*, Brescia, La scuola, 1961, p. 158.

Qui ci limiteremo ad alcune osservazioni su certe voci della cartella individuale, in vista soprattutto del profitto scolastico.

1. L'ETÀ

L'età d'ogni alunno conviene sia espressa in anni e mesi (ad es. 13, 11 = 13 anni e 11 mesi) e calcolata sull'elenco fornito dalla scuola.

Il ritardo (o l'anticipo) d'un anno o più, rispetto all'età prevista dall'ordinamento scolastico, è elemento da tenersi presente nell'interpretazione dei reattivi, nel giudicare della maturità dei componenti e nei problemi di personalità.

2. LIVELLO SOCIO-CULTURALE

Un livello socio-culturale poco elevato in famiglia può imprimere allo sviluppo mentale e « verbale » del ragazzo un ritmo meno rapido e svantaggiarlo quindi nei reattivi a materiale verbale e nelle prove del settore linguistico.

L'influsso della famiglia può esser stato bilanciato dalla scuola, oltre che dall'ambiente, oppure può esser stato motivo di scarso apprendimento, di mancanza di stimoli e mezzi di cultura nella vita, negli esempi e negli interessi riducendo l'influsso del fattore scuola e facendo vivere il bambino in un ambiente povero.

Per avere le debite informazioni si veda: dove è nato, la professione e gli studi del padre, la presenza in casa e gli studi della madre, il tipo di abitazione, il suo affollamento, il quartiere.

Si veda se l'influsso della famiglia è stato neutralizzato oppure se questa ha inficiato l'influenza della scuola e dell'ambiente.

Essendo difficile tradurre quantitativamente queste valutazioni, ne va tenuto un conto discrezionale.

3. PROFITTO PASSATO E CAMBIAMENTI DI SCUOLA

Come diremo, le informazioni in questo settore servono a valutare gli atteggiamenti del ragazzo, le possibilità di aiuto nel correggerle e quindi le probabilità di riuscita sia nella scuola che nell'educazione, soprattutto se le attitudini fossero scarse.

Il profitto passato da solo rivela la somma d'un insieme di fattori di attitudine, di buona volontà, di cura familiare, di adattamento scolastico da tenersi presenti per una valutazione più adeguata.

4. FAMIGLIA E PERSONALITÀ DEL RAGAZZO

Le capacità e conoscenze del ragazzo non garantiscono la riuscita se manca l'impegno sufficiente che, a sua volta, è legato alla famiglia, all'ambiente educativo e alla situazione affettiva dell'interessato.

Per questo la cartella deve chiedere un parere su queste voci:

- Famiglia favorevole allo studio.
- Famiglia educativamente positiva.
- Impegno nello studio.
- Osservazioni sul metodo di studio.
- Adattamento al nuovo tipo di scuola.
- Problemi estranei alla scuola.

Diremo brevemente della informazione prevista da ogni voce e della sua rilevanza.

a) *Famiglia favorevole allo studio*

La famiglia può manifestare questo suo atteggiamento comunicando al ragazzo ideali per lo studio, dandogli quindi una motivazione per impegnarsi, può stimolarlo e seguirlo anche didatticamente: aiutandolo nei compiti o ricordandogli gli impegni di scuola, controllando la puntualità, riducendo le assenze, sostenendo le decisioni dell'Insegnante, adottando un regime alimentare, di riposo e di svaghi che non intralci la scuola.

Raccogliere osservazioni e informazioni nei settori prima indicati non sarà difficile: la puntualità del ragazzo a scuola, la proprietà del vestire, i discorsi e l'interessamento dei parenti ecc., saranno indizi rivelativi.

b) *Famiglia educativamente positiva.*

Ogni fattore che tenda a rendere il ragazzo inquieto può contribuire a compromettere la riuscita: il disaccordo tra i genitori, l'incoerenza dei principii, degli ordini, delle esigenze; l'iperprotezione (specie da parte materna) può renderlo insicuro e fargli provare un grosso distacco con l'entrata nella scuola.

Varie, tra quelle citate, possono essere le cause anche di disturbi affettivi nel ragazzo, di non impegno nella scuola.

Bisognerà individuare queste cause, agire sulla famiglia o prevedere, in caso negativo, l'insuccesso scolastico.

c) *Impegno nello studio.*

Conviene esplorare direttamente o indirettamente le ragioni che il ragazzo ha per studiare, vedere in pratica la forza delle medesime, la loro continuità.

Conviene vedere come risponda il fisico al richiamo della volontà: adenoidi, gracilità, facile faticabilità, nervosismo... L'atteggiamento del ragazzo (passivo, ostile, favorevole, facilmente entusiasmabile) ha pure importanza. Il modo di reagire alle sanzioni, la timidezza, il tentativo di accontentare con moine, lo spirito d'indipendenza... sono elementi che contribuiscono a dare il quadro della situazione in questo settore.

Parlando degli insegnanti passati e delle attività extra-scolastiche può emergere meglio il tipo d'impegno proprio ai singoli.

L'impegno diventa condizione essenziale nel caso di allievi dalle possibilità limitate o dalla cattiva scolarità passata. Del resto i voti conseguiti nel passato o nelle prove di profitto dicono anche il grado d'impegno (se confrontati con l'intelligenza).

d) *Osservazioni sul metodo di studio.*

Certi insuccessi passati possono esser dovuti a cattivo metodo di studio: far i compiti prima di aver studiato le regole; studiar cose a memoria senza capire: voler memorizzare con un metodo irragionevole; portare nella scuola media i metodi di anni precedenti.

Per giudicare delle possibilità di profitto conviene verificare che metodi di studio ciascuno usa e se è sensibile ad una educazione in questo senso.

Per avere un quadro completo sul ragazzo conviene badare se si lascia distrarre per delle futilità, se chiacchiera molto, se non sa star fermo, se è ordinato o meno, se la scrittura e la presentazione dei compiti son regolari, se lavora con fretta o troppo lentamente, se si interrompe spesso e vagola con la mente, se chiede di parlare in scuola, se vuol subito rispondere (dicendo magari sciocchezze), se parla con correttezza oppure biascia le risposte, ecc.

e) *Adattamento alla scuola.*

Per giudicare della facilità d'adattamento d'un alunno serve una breve indagine sui cambiamenti precedenti di scuola e sui rapporti avuti con compagni e professori in precedenza.

Vedere come il ragazzo si comporta coi compagni: se è isolato, se sta ad osservarne i giochi, da solo o in gruppo; se è passivo, ossequiente, gregario oppure capo; se è conciliante oppure attaccabrighe, sornione, suscettibile, con arie da vittima.

Nei rapporti con l'Insegnante, se è aperto oppure sfuggente; se è sensibile ai complimenti, accetta le punizioni e come frequenta l'Insegnante poi; se è impassibile, contrario apertamente, oppure

sotto sotto; se è timido, oppure coccolato e in cerca di particolarità; se è servizievole.

È superfluo ribadire che il tipo di contatto stabilito con i compagni e l'Insegnante favorisce il profitto oppure lo compromette magari seriamente.

f) *Problemi estranei alla scuola.*

Un ragazzo con « turbe affettive » può rendere meno ai tests e nella scuola fino a farsi bocciare.

Questi disturbi possono manifestarsi diversamente: con una instabilità esagerata, con una tensione generale, con forme di aggressività caratteristiche o molto accentuate, con un ripiegarsi su se stesso, con dei tics, l'enuresi, ecc.

A volte possono essere originate da situazioni familiari che sfuggono all'Insegnante: gravi conflitti familiari, situazione economica o sociale critica, nervosismo o cattiva salute dei genitori; il fatto di essere figli adottivi o con un genitore risposato; per l'assenza preoccupante del padre (per lavoro, decesso, per altro); per rivalità tra fratelli, per intromissioni di altri nella famiglia, per troppa debolezza o rigidità dei genitori, per paure o traumi subiti da piccolo, per ereditarietà, ecc.

Per assicurare la riuscita d'un ragazzo bisogna toglier questi ostacoli, gravi anche quando le capacità fossero spiccate.

Certi segni di stranezza, come certi insuccessi inspiegabili e progredienti, hanno qui la loro radice, non di rado.

5. L'INTELLIGENZA

La valutazione dell'intelligenza potrà essere fatta o dall'Insegnante, oppure dallo psicologo che affianca la scuola. Nel caso in cui sia l'Insegnante ad esprimere un giudizio sull'intelligenza dell'alunno, converrà che si serva, come spiegheremo meglio in seguito, di una guida per giudicare sia del livello globale dell'intelligenza, come dello sviluppo di aspetti particolari della medesima, secondo le voci richieste dalla cartella individuale riportata in allegato.

Quando invece la valutazione dell'intelligenza venga fatto dallo psicologo converrà somministrare agli alunni una prova di tipo verbale (propriamente riferentesi al fattore *v*: *ed* = fattore verbale-educativo) per giudicare delle capacità scolastiche dell'alunno. Converrà tuttavia somministrare anche una prova più indipendente dall'influsso culturale ricevuto dall'alunno sia attraverso la scolarità precedente, sia attraverso l'influsso familiare e ambientale. Alludiamo a prove come quella del Cattell, delle Matrici progressive...

Quando capitasse che i risultati delle prove collettive (anche se inquadrati in un rapido colloquio quando ne sia il caso) non forniscano un'indicazione sufficientemente chiara, oppure risultino in contrasto con le informazioni provenienti dagli educatori (passati o presenti), è consigliabile un esame individuale più approfondito attraverso reattivi d'intelligenza quali la scala Wechsler-Bellevue.

Vari psicologi inglesi suggeriscono di unire ai reattivi prima citati anche un reattivo di fattore *k* (percezione di relazioni spaziali).

Il possedere una valutazione delle possibilità dell'alunno permette di trarre due tipi di conclusioni:

1. Siccome la buona volontà e la diligenza non bastano, se mancano le capacità, i reattivi segnalano gli allievi che avranno molte difficoltà a riuscire per le loro scarse possibilità e faranno quindi appello a un certo tipo di azione didattica.

2. In altri i reattivi di intelligenza porranno in evidenza il dislivello esistente tra attitudini e profitto e quindi attireranno l'attenzione su problemi di ordine educativo e clinico (se si tratta di situazioni perturbate).

6. IL PROFITTO

Per farci un'idea delle strutture mentali già consolidate che potranno essere utilizzate e ristrutturate per nuove acquisizioni, va fatto un controllo delle conoscenze acquisite. Queste sono le con-

dizioni della riuscita futura in quanto danno modo alle attitudini di potersi esplicare: se un ragazzo ignora la struttura elementare della lingua materna non potrà perfezionarsi nella medesima e avrà difficoltà per la lingua straniera.

Il controllo, sia all'inizio dell'anno che nei periodi più importanti, potrà essere fatto a mezzo di prove oggettive, oltre che nelle forme consuete agli Insegnanti. Nel caso delle prove tipificate va tenuto presente che la situazione del ragazzo durante la prova stessa è diversa da quella scolastica per la durata, il carattere quasi agonistico (che può supplire alla svogliatezza), per i rapporti con l'esperimentatore estraneo, per lo scopo e la sanzione del lavoro, per l'impossibilità di migliorare con l'esercizio, ecc. È preferibile unire quindi alle prove il giudizio dell'Insegnante espresso in una graduatoria (dal momento che i voti dicono e non dicono) e con riferimento a elementi qualitativi particolari. Nell'esemplare di cartella da noi allegato, è prevista la trascrizione dei voti di registro, data l'importanza amministrativa dai medesimi.

Riteniamo superfluo insistere su altri particolari, perchè l'esperienza si incaricherà, meglio di qualunque altra cosa, di dire agli Insegnanti quanto è utile annotare.

Chi raccoglie le informazioni? A nostro avviso due serie di persone: un gruppo di consulenti e di educatori. I primi sono, abitualmente, un pediatra, uno psicologo, un assistente sociale. Vedremmo volentieri anche un pedagogista perchè ci sono delle informazioni e dei problemi formalmente educativi che non possono essere affrontati integralmente dagli altri membri del gruppo e neppure dagli educatori in quanto artisti (e non scienziati) dell'educazione.

Nel consultorio dell'Istituto Superiore di Pedagogia si sperimenta questa formula e la si trova pratica oltre che teoricamente giustificata. L'Istituto poi è in grado di preparare le persone che dovrebbero offrire agli Educatori soprattutto salesiani la consulenza auspicata.

L'opportunità di disporre di consulenti preparati è accentuata dalla rapidità di sviluppo di alcune scienze relativamente recenti

e non suscettibili quindi di un quadro essenziale di risultati debitamente volgarizzati, oltre che dall'impossibilità da parte dell'educatore di unire alla specializzazione già assorbente nella propria materia, altre non meno impegnative se intese in modo non dilettantistico.

CONOSCENZA PSICOLOGICA EMPIRICA

Gli specialisti chiamati a collaborare con il collegio hanno il compito di perfezionare in quest'ultimo la conoscenza degli alunni; ad esso è in definitiva delegata l'opera di istruire ed educare. Oltre quindi a fornire loro supplementi di informazione, conviene contribuiscano a migliorare dall'interno, per così dire, il sistema di informazione degli Educatori, ai quali necessita una conoscenza estesa, attenta, puntuale perchè possano intervenire con tempestività, efficacia e adeguatezza. Migliorare la conoscenza degli Insegnanti vuol dire in pratica renderla più oggettiva, più riflessa, più sistematica, in una parola: avvicinarla sempre più e metterla in continuazione con quella garantita dalla scienza.

Cominceremo adducendo un'esemplificazione che ci mostri sia la necessità di intendere il linguaggio degli psicologi, sia l'utilizzazione possibile dei loro schemi per adeguare le conoscenze degli Insegnanti.

Nel volume del Vernon (*Structure of human abilities*, Londra, Methuen, 1950, traduzione francese di M. Reuchlin, Presses universitaires de France, 1952, p. 77) si parla, a un certo punto, dell'*attenzione* in questi termini:

« Beaucoup de pédagogues semblent penser que la plupart de leurs difficultés disparaîtraient s'ils pouvaient développer l'attention de leurs élèves. Cependant, ce qu'ils entendent par attention peut probablement se décomposer ainsi:

a) $g + v$ ou en d'autres termes l'âge mental des enfants. Car il est bien connu que le manque de concentration se fait sentir surtout dans les classes les plus jeunes;

b) Le facteur x , qui inclut les intérêts des élèves dans chaque matière. Comme on l'a dit déjà, ce facteur est fonction de l'école et du maître autant que de l'élève, et les divagations de l'attention peuvent souvent être attribuées à un échec du maître pour rendre un sujet suffisamment intéressant, plutôt qu'à un trait des élèves.

c) Un facteur de groupe relativement étroit, comme celui qui a été isolé par Holzinger, Woodrow et Wittenborn. On peut penser que leurs tests donneraient des prédictions intéressantes sur l'éducabilité, en sus des tests de g et de v : ed, mais le seul témoignage obtenu jusqu'à présent est négatif (Wittenborn et Larsen, 1944) ».

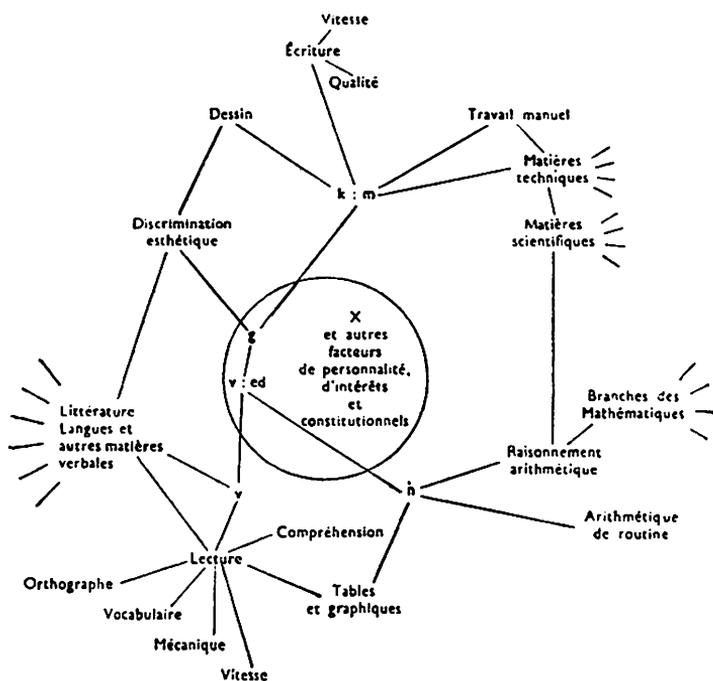
Il problema didattico del come tener avvinta l'attenzione dei ragazzi verrebbe in parte ridimensionato:

1) Come un problema di possibilità di comprensione da parte degli scolari e di perspicuità e di adeguatezza al livello mentale degli alunni da parte dell'Insegnante.

2) Come una questione di educazione precedente (voluta o meno) che può avere influenzato i gusti del ragazzo ed avergli dato una particolare sensibilità o insensibilità per certe cose. L'Insegnante dovrebbe saper conoscere il quadro incipiente di valori e di interessi del soggetto e sapervi inserire allo scopo di ampliarlo, equilibrarlo e motivarlo nel senso necessario, tra l'altro, per l'apprendimento della propria materia.

Una revisione come quella ora descritta per il concetto di attenzione andrebbe fatta per il complesso delle attitudini e dei fattori dinamici della personalità.

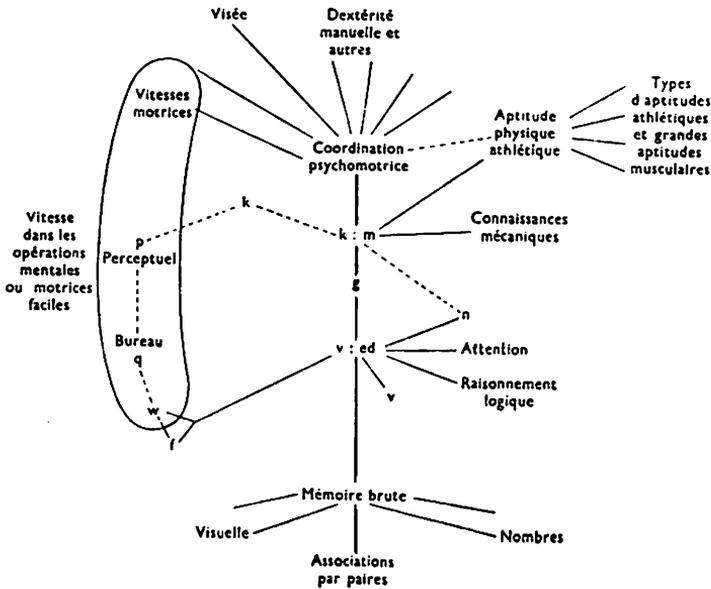
Ultimamente due studi magistrali del Vernon e dell'Oléron hanno cercato di riassumere i risultati dell'analisi fattoriale condotta sulle funzioni mentali. Il Vernon già citato riassume nello schema seguente i fattori intervenienti nelle varie materie scolastiche, dopo averli posti in relazione tra loro:



Questo schema è nato così: studiando i nessi esistenti tra la riuscita in reattivi di vario genere, sono stati confrontati i rendimenti ottenuti con i medesimi nel tentativo di ricondurli ad un ristretto gruppo di fattori (designati con le lettere *g*, *v*, *k*, *m*...).

Questa maniera di esprimersi è suscettibile di vari limiti e riserve che gli psicologi ammettono senza difficoltà: non sono state esaminate tutte le attività che un uomo può porre nelle varie situazioni della vita, ma un gruppo di attività e poste per di più in particolari situazioni (risolvendo reattivi il più delle volte); sono stati utilizzati nella costruzione del grafico del Vernon tentativi di esplorazione non sempre coordinati; i nessi descritti tra i rendi-

menti e tra i vari fattori possono variare col mutare delle circostanze; anche la tecnica usata (l'analisi fattoriale) introduce non poche riserve data la molteplicità e disparità a volte dei procedimenti d'elaborazione e data l'insufficienza della tecnica rispetto a un processo di generalizzazione e di induzione propriamente detto.



I Professori sentiranno lo psicologo parlare così, e i risultati dei reattivi dal medesimo applicati faranno riferimento a questo schema. Se ci si vuol mettere in sintonia ed in grado di comprendere, utilizzare, integrare alla propria azione educativa l'informazione del consulente, converrà adeguarci a questo linguaggio.

L'osservazione del grafico prima citato suggerirebbe conferme, smentite, revisioni di molte idee correnti. Ne citiamo qualcuna a titolo di esempio:

1. Varie attività di tipo verbale-letterario sono riconducibili in definitiva ad un fattore v : *ed* (verbale-scolastico) come lo sono le varie parti della matematica. Non sarebbe quindi, sotto questo aspetto, che parzialmente giustificata la differenza se non l'opposizione, tra rendimento in lettere ed in matematica che vari Insegnanti spiegano tranquillamente su un piano attitudinale.

2. Un alto livello in fattore g favorirebbe un buon rendimento in tutta la rosa delle materie, con tutte le conseguenze che si possono trarre sul piano didattico e dell'orientamento scolastico.

3. Esiste effettivamente un fattore ($k.m.$: percezione di relazioni spaziali e meccaniche) che satura attività di tipo tecnico-manuale, distinto dal fattore verbale.

4. Emerge un fattore x , riferentesi a fattore di personalità, interessi, ecc., che ha nel rendimento un'importanza paragonabile a quella dei fattori attitudinali.

I Professori che volessero, coerentemente con le insistenze precedenti farsi un piano di lettura e d'informazione, potrebbero consultare un manuale recente che offre una presentazione sistematica e didattica dei quadri generali, delle conclusioni più sicure e più interessanti per un educatore, e potrebbero consultare (per ampliare sistematicamente l'informazione manualistica) una bibliografia ragionata sui vari settori della problematica psico-educativa. Alludiamo al manuale: *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, a cura di P. Braido, Zürich, PAS-Verlag, 1962, particolarmente il volume II dedicato ad argomenti psicologici. Il libro citato offre ampi riferimenti bibliografici, tuttavia si può consultare per ulteriori indicazioni la: *Guida bibliografica di scienze dell'educazione*, Roma, 1960, p. 56, a cura dell'Istituto Superiore di Pedagogia del P.A.S.

GUIDE PER L'OSSERVAZIONE SISTEMATICA

Gli Educatori incontreranno nelle letture prima suggerite solo delle verità di media, per usare un'espressione del Binet, cioè delle rappresentazioni generali rispecchiate solo in parte nelle situazioni individuali. Ci deve essere una specificazione, una concretizzazione, un uso quotidiano dell'informazione letta. D'altro lato l'Insegnante osserva ogni volta tante cose nei suoi alunni ed ha bisogno di rendere fruttuosa, ai fini di una conoscenza più profonda, questa osservazione, deve rendere trasparente la realtà psicologica che gli sta davanti, riuscire a schematizzarla e a inquadrarla. L'informazione assunta attraverso le letture avrebbe bisogno di essere calata nella realtà individuale e questa di essere interpretata e condotta alla luce di quelle. Il ponte tra letture ed osservazione ci sembra essere facilitato, nel caso specifico in considerazione e soprattutto all'inizio, da opportune guide di osservazione, specie se stralciate dai reattivi e dai questionari. Questi strumenti infatti in forza della tecnica usata per costruirli, delimitano il campo di osservazione, scelgono in questo ambito i segni più rivelativi, studiano gli schemi in cui la presenza di questo o quell'indice-segno può dar luogo, riferiscono le osservazioni a un quadro più generale ad un carattere più evolutivo, tipologico, patologico e ne illustrano quindi la rilevanza.

Per meglio intenderci faremo un esempio di un'ipotetica guida, tratta dal questionario di personalità di C. Rogers, edito per aiutare una diagnosi, in ragazzi di 9-13 anni, dell'adattamento familiare, di quello sociale, dell'inferiorità e della fantasticheria.

Il questionario per indicare come si manifesta il disadattamento sociale, prende in esame questi settori del comportamento:

1. Il contatto diretto con gli altri nelle forme comune ai ragazzi:
 - a) amicizia
 - b) gioco
 - c) accettazione del soggetto da parte dell'ambiente
 - d) il coraggio di trattare con gli altri
 - e) la reazione ai comandi degli adulti.

2. Alcune situazioni che possono rivelare o indurre un disadattamento:

- f) la tendenza alla lettura
- g) il disinteresse per la riuscita scolastica
- b) la tendenza a imporsi, a capeggiare
- i) povertà.

3. Alcuni modi di reagire alla frustrazione sociale:

- l) la solitudine
- m) la fantasticheria
- n) la ricerca dei più piccoli
- o) la reazione di opposizione ai compagni
- p) l'invidia degli altri.

L'educatore, almeno a titolo di ipotesi, può fissare la sua attenzione su i settori indicati dal questionario e da noi sopra riportati. Le sue letture potranno magari aumentare o precisare questi settori e dirgli in che senso sono un terreno adatto alle manifestazioni di quanto sta cercando.

Le domande del questionario possono dire anche come osservare il comportamento dell'alunno nei settori voluti. Nel questionario citato troveremo delle indicazioni di questo genere:

Esempi di domande:

PROVA II

- b) ... essere più ben voluto dagli altri ragazzi (*Accettazione dell'ambiente*).
- e) ... giocare meglio nelle partite (*Gioco*).
- j) ... avere più denaro da spendere (*Povertà*).
- l) ... avere un maggior numero di amici (*Amicizia*).

PROVA III

Supponi di andare a vivere in un'isola deserta e di poter prendere con te solo tre persone, chi prenderesti?

Puoi prendere chiunque. Scrivi qui sotto il nome delle tre persone (*Amicizia*).

PROVA IV

15. A Leonardo piacerebbe stare seduto da solo a fantasticare. Questo gli pare più divertente che fare delle partite.

a) sono proprio come lui?

sì	molto	abbast.	così	poco	pochiss.	no
----	-------	---------	------	------	----------	----

b) desidero essere come lui?

sì	molto	abbast.	così	poco	pochiss.	no
----	-------	---------	------	------	----------	----

(*Solitudine*)

PROVA V

2. Quanti amici vorresti avere?

a) nemmeno uno

b) uno o due

c) alcuni veri amici

d) molti amici

e) centinaia di amici (*Amicizia*)

14. Hai proprio degli amici?

a) nemmeno uno

b) uno o due

c) alcuni veri amici

d) molti amici

e) centinaia di amici. (*Amicizia*)

Il punteggio assegnato a ogni domanda, ed eventualmente l'indice di discriminazione della medesima, dice fino a che punto il segno richiesto nel quesito stesso è indicativo di un disadattamento, serve cioè a distinguere i soggetti bene adattati dai disadattati.

Tutte le parti di un reattivo ben fatto sono saggiate su due gruppi opposti (adatti-disadattati) e quindi hanno un indice della loro capacità di discriminazione in questi due gruppi. Rifacendoci al solito questionario e cercando l'indice di discriminazione dei quesiti riferentesi all'amicizia (parte dell'adattamento sociale) si sono ottenute queste cifre (si tratta di indici di correlazione trasformati secondo la costante proposta da Davis):

Domande	Indici di discrim.	Significato psicologico
Prova II	25	Se è scelto da solo e per primo esprime forte desiderio di un maggior numero di amici.
	48	Se è scelto in combinazione con altri quesiti della prova II sopra riportati è ancora più indicativo.
Prova III	7	(Non discriminante). Il non prendere con sè amici non è un segno di disadattamento.
Prova V	2°	Il desiderare centinaia di amici può essere indizio di disadattamento (non è sempre un indizio chiaro).
	14 ^a	Così pure il non avere amici.
	14°	L'aver centinaia di amici è un segno di disadattamento.
	14>2	Indica la tendenza a colmare la mancanza di veri amici con un gran numero di amici. È un segno caratteristico del disadattamento.

NB. — Quanto si è detto per « l'amicizia » vale anche per il settore gioco, povertà, accettazione sociale.

Nella prima colonna è fatto riferimento alle domande riportate sopra; nella seconda sono riferiti gli indici di discriminazione Davis ottenuti proponendo i singoli quesiti a due gruppi di ragazzi adattati e disadattati socialmente; nella colonna di destra è detto come l'indice di discriminazione apposto a una domanda riveli un carattere utile per discernere il disadattato.

Raggruppando, in base agli indici su riferiti i vari segni, si può giungere a delle caratterizzazioni più generali.

La caratteristica generale del disadattato nell'amicizia è così descrivibile (secondo le indicazioni delle risposte esaminate):

Possedere centinaia di amici vuol dire non possederne neppure uno vero, e se il soggetto si sente pago di questa situazione non sa che cosa sia vera amicizia.

Facendo passare tutti i settori considerati dal questionario dall'analisi delle domande condotta come nell'esempio riportato si vedono emergere queste caratteristiche:

a) nell'*amicizia* il criterio generale e fondamentale è: il ragazzo non ha risolto il problema dell'amicizia; si sente insoddisfatto in questo settore, e cerca un rimedio (errato) nel numero e non nella qualità, tenendo a farsi ora, e a desiderare per il futuro, folle di amici.

b) Nel *gioco*: non riesce a trovare soddisfazione nell'attività ludica e non lo vede come mezzo di contatto con gli altri.

c) Nell'*accettazione* del soggetto da parte dell'ambiente: manifesta un bisogno tormentoso della benevolenza altrui, ed interiormente prova un sentimento di accusa generico verso gli altri per i maltrattamenti e la non accettazione che spesso vede un po' ovunque.

È da notare anzitutto che qui si parla dell'aspetto soggettivo del problema (e cioè se il soggetto si sente bene accettato o no dall'ambiente in cui vive). L'aspetto oggettivo sarà invece rilevato con una osservazione oculata ed attenta dell'ambiente.

d) Nel settore *povertà*: il disadattato la sente non in se stessa, ma negli elementi che la mettono in mostra. Il tipo di giudizio

(soggettivo) dato ad esempio sulla proprietà dei propri abiti rivela il disagio per questo apparire della sua povertà.

Essere disadattato può comportare particolari reazioni:

1. La *solitudine* che rivela un disadattamento quando è ricercata come un rifugio, come reazione alle frustrazioni avute nel contatto con gli altri, visto sia in genere che nel gioco. Se fosse ricercata *per se stessa* non sarebbe indice di disadattamento.

2. La *fantasticheria* è un segno discriminante del disadattamento sociale quando sorge in contrapposizione al contatto frustrante avuto nel gioco. La fantasticheria del disadattato presenta allora lo stesso meccanismo indicato prima per la solitudine.

L'educatore che si servisse di queste guide saprebbe cosa osservare (delimitazione del campo di osservazione); avrebbe degli indici sicuramente discriminanti, cioè dei segni rivelatori della situazione (di disadattamento in questo caso), sarebbe guidato verso delle generalizzazioni fondate, saprebbe insomma collocare i singoli indizi in uno schema coerente e significativo.

Quanto sopra può applicarsi con frutto, oltre che ai questionari di personalità, all'osservazione dell'intelligenza e del profitto, migliorando notevolmente la conoscenza dell'alunno e mettendola in sintonia con gli strumenti e gli schemi dello psicologo che affianca la scuola.

Altrove (cfr. *Orientamenti Pedagogici* VI, 2; 1959, pp. 175-178) abbiamo riferito il miglioramento osservato in Insegnanti a proposito di guide dell'osservazione per l'intelligenza, tratte dai reattivi di Gille e di Otis. Di « una guida per la conoscenza del carattere » (secondo la caratterologia di Heymans-Le Senne) si è riferito nella stessa Rivista (XI, 2; 1962, pp. 246-261 e VIII, 4; 1961, pp. 648-683). Uno studio analogo è in preparazione sul questionario di C. Rogers (cfr. L. CALONGHI e I. PRATI, *Il questionario di personalità di C. Rogers*, Zürich, P.A.S.-Verlag).

In pratica guide all'osservazione di questo genere si possono costruire servendosi di reattivi adatti e di studi analitici sul me-

desimo. Nei nostri studi sui reattivi abbiamo cercato di pubblicare appunto gli indici di discriminazione dei vari quesiti per facilitare la costituzione, anche empirica, di guide di questo genere.

Non si tratta di dare in mano agli Insegnanti dei reattivi, perchè questi strumenti di carattere tecnico e aventi un senso solo se usati a servizio di un quadro generale adatto vanno riservati a chi è preparato; si tratta piuttosto di vedere in essi degli schemi di osservazione e di colloquio, delle descrizioni di situazioni tipiche, dei condensati di osservazioni cliniche o empiriche depurati e fatti coagulare da una opportuna analisi statistica; dei riassunti di manuali descrittivi dell'intelligenza o dei disturbi della personalità; delle raccolte di indizi diagnostici, in una parola dei riassunti potenziali di letture che l'Insegnante potrebbe fare. Se usati in questo senso, con opportuna illustrazione e riduzione, possono essere utili come dei prontuari, dei questionari *self-administering*.

CONOSCENZA DELLA SITUAZIONE D'APPRENDIMENTO

Il Prof. G. Esposito, insegnante nella scuola media di Valenza Po, dopo aver constatata la genericità e la superficialità di un certo modo di correggere gli elaborati scolastici, conclude: « la correzione dei compiti di accertamento deve essere analitica, chiara ed efficace in maniera che non solo siano messi in rilievo gli errori, ma siano individuati dall'Insegnante e dall'alunno i metodi appropriati per correggerli e per evitarli » (G. ESPOSITO, *Studio sulle valutazioni dei compiti scritti di italiano e latino nella scuola media*, in « Orientamenti pedagogici », VIII, 5; 1961, p. 845).

L'apprendimento offre all'alunno una serie di difficoltà e l'assimilazione di una concatenazione di nozioni e abitudini di lavoro notevolmente complessa; è facile che qualche anello della catena non tenga e si imponga un intervento individualizzato. In pratica la correzione implica l'individuazione del meccanismo psicologico dell'errore e l'adozione di un adeguato procedimento di ricupero e di fissazione.

Se si vuol però vedere affrontato il problema in maniera funzionale bisogna andare alla radice e suddividere la materia in una serie graduata di difficoltà, in una progressione conveniente, tale da rendersi comprensibile e da saper condurre lo scolaro, senza soluzioni di continuità psicologica, di acquisizione in acquisizione, alla mèta fissata.

Facciamo un esempio traendolo dall'aritmetica elementare.

Ecco ad esempio come un sussidiario per la classe IV presenta la materia su cui dovrebbe avvenir l'apprendimento della divisione con due cifre al divisore:

a) Divisore di due cifre senza resto:

$$\begin{array}{lll} 55:11 = & 52:13 = & 90:15 = \\ 48:12 = & 90:45 = & 72:18 = \\ 44:22 = & 60:15 = & 100:20 = \end{array}$$

b) Divisore di due cifre con resto:

$$\begin{array}{lll} 1249:12 = & 5785:33 = & 5261:35 = \\ 3260:15 = & 3297:45 = & 9198:45 = \end{array}$$

c) Zeri intercalanti nel quoto e nel dividendo:

$$\begin{array}{lll} 2015:15 = & 30266:74 = & 20852:26 = \\ 7296:24 = & 10124:36 = & 5500:55 = \end{array}$$

L'insegnante che debba servirsi di questo specchietto per la presentazione delle varie difficoltà troverà:

1. Che gli esempi sono pochi (3 o 2 in tutto) e si vedrà obbligato a costruirne degli altri.

2. Che la graduazione delle difficoltà è sommaria o inesistente: le operazioni della riga b) costituiscono un salto brusco rispetto a quelle di a); nella riga b) ci son due operazioni che hanno lo zero al quoziente, mentre questa difficoltà è prevista nella riga f); ecc.

3. Non si affronta difficoltà per difficoltà: oltre all'anticipazione segnalata sopra, si vede nella riga b) un'operazione in cui per otte-

nere la prima cifra del quoto occorrono le prime tre cifre del dividendo (difficoltà prevista dalla riga *c*).

In parecchie operazioni si vedono concentrate varie difficoltà assieme.

4. Certi passaggi pure importanti non sono esplicitamente considerati: ad esempio la ricerca del quoziente (il provar una volta in meno...) non è debitamente segnalata dal momento che non può ritenersi sufficiente quella della riga *c*) e segg.

Vari studiosi di psicologia scolastica, quali L. Brueckner, Grace Fernald, e i coniugi Schonell hanno cercato di fare una analisi dei processi impliciti nell'apprendimento per giungere ad una enumerazione completa delle difficoltà e a una loro concatenazione. In questo modo avrebbe dovuto essere facilitata sia la presentazione che l'individuazione dell'errore. Gli studi riguardanti la matematica sono, ovviamente, utilizzabili anche in Italia quando i metodi di presentazione dei processi di calcolo non si scostano troppo da un paese all'altro, come abbiamo per esempio constatato per l'insegnamento delle frazioni in Italia e negli Stati Uniti.

Ad ogni buon conto si è fatto qualche cosa di analogo anche nel nostro Paese per quanto concerne l'aritmetica elementare che viene ripassata agli inizi della scuola media.

Ecco come è stato concepito il nostro tentativo:

Per ognuna delle quattro operazioni è stato preparato un elenco minuto e completo delle difficoltà incontrate dagli scolari con l'uso dei comuni metodi d'insegnamento. Riproduciamo uno stralcio dell'elenco di tali difficoltà per la divisione nella IV elementare:

A	B	C
1	Dividendo di due cifre; quoziente senza resto.	Scheda 1
2	Dividendo di due cifre; quoziente con resto.	Scheda 2
3	Dividendo di tre cifre; quoziente senza resto.	Scheda 3
6	Dividendo di tre cifre; con avanzo per la seconda cifra.	Scheda 6

A	B	C
9	Dividendo di tre cifre; si considerano subito tre cifre.	Scheda 9
10	Dividendo di due cifre; occorre provare una volta in meno.	Scheda 10
11	Dividendo di tre cifre; occorre provare due volte in meno.	Scheda 11
13	Zero al divisore.	Scheda 13
14	Dividendo di tre cifre; zero finale al dividendo ed al quoziente.	Scheda 14
17	Dividendo di 4 e 5 cifre; zeri intercalati alle cifre del quoziente.	Scheda 17

L'Insegnante di IV elementare che si accinge a spiegare questa materia troverà:

1. Un indice delle difficoltà (anche minime) ricavate osservando singoli ragazzi al lavoro, facendo lo spoglio di molti compiti, sentendo un folto gruppo di Insegnanti di diverse zone, facendo lo spoglio degli studi in proposito.

Scorrendo la colonna B il Maestro avrà davanti subito una enumerazione sistematica delle difficoltà.

2. Nella colonna C troverà un esempio di spiegazione per ciascuna condotta in maniera uniforme, chiara e schematica, riprodotta in schede numerate e mobili che possono essere distribuite agli scolari per una opportuna opera di ricupero o usate da gruppi di alunni subito dopo la spiegazione, in modo che i più capaci abbiano un sussidio per chiarire ai compagni quanto han sentito. Ogni scheda ha una serie di esercizi (e di risultati relativi disposti in modo da poter essere staccati dalla scheda e trattenuti dall'Insegnante per un controllo) tutti costruiti attorno alla stessa difficoltà e che possono anche esser usati come esempi nella spiegazione, prove di controllo supplementari, esercizi di consolidamento.

Ogni scheda è stata rivista da Insegnanti di matematica delle scuole superiori e saggiata su alunni singoli per controllare la facilità delle spiegazioni, del vocabolario, ecc.

Anche solo da quanto si è detto i Maestri avranno potuto intravedere la differenza tra queste e le schede comunemente in uso.

3. Nella colonna *A* i numeri si riferiscono a prove o a parti d'una prova che è destinata a controllare l'apprendimento della difficoltà segnata accanto e spiegata dalla scheda contrassegnata con lo stesso numero. Le operazioni sono state costruite in modo da presentare per quanto è possibile, solo la difficoltà allo studio allo scopo di renderle atte a facilitare la scoperta dell'errore o della lacuna. Queste prove sono state costruite con la metodologia prevista per i reattivi e possono quindi esser usate come prove di profitto, come premessa ai ripassi d'inizio e fine d'anno, oltre che come controllo delle spiegazioni (man mano vengon fatte) o dell'avvenuto ricupero.

Quanto è stato detto qui per la divisione è stato fatto per tutte le operazioni e per tutte le classi.

Chi volesse rendersi meglio conto del tentativo potrà consultare: L. CALONGHI, *Prove diagnostiche e Schede di ricupero*, Voll. 2, Zürich, P.A.S.-Verlag, 1962.

Ricerche simili a quelle ora citate saranno presto rese pubbliche per la matematica della scuola secondaria e per l'ortografia. Non è difficile osservare tuttavia che la descrizione ottenuta con queste vie resta superficiale e la successione è più logica che psicologica. Bisognerebbe poterci addentrare di più nell'analisi dei meccanismi psichici rifacendoci a quadri di psicologia generale ed evolutivo-tipologica. Purtroppo si è lontano dall'aver raggiunto un livello soddisfacente in materia: oltre ai non numerosi studi italiani si potrà consultare l'*Encyclopedia of educational research* del Monroe, il *The british journal of educational psychology* e la rivista *Enfance*.

In attesa che le ricerche maturino e presentino una sufficiente completezza e sicurezza, l'Insegnante potrà aiutarsi nella compren-

sione dei meccanismi d'apprendimento, nell'ambito della propria materia, attraverso il cosiddetto metodo della « riflessione parlata », interrogando cioè individualmente gli alunni che hanno commesso un certo errore (se questo è il meccanismo che cerca) oppure rivolgendosi a ragazzi di diverso livello o stile intellettuale per individuare il modo con cui accostano un concetto o un procedimento.

La tecnica in pratica è semplicissima ed assomiglia ad una comune interrogazione.

Ecco le istruzioni date ad Insegnanti elementari in una nostra ricerca sui meccanismi d'errore, in semplici problemi aritmetici:

LETTURA PRELIMINARE:

L. CALONGHI, *Sussidi per la valutazione scolastica*, Zürich, P.A.S.-Verlag, 1961, pp. 25 e seguenti, in cui vengono riassunte delle indicazioni psicologico-pratiche circa il valore ed i metodi del colloquio in genere, da applicarsi, s'intende, a quel particolare colloquio che si svolge tra l'Insegnante e l'alunno nella cosiddetta « riflessione parlata ».

COME SCEGLIERE GLI ALUNNI

Gli alunni per il colloquio individuale dovranno essere scelti secondo questi due criteri:

a) due soggetti tra i più bravi, due tra i medi, due tra gli scadenti; saranno poi interrogati sui punti risultati come più difficili dall'applicazione della prova.

b) Oppure interrogare tutti gli alunni su tutto.

ISTRUZIONI DA DARE AL SOGGETTO

« Ora ti darò alcune operazioni (o problemi): cerca di risolverle dicendo forte quanto ti passa per la mente. Devi cercare di pensare forte, ad alta voce. Per esempio: Qui leggi « Carlo ha avuto in dono una scatola con 48 cioccolatini. Ne ha regalati 23, quanti

gliene son rimasti? ». Tu penserai e dirai ad alta voce: « Dalla scatola di 48 cioccolatini, ne sono stati tolti 23, bisogna fare 48 meno 23; quindi: 48 meno 23, uguale 25 ».

RELAZIONE INTEGRALE DEL COLLOQUIO

L'Insegnante che somministra le prove dovrà redigere una relazione integrale del colloquio avuto col soggetto. Tale relazione dovrà distinguere le osservazioni fatte dall'Insegnante (che andranno tra parentesi) al fine di spiegare certe risposte date dal ragazzo, dal testo del colloquio stesso.

Ad esempio: Problema proposto:

« Luigi riceve da sua madre tre pezzi da 5 fr. per comperare un pacchetto di caramelle da 6 fr.; una bottiglia di aceto da 8 fr.

Quanto denaro ha restituito a sua madre? ».

L'Insegnante registrerà il colloquio nella maniera seguente:

Registrazione della risposta d'un alunno:

Scuola... Classe... Sezione... Età (anni e mesi)... Sesso... N.ro di regis. (lettura silenziosa 45"). Bisogna dividere... (« Che cosa bisogna dividere? »...) ... 15 diviso 8 e diviso 6... (« Come hai fatto a trovare 15? »)... Ah! perchè ci sono tre pezzi da 5... (« E allora, come hai fatto per dividere? »)... Io moltiplico... divido per 6... divido 15... eppoi 8... (« Si, esegui »)... (15"). È 9... (« come hai fatto? »)... Io ho prima diviso per 5 e poi... (12")... 7... (« che cos'è 7? »)... è per fare la risposta di 8 diviso 5... diviso 15... (« e qual è la risposta al problema? »)... (14") Luigi rende 1 fr. (« E come hai trovato questo? »)... Io ho fatto 15 meno 9... meno 8... e meno 7.

(Da: *Recherche Psychopédagogique sur la solution des problèmes d'arithmétique* par ANNA MARIA DE MORAES, Louvain, Nauwelaerts, p. 19).

Interpretazione:

È evidente, nell'esempio riportato, che la bambina pur comprendendo il problema e sapendolo risolvere praticamente, ignora e confonde la denominazione delle operazioni.

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

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

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

Per chi voglia attenersi alla pratica del sistema preventivo non sarà difficile creare un ambiente favorevole all'osservazione. Potremmo qui riportare integralmente la lettera scritta da Roma il 10 maggio 1884 da Don Bosco perchè verte sostanzialmente su questo argomento. Ci limitiamo a stralciarne alcune espressioni.

« La familiarità porta affetto e l'affetto porta confidenza. Ciò è che apre i cuori e i giovani palesano tutto senza timore ai maestri, agli assistenti ed ai superiori. Diventano schietti in con-

fessione e fuori di confessione e si prestano docili a tutto ciò che vuol comandare colui, dal quale sono certi di essere amati » (M. B. vol. XVII, pag. 108).

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

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

ESIGENZA DI UNA CONOSCENZA PIÙ PERFETTA

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

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

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

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

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

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

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

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

Stimolo	Soggetto	Risposta:	Rilevazione
			Criteri di giudizio
			Espressione del giudizio

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

A proposito di questi singoli momenti di un atto di osservazione le ricerche sopra citate fanno valere le istanze seguenti: La stimolazione deve essere condotta in modo che tutti i soggetti siano posti nella stessa situazione, siano stimolati allo stesso modo e con l'effetto accertato di richiedere un certo tipo di prestazione e quello solo. In altre parole ogni stimolo deve essere adeguato, valido, costante per tutti i soggetti.

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

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

I criteri di valutazione devono essere ben definiti ed accertati esplicitamente e applicati in maniera costante. Da ogni risposta si tirano conclusioni determinate che confluiscono in un profilo o punteggio globale che viene confrontato con risposte ottenute

su campioni rappresentativi di soggetti ed espresso nella maniera più adeguata in modo da evitare tra l'altro le oscillazioni della terminologia e gli squilibri introdotti dalla diversità di medie o di variabilità.

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

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

Cercheremo ora di presentare qualcuno di questi strumenti e procedimenti, limitandoci ad alcune osservazioni centrali, ed a qualche presentazione pratica. Rimandiamo per una conoscenza più completa alla esposizione fattane nel volume *Educare*, vol. II (Zürich, P.A.S.-Verlag 1962, pagg. 11-68), oppure alla presentazione più ampia fattane nel volume *Tests e esperimenti* (P.A.S., Torino, 1956).

I REATTIVI

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

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

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

Gli usi possibili di questi reattivi variano a seconda della natura dei medesimi; in più di un caso possono fornire una informazione rapida, sicura ed economica sulla situazione attitudinale,

caratteriale e scolastica dell'alunno. La struttura di molti reattivi attualmente in uso porta con sè certi limiti. Il più saliente riteniamo sia il seguente: molte domande dei reattivi costringono il soggetto a scegliere, tra alcune risposte date, quella esatta e questo per facilitare al correttore una valutazione uniforme. Capita così di ottenere delle risposte in base a tentativi più o meno felici di ricerca, o semplicemente perchè il candidato sa essere il critico avveduto di una serie di alternative o di definizioni di cui non saprebbe essere l'autore, in quanto non sarebbe in grado di scegliere ed organizzare l'insieme di conoscenze richieste dalla definizione.

SAGGI SCRITTI

I *saggi scritti* vorrebbero ovviare all'inconveniente ora notato in quanto consentirebbero di saggiare gli aspetti lasciati in ombra da queste prove standardizzate, mostrando come l'allievo sappia scegliere ed organizzare le sue informazioni in vista di un assunto affidatogli. Non è nostra intenzione riferire ora le condizioni d'uso e le caratteristiche di questo strumento. Rimandiamo per questo a quanto è stato riassunto nel volume II di *Educare*, pp. 34-40.

SCALE DI GIUDIZIO E DI PRODUZIONE

Le guide per l'osservazione, se concepite e usate con rigore statistico possono esser assimilate a scale di valutazione, dal punto di vista della struttura psicometrica, e servono sia per la conoscenza del carattere che per quella del tipo di intelligenza.

Riteniamo convenga anche rilevare come questi strumenti siano la continuazione ideale ed il perfezionamento, da un punto di vista psicometrico, degli strumenti di valutazione tanto in uso nell'ascetica di tempi addietro che amava valutare il progresso spirituale di novizi e di religiosi in base ad una serie di gradi di umiltà, di silenzio, di mortificazione, ecc. Le scale di valutazione

ascetica erano basate unicamente sull'esperienza empiricamente raccolta da maestri di spirito e dovevano servire, ai singoli come ai maestri, per valutare il grado di perfezione spirituale. Le scale di cui ora parliamo rispondono alla stessa esigenza, ma cercano di usare determinati procedimenti per assicurare ad ogni gradino un enunciato chiaro, dei segni inequivocabili che permettano di dire a qual punto è giunto il soggetto osservato, delle distanze fisse da gradino a gradino, ecc.

PROFILI

Per facilitare all'Insegnante ed in genere all'educatore il compito di tener presente contemporaneamente i vari aspetti inerenti ad un certo profitto, ad un certo lavoro scritto o orale, oppure a determinate azioni, sono stati proposti dei profili o schemi da tener presenti nella valutazione delle cose ora indicate. Abbiamo presentati profili per la correzione dei temi e dei disegni (cfr. *Orientamenti Pedagogici* VI, 51; VIII, 5).

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

Sempre sulla stessa rivista (anno VI, n. 4), in una nota sulla assistenza psicologica in una classe, viene riprodotto il modello di profilo dell'alunno adottato in una classe della scuola statale di Valenza, che può servirci di esempio nella comunicazione di risultati dello psicologo ai professori d'una scuola (Vedasi anche: *Orientamenti Pedagogici* IX, 2 a p. 191).

RISERVE SUGLI STRUMENTI ED I PROCEDIMENTI DELLA PSICOLOGIA SPERIMENTALE

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

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

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

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

Le domande e le sottoprove indicate dai professori competenti verranno vagliate attraverso applicazioni individuali, che consentiranno di vedere se sono comprensibili, se esigono una risposta obiettivamente valutabile da più correttori diversi, se sono sufficientemente indipendenti tra loro, ecc. Per aiutarsi in questa

scelta delle domande il Centro di Ricerca abitualmente fa una prima applicazione su un numero conveniente di soggetti della prova in abbozzo. Le domande, attraverso opportuni calcoli statistici, vengono saggiate per vedere di quale livello di difficoltà sono, per vedere se consentono equivoci oppure se suggeriscono la risposta, per vedere se sono discriminanti, cioè se sanno distinguere i buoni dai cattivi alunni. Dopo questo esame sia individuale che statistico, resterà un certo numero di domande passate più di una volta al vaglio e quindi presumibilmente buone. Si vedrà fino a che punto queste domande ricoprono le mete culturali proposte dalla prova e fino a che punto sono un campione adeguato e rappresentativo della materia che si vuol sondare, a quale tipo di meccanismi psicologici fanno appello e si cercherà di comporre queste domande in una unità seguendo sia delle indicazioni pratiche che indicazioni statistiche provenienti da calcoli di correlazioni multiple, ecc. Ciò fatto si avrebbe la intelaiatura della prova. Resterebbe da assegnare la risposta tipica per ogni prova, da definire il peso da darsi ad ognuna delle domande e da ricercare su un campione rappresentativo della popolazione cui si intende dirigere, i risultati tipici per i vari livelli di profitto. In questo modo si avrebbe la prova da somministrarsi in una maniera stabile e minutamente prefissata, da correggersi in maniera uniforme e da valutarsi secondo i livelli prestabiliti.

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

Una certa schematizzazione è inevitabile, anzi è ricercata, appunto per consentire dei confronti e per poter mettere ogni ragazzo in una situazione tipica identica, per quanto è possibile. Si tratta qui di scegliere tra la possibilità di fare dei confronti e la conseguente esigenza di schematizzazione e la impossibilità di fare confronti di qualsiasi genere perchè si cambia di volta in volta lo strumento di misura e gli elementi della situazione. D'altra parte questa esigenza è comune sia allo sperimentatore e psicologo quanto

all'Insegnante, perchè entrambi devono dare un significato sociale alla valutazione dell'alunno ed in certo modo fissare il livello o il tipo presumibile della risposta ottenuta attraverso l'interrogazione.

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

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

Insomma la statistica ed i principi che reggono le prove ora descritte sono applicazioni di una logica della scienza, non tecnicismo e come tali possono a buon diritto essere usati dallo psico-

logo e dall'educatore quando vogliono effettuare delle ricerche e delle rilevazioni scientifiche.

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

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

— Chi sei — gli dissi — donde vieni?

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

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

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

Dopo un ragionamento alquanto prolungato, prima che io chiamassi il padre, mi disse queste precise parole: « Ebbene che gliene pare? Mi condurrà a Torino per studiare? »...

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

— Bravo — gli dissi — tu hai anticipato lo studio della tua lezione ed io anticipo la risposta. Sì, ti condurrò a Torino e fin d'ora sei annoverato tra i miei cari figlioli; comincia anche

tu fin d'ora a pregare Iddio, affinché aiuti me e te a fare la sua santa volontà ».

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

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

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

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

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

USI POSSIBILI DEI SUSSIDI PER LA CONOSCENZA DELL'ALUNNO

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

Un primo modo è per effettuare all'inizio d'anno o in vista del reclutamento, l'esame della situazione dell'alunno. In un articolo su *Orientamenti pedagogici* (anno VI, n. 5), abbiamo indicato con un certo dettaglio la maniera di effettuare un rilievo abbastanza completo sulla situazione di una classe all'inizio d'anno (cfr. pure *Orientamenti Pedagogici* IX, 2).

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

Questi strumenti potrebbero anche essere usati nelle valutazioni scolastiche come abbiamo sommariamente indicato nel volume II di *Educare*. (Si veda pure: *Sussidi per la valutazione scolastica*, Zürich, P.A.S.-Verlag, 1961). Potrebbero così facilitare l'insegnamento, essere ottimi strumenti di qualificazione personale dell'educatore e di ricerca didattica, oltre che un mezzo apologetico non indifferente per dimostrare in maniera obiettiva gli effetti della nostra educazione ed il livello raggiunto dai nostri alunni che debbono poi presentarsi al vaglio degli esami statali.

SPIRITO CON CUI VANNO EFFETTUATE
LE OSSERVAZIONI ORA DESCRITTE

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

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

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

b) Alfredo Binet rimproverava ai pedagogisti di accontentarsi di frasi fatte e di appoggiare le loro eventuali iniziative o modifiche su argomenti di autorità; un simile rimprovero non

avrebbe potuto essere diretto a Don Bosco che ha mostrato una costante attenzione ai fatti ed ai risultati della sua opera e ne ha tratto ammaestramento, ragione a proseguire o a ritirarsi dalle iniziative, emendamenti per le disposizioni e i regolamenti dati. Può essere considerato un esempio tipico di questa sua caratteristica la maturazione fatta subire al regolamento dell'Oratorio, come interessanti sono i rilievi fatti a quel proposito dal biografo Don Ceria.

Anche nello sforzo di adattare il suo stile ai giovani ed al popolo noi possiamo trovare traccia di questo spirito. Si vedano in proposito le M. B. (vol. II, pagg. 328-34; 393; 560 e vol. V, pag. 97) e gli episodi caratteristici (riportati nel vol. II, pag. 194 e nel vol. III, pag. 311 e 313) che indicano la preoccupazione costante di Don Bosco di adeguarsi ai suoi lettori e l'uso di un metodo empiricamente sperimentale per riuscire in questo intento.

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

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

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

c) Infine ci sentiamo in dovere di aggiungere che lo sviluppo dato alla conoscenza psicologica degli alunni non vuole essere un tributo pagato alle tendenze psicologistiche oggi vigenti presso molti autori non cristiani. La semplice conoscenza psicologica e biologica dell'alunno lascerebbe l'educatore disorientato perchè la situazione non presenta solo degli aspetti positivi, ma anche tendenze negative, attività a volte scapigliate. L'educatore

dopo aver preso atto della situazione, dovrà, con un minore impegno, guidare il soggetto a prendere coscienza della sua situazione, dei suoi destini e a lavorare per la realizzazione di se stesso nel senso realistico della parola. Una educazione autentica non dovrà sentirsi schiava di tutto quello che trova nel giovane, come certi sostenitori della scuola attiva hanno purtroppo creduto di poter asserire.

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

CARTELLA PERSONALE

Istituto di

Aspirandato di

Cognome e nome

Nato a Prov. il

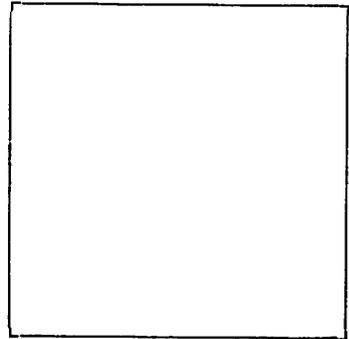
Figlio di e di

Scuola o Istituto di provenienza

Accettato il Ammesso alla classe

Battezzato il Cresimato il

Fotografia dell'alunno



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

SCHEDA ANAMNESTICA

Professione (e studi) del Padre

Professione (e studi) della Madre

Indirizzo: Via (Piazza) N.

Comune Provincia

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

.....

.....

Numero ed età dei fratelli e delle sorelle

.....

Coesione familiare

Situazione educativa in famiglia

Situazione morale e religiosa dell'ambiente (zona)

Livello economico

Inserzione sociale dell'alunno in famiglia ed in associazioni prima

dell'accettazione

.....

.....

NB. — *Quanto sopra costituirebbe la scheda anamnestica. Andrebbe compilata dal Direttore o dal Prefetto ed infilata poi nella busta.*

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

Età	Osservazioni
Statura	piccolo
Peso	o ipoevoluto
Perimetro toracico	gracile
Capacità respiratoria	
Vista occhio destro	occhiali
Vista occhio sinistro	daltonismo
Denti	
Udito	
Antecedenti ereditari	
Antecedenti personali (malattie importanti pas- sate)	
Minorazioni fisiche	
Controindicazioni di salute	
Tipo costituzionale	
Ulteriori dati importanti dal punto di vista me- dico	
.....	

NB. — Nella guida per il medico verranno indicate le malattie o controindicazioni degne di particolare attenzione.

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

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

SCHEMA PSICOLOGICA

INTELLIGENZA

Intelligenza generale

Attitudini fondamentali e caratteristiche

Attitudini particolari (disegno, musica, attitudini pratiche)

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

Caratteristiche nel lavoro intellettuale.

CARATTERE

Tratti caratterologici fondamentali

Particolarità individuali

Anomalie e disturbi della personalità

Controindicazioni psicologiche dal punto di vista della vocazione.

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

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

SCHEDA VOCAZIONALE

Motivazione

- Pietà = grado di riflessività
- = grado di operosità

Maturazione sociale

- = disciplina religiosa
- = vita di comunità
- = socievolezza
- = senso di solidarietà e socievolezza nel lavoro
- = senso apostolico
- = senso della Chiesa

Motivi della vocazione

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

Esigenze particolari in rapporto alla propria Congregazione.

Maturazione
delle
motivazioni

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

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

SCHEDA DI PROFITTO E DI LAVORO

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

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

RISULTATI DEI REATTIVI APPLICATI

Rev.mo Sig. Direttore,

con la presente Le vengono inviati i risultati dei reattivi applicati nel Suo Istituto ed alcune indicazioni utili per l'interpretazione dei dati stessi.

Qui acclusi troverà:

1. *Allegato A* - Risultati globali delle classi del Suo Istituto messe a confronto con analoghi risultati ottenuti in classi poste nelle stesse condizioni, perchè Lei possa farsi un'idea del livello generale dei Suoi.
2. *Allegato B* - Graduatoria degli allievi all'interno di ciascuna classe in base ai punteggi conseguiti nelle nostre prove. La graduatoria dell'intelligenza è tenuta distinta da quella del profitto. Graduatoria dei ragazzi appartenenti alle varie sezioni prese come un gruppo unico perchè Lei possa eventualmente scegliere chi crede nell'ammissione.
3. *Allegato C* - I risultati conseguiti dai singoli alunni distribuiti su fogli individuali.

Su ciascun foglio compaiono le voci seguenti:

a) *Generalità* dell'alunno e informazioni sulla *famiglia*.

b) L'elenco delle *prove subite*: nella colonna di sinistra son riportati i nomi degli Autori delle prove (Otis, Cattell, Thurstone...); accanto ad ogni prova è indicato numericamente il *punteggio* conseguito, espresso anche in misura intuitiva nella *griglia-grafico*.

c) Le nostre *osservazioni* ai punteggi conseguiti.

d) Informazioni supplementari sull'impegno dell'alunno e sulla sua struttura psichica.

Se le interessa un giudizio immediato lo potrà trovare sia nelle osservazioni, che nelle graduatorie fornite a parte.

4. *Allegato D* - Indicazioni generali per l'interpretazione dei risultati individuali.

Per non imporre un nostro giudizio che potrebbe rivelarsi parziale o astratto data la mancanza di certe informazioni che, senza negare i dati accertati, darebbero loro un altro senso autorizzando quindi conclusioni pratiche diverse, Le comunichiamo a parte gli elementi essenziali atti a facilitare un giudizio indipendente.

Per questo nei fogli « *elementi per un giudizio* » Le illustreremo meglio il senso degli accertamenti da noi fatti e specificheremo il N. e il valore degli altri elementi da raccogliere, seguendo le voci contenute nel foglio individuale d'ogni ragazzo.

Ci auguriamo di esserLe utili e La ossequiamo unitamente a tutti i Professori.

Con Stima

L. C.

COME INTERPRETARE I RISULTATI INDIVIDUALI DI UN REATTIVO

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

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

1. SIGNIFICATO DELLE PROVE USATE

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

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

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

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

Per questo le prove di Otis non possono essere considerate un sondaggio completo della mentalità e si adattano meglio ad allievi di scuole classiche. Difatti si è visto che, in genere, gli allievi di profitto brillante nella scuola media, ginnasiale e liceale eccellono in questo genere di prove.

II. SENSO DEI RISULTATI OTTENUTI DAI SINGOLI

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

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

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

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

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

- a) una qualifica verbale a commento del voto;
- b) la % di soggetti che ottengono un risultato inferiore a quello volta per volta indicato;
- c) la % di soggetti che hanno ottenuto un voto simile.

TABELLA

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

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

III. CONSIDERAZIONI COMPLEMENTARI AI PUNTEGGI

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

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

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

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

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

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

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

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

IV. INTERPRETAZIONE ULTERIORE DEI RISULTATI

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

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

D. Gian Carlo Negri

V - Scuola cattolica e laicismo

I. IL PROBLEMA DELLO SPIRITO LAICISTA NELLA SCUOLA

IL TESTAMENTO SCOLASTICO DI DON BOSCO

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

Queste accorate parole dicono quanto sia doveroso per noi studiare un problema, che d'altronde è tornato ad essere della massima urgenza, se teniamo conto della *Lettera collettiva sul Laicismo*, che i vescovi d'Italia pubblicarono nell'aprile 1960. Ed

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

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

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

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

DOPPIO ASPETTO DEL PROBLEMA: UMANESIMO LAICO, INSEGNAMENTO LAICO DELLA RELIGIONE

Noi sappiamo di assumere nelle nostre scuole i programmi dello Stato. Ora questi programmi si ispirano ad una tradizione classica (ed oggi anche ad un interesse tecnico), su cui Don Bosco ci invita a riflettere. La attuale campagna per la laicizzazione della scuola non è che la conseguenza del processo storico di *laicizzazione della cultura* e dell'umanesimo dal Rinascimento in poi, come osserva l'autorevole Nota dottrinale del Comitato teologico di Lione sul problema scolastico.² Christopher Dawson dovette scrivere a

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

questo proposito che « la disgregazione psicologica avvenuta dentro la tradizione culturale cristiana europea è cosa ben più grave che tutte le rivoluzioni politiche ed economiche ».³

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

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

a) *Laicismo e religione.*

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

Di per sè le istanze presentate sono legittime: « la scuola laica deve educare — si scrive — alla libera indagine critica del pensiero umano su tutte le forme della realtà e della storia »,⁵ deve

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

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

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

educare « a ragionare con la propria testa ». ⁶ Ma queste istanze sono viziate in radice dall'apriorismo agnostico quanto al divino e dall'idea quindi che qualsiasi subordinazione degli uomini a Dio sia una « strumentalizzazione della persona a obiettivi trascendenti », come è stato scritto. ⁷

L'uomo è così educato ad una permanente reazione di critica demolitrice per tutto ciò che supera l'esperienza sensista, come pare in Salvemini, ⁸ o gli interessi immediati, l'esperienza estetica ed un certo riguardo sociale in G. Calogero, che del Vangelo riconosce solo questa massima: « fate agli altri quanto vorreste sia fatto a voi ». ⁹

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

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

La religione sarà quindi tollerata come opinione o interesse

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

⁷ G. M. BERTIN, art. cit. p. 174.

⁸ Cfr. P. BRAIDO, art. cit., p. 260.

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

¹⁰ G. CALOGERO, *op. cit.*, p. 51.

¹¹ L. RADICE, cit. da G. M. BERTIN, art. cit., p. 173.

¹² G. SALVEMINI, cit. da P. BRAIDO, art. cit., p. 243.

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

b) *Laicismo e scuola di religione.*

Nella scuola la tolleranza del corso di religione è conservata dai laicisti per gli stessi motivi. Essi rivendicano per sé il pensiero di H. Chatreix nel volume *Au-delà du laïcisme* (Parigi 1946), quando scrive che la scuola neutra non deve passare sotto silenzio il contributo della religione alla civiltà francese ed europea.¹³ Non trovano dunque particolare opposizione da parte laicista gli argomenti del P. De Rosa sulla *Civiltà Cattolica*¹⁴ circa la necessità di studiare il cristianesimo per capire l'arte, la letteratura, la storia italiana. Non è a questo che si oppongono i laicisti. Il recente Convegno della *Associazione per la libertà religiosa in Italia* (Milano, 9 aprile 1960) ha visto contro l'educazione « alla libertà » non l'insegnamento della religione, ma l'insegnamento *confessionale* della religione ed ha chiesto di fatto l'interdizione di atti di culto nella scuola. Altri centri hanno poi chiesto l'abolizione delle 20 lezioni integrative di religione, perchè sono i parroci a tenerle nelle scuole elementari. Non è dunque la religione come fatto culturale, ma come confessione, come realtà davanti alla quale tutto deve subordinarsi, che il laicismo rifiuta.

Tutto ciò porta ad una conseguenza molto grave, cioè al pericolo di fare un *insegnamento laico della religione* invece di quello confessionale. Ora se c'è questa possibilità, se non la religione, ma il modo di insegnarla distingue la scuola laica da quella cattolica, allora non basta più sostenere le scuole private sul piano economico e giuridico, ma occorre soprattutto chiedersi se tali

¹³ Cfr. G. M. BERTIN, art. cit., pp. 173-174.

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

scuole private, magari tenute da religiosi, sono scuole cattoliche con la « schiettezza cristiana », voluta da Don Bosco, o non invece scuole, tenute da religiosi, ma con programma di ispirazione laica. Il pericolo di tale equivoco è reale in Italia, se Lamberti Borghi potè scrivere che di fatto nella scuola italiana « la dichiarazione di confessionalità rimane un puro enunciato, giacchè l'istruzione religiosa non permea di sè le altre discipline ». ¹⁵ Se queste gravi parole rispondono a realtà, noi facciamo di fatto il gioco del laicismo quando accostiamo ad una cultura « formata tutta su classici pagani, imbevuta di massime pagane », come dice Don Bosco, un insegnamento religioso, chiuso ad ogni dialogo con essa. Dobbiamo dunque vedere se per caso noi non formiamo alla tolleranza laica della religione, come esteriorità oppure come fatto culturale, invece di formare alla « schiettezza cristiana ».

c) *La scuola laica.*

Per scendere a delle utili precisazioni va detto che la scuola di spirito laico non ritiene di cessare dall'essere tale, se gli insegnanti sono ecclesiastici, come nota Salvemini; non trova difficoltà che si insegni la religione, che vi sia il cappellano e persino il culto: Mons. Dupanloup chiamava ancora laica una scuola, ove il cappellano ha il suo giorno, la sua ora, come il maestro di scherma o il professore di inglese ¹⁶ e il nostro D. Cerruti scrive: « sarebbe ben ingenuo chi credesse bastasse quell'una o due ore settimanali di catechismo. Lo spirito religioso del giovane non si forma che con la continuazione d'un insegnamento, in cui la legge divina sia ovunque diffusa », ¹⁷ ove cioè la religione sia sul

¹⁵ L. BORGHI, cit. da G. M. BERTIN, art. cit., p. 173.

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

¹⁷ D. F. CERRUTI, *op. cit.*, p. 96; cfr. anche D. R. ZIGGIOTTI, *Don F. Cerruti*, Torino, SEI 1948, p. 152.

serio « fondamento e coronamento » di tutto, così come Cristo è l'alpha e l'omega di tutto.

Ed è questo che il laicismo non vuole. Perciò chiede ai professori tre cose: 1) che qualsiasi cosa s'insegni, religione compresa, il fanciullo sia soprattutto educato all'abito critico, contro l'abito dogmatico, cioè a non accettare nulla che non sia stato ammesso dal sindacato della propria ragione in piena avversione ad ogni dogma¹⁸ e questo, fermi restando i limiti empiristici, fissati dal laicismo alla ragione; 2) che gli alunni, una volta educati a formarsi da sè le proprie opinioni, abbiano pure « la propria fede, ebraica o cattolica o protestante o atea o agnostica », ¹⁹ ma non pretendano di dire che la loro è valida per tutti, è cioè oggettiva. Il che è quanto dire che di valida vi è solo l'opinione agnostica, se le credenze religiose debbono essere tenute con la premessa, che le rende pura questione di interessi privati; 3) che la separazione tra sacro e profano, vigente nella società, sia mantenuta anche tra religione e materie profane. Il sacro non cerchi di informare di sè il profano e il profano non cerchi nella scuola di richiamarsi al sacro come a sua forma superiore. Ognuna delle due culture trovi in se stessa il proprio fondamento e coronamento, senza unificazioni di sorta.

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

IL CARATTERE UNITARIO DELLA CULTURA

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

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

¹⁹ Ibid., loc. cit.

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

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

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

²¹ Dobbiamo ricordare che Newman concepisce la verità come un cerchio, ove i punti della circonferenza sono le varie scienze, che si collocano così nella giusta relazione con le altre scienze e col tutto, cfr. T. SWANZEY, *A « liberal » education according to John Henry Cardinal Newman*, in « Orientamenti Pedagogici » 6 (1959), 957-578, p. 961.

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

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

II. ASPETTI DI UNA SCUOLA « SCHIETTAMENTE CRISTIANA »

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

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

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

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

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

LA « RAGIONE » NEL SISTEMA EDUCATIVO DI DON BOSCO

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

Questa preoccupazione può significare molte cose pratiche, ad esempio, 1) il considerare ogni alunno come una unità in formazione, tenendo conto che in lui, in un modo o nell'altro, si sta formando una sintesi e domandandoci verso quale visione del mondo sta procedendo l'unificazione delle sue varie esperienze di vita; 2) può significare l'istanza di mantenere in tutti i quadri del collegio una coerenza, una coesione, una continuità di motivazioni educative, che corrisponda alla stessa esigenza della cultura in formazione. La cultura non si insegna nè si acquista come si acquista una scienza. Già il fatto che la cultura supera le varie scienze, insegnate nella scuola, dice che è l'insieme dei professori che porta ad essa e non l'uno o l'altro: essa è opera collettiva, che impegna i professori ad una reale comunione di cultura e di intenti prima di tutto tra loro, come insiste Ch. Moeller. ²⁴

²³ CH. DAWSON, art. cit., p. 198.

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

Quando Don Bosco esigea che tutti gli insegnanti fossero salesiani, poneva un fattore educativo, di cui qui possiamo capire l'importanza e la funzione; 3) può significare l'attenzione alle correlazioni tra sapere e sapere, tra saperi e vita, almeno altrettanto sentita che l'attenzione alle scientifiche distinzioni tra sapere e sapere, tra saperi e vita; 4) ma soprattutto significa un preoccuparsi che l'alunno vada formandosi la propria cultura precisamente come cultura, cioè per via di ragionamenti, convinzioni, consapevolezze e adesioni alla verità e non per inerte conformismo ambientale, abdicante al dovere di diventare un essere responsabile. Prima che i laicisti dicessero che la scuola deve formare a ragionare con la propria testa, Don Bosco poneva come uno dei cardini del suo sistema, accanto alla religione e all'amore, precisamente la ragione, il far ragionare.

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

In sostanza il dialogo educativo serve la religione quando è davvero un dialogo maieutico, ²⁶ che stimola e matura l'intervento della ragione degli alunni, dovunque ciò è possibile. Una cultura ha appunto questo di proprio che è una visione del mondo *consapevole*, un umanesimo assimilato ragionando e affermando l'intima trama logica che lo sostiene. Ecco di conseguenza la preoccupazione del *rationalabile obsequium* nella religione e in tutto.

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

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

La norma di Don Bosco di non passare al punto seguente se non si è ben capito quello precedente è qui validissima: non si passi all'azione senza prima aver visto, se il ragazzo ne ha assimilati i motivi.

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

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

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

LA PREOCCUPAZIONE DELLA CULTURA CRISTIANA NELLA SCUOLA

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

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

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

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

Tre attività potremmo vedere nello spirito di Don Bosco:

a) Vi è una prima attività che consiste in *brevi commemorazioni* di ricorrenze cristiane. Abbiamo questo esempio di Don Bosco: « Oggi è la festa della S. Croce e noi siamo cristiani; ricordiamo che la croce ci ricorda la nostra redenzione. E basta — conclude Don Bosco — non fare una predica ». ²⁷ Una cosa molto svelta, come si vede, che può sembrare trascurabilissima, se non si pensa alla considerevole entità che essa acquista, qualora tutti i professori, con le varianti dovute alla loro personalità, siano fedeli e frequenti in questo.

Vi è qui di formativo la testimonianza del professore che la sua attività scientifica si subordina armoniosamente alla più sostanziale sua cultura e vita; inoltre viene superata la pretesa di estraneità di una disciplina dal Fatto cristiano, che è sopravvenuto al mondo e alla storia, assumendo in sè tutto. Come si vede, la « sepa-

²⁷ Cfr. Memorie Biografiche, *op. cit.*, vol. XVIII, p. 502.

razione » laicista è superata in due sensi. Naturalmente la validità di questa testimonianza non sta nella frequenza, ma nella schiettezza e nella spontaneità, con cui è fatta.

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

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

Si tratta in sostanza di fare una *spiegazione realmente umanistica*, che cioè dietro lo scrittore trovi l'uomo e dietro le sue frasi contempi il suo dramma umano. Un simile insegnamento umanistico è diversamente possibile in tutte le materie: letterarie e tecniche. In esso si arriva sempre all'uomo, non un uomo astratto e teorico, si badi bene, ma questi uomini concreti, che hanno scritto ed operato, che hanno vissuto questa nostra storia umana e in essa hanno desiderato, hanno sofferto, hanno amato. Questa concezione è diversa da quella tradizionale dei tempi di S. Basilio. Egli, nei suoi consigli sull'uso dei classici, quasi astrae dalla personalità concreta dello scrittore e dei suoi eroi per cogliere, impersonalmente, un buon esempio, una lode della virtù, una condanna dei vizi. Oggi si prospetta piuttosto la considerazione di un dramma spirituale, di una avventura umana nella sua totalità storica e concreta, badando soprattutto a non mutilare l'evoluzione spirituale di uno scrittore, come spesso si fa, perdendo la visione d'insieme di una esperienza umana, che solo nel suo insieme mette in

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

evidenza quanto l'uomo abbia bisogno di salvezza dall'alto. Il cristiano ha tutto da guadagnare se si va veramente al fondo di una concreta esperienza umana, poichè a quel livello si trovano come i ruderi di un edificio, la cui ricostruzione ideale, fatta completando le linee spezzate dei ruderi stessi, ci porta in un modo o nell'altro alla scoperta del cristianesimo.²⁹

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

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

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

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

³⁰ Cfr. M. GILLIARD, *l'École contre la vie*, cit. da P. DUMAS, *op. cit.*, p. 46.

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

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

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

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

³² *Memorie Biografiche*, vol. 9 pp. 426-427. In altra occasione D. Bosco ebbe a dire per coloro che debbono spiegare autori profani: « quando vi incontrano qualche cosa di religione che va bene, non si passi oltre senza far notare come, benchè pagani, riconoscessero la divinità, ecc. » (*Memorie Biografiche*, vol. 17, p. 501).

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

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

LE CORRELAZIONI CULTURALI CONCENTRICHE

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

Notiamo subito che queste correlazioni vengono di per sè *spontanee* se quello spontaneo modo di conoscere per integrazione e unificazione, che gli psicologi hanno notato, non viene bloccato da un disumano divisionismo scientifico. Quando un alunno esclama

³³ P. DUMAS, *op. cit.*, cap. I per intero.

ma entusiasta: « che bella dimostrazione », durante l'ora di geometria a nessuno viene in mente di dargli sulla voce per il fatto che si è a scuola di geometria e non di arte o di estetica. Ora è su questa linea di spontaneità della cultura unificatrice che ci si deve porre: quando quel professore della Sorbona, dopo aver spiegato una imminente congiunzione di astri, ebbe a dire: « Signori, tra poche ore migliaia di astri obbediranno rigorosamente alle leggi di Dio, solo il piccolo uomo qualche volta vi si ribella », tale riflessione riusciva spontanea appunto per la spontaneità del nostro spirito, se lasciato libero, a queste correlazioni culturali e davvero formative, quando si pensa alle componenti affettive ed alla luminosità, che le accompagnano abitualmente. Il P. Lefebvre insiste perchè il professore non faccia correlazioni di proposito, come per propaganda o apostolato, ma le faccia perchè gli vengono, per irraggiamento, perchè nella scuola egli non prescinde affatto dalla sua cultura e dalla sua personalità e perchè sa che così pure devono fare gli alunni.³⁴

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

³⁴ P. LEFEBVRE, *L'orientation religieuse de notre enseignement dans les branches autres que la religion*, in « L'enseignement catholique » 3 (1960), p. 352 ss. Un esempio di come il bolscevismo sfrutta le materie scolastiche per formare una cultura sovietica sta in un articolo di PORNASKI, *Per educare gli studenti ad una concezione del mondo*, pubblicato in appendice al volume di L. VOLPICELLI, *Storia della scuola sovietica*, Brescia, La Scuola, 1951.

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

MATERIE LETTERARIE E CORRELAZIONI CULTURALI

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

a) Vi è un tipo di correlazione ove la religione è richiamata come *fondamento*, quando cioè si fa notare che in fondo a tutti i desideri ed a tutte le ricerche dei personaggi studiati vi è concretamente quel « cercare Dio a tastoni », di cui parla S. Paolo. Molte volte è proprio come dice S. Paolo un « adorare Dio senza conoscerlo » o addirittura contrastandolo, come nota Maritain per tanto ateismo contemporaneo. E si tratterà allora della emozionante scoperta da parte degli alunni di poter dire a questi personaggi, come faceva un noto commentatore protestante, il Vinet: « quel Dio che adoravate senza saperlo, ecco io ve lo rivelo ». Ma o così o in altro modo nei veri scrittori, se si prendono in tutta la loro realtà umana, sempre troveremo che la loro inquietudine, pur simbolizzata nei miti, pur travisata in ideali astratti, come l'immortalità, la saggezza, la classicità o la

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

tragedia nei greci, pur immersa nella carnalità più pesante, è in fondo *l'inquietum est cor nostrum donec requiescat in Te* di S. Agostino. L'uomo è immerso, ma non sommerso nella materia, e un conoscitore della Grecia quale lo Jaeger, ha potuto dimostrare nel volumetto *Humanisme et Théologie* che l'umanesimo greco, nonostante tutti i suoi antropomorfismi, è teocentrico e non antropocentrico. L'importante è concludere davvero a questa « inquietudine radicale » come la chiamava Pio XII e rilevare che il problema di fondo è sempre il dialogo o, se si vuole, la lotta di Giacobbe con Dio e che tutto è sotteso da quella che ancora Pio XII chiamava una « gravitazione trascendente, ancorata alle profondità dell'anima ».³⁶

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

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

³⁷ Vari, *Il Peccato*, Roma, Ares, 1959, gli articoli sulla letteratura di I. SCARAMUCCI, A. CASTELLI, F. CRESPI. Lo studio di M. BONTEMPELLI è quivi largamente ripreso assieme a quello di D. GARRONE.

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

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

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

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

sesso, la forza) per ritrovarne l'inveramento ed il coronamento cristiano.

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

Il volume del Can. Laloup, *Bible et Classicisme*, quello di Moeller, *Sagesse grecque et paradoxe chrétien*,³⁹ sono appunto destinati a contrapporre l'umanesimo biblico-cristiano a quello greco. Bisogna che la visione del mondo, proposta dalla Bibbia, possa nella mente del cristiano giudicare tutto e non essere giudicata da nessuno (1 Cor. 2,15) e per questo bisognerà opporre sistematicamente ad una concezione greca del tempo, ciclico e fatale, quella biblica di un tempo escatologico e progressivo; alla concezione dell'eroe che stravinca, la concezione dell'amico di Dio che obbedisce; ad un ideale d'uomo come sola nobiltà, equilibrio e armonia, l'ideale del Figlio dell'uomo, crocifisso per amore; alla disperazione dell'Ade, la speranza della resurrezione; ai valori dello stoicismo o dei trionfi romani o olimpici, i valori delle Beatitudini. Non è difficile scoprire come dei concetti cristiani siano stati riempiti da contenuti pagani: la fraternità, per esempio, è stata storicamente vista come aspetto della perfezione virtuosa individuale, come una cavalleria, da gentleman, e non biblicamente come comunità di destino, come popolo di Dio, come Corpo mi-

³⁹ F. LALOUP, *Bible et Classicisme*, Tournai, Casterman 1958; CH MOELLER, *Sagesse grecque et paradoxe chrétien*, Tournai, Casterman 1948. Cfr. anche dello stesso autore, *Mentalité moderne et évangélisation*, Bruxelles, Lumen Vitae 1962; ed i 5 volumi, *Littérature du XX siècle et christianisme*, Tournai, Casterman 1956-1959, di cui i primi due volumi sono tradotti in italiano.

stico. Questa purificazione del greco che dorme in noi, ed oggi un poco anche del marxista, se si pensa ai concetti di progresso, di civiltà, è necessaria per ritrovare le concezioni di Abramo, di Isacco e di Giacobbe, se intendiamo dialogare con il Dio appunto di Abramo, di Isacco e di Giacobbe.

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

Uno schema di questa ricapitolazione è dato dall'arte primitiva cristiana, che assume elementi mitologici pagani per inverarli in Cristo ed elementi architettonici romani per *integrarli* nelle sue basiliche.

Lo schema del *confronto* è invece dato da altri autori, che per esempio confrontano il gruppo statuario di Aiace che porta Achille con quello medievale di Arimatea che porta Cristo, oppure i lamenti degli eroi omerici col libro di Giobbe, il viaggio di Ulisse con quello di Mosè verso la terra promessa, oppure anche solo gli eroi moraleggianti di Corneille con quelli cristiani di Claudel. Sono questi dei saggi indicativi, naturalmente.⁴⁰ Altri consigliano invece che un nucleo di idee cristiane, come la Paternità di Dio, il destino divino dell'uomo, la dinamica pasquale (morte-resurrezione) della vita cristiana, il

⁴⁰ La rivista « Lumen Vitae » ha curato particolarmente il problema con una serie di articoli specialmente nelle annate 1947-1952, di cui diamo qui degli esempi: J. GUITTON, *Le cours de religion en esprit d'humanisme chrétien*, in « Lumen Vitae » 5 (1950) 157-164; P. RANWEZ, *Enseignement religieux et branches profanes*, in « Lumen Vitae » 6 (1951) 467-493; J. STREIGNART, *Auteurs païens et éducation chrétienne*, in « Lumen Vitae » 9 (1954) 113-120; CH. MOELLER, *Les cours de littérature et d'histoire dans un climat chrétien*, in « Lumen Vitae » 5 (1950) 200-208. Altre opere utili e indicative, come quelle di C. ROFFAT; P. SAGE; V. GIRAUD sulla letteratura francese e di E. MALE sulla interpretazione dell'arte, sono citate nel volume di P. DUMAS, *op. cit.*

carattere comunitario della salvezza nella Chiesa, circolino continuamente nelle spiegazioni come tanti sprazzi di luce, che tra l'altro creano l'esigenza di una più diffusa riflessione nell'ora di religione con la funzione di coronare, rettificare, concludere un discorso, che Omero e Virgilio hanno cominciato e che solo Cristo conclude compiutamente.⁴¹

c) Non si dimentichi, insiste il Rösserer, di passare sempre dalla letteratura al vivo della realtà umana, storica e concreta, poichè il Cristianesimo non è una letteratura e si trova a suo pieno agio solo nel vivo della storia degli uomini. Uno schema culturale conseguente, proposto dal Moeller, è in quattro momenti: rilievo nell'uomo dell'innato desiderio di tutto provare (il *placet experiri* dal romanzo *La Montagna incantata* di T. Mann); passaggio alla amplificazione letteraria di questo desiderio nel Faust di Goethe; risalita alla tentazione di Adamo per l'albero della scienza del bene e del male; conclusione con la promessa dell'esperienza di Dio, *facies ad faciem*, fatta a chi vive la fede cristiana. Questo insieme organico di letteratura, esperienza, storia e Bibbia è propriamente cultura e visione del mondo.

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

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

sia pur brevemente, anche in funzione culturale, come si è detto, adoperando l'autore per salire al piano superiore e personale della cultura e quindi affermare il primato di Dio in una autentica visione delle cose.

MATERIE NON LETTERARIE E CORRELAZIONI CULTURALI

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

Si deve insistere perchè vi sia sempre la mediazione umanistica, « *ut per hominem, Deum discere incipiamus* », come scrive S. Girolamo, evitando quelle dirette applicazioni che non convincono nessuno. Per esempio studiando l'energia atomica, si è fatto riferimento al testamento di Einstein ed al dilemma da lui posto all'umanità nella scelta tra un uso benefico o un uso maledetto e fatale di questa energia; ed a questo punto è apparso perfettamente portato dal discorso in riferimento al capo 11 del Deuteronomio, ove Dio propone la sua scelta all'umanità dicendo: « *en propono in conspectu vestro hodie benedictionem et maledictionem* ».

Questi momenti nello studio delle scienze naturali sono frequentissimi ed hanno una efficacia formativa e vitale assolutamente superiore, dal punto di vista psicologico, ad una allusione

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

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

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

⁴³ Una buona bibliografia è data nell'art. di L. CSONKA, *L'insegnamento religioso nelle scuole tecniche*, in « Orientamenti Pedagogici » 5 (1958) 4, 663-675. Cfr. anche il Numero unico di « Lumen Vitae » 13 (1958), consacrato a *Mentalité technique et formation religieuse*.

LA PREOCCUPAZIONE DELLA CULTURA NEGLI ALTRI ELEMENTI DELLA SCUOLA CATTOLICA

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

a) *Quanto alla scuola di religione.*

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

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

Si pensa dunque ad un corso di religione umanistico, impostato cioè inizialmente come studio profondo di personaggi vivi, dove una cultura vitale più facilmente si forma e mantiene in sè la dottrina, debitamente severa e precisa.

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

Per intanto c'è solo da chiedere agli insegnanti di religione di usare quanto più possono delle *correlazioni* con la esperienza viva e il sapere profano degli alunni, tanto più che proprio attraverso « *ea quae naturaliter cognoscuntur* » ci formiamo per analogia un'idea dei misteri cristiani. Vi è correlazione nel senso che si usa di tutto come similitudine o *analogia* delle cose di Dio e questo è già un sottomettere tutto a Cristo; vi è correlazione nel senso che si ricapitolano tutti i *problemi*, tutte le emozioni, tutti i valori nella realtà che è Gesù Cristo e vi è infine correlazione nel senso che questa stessa Realtà complessa appare

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

cattolica e cosmica, è affermata cioè entro tutti i *valori* e tutte le categorie, non per clericalizzarle e svuotarle, si badi bene, ma anzi per essere il principio stesso della loro genuinità ed autenticità. S. Ambrogio, S. Ireneo, soprattutto, sono i maestri di questa vasta visione della insondabile ricchezza che è nel Divino Redentore; si veda anche la Vita di Cristo di V. Fornari.

b) *Quanto alla vita di collegio.*

Occorre evitare che il collegio, mentre la scuola che vi sta al centro procede con questa istanza culturale, cioè razionale, umanistica e personalizzante, le contrapponga una impostazione anticulturale, antiumanistica ed impersonale. È qui soprattutto che valgono le osservazioni fatte circa la « ragione » del nostro sistema ed i pericoli di un *clericalismo educativo*. Questo esteriorizza la religione non meno dell'anticlericalismo.

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

Il P. Fessard faceva recentemente una distinzione acuta tra sacro psicologico e sacro storico: questo è dato dal fatto storico di Cristo, che riassume in sè tutto per riportarlo al Padre ed è la motivazione centrale di ogni azione della persona; il sacro psico-

logico, invece, dopo il peccato originale, è troppo spesso lo stesso meccanismo, per cui i primitivi traducevano in timor di Dio la loro paura animale dei fulmini e proteggevano le loro passioni disordinate e le loro deformazioni psichiche, consacrando e divinizzandole. Un sano laicismo, come severa autocritica, ci permetterà di evitare questa inconscia inclinazione a trovare nella religione l'appoggio di una pigrizia, di una mancanza di autorità, di un complesso psichico non risolto, come la psicologia ha spesso riscontrato.⁴⁶

La formazione culturale esige che non si confonda la dovuta unificazione concentrica con una mescolanza di sacro e profano che è profanazione, quando si vuole proteggere col manto della religione una deficienza umanistica, a cui non si vuol porre rimedio, e che è monofisismo, quando si estenuano le esigenze ed i valori umani del corpo, del sentimento, dello spirito, della persona e del collettivo, credendo così di *instaurare omnia in Christo*. Quando Don Bosco propose come rimedio agli scrupoli religiosi di una suora un libro ameno, ci diede un bonario esempio di questo rispetto dell'umano che è nel cristianesimo.

c) *Quanto alle attività religiose.*

È soprattutto anticulturale il *moralismo* che tende a motivare una pratica religiosa con un non meglio specificato « dovere », con una non meglio concretata « dignità » o coerenza, ecc. Quando motiviamo la preghiera o la purezza dicendo: « per essere dei ragazzi in gamba » oppure « per far onore alla casa », oppure « per essere dei veri uomini », non rischiamo di confondere le cose, dato che il catechismo ha detto che tutta la redenzione è venuta « ut homo fieret deus »? Non sarebbe meglio puntare decisamente e consapevolmente a quel motivo della « unione con Dio » che è la sostanza di tutti i veri concetti della cultura cristiana? L'uomo biblico si abbandona a questa

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

austera chiamata all'unione in un dialogo spesso drammatico, ma semplificatore: « Hai vinto, Signore: tu sei il più forte e mi hai sedotto », questo è l'umanesimo di Geremia, questa la dottrina teologica e la struttura teologale della vita cristiana; diversamente vi è il pericolo che gli allievi non incontrino, vivo e vitale, nelle preghiere quel Dio, che la filosofia, la teologia e drammaticamente la Bibbia hanno fatto incontrare nella scuola.

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

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

⁴⁷ Cfr. L. EVELY, *L'assistance des collégiens à la messe*, in « Lumen Vitae » 7 (1952) 62-69, articolo equilibrato e pratico; X. LACOURT, *Enseigne-*

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

ment religieux et prière communautaire, in « Lumen Vitae » 3 (1948) 145-153 e per una visione più ampia dei problemi del collegio, tenuto da religiosi, v. REY-HERME, *Mentalité moderne et perspectives pédagogiques*, Parigi, Técque, 1952.

D. Vincenzo Sinistrero

*VI - Dall'ambiente di formazione
alla vita di azione*

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

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

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

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

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

Memorie Biografiche (MB);

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

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

Costituzione Apostolica *Sedes Sapientiae* del 31-5-1956 (*Constitutio*);

DIVERSITÀ FRA AMBIENTE DI FORMAZIONE E CASA DI AZIONE

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

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

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

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

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

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

che seguiamo nel testo italiano pubblicato dalle « Edizioni Paoline », 1957, al quale rinviamo anche per gli « Statuti Generali »;

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

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

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

Mentre adunque la Casa di formazione poneva a servizio del confratello altri confratelli scelti con speciale selezione e preparati apposta perchè gli fossero di sostegno, di guida e di esempio, nella Casa d'azione i confratelli sono messi in funzione di precisi posti di lavoro, che ne assorbono la totalità o quasi dell'opera quotidiana e del tempo; ed essi rispecchiano, pur entro la comune orbita salesiana, una gamma eterogenea di temperamenti e di personalità con i quali, siano essi perfetti o mediocri o scadenti, non può essere automatico il raccordo per una proficua collaborazione; onde il nuovo arrivato corre un certo rischio di sentirsi almeno inizialmente come un minore « disadattato » o come il pulcino nella stoppa.

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

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

Anche le persone esterne che la Casa di formazione ignorava del tutto e che frequentano le opere della Casa, Oratorio e Par-

roccie, portano entro se stesse, con la loro sola presenza e con la conversazione corrente, pur nella contenuta maniera dello stile cristiano, la vivente lava dei più scottanti problemi personali e familiari, economici e sociali, politici e morali e religiosi.

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

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

Mentre nella Casa di formazione un simile problema non si presentava affatto, tutto il tempo essendo assorbito da impegni fissi e non essendogli nemmeno consentite senza particolare permesso, come la *Ratio* ribadisce all'a. 55, letture diverse dai libri di studio prescritti nella scuola;² ora invece si trova a disporre di un certo tempo che può variamente impiegare, con maggior o minor fedeltà al dovere, in studi o letture o conversazioni o svago o riposo o altro.

RISCHI DEL PRIMO ACCESSO ALL'AZIONE

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

È di evidenza ormai storica l'incisiva e insostituibile efficacia plasmante della prima prova pratica e la gagliarda matu-

² *Ratio*, a. 55:

Cuiusvis materiae, praeter scholasticas, studium alumni ne suscipiant; nec studium linguarum vel musicae instrumentalis absque licentia Superiorum. Idem valet pro libris quorum lectura non praescribitur in scholis.

razione del confratello rotto a tutti i cimenti salesiani, che essa sin da questa età in ognuno promuove.

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

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

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

Onde il rischio che quel baricentro che a sè polarizza giorno e notte l'attenzione per l'attività, diciamo, professionale, diventi via via anche il baricentro che in se stesso sommerga la maggior parte di quella tensione psichica, la quale deve invece continuare a protendersi principalmente all'autoformazione da perseguire sempre, come direzione primaria assoluta, anche attraverso la « resistenza » delle nuove occupazioni.

Può accadere che la « professionalità » intesa come il complesso degli impegni ai quali il confratello deve ora per la prima volta far fronte, giunga a prevalere su di lui sino al punto che egli butti in essa tutto se stesso, con una tale corrente psichica da diventare come un operatore di azienda, tutto assorbito dall'assistenza, dal gioco, dalla scuola, dal laboratorio, ecc.: da un'atti-

vità, cioè, che in confronto a quella, densa ma monocolora degli anni precedenti, si presenta come più varia, ricca di imprevisti, ardua di situazioni da risolvere subito, irta di interessi pungenti e di pretese di immediati successi.

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

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

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

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

In questa specie di appassionante film a metraggio chilometrico, nel quale si sente trascinato, e come personaggio centrale, il « tempo libero », al quale dovrebbe attingere come a costante

presa di ossigeno, lo può trovare fisicamente stanco, agitato, inquieto, refrattario a quel rigido e metodico dominio di sè, a cui pure è giocoforza si sottoponga chi deve studiare per la prima volta in vita sua da autodidatta; mentre gli si offrono le possibilità di letture facili, o di altri svariati modi di occupare il tempo, magari utilmente, ma non certo per la costruzione intensa di se stesso.

E verso il fondo di questa, che è come la traiettoria del fiocco di neve che, per quanto sballottato dal vento nelle più disparate direzioni anche in salita, si trova alla fine per terra; può accadere che questo giovane alle prime prove si trovi un giorno affaticato e svingorito, anche fisicamente, e svuotato e solitario ad auscultare un interrogativo capitale che emerge da quell'interiore groviglio: è questa la vita che sognavo? tutto qui? valeva la pena?

Crisi di disorientamento; rischio di disintegrazione.

Vogliamo tenere la mano leggera in questi richiami e ci asteniamo dal documentare con la citazione precisa di certe eccezioni, d'altronde notorie e che chiunque abbia un certo numero di anni di vita vissuta può agevolmente citare per ammaestramento; ma dobbiamo pure ricordare, fra ciò che *può succedere*, certi componenti che specificamente incidono sul giovane Coadiutore.

Poichè egli si trova assediato oltre che dalle difficoltà comuni che urgono sul religioso e sull'educatore, anche da quelle inerenti al suo laboratorio, ove deve far i conti coi giovani e col Capo, quando non è già sin da ora in posizione dirigente, col lavoro e coll'insegnamento, con operai e con clienti, dovendo far fronte per la sua parte a un'attività complessa e avvincente che è un'educazione e scuola e produzione e azienda, colla complicazione dell'esclusione del lucro e della finalità meramente didattica.

Con maggior facilità egli può essere fagocitato, dal suo gruppo di lavoro e dal complesso dei colleghi del suo e degli altri laboratori, in una convivenza nella quale reagiscono insieme i lati più stupendamente positivi con altri criticabili o deteriori,

col rischio di sentirsi scosso da certe impressioni di circolo chiuso e di ritenersi incompreso da tutti quegli altri i quali non hanno vissuto la *sua identica esperienza* di attore del mondo del lavoro.

Talora inoltre accade che vivendo con giovani su cui rimbalzano le agitazioni del ceto dei lavoratori e stando a contatto con gli ambienti dell'economia e della produzione, ove si va compiendo a ritmo febbrile una profonda evoluzione tecnica ed economica, egli, che pure si sente sicuro per ciò che riguarda il suo mestiere, subisce un profondo disagio per il dislivello che separa la sua concezione ancora artigianale da tutto un avanzarsi che invece corre verso il lavoro industriale e i servizi; per cui egli va entrando nella convinzione che la sua cultura generale sia tutta da completare e la sua tecnica da rivedere in funzione dei nuovi processi di produzione.

E quando a tutto ciò si aggiunge il trovarsi a immediata portata di mano certi allettanti posti di lavoro e, ovviamente, delle precise offerte di essi, è sin troppo ovvio il prevedere *ciò che può accadere* al Coadiutore; il quale d'altronde in confronto al chierico non ha neppure l'attrazione suggestiva dell'ideale sovrano del sacerdozio.

CAPACITÀ DI AUTOFORMAZIONE IN ATTO

In simili condizioni d'ambiente il giovane, chierico o Coadiutore, per estrarre dalla prova il suo giusto frutto si trova in uno stato di necessità il più cruciale e decisivo per tutto il suo avvenire: mantenere a tutti i costi la *continuità* del suo interiore sviluppo; e ciò realizzare non più, come prima, abbandonandosi all'onda portante ma vagando *di sua propria iniziativa* e in buona parte contro corrente.

Poichè l'ambiente ora non è più il monocolor tutto cospirante con esso, ma è fortemente bivalente: ricco cioè di fattori costruttivi, ma anche di molte occasioni nelle quali egli può andare alla deriva.

Bivalenza che gli impone, con la drastica pressione del vivere,

una *sua personale* capacità di scelta robusta e positiva per salire vigorosamente e di forza propria lungo la sola verticale su cui va a mano a mano operando, con tutte le risorse divine e umane, la costruzione di sè, anche mediante l'azione che svolge per costruire gli altri.

Un dilemma inesorabile lo stringe: o è egli che adesso opera e da se stesso, anche se aiutato, una sua propria auto-formazione cosciente ed energicamente perseguita; oppure dalla traiettoria della sua maturazione egli devierà verso una curva discendente, come l'imbarcazione che immersa nella corrente se non è gagliardamente tenuta sulla rotta e spinta innanzi, dalla corrente stessa viene dirottata.

Ciò perchè è giunto per lui il tempo in cui deve discendere dal palco sul quale tutti quanti suggerivano e gli procuravano ciò che occorreva per rivestire il Personaggio — il religioso, il chierico, l'educatore — per farsi l'uomo della strada che da se stesso deve procedere con i giovani fra cortili, refettori, dormitori, aule di studio, ecc. e da se stesso deve decidere, parlare e condursi, senza suggeritori o quasi.

Il tempo cioè in cui tutta la sua sostanza interiore e la sua potenza motrice deve applicare sul vivo e resistente complesso degli altri, come il motore che mentre prima essendo in folle pulsava a suo agio in pieno regime, quando viene inserito nell'albero di trasmissione rischia di fermarsi bloccato se non vince di forza la resistenza del primo avvlo del veicolo, che è, proprio perchè la prima, la più dura a superare.

Sicchè egli deve farsi sacrosantamente auto-centrico e potenziare tutta la sua capacità di assimilatore, come chi mangia sodo e digerisce bene: la pietà è *egli* che deve nutrirselo ricercando e ingerendo con un'appetenza tutta sua ciò che l'ambiente gli offre: è *egli* che lo studio deve conquistarselo ricercando e sfruttando gelosamente il tempo sempre troppo scarso per esso; per gli impegni di lavoro è *egli* che deve industriarsi, chiedere, interpretare, applicare, ma riuscire a ogni costo.

Ed è sempre *egli stesso* che deve pianificarsi tutta la propria

attività, prevenendo le scadenze di ogni giorno, mese e anno, dominando gli impegni, spremendo il succo degli errori e degli insuccessi e superando con l'alacrità della sua iniziativa le flessioni del tono psichico, la pusillanimità e il vittimismo; *egli*, che deve operare la sua armonica inserzione nella Casa con la propria collaborazione laboriosa, anzichè porsi innanzi ad essa come spettatore e giudice; *egli*, che deve drizzare la mira sul positivo che si trova in tutti, confratelli, superiori, giovani e popolo, per comprendere tutti a trar profitto da tutti, invece di misurarli e respingerli con il geometrico regolo dell'adolescente e del principiante, o di accodarsi senza discernimento all'uno o all'altro dei più anziani; *egli*, che deve provocare e meritare dai giovani quell'atteggiamento in cui risiede la sua autorevolezza presso di loro, mediante la sua fermezza e la sua persuasività raggiunte lungo le vie della ragione e dell'amorevolezza, in sinergia con gli altri educatori; *egli*, che nel contatto con persone e ambiente esterno deve scoprire nell'irrequieta pulsazione della dura e drammatica *vita vissuta* del popolo, i genuini valori umani e civici ed economici e sociali e nella foresta vergine delle concezioni e dei complessi psichici singolari e collettivi individuare le piste entro le quali l'educatore deve inserire un'influenza agevolmente assimilabile, in luogo di smarrirsi in essa e rimanere irretito nelle sue maglie; *egli*, che deve custodire e saper dosare e ricostituire le sue stesse forze fisiche, conservandone costantemente una riserva disponibile, anzichè prodigarle stolidamente in un dispendio che le esaurisce; *egli*, che deve tenere il cuore ben conficcato entro la testa, per far maturare una sensibilità affettiva sempre sintonizzata con le sue migliori vedute, anzichè lasciarlo vagare, come bussola impazzita, nelle direzioni più ovvie nelle quali per conto suo esso è proclive a incanalarsi.

È *egli*, insomma, che ora, sui vent'anni, ad adolescenza ultimata, all'inizio della maturità, nella pienezza d'una vitalità traboccante, nell'apertura ansiosa sulla vita vissuta verso la quale aspira da tutti i suoi pori, si trova a *dover possedere*, questione di vita o di morte, una personalità autocentrica e nettamente

pronunciata: che vuole lo sviluppo di se stessa; che dell'ambiente nutre se stessa svolgendo su esso un'attrazione selettiva; che in se stessa opera una metodica tonificazione, mediante la quale reagisce positivamente alla molteplice stimolazione ambientale.

Deve possedere una personalità, sia egli chierico o Coadiutore.

Ciò è presto detto: ma quando e come e con quali aiuti deve egli essersela previamente plasmata?

LA MATURAZIONE IN VISTA DELL'AZIONE

Da questo inesorabile banco di prova del primo incontro fra la personalità e l'ambiente in cui essa è avviata per operarvi poi durante tutta la vita, sprizzano fuori, con lo stridore del metallo incandescente immerso nell'acqua, la presenza o la carenza di quei costitutivi che nella composizione di essa dovevano previamente essere stati acquisiti.

a) I fatti stessi, con una prepotenza talora sensazionale, hanno provato che una maturazione siffatta non può essere stata conseguita se non si sia pervenuti alla costruzione non del solo religioso, chierico o Coadiutore, ma anche, e specificamente, dell'*educatore*.

Non per nulla la nostra *Ratio studiorum* ben lungi dal limitare gli studi alla letteratura, alla filosofia, alla storia, alle scienze, ecc. prescrive espressamente nell'a. 88, quali discipline *precipue* con la filosofia e la sociologia, « la pedagogia e il sistema preventivo »; e vuole, nell'a. 91, che siano accuratamente preparati i corsi di religione, collegandoli con la psicologia, anche sperimentale ovviamente, e con l'etica, nonchè i corsi di pedagogia e di didattica, soprattutto in vista della catechetica.³

³ *Ratio*, a. 88:

Hae sunt disciplinae praecipuae curriculum philosophici ad normam art. 64: philosophia Scholastica, historia philosophiae, sociologia, *paedagogia et sistema Praeventivum*.

Del resto la *Sedes Sapientiae* con i basilari aa. 1 e 2 intende sì miri alla maturazione completa del religioso e del sacerdote sotto gli aspetti religioso, clericale e apostolico, mediante una formazione tripla: intellettuale, volitiva e personalizzata secondo la capacità di assimilazione di ciascun soggetto.

E la stessa *Constitutio* vuole non soltanto il Portatore di Dio, religioso santo e dotto, ma specificamente l'educatore la cui « educazione e formazione deve essere del tutto sicura, illuminata, solida, intera, *adeguata* sapientemente e *coraggiosamente* alle necessità odierne, sia interne che esterne, *continuamente elaborata e attentamente provata*, per quel che riguarda non solo la perfezione della vita religiosa, ma anche della vita sacerdotale e apostolica », n. 18: *educatore* che essa prevede dotato di equilibrio psichico costante; di cultura ecclesiastica e profana adattata alla civiltà odierna; di una vitalità intellettuale, affettiva, volitiva e fisica tale da inserirsi costruttivamente nell'azione pedagogica dell'apostolato.

In perfetta aderenza con simili direttive nel numero 203 degli *Atti C. S.* che reca le conclusioni del Capitolo Generale del 1958 si riafferma l'esigenza che sia raggiunta la capacità affettiva di svolgere un'azione educativa pertinente non solo sugli alunni delle scuole, ma in tutto l'ambito delle attività salesiane: Oratori, Parrocchie, Ex allievi, Cooperatori, Stampa, Missioni, Figlie di Maria Ausiliatrice.

Da ciò l'esigenza che della pedagogia non sia data una mera conoscenza astratta e manualistica, essendo essa una scienza-arte a scopo essenzialmente operativo, nè del Sistema Preventivo la sola esperienza empirica imparata a occhio dall'usanza locale, ma un possesso teoretico e pratico, approfondito proprio come pedagogia sperimentale e come didattica sperimentale.

Ratio, a. 91:

Aptae ordinentur praelectiones de religione, cuius studium in se praecipuum est, necnon cum psychologia atque cum ethica connexum, de paedagogia deque didactica, praesertim quod attinet ad docendum Catechismum.

Da ciò inoltre la necessità che il giovane mediante la formazione che accompagna l'adolescenza sia dilatato a una apertura divino-umana universale, poichè se è vero che il religioso e il sacerdote come tali possono essere perfetti nel chiuso della vita monastica e della sola sacralità, per l'educatore invece si esige pregiudizialmente, salva sempre la sua permanente autoformazione, la capacità di emergere dall'introversione, dall'egocentrismo e anche da un certo narcisismo ai quali può indurlo la vita di formazione, per dilatare cultura e cuore e azione sulle intiere dimensioni dell'uomo che dovrà domani formare.

Occorre quindi sin d'ora aiutarlo a superare quell'egocentrismo che l'isolamento favorisce e in cui prevalgono l'eccessiva auto-analisi con una certa chiusura verso gli altri e una riduzione della comunicatività, sollecitando la saggia e costante fuoruscita dell'io dalla propria prigione per inserirsi nella carità a Dio e agli altri in tutta l'estensione che tale virtù comanda; e a superare inoltre il ripiegamento verso un auto-isolamento angusto e schivo, conseguente agli anni di isolamento dal popolo, alimentando la dilatazione verso tutti i Soggetti divini e umani che è generata dalla pietà vera e dalla cultura aperta, ricordando che la *Menti Nostrae* afferma che « bisogna diminuire gradatamente e con la dovuta prudenza il distacco tra il popolo e il futuro sacerdote, affinché quando egli... inizierà il suo ministero, non abbia a sentirsi disorientato ».

In questo quadro si collocano le *Menti Nostrae*, parte IV e la *Constitutio*, par. 38, e a. 44, quando richiedono una formazione sociale tale che effettivamente adduca, e in pratica, il futuro educatore a penetrare nella mentalità e nelle necessità dei vari gruppi sociali e perciò uno studio specifico della sociologia, che dovrà essere senza dubbio positiva, e non soltanto speculativa.

D'altronde l'ultimo *Capitolo Generale* conferma tale formazione per i salesiani; la estende ai Coadiutori e agli alunni delle scuole professionali; riafferma l'efficacia dell'azione delle « Compagnie » salesiane a questo fine. *Atti*, n. 203, pp. 33 e 40.

b) *La cultura*, quindi, che è prescritta per questo chierico, e analogamente per il coetaneo Coadiutore che si prepara per insegnare nelle scuole professionali, non può certo rimanere conclusa entro la sfera, pur primaria, del « sacrale » ma deve coestensersi a tutta la gamma dei Valori umani autentici, compresi fra essi il Lavoro e l'Economia; respingendo l'impostazione libresca, letteraria, astratta, sognatrice e pedante del classicismo di maniera che infierisce nelle solite scuole per giungere a cogliere, oltre le fronde, la viva linfa d'ogni disciplina, raggiungendone l'essenziale con un possesso che, oltre a tutto, sarà il coefficiente primario per la riuscita in quel severo e provvido collaudo che è la maturità classica.

Cultura sottratta, con penetrante indagine critica, alla separazione laicista fra discipline « sacre » e « profane » con esclusiva apologesi di queste; e unificata, invece, seguendo le correlazioni che sono intrinseche alle materie stesse e la conduzione dell'epistemologia, della metafisica e della teologia, nella vivente e pluralistica convergenza verso la sintesi cristiana, v. in questo volume la trattazione di G. C. NEGRI sul laicismo nella scuola.

Questa dilatazione appunto richiede la *Constitutio* ai par. 26-34, ove delinea una cultura la quale sia: letteraria, scientifica, filosofica, teologica, oltre che psicologica, non inferiore a quella analoga dei laici; aggiornata con una « indagine diligentissima e insieme grandemente raccomandabile, delle nuove questioni che sorgono col progredire dei tempi »; assimilata in modo tale da « imprimere nell'animo degli alunni una forma, che non si cancelli mai più »; così « organica che tutte le materie s'accordino in un sistema solo »; e « sia anche segnatissimamente adatta a combattere gli errori e soccorrere alle necessità dei nostri tempi », sicchè il soggetto fornito di essa oltrepassi la « clausura » e la estraneità della sua mentalità di fronte a quella dell'ambiente e riduca al minimo il dislivello fra il suo sapere e quello di coloro nella mente dei quali egli deve poter penetrare positivamente, siano essi popolo comune o « dotti », ai quali anche, e con speciale incidenza, egli deve saper pervenire.

Norme a noi applicate dall'intera nostra *Ratio studiorum*, la quale all'a. 43 espressamente inculca che la preparazione culturale sia tale da coordinarsi con la mentalità, le propensioni e le esigenze contemporanee in modo da raggiungere il più alto grado di comprensibilità e di persuasività.⁴

c) È indispensabile inoltre inserire radicalmente il concetto e l'abito della mortificazione in quello che è il suo fine immanente, la *vitalizzazione*: la selezione, cioè, delle scelte in funzione del maggior reddito in una più alta maturazione; la preferenza data a quei sì che sono i più copiosamente formativi e che automaticamente includono tutti quegli innumerevoli *no* che sono l'altra faccia, inseparabile, del tessuto connettivo portante della vita pratica del salesiano, sempre immerso nel *potuit transgredi*, su cui deve far prevalere il *non est transgressus*.

Questo vigoroso mordente per le decisioni migliori gli dà la forza operativa per svilupparsi non solo nel protetto tepore della serra, ma assai più in seguito nella aperta campagna.

Bisogna bene che i suoi educatori non dimentichino mai che tanti soggetti son proprio fatti per essere dei piacevoli collegiali che « non danno fastidio » e dei lindi manichini, ma niente affatto per diventare domani i rudi « lavoratori » dell'educazione salesiana; mentre questi ultimi sovente sono refrattari a essere piallati e levigati e tirati a lucido, salva ma con giudizio l'indiscutibile importanza delle « piccole cose », e mentre Don Bosco raccomandava che « non si sopprima il bene per impedire il male » - MB, XI, p. 203.

E allora occorre far evitare a tutti i costi al soggetto una conseguenza fra le più perniciose, che è insita nel trascorrere tutta la serie degli anni dell'adolescenza in una vita da « collegiale »:

⁴ V. pure *Statuta*, a. 30, par. 1, n. 4 che invita i docenti a mettere « in luce il pensiero, le tendenze, le necessità degli uomini del nostro tempo e soprattutto di quelle regioni in cui si prevede che dovranno esercitare l'apostolato », e a mostrare « come si possa venire incontro a tutto ciò salutarmente attraverso la verità esposta con abilità e in modo adeguato ».

la propensione, cioè, che s'infiltra e predomina come la forza d'inerzia, alla passività sottomessa come una molla rotta, alla *routine*, al funzionarismo, alla vita « regolare » nel senso che è sempre ugualmente comoda.

Propensione da elidere non solo mediante l'ubbidienza consapevole e decisa, ma con la « virile solerzia nell'intraprendere iniziative e costanza nel continuarle » che la *Constitutio* suggerisce, al n. 37, e che in Don Bosco rifulse sovranamente.

Questa vitalizzazione, che produrrà le tempere robuste anzichè gli anemici figli di papà cresciuti al riparo di tutte le intemperie, deve nutrirsi con forza dell'alimento delle virtù umane, secondo il monito degli *Statuta*, a. 37:

Si lavori con cura affinché i singoli conformino rettamente il proprio carattere; abbraccino la disciplina religiosa con intima persuasione e con profondo amore; si educino alla sincerità, aborrendo l'inganno e ogni specie di simulazione, si educino alla fermezza e alla virile fermezza in modo che sappiano governare se stessi; tutta la formazione penetri l'intimo dell'animo e stabilisca in esso profonde radici.

Processo di *vitalizzazione* che deve permeare altresì, e validamente, tutto il fisico, rimediando con cura alle minorazioni ingenerate dalla vita chiusa, dalla pressione psichica della disciplina religiosa e dello studio e da certe privazioni inerenti alla vita e al vitto comune; tenendo ben presente che certe deficienze tollerate in anni climaterici come questi dell'adolescenza, si prolungano poi in malesseri che possono intristire tutta l'esistenza; e che la prova pratica normalmente non si supera se venga meno un fisico vigoroso, tale da sopportare il dominio di una efficace temperanza, di una sportività attiva e fonte anche delle preziose virtù « sportive » e di una castità che non transiga.

Gli *Statuta*, espressamente insistono all'a. 35:

Si dia loro la possibilità di esercitare il corpo, non altrimenti che agli altri adolescenti, e si inculchino le norme igieniche e le regole di vera e cristiana educazione e gentilezza nel conversare. Non siano in

nulla inferiori a quelli non destinati allo Stato di perfezione, per ciò che riguarda una conveniente educazione civile.

La nostra *Ratio* ugualmente prescrive che siano praticate le esercitazioni ginniche, come si suole fare con gli altri adolescenti, a. 82.

Altro campo da *vitalizzare* senza posa in senso decisamente positivo è quello della castità, aiutando il soggetto, colla debita prudenza, a procedere oltre alla fase di una castità prevalentemente negativa che ignora e che prova più acutamente una curiosità e una ipersensibilità superiori alla norma, promuovendo, nei modi e tempi voluti dalla Chiesa e dalla educazione salesiana, la castità positiva *che sa e che vuole*; sicchè questa rinvigorisca, con l'animazione che da essa irradia, i rapporti divini e umani, potenzi la capacità di penetrazione dell'educatore nelle anime e lo renda atto all'autodominio abituale almeno nelle condizioni normali della convivenza col popolo.

La *Menti Nostrae* richiede espressamente, nella parte III, una castità « saldamente posseduta e lungamente provata ».

Tutta la metodologia pedagogica intesa a promuovere sino alla massima punta raggiungibile da ciascun soggetto il processo di *vitalizzazione*, concepito come sviluppo organico e armonico di *tutto quanto* il potenziale attuabile di cui egli è portatore, dovrà ispirarsi alla norma-cardine la quale comanda che nessuna forza viva, nessuna in modo assoluto, venga mortificata: ciò che sarebbe, oltre tutto, un reato perpetrato contro Chi le forze le dona e dona pure il Suo concorso perchè siano tradotte in atto; contro l'educando che le possiede; e anche contro la Società, che verrebbe defraudata del loro apporto, proprio per la miopia di quegli educatori dei giovani confratelli che da essa sono posti al contrario perchè le energie siano moltiplicate, nè mai certo amputate.

Saranno invece da selezionare, anche chirurgicamente se del caso, le *direzioni* lungo le quali tali forze vive possono o meno inoltrarsi: direzioni da favorire con tutta l'efficacia di una peda-

gogia che potenzi ogni risorsa divina e umana; e, all'apposto, direzioni vietate, da interdire cercando di persuadere il soggetto a mai infilarle o a ritrarsene con vigore.

Nulla si recide; tutto si sviluppa; ma tutto si orienta.

E si orienta robustamente verso le *sole* direzioni positive; aiutando il soggetto a marciare *unicamente* lungo esse; e, in questa età, a passo di carica.

Una psico-pedagogia saggia, quindi, che scorga tutte le energie e tutto l'orizzonte umano-divino verso il quale sollecitarle, per maturare non il solo frate o il prete, ma il religioso a sacerdote *educatore*, farà sì che sempre i responsabili della sua formazione avvertano ben chiaramente che sotto la talare del chierico o il vestito nero del Coadiutore vibra, tutta e integra, un'adolescenza, nella rigogliosa pienezza di energie incommensurabili, tanto più colma quanto più moltiplicata dalla tensione psichica e dalla grazia che lo stato religioso comporta; e di tale pienezza abbiano una coscienza tanto più netta e mai offuscata, quanto meno il soggetto la fa valere, o perchè egli stesso non si rende conto di un così ferace vivaio, o per rispetto reverente, o per pusillanimità; o per colpa di una prassi che induca più a chiudersi che non a spalancarsi innanzi al proprio educatore.

d) *Gli Statuta*, all'a. 2, richiedono una formazione intesa come processo di personalizzazione dei Valori entro ogni soggetto « in modo diverso secondo i doni di natura e di grazia di ciascuno e secondo le situazioni particolari delle persone ».

Si dovrà quindi inserire entro la singolare persona umana, secondo le sue *reali* esigenze e attitudini psico-fisiche, elementi naturali e sovranaturali tali che la rendano capace di pervenire, attuando via via le graduali possibilità *sue specifiche*, conoscitive, volitive e fisiche, dai 10-12 ai 18-19 ai 24-26 anni, ad essere vitalmente il « personaggio » nel quale essa deve convivere se stessa.

Occorre adunque seguire una *gradualità positiva* per cui, secondo la *Menti Nostrae*, « anzitutto bisogna ricordare che gli

alunni dei seminari minori sono adolescenti separati dall'ambiente naturale della famiglia. È necessario dunque che la vita che i ragazzi conducono nei seminari corrisponda, per quanto è possibile, alla vita normale dei ragazzi »; onde viene disposto che « gli alunni non vengano isolati del tutto dal mondo nè si proibisca loro di trascorrere le vacanze, almeno in parte, presso la famiglia, a meno che circostanze particolari di luoghi o di tempi lo sconsiglino, a giudizio dei Superiori » - *Statuta*, a. 35.

Ma proprio questa stessa legge di *positiva gradualità* esige che con l'avanzare degli anni siano rese possibili concrete occasioni perchè il soggetto non cresca come l'edera abbarbicata all'albero; che il cemento dell'autoformazione sia liberato ai momenti giusti da progressive aliquote di armatura e che sia sollecitato il responsabile esercizio del potere d'iniziativa.

Occorrerà quindi che la direttiva pedagogica e i « giudizi » che periodicamente vengono emessi e comunicati al soggetto siano filtrati non soltanto attraverso il microscopio che svela i peli nell'uovo del collegiale, ma molto più attraverso il telescopio che lo antivede nelle sue logiche possibilità di sviluppo; e non si isola nell'unica sezione trasversale dell'oggi, ma prolunga la visuale, guidata da una seria scienza psico-pedagogica, lungo le linee longitudinali della successiva maturazione.

Occorrerà ricordare pure che i modelli che sono usati come parametri per il giudizio sono assai diversi secondo le varie tipologie e che oltre a D. Beltrami e a D. Rua c'è pure un Card. Cagliero, un D. Rinaldi e tanti altri; e, a quanto pare, anche Don Bosco, il cui criterio sulla preparazione del chierico, che era tutta tirocinio, va pure attentamente meditato - v. *l'Indice analitico* delle MB. alle quattro colonne della voce « chierici » e alle 16 colonne della voce « pedagogia ».

Come anche bisogna non scordare che la sua norma di « mettere nell'impossibilità di far il male » può essere purtroppo applicata negativamente, in un modo tale da costituire una perfetta incubazione di un infantilismo cronico sostituendo l'educatore all'educando; ma ciò contro tutto Don Bosco che la voleva

intesa, e soprattutto con adolescenti come questi chierici e Coadiutori, nel senso, del tutto positivo, di renderli atti con la ragione, la religione, l'amorevolezza e con la cultura sul vivo, e non soltanto *in vitro*, al normale possesso dell'autoformazione e dell'autodominio.

La *Ratio* all'a. 75 insiste già per gli aspiranti su una solida formazione a una vita morale, sociale e cristiana consona con la loro età e capacità, ma tale che integralmente maturi *tutto quanto* l'uomo come natura e come grazia.⁵

La *Menti Nostrae*, parte III, autorevolmente preme sulle stesse linee:

Si deve curare in modo particolare la formazione del carattere di ciascun ragazzo, sviluppando in esso il senso di responsabilità, la capacità di giudizio, lo spirito di iniziativa. Perciò coloro che dirigono i Seminari, dovranno ricorrere con moderazione a mezzi coercitivi, alleggerendo, man mano che i giovani crescono di età, il sistema della rigorosa sorveglianza e delle restrizioni, avviando i giovani stessi *a guidarsi da sé* ed a sentire la responsabilità delle proprie azioni. Concedano *una certa libertà di azione* in determinate iniziative, abituino gli alunni alla riflessione, perchè divenga ad essi più facile l'assimilazione delle verità teoriche e pratiche; nè temano di tenerli al corrente degli avvenimenti del giorno, che anzi, oltre a fornire loro gli elementi necessari perchè possano formarsene ed esprimere un retto giudizio, *non sfuggano le discussioni su di essi*, per aiutarli ed abituarli a giudicare e valutare con equilibrio.

Negli *Atti del Capitolo*, al n. 201, p. 23 si ricorda, specialmente alle Case di formazione, l'applicazione viva del Sistema Preventivo, che è per se stesso idoneo appunto ad una attuazione in forma eccezionalmente perfetta di una simile pedagogia.

⁵ *Ratio*, a. 75:

Adspirantes etsi iam imbuendi sint aestimatione et spiritu vitae altioris, sacerdotalis et apostolicae, imprimis tamen vita funditus morali, sociali, christiana solide instituantur, pro eorum aetate et capacitate, ita ut ipsorum institutio *integra sit* quae *totum hominem* tum naturali, tum supernaturali ratione complectatur.

Si giungerà così a preparare per la *nostra* precisa vita non il benedettino, nè il francescano e nemmeno il seminarista, ma il chierico e il Coadiutore *salesiano*.

A proposito dei quali e con preciso riferimento al Coadiutore dedicato all'educazione della gioventù nelle scuole professionali appare di rilievo capitale la disposizione degli *Statuta*, all'a. 16, secondo la quale « le norme riguardanti l'istituzione religiosa e apostolica in maniera più generale, *si devono applicare* agli Istituti laicali e ai membri laici degli istituti clericali, convenientemente applicandole secondo le circostanze ».

L'ultimo Capitolo Generale - *Atti*, n. 203, pp. 40-44 - ha delineato tale Coadiutore come religioso, insegnante, educatore che deve possedere la formazione stessa sopra indicata, tranne quanto è specifico della formazione sacerdotale in quanto tale.

Gli occorrono: una cultura generale del grado che è usuale per le scuole medie superiori; la cultura e l'abilità professionali e l'arte pedagogica.

Per la sua preparazione sono previsti, oltre agli Aspirantati specializzati, dei Corsi di perfezionamento dopo il Noviziato in Case apposite, mentre si fa sempre più sentire la necessità e l'urgenza di un Corso di Magistero vero e proprio per i futuri Capi di Arte e di titoli universitari per certi compiti di direzione tecnica.

Spetterà alla competenza pedagogica specializzata degli educatori addetti alla formazione dei Coadiutori applicare alla loro preparazione umana e religiosa e culturale e professionale le norme più calzanti, con una armonica e tempestiva aderenza a ciascuna delle successive fasi del loro sviluppo; tenendo ben fisso che la loro dedizione alla vita salesiana, il loro gusto per essa, il loro rendimento educativo e apostolico e la loro stessa perseveranza nella vocazione dipenderanno in misura sempre maggiore, in Italia e altrove, dall'aver essi raggiunto una vera *qualificazione professionale* non solo per i mestieri, ma anche per i servizi (amministrazioni, economia domestica, infermeria, ecc.) con la relativa cultura di gradi medio superiore che essa richiede,

senza la quale non è pensabile nè un insegnante di scuole professionali, nè un catechista quale dev'essere ogni Coadiutore, nè un educatore in alcun ambiente giovanile.

A contribuire a tale intento, e più precipuamente alla formazione culturale e professionale, sono rivolti gli Studi e l'azione della *Commissione Centrale per le scuole professionali salesiane*, istituita presso il Consigliere del Capitolo Superiore che cura tali scuole, i lavori della quale avranno sicura utilità a seguire con diligenza coloro che sono addetti alla formazione dei Coadiutori.

Se si volesse incarnare in un'immagine il compito prefisso per la maturazione dell'adolescenza nella Casa di formazione, si potrebbe dire che se tale Casa rappresenta un pilastro della vita salesiana e la Casa di azione il secondo, dovrebbe la prima, col procedere degli anni del chierico e del Coadiutore, far sì che essi già si costruiscano la prima passerella sull'arco attraverso il quale si passa dalla formazione all'azione.

Per gettare il vero ponte dovrà espressamente provvedere tutto il complesso delle prove pratiche che qui denominiamo *ti-rocinio*.

Durante il quale questo religioso educatore alle prime armi dovrà essere guidato e sostenuto secondo un piano pedagogico espressamente disposto a tal fine.

IL TIROCINIO PEDAGOGICAMENTE IMPOSTATO

a) Fra le numerose *disposizioni* della Chiesa e della nostra società sulle prove pratiche e sul tirocinio, gli *Statuta* all'a. 2 determinano che la formazione completa, cioè religiosa, clericale e apostolica, deve risultare dalla simultanea confluenza di tre coefficienti: l'*istruzione* che coltiva la mente, l'*educazione* che plasma la volontà; e quella che viene denominata come *formazione* e che deve mirare a *personalizzare* tutto il processo evolutivo, nel senso di agevolarne l'assimilazione vitale da parte di ognuno secondo la propria peculiare costituzione psico-fisica.⁶

⁶ *Statuta*, a. 2:

Quest'ultima detta « formazione » esige, fra l'altro, l'esortazione pratica dell'apostolato convenientemente guidata.

La *Constitutio*, ai punti 35-37, fa espressamente rilevare che « si esige una preparazione diligente sia teorica che tecnica e pratica e, per di più, *garantita da un lungo tirocinio...* tale cioè che da essa scaturisca e si formi una vera abilità e destrezza nell'esercizio dei molteplici doveri dell'apostolato ».⁷

In conseguenza l'a. 13 degli *Statuta* suggerisce « un esperimento pratico » che segua il corso filosofico; non oltrepassi un triennio; sia « ordinato direttamente al bene » degli alunni; sia condotto « sotto la cura speciale del Superiore immediato e del Prefetto o Maestro di spirito », il quale, secondo l'a. 28, è il superiore addetto a « sovrintendere all'opera di formazione morale, religiosa, apostolica nella Casa di formazione ».⁸

« A tale formazione (art. 1) devono concorrere tre cose: l'*Istruzione*, per coltivare solidamente l'intelletto in tutti; l'*Educazione*, che offra tutti gli elementi necessari e opportuni per disciplinare e irrobustire la volontà, per formare ed educare il carattere, per vivere e operare rettamente; la *Formazione*, più strettamente detta, che applichi e inculchi prudentemente a ciascuno gli elementi comuni e li integri in modo diverso secondo i doni di natura e di grazia di ciascuno e secondo le situazioni delle persone ».

⁷ *Constitutio*, nn. 35-37:

« Oltre alla santità e alla scienza conveniente, per esercitare il ministero apostolico si richiede assolutamente nel sacerdote una preparazione pastorale molto accurata e sotto ogni aspetto perfetta, tale cioè che da essa scaturisca e si formi una *vera abilità e destrezza* nell'esercizio dei molteplici doveri dell'apostolato cristiano.

« Se per esercitare un'arte qualsiasi si suole premettere una preparazione diligente sia teorica che tecnica e pratica e, per di più, *garantita da un lungo tirocinio*, chi potrà negare che si debba premettere una formazione pari, anzi molto più accurata e profonda per quella che giustamente è chiamata l'arte delle arti?

« Questa formazione pastorale degli alunni deve incominciare all'inizio degli studi, perfezionarsi gradatamente col crescere dell'età, portarsi a compimento, finito il corso teologico mediante uno speciale tirocinio, secondo il fine di ciascun Istituto ».

⁸ *Statuta*, a. 13:

Par. 1 - L'interruzione degli studi clericali ordinati (art. 11 par. 2), per

L'a. 14 degli *Statuta* stabilisce che la « formazione pratica, deve essere continuata senza interruzione per tutto il periodo degli studi ».⁹

un esperimento pratico della vocazione sia comune che specifica e per completare gli studi profani indispensabili a conseguire titoli, ecc., si può conservare dove è in uso, e *introdurre lodevolmente anche altrove*, purchè si usino le seguenti cautele:

1° l'interruzione non deve essere ordinata all'immediato profitto degli Istituti nei ministeri, poichè è solo uno strumento e un aiuto alla formazione degli alunni *ordinato direttamente al loro bene*, riguardante la prova della vocazione, l'educazione e la formazione.

2° Salvo casi veramente gravi, l'interruzione non si deve fare prima d'aver terminato regolarmente il corso filosofico, nè dopo l'inizio del quadriennio di teologia.

3° Senza un grave motivo l'interruzione non si protragga oltre i tre anni.

4° Gli alunni siano mandati in collegio o case regolarmente costituite, nelle quali sia in vigore la perfetta osservanza e la vita comune (cc. 587 *par. 2*, 554 *par. 3*, 588 *par. 3*) e siano sotto la cura speciale del Superiore immediato e del Prefetto o Maestro di spirito (art. 28; c. 588), i quali rispondano della loro disciplina e della seria continuazione dell'educazione spirituale.

5° In certi periodi di vacanze, secondo le possibilità, questi alunni siano radunati separatamente dagli altri nei collegi ordinari o in un'altra casa adatta e attrezzata per ristorare le forze fisiche, morali e religiose, per fare gli esercizi spirituali adattati ad essi, per ripassare e completare gli studi, specialmente ecclesiastici.

Par. 2 - Appena si dimostra che l'educazione spirituale degli alunni riceve danno dall'interruzione, o vi sia fondato sospetto che i pericoli dei tempi e dei luoghi li minacciano oltre le forze, i Superiori, per obbligo di coscienza, provvedano diligentemente, secondo i casi, o con l'allontanare i pericoli o col trasferire in altro luogo gli alunni o col sospendere temporaneamente l'interruzione ».

⁹ *Statuta, a. 14, par. 3:*

« La formazione apostolica, come educazione e formazione pratica, *deve essere continuata senza interruzione per tutto il periodo degli studi*, affinché progredisca ogni giorno di pari passo con la formazione religiosa e clericale, si perfezioni e, divenuta più completa, possa da sè guidare ad esercitare il ministero con sicurezza e facilità, *quasi in modo naturale*. Tuttavia questo si deve fare senza pregiudizio di una seria e adeguata formazione scientifica ed esercitazione pratica degli alunni ».

L'ultimo Capitolo Generale confermando la nostra usanza ha stabilito com'è esposto in *Atti* n. 203, p. 38, che vi sia per i chierici « un tirocinio pratico per un periodo non superiore a tre anni avente per fine di provare la loro vocazione... di educarli all'apprendimento del Sistema Preventivo... e di attendere agli studi profani in vista del conseguimento dei titoli ».

La nostra *Ratio*, in corrispondenza con gli *Statuta* e col *Capitolo Generale* dispone, agli *aa.* 99-107, che il tirocinio si compia al termine del corso filosofico; in case di perfetta osservanza; sotto la vigilanza speciale del Catechista; mirando al vantaggio immediato non della Casa ma della formazione dei confratelli in prova; i quali durante le vacanze debbono venir raccolti in una Casa adatta, non solo per farli riposare, ma anche per aiutarli a prepararsi agli studi teologici su programmi stabiliti e a superare ogni anno gli esami a tal fine prescritti.¹⁰

¹⁰ *Ratio*:

a. 99 - Absolutum curriculum philosophico, nostri sodales clerici in ministeriis Salesianis practico Tirocinio, non ultra triennium sine gravi ratione, formationi ipsius sodalis intrinseca, protrahendo, se exercere tenentur, tum ad experimentum propriae vocationis Salesianae et clericalis, tum ad validiorem institutionem suscipiendam quoad educationis systema S. Joannis Bosco, tum ad necessaria studia profana complenda titulosve consequendos aliave id genus.

a. 100 - Interruptio ordinariorum clericalium studiorum non ordinatur ad immediatum Salesianarum domorum profectum, cum nonnisi instrumentum ac subsidium *institutionis ac formationis paedagogicae alumnorum* sit sub multiplici respectu, probationis scilicet vocationis, educationis et formationis, ad ipsorum bonum directe dispositum.

a. 101 - Salvis casibus vere gravibus, interruptio fieri non debet ante curriculum philosophicum rite expletum, neque post inceptum quadriennium theologicum.

a. 102 - Clerici tirocinantes collocari nequeunt nisi in collegiis seu domibus rite instructis, in quibus perfecta observantia et vita communis vigeat (cc. 587, *par.* 2; 554, *par.* 3; 588, *par.* 3) et sub speciali cura Directoris ac vigilantia peculiaris adistentis pro eis deputati (qui ordinario est ipse Catechista domus) quibus de ipsorum disciplina et de severa spiritualis educationis continuatione respondendum erit.

L'a. 99 cita espressamente fra le attività di questo triennio il compiere studi profani conseguendone i relativi titoli; gli aa. 76 e 77, richiamandosi all'a. 43 degli *Statuta* dispongono che gli studi del corso medio-classico siano tenuti su un livello non inferiore a quello che viene raggiunto nelle scuole comuni e che per tali studi *si deve* ottenere un attestato riconosciuto dalla legge civile.

Comprendendo l'alta importanza di prescrizioni così provvide della Chiesa e della nostra Società e osservando quanto sia oneroso e impegnativo, per fortuna, in Italia l'esame di stato di maturità classica, come del resto in altre nazioni l'analogo *baccellierato*, e quanto una corretta preparazione per esso contribuisca a una cultura vigorosa e unitaria, qualora venga condotta con organicità e con metodo adatto e nelle condizioni psico-fisiche indispensabili per una personale assimilazione, si esprime il fermo parere che un esame di tanta mole, data anche l'età dei candidati, debba essere affrontato perdurando la permanenza nella Casa ove si compiono espressamente tali studi.

E ciò perchè il chierico che sia costretto ad affrontarlo durante il lavoro che deve svolgere nella Casa del tirocinio, viene così obbligato a uno studio vasto e sistematico al quale certamente non possono essere idonee le sue sole capacità, anche se fosse limitato al programma dell'ultimo anno e alla revisione definitiva; mettendo a serio rischio con una simile imposizione, la riuscita di tanto sforzo e, quel che è peggio assai e da evitare in

a. 104 - In quodam ex ordinariis collegiis vel in alia instructa domo, vacationum tempore, quantum fieri potest, clerici tirocinantes separatim ab aliis sodalibus colligantur ad vires tum physicas tum morales religiosasque renovandas, ad exercitia spiritualia ipsis aptata peragenda.

a. 105 - Ne detrimentum capiat institutio clericalis sodalium tirocinantium, Consiliarius Scholasticus Generalis, datis instructionibus determinabit quid de peractis studiis sit ab istis clericis recolendum, quid vero complendum, ut, *non tantum vocationum tempore sed integro triennio*, apte se praeparent ad studia theologica. De hisce studiis quotannis ab Inspectoribus adaequata instituantur examina.

ogni caso, compromettendo pure, e sostanzialmente, il rendimento in profondità di studi così essenziali per la sua cultura e missione, il cui autentico apprendimento sarebbe sostituito da un *tour-de-force* meccanico, a tutto carico della memoria e perciò di rendimento effimero.

b) Il complesso di disposizioni della Chiesa e della nostra Società sul tirocinio introduce il quesito di fondo sulla sua *natura* e sulla sua mèta: quale sia esattamente, cioè, il preciso rendimento formativo che si vuole mediante esso conseguire e come occorra impostarlo in sede pedagogica per assicurarne l'esito nel miglior grado.

Quesito capitale, data l'incidenza determinante con la quale *tutto* il tirocinio, considerato come l'intero complesso delle prove pratiche quali si svolgono non solo in questo triennio ma anche prima e dopo di esso, invade l'interiorità dei giovani confratelli, e perciò influenza lo stile di azione dell'intera Società; e data quindi la possibilità di effettuare mediante esso un perenne rinnovamento delle modalità e delle iniziative dell'apostolato salesiano, commisurandolo ognora allo spirito di Don Bosco.

Un tirocinio, preso nel senso di *mezzo educativo per la formazione specifica di un educatore*, è concepito, in sede pedagogica, come un complesso di esercitazioni pratiche svolto dal soggetto secondo un piano previsto dal centro che provvede alla sua formazione e sotto la costante guida del pedagogista.

Esso esige, fra l'altro, nel quadro dell'intero processo della formazione dell'educatore e in una ricercata e definita sintonia con esso, una guida esperta e specializzata; la misurazione delle forze; il dosaggio della prova; il vaglio tempestivo dei risultati; la preservazione e la correzione degli errori; il sostegno tecnico e morale, ecc.

Antipodo esatto di un tirocinio autentico e sua grottesca contraffazione: una manovalanza imposta all'educatore in formazione, per far fronte, mediante i suoi servigi, ai compiti più faticosi che la convivenza con gli alunni impone a coloro che di essi si occupano.

In Italia troviamo una forma di tirocinio nelle esercitazioni che gli alunni e le alunne dell'istituto magistrale o della scuola magistrale compiono nelle scuole sperimentali, rispettivamente elementari e materne, secondo l'indirizzo pedagogico e la guida di chi detiene la cattedra di pedagogia e con la collaborazione, l'esempio e il sussidio dei maestri e delle maestre che in tali scuole sono stati ammessi a ragione di una loro particolare capacità in rapporto al tirocinio.¹¹

Di che cosa disponiamo oggi, e maggiormente potremo disporre domani, per offrire ai confratelli delle prove di tirocinio di simile natura?

Sulla base di quanto da Don Bosco a oggi è stato sapientemente deciso e praticato rileviamo ciò che la *Sedes Sapientiae* e la nostra *Ratio* stabiliscono per farci operare un ulteriore perfezionamento.

La *Ratio* all'*a.* 92 prescrive per il corso degli studi classici e filosofici un'ora settimanale di pedagogia e di didattica per un biennio e due ore settimanali di religione e di catechetica per un triennio; l'*a.* 112 pone la catechetica fra le discipline *speciales* del corso teologico e l'*a.* 133 contempla fra i corsi per l'anno di pastorale la catechetica, la teologia dell'educazione, la psicologia pastorale, la sociologia religiosa, l'avviamento all'uso educativo della stampa, del gioco con lo sport e dello spettacolo.

L'*a.* 123 stabilisce che per insegnare le discipline filosofiche, teologiche, giuridiche e *pedagogiche*, fra le quali ultime sono comprese, con la didattica e con la catechetica, le altre discipline sopra riferite, si debba essere in possesso delle relative lauree o licenze (volute pure dall'*a.* 46 degli *Statuta*) da conseguirsi nel Pontificio Ateneo Salesiano; ove appunto i programmi per la licenza e per la laurea determinati dagli statuti dell'Istituto Superiore di Pedagogia sono tali da fornire la preparazione teoretico-

¹¹ V. *Tirocinio Scolastico* in « Dizionario Enciclopedico di Pedagogia », a cura dell'Istituto Superiore di Pedagogia del PAS, ed. SAIE, 1959, Torino, vol. IV, pp. 558-60.

pratica anche per simili insegnamenti, tenendo presente che *almeno* la pedagogia, la didattica e la catechetica dovranno essere impartite pure, e dal pedagogista laureato o almeno licenziato, nei Magisteri per i Coadiutori.

Risulta quindi la necessità non solo, ma anche l'urgenza che sia adempiuta la prescrizione dell'*a.* 124 la quale, riprendendo i moniti degli *Atti del Capitolo* - v. i numeri 143 e 159 - ribadisce che « *ciascuna ispezzoria* deve far di tutto per iscrivere *ogni anno alcuni alunni alle varie facoltà* del Pontificio Ateneo », fra le quali è riconosciuta la peculiare posizione in cui è tenuta, per i figli di Don Bosco, la pedagogia.¹²

c) Una simile necessità è accentuata pure dalle esigenze inerenti alla *selezione e all'orientamento* dei candidati alla vita religiosa, che aumentano a migliaia in tutto il mondo salesiano e pongono problemi sempre più ardui e complessi, che richiedono anche una tecnica appropriata.

L'*a.* 74 della *Ratio* rifacendosi alle norme emanate dalla Chiesa, fra l'altro con l'*a.* 33 degli *Statuta*, e dei Capitoli Generali, prescrive che venga attentamente indagata « l'evoluzione fisica, intellettuale e morale di ciascun aspirante » e che sia condotta una ricerca sulle sue attitudini psichiche e fisiche; ricorrendo pure, al giudizio anamnestico e diagnostico del medico specializzato, anche in rapporto a eventuali tare ereditarie, specie se mentali.

Le nostre *Costituzioni*, *a.* 35, i *Regolamenti*, *a.* 262, e gli *Atti del Capitolo*, nn. 201 e 203, chiariscono la norma nel senso che la selezione dei soggetti per la Società corrisponde a esigenze e diritti vitali che riguardano non essa soltanto, ma anche i candidati e che sono indispensabili osservazione illuminata ed esperta

¹² *Ratio*, *a.* 124:

Singulae provinciae Salesianae ad varias Facultates nostri Pontificii Athenaei aliquos alumnos quotannis mittere satagant.

Si può richiedere il piano degli studi all'Istituto Superiore di Pedagogia, via Marsala 42, Roma.

e indagini precise condotte da specialisti: osservazione e individuazione delle condizioni psico-fisiche del soggetto, le quali, lungi dal limitarsi all'atto del primo ingresso nella società, debbono invece coestendersi, e in modo sempre più penetrante, via via che esso si presenta agli studi teologici, al suddiaconato, al Sacerdozio.¹³

Gli *Statuta* all'a. 32 ammoniscono che « a nessuno è permesso distogliere dall'ingresso in religione coloro che sono canonicamente idonei »; con l'a. 33 abbligano a « ponderare attentamente », a « esaminare con cura », a « indagare sull'attitudine fisica e psichica »; all'a. 34 ingiungono che « le prove e le indagini richieste si devono ripetere e completare attraverso tutto il tirocinio o durata della formazione »; che in caso di « dubbio prudente si deve prorogare la prova »; che « se manca l'idoneità » si deve provvedere « o con la dimissione o il passaggio ad una classe inferiore secondo i casi ».¹⁴

¹³ Meritevoli di attenta riflessione le severe raccomandazioni dell'ultimo Capitolo Generale sulla « prudente selezione delle vocazioni » per cui si deve in materia « essere tuzioristi », *Atti C. S.* n. 203, p. 24.

— Negli *Atti C. S.* n. 206, p. 25, il Consigliere Scolastico osserva: « Dovremmo mirare ad avere almeno uno che abbia fatto i corsi di pedagogia in ciascuna nostra casa di formazione e poi in ciascuna nostra scuola. Il giorno che così fosse, avremmo insegnanti di pedagogia e didattica per i nostri chierici, che porterebbero al loro compito uno studio approfondito e scientifico del sistema preventivo e di tutti i ritrovati moderni delle scienze dell'educazione. Avremmo insegnanti di catechetica e di catechismo preparati per il loro difficile compito, dei quali siamo scarsi dappertutto.

Gli studi dell'Istituto di pedagogia ci daranno anche la possibilità di allargare ed approfondire la conoscenza dei nostri aspiranti e novizi per mezzo di *tests* e studi caratterologici, e di fare le nostre ammissioni al Noviziato e alle Professioni con la serietà e coscienza volute dalla Chiesa ».

¹⁴ *Statuta*:

a. 33: Si ponderino attentamente i segni e i motivi particolari di vera vocazione in coloro che devono essere ammessi al noviziato, secondo la loro età e condizioni (art. 31); si esaminino con cura le doti dei candidati sotto ogni aspetto, sia morale che intellettuale; si indaghi inoltre sulla loro attitudine fisica e psichica, servendosi anche del giudizio preciso *anamnestico* e dia-

Dal complesso delle *disposizioni ecclesiastiche e salesiane* pare risulti assodato, in armonia con lo spirito, gli insegnamenti e la prassi di Don Bosco, che se è grave la responsabilità di ammettere e di trattenere nella Società coloro che per essa non sono idonei, non sia certo lecito sottovalutare il diritto del soggetto che tale idoneità possenga a non venire distolto dalla sua vocazione nè trattenuto - *Statuta, a. 32* - nemmeno a causa di un giudizio incompetente da parte di chi deve pronunciarsi in merito: giudizio che dev'essere tanto scaltrito da non confondere talune manifestazioni con la psicologia profonda; un certo complesso inerente a una fase dell'evoluzione, con la sottostante natura bio-psichica che di essa stessa informerà poi tutta l'esistenza; l'adattamento più o meno elastico al modello del collegiale, del seminarista, dell'alunno, con la capacità, che può esser ben altra cosa, di adeguarsi poscia alla missione nella pienezza de' suoi compiti e nella crudezza de' suoi rischi; l'esser pieghevole, come il fanciullo quando lo è, al gusto di armonia senza stonature, che tanto piace a chi cura una Casa di formazione e induce a non ammettere in essa nulla e nessuno « che rechi disturbo », con la plasticità necessaria a ogni socio per adeguarsi ai « gusti » non certo facili del Fondatore nella vita di azione.

Rimangono nei segreti dell'Onniscienza tante vocazioni « distolte o trattenute » o ammesse su base inconsistente, dall'empirico

agnostico di un esperto medico, in relazione anche alle possibili tare ereditarie, soprattutto mentali; si annoti il giudizio del medico sulla scheda di ciascuno.

a. 34, par. 1: Le prove e le indagini richieste si devono ripetere e completare *attraverso tutto il tirocinio o durata della formazione*, soprattutto prima delle varie professioni o incorporazioni equivalenti, particolarmente prima della professione o incorporazione definitiva, in modo tutto speciale prima delle sacre Ordinazioni, prendendo tutte le precauzioni stabilite dal diritto (c. 973).

Può riuscire sommamente istruttivo prendere visione di inchieste come p. es. quella recente caratterologia, condotta con rigore metodologico su circa 550 seminaristi dal sac. N. Galli per una tesi di laurea approvata presso l'Istituto Superiore di Pedagogia del PAS.

rismo, sacrosanto se si vuole e nella più eletta buona fede, ma non per questo meno empirico nè meno fallibile, di chi misura più col metro dell'ambiente di probazione che non con quello della *vera vita* di azione; dell'*oggi* collegiale anzichè del *domani* vitale; con il criterio del « rigore » e della « manica stretta » avendo una ovvia e fallace conoscenza di causa, anzichè con quello dell'esplosione in profondità e della prospettiva nel tempo usato da Don Bosco e dai grandi maestri di spirito.

Quanti ragazzi e giovani non hanno avuto, e proprio dall'ambiente che più era obbligato a fornirli a loro, perchè rivolto per sua natura all'educazione, quell'*orientamento* appropriato il quale, in luogo di badare soltanto a selezionare da essi i soggetti adatti ai posti di lavoro della propria istituzione, avrebbe indirizzato ciascuno verso il posto a se stesso più adatto: orientamento al quale vincolano con la coscienza religioso-morale doverosa per qualsiasi educatore, anche le disposizioni della Chiesa; v. fra le altre ingiunzione di far conseguire titoli di studio aventi valore legale che debbono servire pure al soggetto per orientarsi, quando sia il caso, verso altre vie vocazionali.

Dall'imponente gravità e complessità del giudizio di selezione e del correlativo orientamento sorge adunque il quesito: è ancora lecito oggi limitarsi in materia all'usuale prassi, prudente e saggia ma empirica, quando invece soccorrono dei precisi procedimenti severamente elaborati sul duplice fondamento di una teoria pedagogica *scientifica*, anche in sede filosofica e teologica, e di esperienze condotte con tutto il « rigore » e con la « manica stretta » di una non meno scientifica metodologia della sperimentazione psico-pedagogica?

Come si può ancora far a meno di utilizzare dei mezzi preziosi che aiuteranno validamente a essere, a ragion veduta e su basi documentate, « tuzioristi e santamente severi » come vuole il citato Capitolo Generale? v. nota 14.

Secondo l'*a.* 43 degli *Statuta*, nell'arte educativa e didattica si debbono applicare « i provati principi scientifici... e quegli ac-

corgimenti che la pratica ha dimostrato molto efficaci e si perfezionano di giorno in giorno con nuovi ritrovati ».

La *Constitutio*, inoltre, al n. 38 impegna a introdurre gli alunni stessi nelle discipline psicologiche e pedagogiche.

Oltre all'ordinamento degli studi di filosofia e di teologia in relazione all'attività apostolica, è assolutamente necessario che ai futuri pastori del gregge del Signore si dia, per mezzo di esperti maestri e secondo le disposizioni di questa Sede Apostolica, una *cultura psicologica e pedagogica, didattica e catechetica, sociale e pastorale*, e altre cognizioni simili, *rispondenti al progresso odierno di queste dottrine* e capaci di prepararli convenientemente alle molteplici esigenze dell'apostolato dei nostri tempi.

Da ciò *la necessità di pedagogisti specificamente preparati* per svolgere simili compiti verso gli alunni e, in modi adatti, verso i docenti; e quindi di quei « corsi o curricoli d'indole tecnica o pedagogica » che l'a. 12 degli *Statuta* prevede siano tenuti per i docenti appunto.

Le più radicali necessità dell'educazione e dell'insegnamento per i confratelli in formazione, chierici e Coadiutori, insieme con l'espressa volontà della Chiesa e della nostra Società esigono pertanto dei pedagogisti espressamente preparati e forniti della relativa laurea, e non soltanto di una semplice licenza, per svolgere funzioni di tanta serietà etica e scientifica come le sopra richiama: l'insegnamento della pedagogia, della didattica e della catechetica ai filosofi, ai Coadiutori, ai teologi, ai sacerdoti del corso di pastorale; l'aiuto al corpo docente perchè raggiunga o conservi il livello pedagogico-didattico voluto dagli *Statuta* e dalla *Ratio*;¹⁵

¹⁵ Gli *Statuta*, all'a. 30, par. 5 stabiliscono:

« Le *Rationes studiorum* o Statuti particolari (art. 19) devono stabilire e definire tutte le cose che riguardano la scelta e la formazione dei Professori e Maestri, *il metodo d'insegnamento da seguire, i sussidi indispensabili e opportuni da darsi loro* ».

« Con una sapiente distribuzione delle parti dell'anno scolastico, si offra ai Maestri l'occasione di partecipare a corsi speciali o a lezioni di specialisti,

la selezione e l'orientamento; l'impostazione pedagogica e la guida scientifica del tirocinio, ecc.

Diciamo *impostazione pedagogica e guida scientifica del tirocinio*, perchè sembra sin troppo provato dall'esperienza che un tirocinio dal decorso del quale sia del tutto assente l'istituzione che deve possedere nel grado più specializzato la scienza pedagogica, la tecnica d'esecuzione e la conoscenza approfondita per la guida d'ogni singolo tirocinante, quale dev'essere la Casa di formazione con i suoi dirigenti, il suo corpo docente e il suo pedagogista, viene per ciò stesso vulnerato; giacchè gli viene sottratto un coefficiente determinante per la sua migliore riuscita, aumentando in tal modo le probabilità di esiti infausti, o comunque meno positivi.¹⁶

d) Poichè per l'*impostazione* si dovrà ovviamente esaminare a fondo, chiarire e ove occorre determinare: la traiettoria

a esercitazioni, a indagini, a riunioni scientifiche o tecniche. Si favoriscano anche riunioni di Professori o Maestri del proprio Istituto o anche di altri Istituti, perchè siano tra loro di aiuto scambievolmente col *mettere in comune le esperienze e i frutti delle indagini* ».

La *Ratio* all'a. 49 dispone:

Sapienter distributis in anno atque in hebdomada horis lectionum Magistrorum, nostris Magistris praebeatur a Directore, pro suo prudenti iudicio, possibilitas adstandi cursibus peculiaribus aut lectionibus peritiorum, exercitationibus, congressibus scientificis vel technicis.

Sembra del tutto evidente: che non sia più ammissibile oggi « definire il metodo d'insegnamento da seguire e i sussidi indispensabili » senza utilizzare il contributo qualificato del pedagogista; e che fra i corsi, le lezioni, e le esercitazioni che le disposizioni citate prescrivono, debbano avere un posto di primario rilievo, specie per i figli di Don Bosco, quelli che concernono *il perfezionamento pedagogico e didattico* e che il pedagogista appunto ha la competenza di tenere o di promuovere.

¹⁶ Negli *Atti C. S.* n. 210, p. 15, il Consigliere Scolastico ammonisce: « non dimentichiamoci che uno dei più gravi pericoli che la nostra Congregazione deve combattere è il dissanguamento continuo causato dalla perdita della vocazione di giovani chierici e coadiutori; dissanguamento che ha una spiegazione almeno parziale nel fatto che purtroppo essi non sono dappertutto curati come si deve ».

di tutto il percorso della formazione, dall'aspirantato al noviziato, allo studentato filosofico o al Magistero per i Coadiutori, al triennio pratico, allo Studentato teologico, all'anno di pastorale, al quinquennio che lo segue; la configurazione delle esercitazioni pratiche nell'arte educativa secondo le differenti fasi ora citate del decorso della formazione; l'applicazione dei metodi, dei mezzi e dei sussidi per ciascuna di tali fasi; l'azione con la quale tali esercitazioni vanno sostenute da parte dei Centri di formazione, delle Case di azione e del soggetto interessato; le verifiche di natura pedagogica sulle esperienze in corso in vista di eventuali tempestivi interventi; l'esame critico e la documentazione dei risultati per controllare il metodo e l'azione ai fini di un costante aggiustamento.

Tutto questo esige, alla radice, i pedagogisti specializzati citati sopra, i quali applicando al complesso delle prove dell'esercitazione pratica la pedagogia e la metodologia scientificamente e salesianamente intese, nel quadro collaborante dei confratelli delle Case di formazione e di quelle di azione, sotto la supervisione dei Superiori competenti, elaborino lo schema di azione e ne accompagnino e sorreggano l'esecuzione.

La direttiva precipua è fissata dall'a. 129 della *Ratio* che dispone fra l'altro che *per tutto il tempo della formazione e della probazione* gli animi degli alunni siano orientati verso l'apostolato ed esercitati in esso in congruo modo.¹⁷

¹⁷ *Ratio*, a. 129:

Per totum institutionis et probationis tempus, tum allatis exemplis Sancti Fundatoris clarissimorumque sodalium, tum docendo quomodo ad pastorem proventum deduci debeant quae in scholis explanantur, ne omittant Moderatores et Magistri animos alumnorum ad apostolatam allicere, *in eodemque moderate eos exercere*, iuxta mentem Ecclesiae et pro fine et natura Societatis Salesianae.

Ad specialem praeterea apostolatam nostrae Societatis gradatim parentur alumni, probe scilicet addiscendo eiusdem Societatis finem, spiritum, ministeria; originem et historicam evolutionem, vitam sodalium illustriorum, *quibus mediis efficaciter uti sint*, ita ut propriam familiam magis diligant iuniores et propriae divinae vocationis melius respondeant.

Si inserisce in essa il principio pedagogico che impone di mantenere a tutti i costi la *continuità* dinamica dello sviluppo interiore dell'educazione attraverso tutta la trafila delle esercitazioni e delle prove, anche dure e magari drammatiche, evitando con sagacia le fratture che ne compromettono o ne possono frustrare il regolare, anche se accidentato, decorso.

Continuità che è anche imposta dall'*a. 4* degli *Statuta* secondo il quale « il corso prescritto per la formazione religiosa, sacerdotale e apostolica deve compiersi da tutti gli alunni integralmente e rigorosamente nei suoi singoli periodi e gradi, e i Superiori non presumano di dispensare da esso nè di ridurlo, per nessun motivo di maggiore o urgente necessità o di speciosa utilità » e che viene validamente consolidata col « carattere pubblico non privato » che la Chiesa coll'*a. 41* degli stessi *Statuta* conferisce alle scuole per gli studi clericali; sicchè « tale carattere pubblico delle scuole mentre sancisce dei diritti, impone anche degli obblighi, e precisamente quelli di ordinarle e regolarle strettamente secondo le prescrizioni della S. Sede, da osservarsi soprattutto e con fedeltà », *ivi, par. 3*; v. in Italia le scuole *pareggiate* alle statali.

Se tutto il processo formativo ha come obiettivo lo stimolare e guidare il confratello *a rivivere in se stesso il genuino Don Bosco* nelle modalità che la Chiesa e la nostra Società vanno precisando, tutto il complesso delle prove pratiche sembra rivolto a ottenere che i figli di Don Bosco giungano al termine di esse essendo in possesso non solo della maturazione interiore religiosa e sacerdotale salesiana, ma anche nel primo avviamento che diremmo *professionale*: di un primo grado, cioè, di sicura e provata abilità esecutiva nelle attività comuni dell'educazione, della catechetica e del ministero verso i giovani, siano essi studenti o artigiani, nei convitti, nelle scuole o nei laboratori, come pure negli oratori festivi; e inoltre, anche se non per ciascun singolo ma per gruppi specializzati, nelle altre attività pur esse necessarie, quali l'azione educativa nelle Missioni, nelle Parrocchie, presso gli Ex allievi e i Cooperatori, nella stampa, nello sport e nello spettacolo, come

nel ministero verso il popolo e presso le Figlie di Maria Ausiliatrice.¹⁸

Le varie prove pratiche vanno naturalmente considerate secondo i caratteri particolari di ciascuna di esse: l'esercitazione domenicale, il tirocinio, l'anno di pastorale, il quinquennio di perfezionamento.

L'ESERCITAZIONE DOMENICALE

Nell'ambito del citato a. 129 della *Ratio* e della *richiesta con-comitanza dell'esercitazione pratica con tutto quanto il decorso della formazione*, noviziato compreso, si situa l'a. 54 che prevede l'applicazione dei soggetti in formazione nelle opere proprie della nostra Società quali gli Oratori festivi, il catechismo nelle Parrocchie, ecc.¹⁹

Su questa possibilità di esercitazione pratica conviene rilevare con acuto interesse il fatto che essa può accompagnare, stimolare e correggere il soggetto negli anni più decisivi della sua maturazione, dall'adolescenza nel noviziato, o nello studentato filosofico e nel corso di magistero, alla giovinezza nello studentato teologico; che inserendosi essa colla media di un giorno su sette

¹⁸ Per definire il contenuto e le direttive delle prove pratiche e del tirocinio in funzione della preparazione sia generale che professionale, fra le innumerevoli indicazioni contenute in tutta la letteratura salesiana v. le *Memorie Biografiche*, specie alle voci Chierici, Coadiutori, Formazione, Studio, Studente, Tirocinio, Vocazione, Filosofia, Teologia, Vita religiosa, ecc.; D. Rua, *Circolari*, v. indice alle voci Coadiutori, Chierici, Studio, Studentato, Personale, Ispettori, Direttori, Artigiani, ecc.; D. Albera, *Circolari*, *ivi*, alle voci Sacerdote, Vocazioni, Coadiutore, Salesiano e l'appendice alla Circolare sulla Disciplina religiosa.

¹⁹ *Ratio*, a. 54, comma 2°:

E contra, sine detrimento formationis, alumni prudenter et moderate possunt adhiberi iis officiis quae ipsos praeparant ad ministerium sacerdotale atque ad opera quae sunt nostrae Societati propria, ut v. g. qua *adsistentes diebus festis in asceteriis seu oratoriis festivis, vel qua magistri ad instructionem catechetica in parocciis*, aut famulis sedium institutionis impertiendam - v. *Regolamenti*, a. 319.

per circa nove mesi all'anno almeno, offre delle condizioni ottimali per essere positivamente assimilata nel processo di formazione riducendo quanto più possibile il rischio di dispersione o di fratture; che a mano a mano che col raffinamento dei metodi e con l'immissione di pedagogisti sarà possibile, in un collegamento abituale fra il centro di formazione e i corrispondenti Oratori festivi o Parrocchie, esaminare le usanze, verificarne il rendimento educativo sui giovani, sperimentare miglioramenti saggiamente preventivati, mediante l'opera di soggetti aperti e plastici quali i filosofi, i teologi e i Coadiutori loro coetanei, si potrà esercitare da tutti i centri di formazione sulle case un'efficace propulsione per un costante miglioramento dell'azione educativa.

Coloro che temono, non certo senza buone ragioni, certi effetti non del tutto favorevoli della durata sempre più crescente degli anni di vita detta « sedentaria », proprio nell'età *unica* in cui il salesiano per la sua plasticità può sfoggiare se stesso in modo da rendersi « rotto a tutti gli usi », possono riconoscere in questo strumento principe di tirocinio pratico un coefficiente primario per la confezione del vero salesiano di Don Bosco nella sua abilità esecutiva e professionale.

Se quindi sarà sfruttato metodicamente, come sopra s'è detto, per la formazione *sperimentale* del confratello, esso renderà senza fallo assai più proficua questa prova e servirà a vitalizzare anche mediante essa l'opera educativa e a maturare dei salesiani più esperti e più aggiornati nell'educare gioventù e popolo.

Si potrà così anche, fra l'altro, meglio convincere gli insegnanti della Casa di formazione che le ore domenicali e festive « sottratte ai libri » conferiscono all'alunno elementi formativi non certo inferiori allo studio e dei vantaggi anche per l'irrobustimento fisico mediante l'azione combinata dell'allentamento della tensione psichica e del movimento.

Oltre al molto che già fruttuosamente si compie per l'influsso delle disposizioni, delle istruzioni e delle usanze vigenti, e per la vigilanza e l'opera dei competenti Superiori, sembra di marcata utilità il tener in conto certe previsioni su miglioramenti ormai possibili.

Posto che nello Studentato filosofico e nella Casa di Magistero per i Coadiutori, anche con l'aiuto e con l'iniziativa del pedagogista a mano a mano che questi venga in esso introdotto, sia stato impostato il piano di questo triennio, occorrerà stabilire un collegamento operativo con quelle Case alle quali l'Ispettore avrà destinato i confratelli per il tirocinio.

L'a. 23 della *Ratio* pone a fianco dell'Ispettore fra i membri del Consiglio ispettoriale un confratello particolarmente perito, al quale deve venir affidata la cura degli studi, dei Superiori e dei docenti delle Case di formazione.²⁰

Parrebbe ovvio che come nel Consiglio ispettoriale c'è un confratello specializzato in materia economica, il confratello che bada alle Case di formazione sia un pedagogista licenziato o laureato nell'Istituto di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano; o almeno che egli possa disporre di una consulenza regolare da parte del pedagogista che svolge la sua attività nella Casa di formazione.

Tale consigliere ispettoriale si occuperebbe pure, in aiuto all'Ispettore, dell'impostazione e dello svolgimento del tirocinio, promuovendo per esso l'armonica cooperazione fra la Casa di formazione e quelle in cui i tirocinanti si trovano.

²⁰ *Ratio*, a. 23:

Hisc in deliberandis negotiis Inspectores consilium exquirant confratrum peritorum, ac in primis eorum qui ad Consilium Inspectoriale pertinent, quorum uni cura de studiis committatur, necnon Superiorum ac Magistrorum domorum institutionis seu formationis - v. *Atti C. S.*, n. 203, p. 22; *Statuta*, a. 20, par. 2, 2°; *Programmi per gli studentati*, in *Atti*, n. 138 bis, Proemio, n. 3.

Abbiamo sopra riportato l'a. 102 della *Ratio* il quale, in armonia con il desiderio di Don Bosco che in tutti i collegi voleva un dirigente proprio per i chierici e con l'a. 54 dei *Regolamenti*,²¹ pone in aiuto al Direttore della Casa il Catechista che deve rispondere della *continuità* dell'educazione dei confratelli del tirocinio, costituendolo così il loro educatore fraterno, fermo, persuasivo e cordialmente fedele.

Appare quindi quanto efficace possa essere l'aiuto che il pedagogo della Casa di formazione, in base al piano ivi preventivato anche con la cooperazione dei Catechisti interessati, può recare a ciascun Catechista, cospirando essi tutti insieme ad attuare l'azione prevista e disponendo delle notizie già appurate sul confratello e sui modi più proficui per guidarlo; ciò tanto più se accadrà che, come è logico prevedere, si allacceranno contatti normali fra la Casa di formazione e i Catechisti che collaborano nel tirocinio.

L'azione educativa potrà riprendere sotto un influsso più diretto della Casa di formazione durante le due estati del triennio, trovandosi allora i tirocinanti riuniti a passare insieme le vacanze in una stessa Casa, secondo il citato a. 104 della *Ratio*.

Un tirocinio così presidiato consentirà di trattare il confratello nella Casa, pur con le dovute cautele, non come un fragile virgulto da custodire lontano dalle intemperie, nè come un semplice osservatore posto in mezzo ai giovani soltanto per vedere e riferire; ma, al contrario, come un autentico anche se principiante educatore in atto: il quale dunque, in simbiosi con gli altri confratelli della Casa, affronterà sino in fondo, in tutta la sua più realistica e rude ampiezza, nell'ambito affidato alla sua dipendente ma personale responsabilità, la *sua* esperienza di azione educante.

Una prova condotta in tal modo non è certo quella dell'ap-

²¹ *Regolamenti*, a. 54:

« In tale periodo (del triennio di tirocinio) abbiamo uno speciale assistente, che di regola sarà il Catechista ».

prendista cacciato nel lavoro con l'ingiunzione « o te la cavi o ti licenzio »; bensì quella che si suol compiere, essendo sorretti e perciò crudamente immessi in tutte le angustie normali, per giungere all'abilità esecutiva in qualsiasi professione: docente o ingegnere; medico o avvocato; impiegato o lavoratore, ecc.

Prova che *proprio in questi anni* che immediatamente seguono, l'adolescenza va vissuta e superata, con tutte le sue asperità, e tanto meglio quanto più saranno ardue e acuminatae, per far maturare nel crogiolo della realtà schietta quelle abitudini e capacità che la prova domenicale già negli anni precedenti ha alimentate e nei successivi anni dello studentato teologico farà consolidare.

ESERCITAZIONE PRATICA PER TEOLOGI E SACERDOTI

L'esercitazione pratica per la formazione dell'educatore salesiano, preventivamente elaborata e guidata con metodo idoneo, moltiplica in progressione geometrica il suo rendimento, quanto più il soggetto avanza in età, cultura ed esperienza, mediante l'attività educativa svolta durante il quadriennio teologico nelle domeniche e nelle vacanze, v. *Statuta*, a. 42, nell'anno di pastorale e nel quinquennio di perfezionamento.

L'anno di pastorale, di cui agli *aa.* 48 degli *Statuta* e 130 della *Ratio*, sembra possa diventare altamente proficuo proprio in quanto gli insegnamenti e l'indirizzo specifico sono appunto rivolti a perfezionare la maturazione teorico-pratica dell'*educatore* religioso e sacerdote, anche mediante il ministero e l'attività di apostolato: maturazione che potrà essere intensificata con forte efficacia se il pedagogista sarà in grado di costituire con i sacerdoti alunni un gruppo di lavoro che conduca insieme l'esercitazione pedagogica.

Siccome il quinquennio, in base agli *aa.* 49 degli *Statuta* e 137-143 della *Ratio*, risulta predisposto come un complemento necessario della formazione per far abbinare insieme il ripensamento della dottrina con l'azione pratica onde rendere più rapida

e sicura l'acquisizione della perizia operativa; e siccome a tal fine è previsto, durante le vacanze di tali anni, un soggiorno « nella sede di formazione pastorale », *Ratio*, a. 142, sembrano ben evidenti l'interesse e l'utilità di proseguire durante esso anche, e soprattutto, un esercizio metodico dell'arte educativa, pedagogicamente aiutato.

Poichè adesso è giunta l'ora, finalmente, in cui il salesiano è destinato completamente al ministero educativo; in cui egli ormai sacerdote deve infine essere buttato in pieno nelle posizioni di lavoro più vitali della Casa; in cui, adunque, avrà infine la sua realizzazione concreta l'esplicito esercizio « professionale » delle varie attività: catechista, consigliere scolastico o professionale, addetto all'Oratorio festivo, alla Parrocchia, ecc.

Va da sè che « buttarli in pieno nelle posizioni di lavoro » non può significare per nulla abbandonarli a se stessi; anzi, al contrario, proprio affinché, soprattutto in questo primo quinquennio, il Sacerdote possa riuscire a donare tutto se stesso con il metodo più adeguato per conseguire il massimo rendimento educativo su se stesso e sugli altri, viene messa a sua disposizione, oltre al pieno complesso della Casa in azione in cui egli vive — con il suo Direttore e i confratelli, il suo spirito e la sua prassi — l'orditura teorico-pratica del piano quinquennale di perfezionamento sopra ricordato.

La fruttuosità del quale potrà essere sensibilmente accresciuta se e quando sarà stato possibile effettuare, attraverso gli uffici ispettoriali competenti con il loro Consigliere addetto ai compiti inerenti alla formazione dei confratelli - v. *sopra*, n. 7 - un collegamento organico e funzionale fra il Centro dello Studentato teologico o dell'anno di pastorale e i neo-sacerdoti interessati, per fornire loro dati, suggerimenti e sussidi e per compiere eventualmente con loro certe iniziative di sperimentazione pedagogica o didattica.

Da questo triplice concorso sembra possibile ricavare in seguito un contributo pregevole per quei corsi di aggiornamento che la *Ratio*, all'a. 144, prevede per i sacerdoti in genere; v. a

questo riguardo la trattazione magistrale della Circolare di Don P. Albero su « Don Bosco modello del Sacerdote salesiano ».

Vien proprio spontaneo ciò che si sente dire da molti: « ma questa formazione è una rete elastica che non finisce di allargarsi; di questo passo diventerà come le fasi della luna che sono sempre da capo ».

Bisogna riconoscere che, luna a parte, è appunto così; inevitabilmente; ed è così ormai per tutte le professioni.

Per le professioni dell'insegnamento, della cultura, dell'arte e della scienza a cui preparano gli studi universitari, e che sono le più analoghe al sacerdozio, vanno ovunque aumentando il numero di anni da impiegarsi non solo per i corsi di studio con relative severe e sempre più complesse esercitazioni pratiche, ma anche per i periodi di tirocinio successivi alla laurea.

Per i tecnici intermedi non sono più sufficienti gli studi sino ai 17-19 anni, ma si debbono prolungare per altri anni in corsi paralleli agli universitari, senza contare gli anni di tirocinio che li seguono.

Alle stesse maestranze, l'evoluzione tecnica impone, per l'agricoltura, per l'industria e per i servizi, una preparazione generale e specifica che richiede il prolungamento degli studi sino ai 16-18 anni; e inoltre il tempo delle prime prove nelle aziende, ove sovente sono indispensabili altri corsi di specializzazione.

Bisogna d'altronde rendersi conto a occhi aperti che la « professione » di sacerdote-educatore, e correlativamente di Coadiutore insegnante e educatore, pretenderà una preparazione sempre più vasta, e perciò di più lunga durata, quanto più con gli anni si accrescerà la cultura sacra e profana e anche pedagogica e pastorale che si renderà necessaria a tale missione; e inoltre quanto maggiormente si allargherà, come fatalmente accade ovunque anche in Italia, *la distanza psicologica* fra la mentalità che il Sacerdote deve far penetrare nelle viventi persone e i modi di pensare e di comportarsi del popolo e delle famiglie, anche se cattolici.

Distanza psicologica che imporrà un'arte educativa per possedere la quale occorreranno studi, tirocinio e tempo sempre maggiori.

Del resto, anche la nostra esperienza ci ha costretti a toccare con mano che non era affatto possibile tener in vita secondo lo spirito e il rendimento educativo di Don Bosco il movimento delle « Compagnie », degli Ex allievi e dei Cooperatori, se non si provvedeva a una qualificazione specializzata di certi confratelli addetti a tali rami di attività, al centro e in ciascuna ispezione; nè le scuole stesse, classiche e professionali, potevano essere tenute senza docenti e dirigenti qualificati per i vari compiti e provvisti dei debiti titoli.

Non c'è mai stato al mondo un posto legittimo per l'empirismo e la praticaccia nell'istruzione e nell'educazione; e ciò tanto meno oggi quando tutto, educazione compresa, si va sempre più compiendo secondo scienza e secondo l'esperienza scientificamente diretta.

Anche per questo il ponte che renda possibile un trapasso funzionale dall'ambiente di formazione alla Casa di azione sarà gettato tanto più solidamente, quanto meglio sarà assicurata al chierico, al Coadiutore, al Sacerdote, oltre alla competente cultura, una formazione pedagogica che abbia saldato insieme appunto, secondo una metodologia scientifica, la teoria con la pratica.

Indice

D. PIETRO BRAIDO: INTRODUZIONE, Educatori per un mondo nuovo	7
--	---

PARTE I

D. PIER GIOVANNI GRASSO: Contemporaneità di Don Bosco nella società di ieri e di oggi	17
I. <i>Attualità di Don Bosco nella società di ieri</i>	21
La società italiana della seconda metà dell'Ottocento, nei suoi aspetti strutturali e culturali	21
La risposta di Don Bosco ai problemi del suo tempo	29
II. <i>Attualità di Don Bosco nella società di oggi</i>	33
Mutamenti strutturali della società italiana attuale	34
Mutamenti culturali	39
La Società Salesiana nella società italiana di oggi	43

PARTE II

D. PIETRO BRAIDO: Contemporaneità di Don Bosco nella pedagogia di ieri e di oggi	57
I. <i>L'ispirazione fondamentale: pedagogia « pastorale »</i>	61
Ieri	61
Oggi	63
II. <i>L'orientamento metodologico fondamentale: pastorale « pedagogica »</i>	68
Ieri	68
Oggi	70
DOCUMENTAZIONE. <i>Il « poema » dell'amore educativo</i>	77
Presentazione di P. Braido	79
Testo della lettera del 10 maggio 1884	86

PARTE III.

D. PIETRO GIANOLA: Educazione di massa, d'ambiente, individuale	97
PREMESSE	99
I. <i>Necessità di una educazione « personale »</i>	102
II. <i>« Ambiente » materiale, personale e pedagogico, e educazione collettiva « personale »</i>	107
Razionalità pedagogica dell'ambiente materiale	107
Validità pedagogica dell'ambiente personale	110
Impostazione personalistica dell'ambiente « pedagogico »	113
III. <i>Articolazione dei « gruppi » e educazione « personale »</i>	115
IV. <i>Interventi « individuali » e educazione « personale »</i> .	119

PARTE IV

D. LUIGI CALONGHI: Pratica e tecnica nella conoscenza del giovane	133
Esigenza di una conoscenza dell'alunno	135
Conoscenza degli alunni e Don Bosco	138
Oggetto di questa conoscenza	141
Conoscenza psicologica empirica	150
Guide per l'osservazione sistematica	155
Conoscenza della situazione d'apprendimento	161
Esigenza di una conoscenza più perfetta	170
Riserve sugli strumenti ed i procedimenti della psicologia sperimentale	175
Usi possibili dei sussidi per la conoscenza dell'alunno	180
Spirito con cui vanno effettuate le osservazioni ora descritte	181
<i>Allegato I: Cartella personale</i>	184
<i>Allegato II: Risultati dei reattivi applicati</i>	190

PARTE V

D. GIAN CARLO NEGRI: Scuola cattolica e laicismo	197
--	-----

I. <i>Il problema dello spirito laicista nella scuola</i>	199
Il testamento scolastico di Don Bosco	199
Doppio aspetto del problema: umanesimo laico, insegnamento laico della religione	200
Il carattere unitario della cultura	205
II. <i>Aspetti di una scuola « schiettamente cristiana »</i>	207
La « ragione » nel sistema educativo di Don Bosco	208
La preoccupazione della cultura cristiana nella scuola	210
Le correlazioni culturali concentriche	215
Materie letterarie e correlazioni culturali	217
Materie non letterarie e correlazioni culturali	223
La preoccupazione della cultura negli altri elementi della scuola cattolica	225

PARTE VI

D. VINCENZO SINISTRERO: Dall'ambiente di formazione alla vita di azione	231
Diversità fra ambiente di formazione e Casa di azione	234
Rischi del primo accesso all'azione	236
Capacità di autoformazione in atto	240
La maturazione in vista dell'azione	243
Il tirocinio pedagogicamente impostato	254
L'esercitazione domenicale	269
Il triennio pratico	271
Esercitazione pratica per teologi e sacerdoti	273