

Psicologia, Pedagogia e Didattica

Lezioni tenute dai Rev.mi Don Giancarlo Negri e Don Vittorio Gambino

Atti del Convegno Catechistico Internazionale F. M. A.

Torino, 13 settembre - 2 ottobre 1963

Psicologia, pedagogia e didattica

Lezioni tenute dai Rev.mi Don Giancarlo Negri e Don Vittorio Gambino

pro manuscripto

SCUOLA TIPOGRAFICA PRIVATA

ISTITUTO DELLE FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE - TORINO 1964

PSICOLOGIA

I. STRUTTURA DELLA PERSONALITA'

Siete qui convenute per studiare il messaggio catechistico da dare ai vostri fanciulli, e soprattutto per formare in voi la struttura della Catechista, di colei che parla a nome di Dio, presentando in tutta la sua interezza e genuinità la parola di Dio.

Non basta, però, comunicare questa parola; dovrete, dobbiamo anzi, creare nei nostri allievi la capacità di saper rispondere a Dio, di entrare in dialogo con Dio, di fare della propria vita una vita orientata a Dio.

Ma qui sta proprio la difficoltà: noi non possiamo creare questa capacità di risposta a Dio, se non conosciamo bene i nostri allievi e le nostre allieve: la loro psicologia, il loro ambiente, le difficoltà che incontrano, i problemi della società in cui vivono; cioè i problemi della strada, i problemi familiari, i problemi intimi, clinici qualche volta, dal momento che si tratta di individui che devono rispondere a Dio, e darGli una risposta la più completa possibile.

Ecco perché noi, oggi, studiamo la psicologia. In queste brevi lezioni, non riusciremo se non a scalfire il problema psicologico. Non potremo quindi pretendere, al termine della lezione, di aver esaurito lo studio del problema psicologico dei nostri allievi.

Forse resterà un'insoddisfazione in noi, l'insoddisfazione di chi ha visto per brevi momenti un panorama, e si vede costretto a dire: « Il panorama è bello, ma io non so ancora con precisione che cosa dovrò fare poi sul piano della concretezza ».

Cercherò, ad ogni modo, di dare quelle linee principali che poi, tornando nella vostra patria e nelle vostre ispezioni, potrete approfondire, facendone la base di un serio ragionamento personale.

Nella trasmissione del messaggio cristiano entrano in gioco vari fattori. Anzitutto un fattore importantissimo, che è la stessa parola di Dio. Questo, logicamente, è il nucleo centrale. Noi però dob-

biamo adeguare questo nucleo a dei soggetti, ed ecco che entra in gioco il fattore psicologico-sociale dei soggetti, tramite la mediazione di una metodologia, ossia di quel ponte che noi dovremo costruire, per trasmettere questo oggetto, cioè il messaggio cristiano, a dei soggetti.

Sono questi i *tre temi* che occuperanno le nostre giornate: quello dell'*oggetto*, del *soggetto*, del *metodo della Catechesi*.

In questa sessione ci dedicheremo esclusivamente al problema del soggetto.

Definizione di « personalità »

Un fatto nuovo, anzi del tutto sconvolgente, è quello che oggi sta attraversando la psicologia. Se essa fino a pochi anni fa aveva un oggetto di studio che era un po' dispersivo, quasi fisiologico, diremmo, oggi la psicologia ha un oggetto ben chiaro. Tutti gli psicologi vogliono, in questi tempi, affrontare un unico tema, un unico oggetto: l'oggetto della personalità completa e totale dell'individuo.

Oggi, fare della psicologia, significa studiare la personalità. Se fino a ieri fare della psicologia significava studiare delle reazioni, delle corrispondenze tra stimoli e risposte, delle misurazioni delle reazioni muscolari, oggi la psicologia ha un oggetto ben chiaro davanti a sé, che non consiste più nello studiare un settore di questa personalità, per esempio il settore psico-fisiologico, ma la personalità globale dell'individuo. Tutti i problemi sono ricondotti lì.

Sarebbe ridicolo che uno psicologo oggi avesse la pretesa di localizzare il cervello, come potevano fare gli psicologi dell'inizio di questo secolo. Lo psicologo odierno affronta tutta la messa in funzione. Evidentemente questa avrà delle attuazioni differenti secondo le applicazioni delle diverse facoltà. È un fatto che l'intelligenza, anche quando si applica nel semplice ricordo, fa entrare in funzione tutte le altre sfere, poiché è tutta una rete che entra in funzione.

D'altronde, forse mai come in questi tempi, a motivare l'unitarietà di studio della psicologia è intervenuto il fattore clinico, la psico-terapia. La psicologia clinica si è interessata moltissimo di certi comportamenti, strani, anormali; tali, non solo dal punto di vista del comportamento, ma che portano con sé un disadattamento totale della personalità. Certi comportamenti anormali coinvolgono infatti tutta la personalità, in quanto non agiscono solo su una determinata sfera dell'azione dell'individuo, ma in tutta la sua totalità.

Per fare un esempio, quando noi parliamo di un ansioso, intendiamo parlare di un ansioso dal semplice punto di vista operativo, volitivo,

relativamente a una determinata sfera della sua azione. Di fatto, però, l'ansiosità premerà anche sull'intelligenza e quindi l'individuo si sentirà depresso, non potrà attuare completamente la sua azione.

Facciamo il caso di un ragazzo che viene a scuola col mal di stomaco: quel male non è semplicemente un fenomeno localizzato nella parte somatica del ragazzo, ma un fenomeno che coinvolge con sé la parte intellettuale, volitiva, ecc. Il ragazzo sarà distratto, non avrà la forza di applicarsi, tutta la sua personalità sarà come minata e ammalata.

Ecco perché, oggi, quando parliamo di psicologia, vogliamo parlare di una totalità, di tutti i problemi fisio-psicologici riguardanti la persona.

Oggi la definizione più corrente del termine « psicologia » è la seguente (prendo in prestito la definizione da Pio XII, alla chiusura di un convegno che nel 1958 si tenne a Roma sui problemi di psico-fisiologia): « *Per psicologia si intende l'unità psico-somatica dell'uomo in quanto determinata e governata dall'anima* ».

Tale definizione ci fa capire che un determinato comportamento è frutto non solo di un particolare settore della personalità, ma di tutta la personalità dell'individuo.

Pensate un po' al fattore ereditario, dell'ambiente, dell'educazione, della cultura, dell'addestramento, ecc.

Tutti questi vari fattori modificano la personalità, ed è questa nella sua totalità che entra in azione in un determinato comportamento. In altre parole: è precisamente un determinato comportamento individuale che a un certo punto tradisce, rivela una personalità.

Già Aristotele aveva chiarito questo concetto di unitarietà personale. Aveva parlato del dualismo di anima e corpo, è vero; ma tale dualismo era superato — com'è in realtà — dal fatto che anima e corpo sono uniti sostanzialmente nella persona, in maniera tale che essi non si trovano più formalmente ad agire separati, ma agiscono nell'involucro unico e totale della personalità.

Purtroppo il pensiero di Aristotele non fu sempre seguito; molte volte noi abbiamo visto nella storia della filosofia accentuarsi tendenze dualistiche, che fissavano la loro esclusiva attenzione o sull'intelligenza, o sulla volontà, o sugli organi corporali dell'uomo, spezzando così l'unità inscindibile della persona umana.

Pensate per esempio all'uomo biblico, che deve rispondere ad un messaggio di Dio, che deve fare della sua vita una risposta a Dio. La Bibbia non distingue nell'uomo anima e corpo, ma considera l'uomo come unità inscindibile, che deve rispondere a Dio. Anche quando

parlerà di una carne che lotta contro lo spirito, non intende dire semplicemente la parte materiale, ma vuol indicare una determinata mentalità avvolta in elementi terrestri.

La Bibbia considera sempre la risposta dell'uomo come impegno di tutto l'uomo, anima e corpo, che deve rispondere a Dio.

Facevamo prima l'esempio del tipo ansioso, cioè di colui che è tale non solo dal punto di vista psichico, ma anche dal punto di vista fisiologico. In realtà, il polso dell'ansioso viene modificato, i ritmi del battito sono più accentuati in determinati momenti; persino la sua digestione è rallentata, diventa difficile. Questo dimostra che l'uomo non è un'anima e un corpo uniti solo accidentalmente, ma una unità psicosomatica, con delle interrelazioni tra di loro. Non c'è mai il corpo da solo o l'anima da sola, ma c'è sempre l'unità psico-somatica.

Perché insistiamo molto su questo concetto? Per persuaderci che spesso noi possiamo sbagliare, che di fatto abbiamo talvolta sbagliato nell'educazione. Ci sarà infatti accaduto di considerare l'individuo come puro essere spirituale, prescindendo dal suo corpo e dai condizionamenti che questo corpo ha per opera di fattori vari.

Pensate all'insegnante che ha fatto come centro del suo insegnamento il programma da svolgere; un programma che ha delle leggi logiche, che deve essere svolto ad ogni costo; un programma che ignora completamente il soggetto, con i suoi condizionamenti psico-somatici.

È senz'altro nell'aberrazione chi vuol costruire una personalità facendo esclusivamente appello a un settore unico, all'intelligenza per esempio, prescindendo dalla personalità completa dell'individuo. Egli riuscirà a dare delle categorie mentali, ma certamente queste, se non sono rapportate alla pluralità di dati potenziali dell'individuo, non riusciranno mai ad azionare la personalità in maniera tale che le idee presentate diventino vita e azione. Quell'individuo saprà forse ragionare bene, ma, se non si è fatta scendere l'istruzione in uno schema di educazione — quando si parla di educazione, si parla di tutta la personalità, mentre quando si parla di istruzione, si parla di un settore soltanto — ecco che quell'individuo ragionerà bene, ma non potrà normalmente operare bene.

Pensate nel campo della Catechesi alla struttura di un insegnamento puramente nozionistico, che faccia appello ad un solo settore della personalità: all'intelligenza, prescindendo da tutta la ricchezza psico-somatica dell'individuo, quindi da tutto il bagaglio ereditario, affettivo, emotivo, potremmo dire persino subconscio, dell'individuo. Certamente potremo anche dare una cultura di fede, delle conoscenze profonde,

buone, logiche, ma non avremo mai una persona che, per questo solo, senza l'apporto di altri fattori, abbia una vera mentalità di fede.

Ecco quindi il punto centrale su cui si insiste: bisogna aver chiaro che oggi la psicologia parla di un'unità psico-somatica, unità di vari fattori, che risulta dalla sintesi di tante potenzialità che ha l'individuo, con le relazioni che intercorrono tra loro, per esempio tra processi mentali e fisiologici.

La psicologia definisce la personalità dell'individuo come « quel sistema totale delle tendenze relativamente permanenti nell'individuo, tendenze sia fisiche che mentali, che contraddistinguono l'individuo e determinano le sue reazioni caratteristiche all'ambiente materiale e sociale ».

La personalità è quindi un complesso dinamico e dinamitario. Si dice « dinamico » perché tutta la persona agisce in forza dinamica unitariamente, è portata all'azione e, allo stesso tempo, è la sintesi di tutte le funzioni umane.

Per coloro che corressero il rischio di confondere la personalità con il temperamento e col carattere, precisiamo: il *temperamento* è piuttosto legato a elementi psico-fisiologici che noi abbiamo fin dalla nascita. Il *carattere* è invece l'organizzazione di questi elementi dal punto di vista etico morale, riguardante l'azione; è, in un certo senso, un aspetto della personalità, dal punto di vista volontaristico dell'azione. Si dice che uno ha carattere quando appunto sa agire in una forma coerente, normalmente buona.

Vedete quindi che il carattere — un aspetto della personalità — non è ancora la personalità. Il temperamento stesso non è ancora questa personalità, è piuttosto l'elemento innato che c'è nell'individuo.

Quando io invece parlo di personalità, parlo di tutta una gamma d'interventi: fattori ereditari, temperamentali, educativi, ambientali, di addestramento. Son tutti fattori che, a un certo punto, strutturano un determinato individuo.

Voi comprendete che, se noi parliamo di educazione, dobbiamo intenderla nel senso totale di questi apporti.

Un individuo sarà educato quando tutti i vari fattori, che concorrono in questa sintesi personale saranno educati. Si parla quindi di educazione quando la totalità della persona viene equilibrata, quando tutte le sue tendenze individuali sono equilibrate tra loro, quando non c'è un fattore che prevale in una forma esagerata sugli altri, ma la persona ha trovato la sintesi di tutte le forze che sono in lei.

Tale sintesi non disturba l'azione, serve anzi all'azione e la potenzia.

Pensate ad un individuo che abbia un'intelligenza ben sviluppata, ma una volontà disorganizzata: a un certo punto egli intravede il bene,

ma non sa avere un'azione unitaria per raggiungere questo bene; si trova in continua lotta, in continua disintegrazione interna; vede il bene, ma non lo segue; capisce qual'è la finalità della sua vita, ma la sua vita non è in consonanza col fine.

Già Pio XI nella « Divini Illius Magistri » parlando di personalità cristiana, diceva che *il cristiano è colui che non solo pensa cristianamente, ma colui che sa giudicare e operare cristianamente.*

Non potremmo chiamare cristiano chi avesse un'intelligenza aperta, conoscesse la Rivelazione di Dio, ma non facesse di questa Rivelazione una testimonianza.

La Catechesi oggi non può più accontentarsi d'interventi che cerchino d'illuminare la sola intelligenza. In altri tempi potevano bastare, perché gli altri fattori della personalità venivano educati da un ambiente che era istituzionalmente cristiano, che già per se stesso portava all'esplicitazione di tante altre potenzialità dell'individuo. Oggi un po' dappertutto scopriamo che l'ambiente non è più cristiano, anzi possiamo dire senz'altro che l'ambiente è pagano, perché non è più organizzato attorno a Cristo. Non è più l'ambiente in cui la legge di Cristo è la legge dominante, il Regno di Dio è il vero regno, l'uomo è sottomesso a questo Regno di Dio.

E allora, se l'ambiente, che incide senz'altro sulla strutturazione della personalità, non è più cristiano; se le emozioni che gl'individui possono avere nell'ambiente, non sono più emozioni cristiane; se la gioia che sperimentano non è più la gioia cristiana; se l'azione non è più un'azione cristiana, noi corriamo un grave rischio continuando a illuminare le intelligenze, senza far prendere atto, con tutta la pluralità di aperture, del messaggio di Dio.

Oggi il problema per noi sta nel prendere la personalità totale e metterla a contatto col messaggio di Dio. Questo messaggio, infatti, deve scendere non soltanto nell'intelligenza, ma nell'affettività, nel comportamento esterno, persino nel subconscio degli individui, in maniera tale che il loro agire sia motivato continuamente da principi cristiani.

Fare che questi individui quasi per istinto agiscano in forma cristiana: è questo a cui noi dobbiamo giungere. Ciò non vuol dire che si debba riuscire a rendere un individuo impeccabile, tale cioè che in tutti i singoli momenti della sua vita sia coerente alla sua fede.

Sappiamo molto bene che c'è l'elemento condizionatore, la nostra debolezza umana, che a volte provoca in noi la caduta.

Il male non sta in questa infedeltà momentanea. Sta nel non avvertire neppure il peccato, nel non averne orrore, nell'ostinarsi in esso.

Tocca alla Catechesi fare in modo che l'individuo sappia rialzarsi dalla sua caduta, sappia vedere la sua vita in dipendenza da Dio, quale risposta continua a Dio.

Gli psicologi non sono tutti d'accordo sulla definizione della personalità. Un libro recente enumerava 57 definizioni. Sarà bene che in qualche modo prendiamo atto di esse, cercando di orientarci più verso una che verso l'altra.

Molte di queste definizioni sono frutto di determinate teorie o principi psicologici. A noi però non interessa questo; a noi interessa un'unica cosa: aver capito che quando affrontiamo l'individuo, lo affrontiamo nella sua totalità.

Quando noi ci presenteremo in una scuola per comunicare il messaggio di Dio ai fanciulli, ci troveremo davanti a delle personalità totali, magari ancora in evoluzione, non ancora mature, che si stanno costruendo. Si tratta però di personalità totali, in cui ha importanza non solo l'intelligenza, ma anche l'ambiente sociale, le condizioni fisiche, e tanti altri fattori.

Non per nulla Pio XII, parlando alle Religiose, diceva: « Voi Suore non dovete accontentarvi del breve contatto con le vostre allieve in classe, voi dovete conoscere la loro vita, le loro strade, le loro famiglie, quello che leggono, quello che pensano, la cartella clinica del loro sviluppo, anche dal punto di vista puramente fisiologico. Voi le dovete conoscere nella loro totalità, perché è tutta la persona che dovrà rispondere a Dio, che dovrà fare oggetto della sua vita cristiana e quindi della sua salvezza, questa risposta a Dio ».

Sviluppo della personalità

Parlando di personalità, un *primo errore* potrebbe essere questo: di *credere che la personalità emerga d'improvviso*. La personalità è il frutto di un'educazione, quindi di una maturazione, è vero. Però non è detto che d'improvviso, a una determinata età, emerga la personalità, e non si possa parlare di personalità a tre, sei, dieci anni.

La personalità è una realtà che emerge continuamente. Comincia con la nascita, perché fin dalla nascita c'è nell'individuo una sintesi di vari elementi: ereditari, ambientali, ecc. Un individuo, nato in una determinata zona dell'Italia, della Francia o dell'America, ha degli elementi differenti da uno nato in altre zone, e quindi una personalità già strutturata in qualche modo.

Vedete che non faccio molta distinzione tra l'elemento ereditario e l'elemento ambientale. Si è discusso molto, e gli psicologi con-

tinuano a discutere sull'incidenza dell'ereditarietà o del fattore ambientale: c'è chi sottolinea maggiormente nella nostra evoluzione l'elemento ereditario, e chi sottolinea di più l'elemento ambientale. In realtà i due fattori — fattore ereditario e fattore ambientale — si ritrovano tutti e due nell'integrità superiore della persona. Si può dire perfino che l'ambiente non fa che sviluppare degli elementi già posti dall'ereditarietà.

Praticamente l'ambiente è sempre in funzione ereditaria. Quegli individui che hanno già un patrimonio ereditario molto ricco, molto buono, troveranno in un ambiente favorevole la condizione atta per un sano sviluppo. Quelli invece che sono ereditariamente deboli, che hanno cioè un patrimonio ereditario scarso, anche in un ambiente favorevole non potranno evidentemente raggiungere tutte quelle alte quote di equilibrio a cui dovrebbe giungere la loro personalità.

Concludendo questi primi concetti, sottolineiamo questo: noi abbiamo una personalità totale. Quando perciò affrontiamo un individuo nella scuola di Catechismo, dobbiamo aver presente che egli non è solo intelligenza, non è solo volontà o azione, ma è un individuo che risulta da una sintesi di pluralità di elementi.

Sarà difficile poter affermare con schiettezza: « Io conosco i miei allievi »; perché conoscere un allievo vuol dire, fra l'altro, conoscere anche la sua storia clinica, conoscere la sua famiglia, ecc.

Quante volte a scuola diamo una valutazione negativa di un bambino o di una bambina perché non hanno saputo la lezione, mentre può accadere che essi a casa non abbiano un angioletto di tavolo su cui fare i compiti e studiare la lezione. Questo è un fattore che incide evidentemente sulla loro personalità: non si tratta quindi di una personalità subito da scartare, ma da conoscere.

Io sono educatore non solo di un settore, ma della totalità dell'individuo, e posso dire di aver comunicato il messaggio di Dio, quando l'ho fatto penetrare in tutti i settori della personalità.

Essere Catechiste, vuol dire soprattutto essere educatrici di una personalità, non di un settore. Questo concetto, è necessario sia ben assimilato, perché si possa far penetrare profondamente nelle Catechiste che si dovranno orientare.

Oggi non possiamo più accontentarci di frazionamenti della personalità. Nella società medioevale, ci si poteva forse accontentare di agire su di un solo settore, perché tutti gli altri settori della personalità venivano educati dall'ambiente.

Si pensi alla famiglia cristiana di un tempo, che provava una sana gioia alla liturgia, al colloquio con Dio; che iniziava la sua giornata e la

terminava con il nome di Dio; che metteva Dio al centro del lavoro e del riposo domenicale.

Tutti questi fattori, che oggi sono venuti meno, noi li dobbiamo reintegrare.

Far Catechismo oggi, soprattutto a fanciulli della prima età, significa lavorare fianco a fianco con i genitori. Se possediamo delle metodologie rinnovate, migliorate dal punto di vista del contenuto, faremo forse meglio di prima, ma non avremo fatto tutto se non avremo coltivato l'ambiente, il quale traduce essenzialmente quei principi, dati da un punto di vista puramente intellettuale.

Dicevamo prima che la personalità è una realtà che emerge continuamente: comincia con la nascita e continua fino alla morte. Ora, da questa realtà che è in continuo progresso, potremo ricavare alcuni principi. La personalità, prescindendo ancora da qualsiasi intervento educativo, presenta alla radice alcuni elementi essenziali. L'educazione deve poggiare su questo scheletro, deve cominciare da esso: la costruzione avverrà così attorno a qualcosa che è stabile, e durerà anche tutta la vita.

Evidentemente, l'educazione è sempre molto limitata dai dati iniziali. La forza dell'educazione è uno dei fattori essenziali per l'equilibrio della personalità, ma essa deve essere continuamente misurata su questi dati iniziali.

Pensate a un individuo che nasca con un difetto congenito alla spina dorsale, o al cervello. La sua personalità sarà sempre psichicamente malata, e per quanto si lavori per educarla, avrà sempre la struttura di base limitata; non potrà cioè raggiungere il massimo: questo lo si dovrà tener presente.

Non si potrà quindi esigere da tutti gli allievi la stessa misura; si dovrà dare anche all'allievo limitato la possibilità di raggiungere il massimo a cui può arrivare. Una scuola attivistica, che poggia più sulla personalità che sul programma, cercherà sempre di dare a ciascuno secondo le proprie capacità.

La personalità è un fenomeno che muta, che non è sempre uguale. Di conseguenza, deve cambiare la maniera di affrontare il soggetto. Se il messaggio di Dio è unico, perché è un messaggio di salvezza rivolto all'uomo, la presentazione di questo messaggio non sarà sempre uguale, ma dovrà essere adattata all'individuo.

Questo adattamento non implica il venir meno alle leggi essenziali del contenuto, ossia del messaggio divino, ma vuole da parte del Catechista una continua attenzione ai vari dati della personalità in evoluzione, per sottolineare a volte certi aspetti del contenuto, e a volte certi

altri, dando meno importanza a ciò che il soggetto è incapace di assimilare in profondità, perché non è in grado di fare una ristrutturazione dal punto di vista di quel fenomeno.

Sarà un continuo ritornare sul contenuto essenziale del nostro messaggio, con volute sempre più grandi, con cerchi concentrici sempre maggiori.

L'importante sarà questo: che in nessun momento dell'educazione di una determinata personalità, si introduca un elemento educativo di scarto, un elemento che domani, l'individuo, raggiunto un determinato ritmo, dovrà rifiutare. Se faccio questo, comprometto seriamente lo sviluppo della personalità. Domani dovrò fare un lavoro centuplicato onde far rigettare l'elemento negativo introdotto per inserire l'elemento positivo.

A questo punto devono stare molto attente soprattutto le educatrici di Scuole Materne. È precisamente nella Scuola Materna che si danno i primi rudimenti catechistici, si presenta il messaggio di Dio; ma guai a noi se questo messaggio di Dio lo presentiamo in termini puerili, contrari, o negativi per lo sviluppo della personalità!

Se vogliamo educare in base a una morale tutta centrata sul soggetto, una morale che significhi perfezionamento esclusivo del soggetto, una morale antropocentrica, come dicono i teologi, che cosa succede? Che domani l'individuo da noi educato, dal punto di vista del suo agire cristiano sarà sempre un immaturo, se non interverrà un Catechista che lo lavori e gli faccia dare alla sua vita morale quell'orientamento a Dio che dovrebbe avere. Nella maggior parte dei casi, purtroppo, il Catechista non riuscirà a correggere l'errore, perché ormai l'atteggiamento base e la vita morale di questo individuo avranno un orientamento antropocentrico e non teologico, cioè non rivolto a Dio.

Non diciamo quindi: «È solo un bambino, qualsiasi cosa può andare». Dobbiamo guardare lo sviluppo della personalità del bambino; dobbiamo dire: «Domani questo bambino dovrà essere un individuo maturo dal punto di vista della fede». Ora, se io gli faccio assimilare degli elementi di scarto, domani essi eserciteranno un influsso negativo su questa personalità, e l'individuo forse non raggiungerà mai una maturità di fede.

Si pensi, per esempio, a un individuo che vada a Dio solo per timore, perché ho coltivato in lui questo sentimento. Che cosa succede? Che la sua fede non sarà mai una fede teologale, perché la fede non è andare a Dio per paura, ma andare a Dio nell'accettazione, nella fiducia, nell'abbandono in Dio. Soltanto colui che ha una fede matura in questo

senso, può essere una persona matura dal punto di vista della fede, quindi una personalità cristiana completa.

Il bambino e l'adulto sono dunque delle personalità, ma delle personalità in continuo mutamento, in continuo adattamento all'ambiente, a meno che d'improvviso lo sviluppo della personalità resti bloccato, per esempio, da una malattia mentale. È un fatto che, se viene qualcosa a bloccare le facoltà o gli organi dell'individuo, il processo di sviluppo subirà un arresto: il mondo crescerà attorno all'individuo, ma questi rimarrà fanciullo e ragionerà ancora con una mentalità da fanciullo in un mondo che è adulto.

Questi sono fattori che, purtroppo, noi non riusciamo a dominare; per quanto dipende da noi, dobbiamo tener conto della capacità di maturazione, e condurre a questa maturazione.

Facciamo il caso di un bambino che all'età di sette, otto o nove anni, per la prima volta, riesca a superare il proprio egocentrismo per aprirsi alla conoscenza degli altri, e iniziare quindi il suo inserimento nella società: se la Catechista non presentasse a questa età gli elementi sociali del Cristianesimo, non condurrebbe il bambino a una forma morale di amore, di comprensione del prossimo, di lavoro e di sforzo per questo, la personalità di lui correrebbe il rischio di rimanere ancora parecchi anni con il proprio egocentrismo.

Si potrà dire: « Ma, come posso sapere di questi ritmi evolutivi, di certi fattori che integrano la personalità, se domani muteranno? ». Lo posso sapere da una conoscenza della psicologia dell'*età evolutiva*.

Questa, infatti, dice: a sei anni il bambino si presenta in questa maniera, la sua intelligenza, la sua affettività, la sua socialità, sono queste. Praticamente noi dovremo conoscere l'individuo attraverso la psicologia dell'età evolutiva, conoscere tutti i ritmi di sviluppo di questa persona, in maniera tale da poter, a qualsiasi età, condurre a maturazione quegli elementi che integrano la sua personalità.

Possiamo parlare a questo punto del « principio di emersione ». La personalità è infatti un fenomeno che si sviluppa.

Ci sono dei fattori che emergono d'improvviso, che non si trovano nella personalità infantile dell'individuo, ma che d'improvviso fanno il loro apparire. Pensiamo, per esempio, alla capacità di rapportare determinati fenomeni della vita a un principio di causalità. Si tenga presente che il principio di causalità, emerge per la prima volta, dicono gli psicologi, verso i 12 anni.

Una Catechesi ai piccoli, che poggiasse sul principio di causalità per condurre il fanciullo alla scoperta di Dio, sarebbe una Catechesi immatura. Il fanciullo magari ripeterebbe quanto ha appreso, perché la

facoltà di memorizzazione o di semplice comprensione già esiste in lui, ma questo certamente non sarebbe un dato assimilato. Sarebbe una Catechesi nozionistica, che magari realizza delle categorie mentali nell'individuo, ma non scende a tutti i fattori che compongono la personalità, e quindi non è totale.

In queste considerazioni, possiamo dire che la personalità è un prodotto dell'educazione, è un prodotto dell'esperienza, è un continuo emergere, grazie all'opera dell'educatore.

Si dirà: « Ma questo emergere è spontaneo? ». Non sempre è spontaneo: questo è il guaio.

Pensiamo, per esempio, al senso di Dio nel fanciullo. Il fanciullo verso i quattro anni può avere un meraviglioso senso di Dio, l'anelito della ricerca di Dio, la gioia di pregustare un Dio presente. Però, se l'educatore non coltiva questo senso di Dio, o meglio non lo porta a maturazione, esso rimarrà sempre molto implicito nel fanciullo, ed egli in pratica non sentirà il bisogno di Dio.

Un errore da evitare

Questo ci porta davanti a una gravissima responsabilità: pensate, per esempio, alle nostre Catechesi che iniziano la loro azione educativa, nel migliore dei casi, ai sei anni. Si sciupano tre anni, per lo meno; dai tre ai sei anni non si fa nulla. In un momento in cui la personalità del fanciullo doveva strutturarsi dal punto di vista della fede in determinati concetti base, non si è fatto nulla.

La nostra vita cristiana, la nostra educazione alla fede, dovrebbe andare di pari passo con certi ritmi evolutivi legati a dei riti sacramentali, mentre la Catechesi spesso ignora questo.

Si pensi al Battesimo: noi non coltiviamo le virtù infuse in questo Sacramento fino ai sei anni.

Nella Prima Comunione, al ritmo eucaristico dei sei, sette, otto anni, secondo le circostanze, tali virtù vengono coltivate, ma in una forma mnemonica, intellettualistica.

Gli stessi Sacramenti della Cresima e del Matrimonio, sono tutti riti che esigerebbero dal punto di vista del Catechista, un'adeguata istruzione alla fede, eppure spesso non si fa nulla.

Facciamo il caso di un ragazzo di 12 anni, il quale non abbia mai fatto una scoperta di Dio, non abbia mai avuto un senso profondo di preghiera, di contemplazione, di ammirazione dell'universo: si concluderebbe ben poco con una personalità di questo genere. Si potrà portarlo magari a vincere la gara catechistica, ma si realizzerebbe ben poco dal

punto di vista della sua personalità, perché egli non si sarà mai incontrato profondamente con Dio.

Quante mamme sono preoccupate perché il loro fanciullo non prega! Esse cercano di moltiplicare gl'interventi esterni e magari non sanno che la preghiera andava educata già ai tre anni, all'inizio dello sviluppo della personalità del fanciullo, per portarlo a contatto con Dio, alla contemplazione di Dio nella natura.

Lo sviluppo è una costante e graduale progressione verso la maturità

La costante progressione verso la maturità implica una gradualità costante di interventi, quindi un continuo avvicinarsi al ragazzo.

Bisogna tener presente che una gradualità di sviluppo implica una immaturità antecedente. È logico: se c'è uno sviluppo, vuol dire che quello che precedeva lo sviluppo era un elemento immaturo.

Ora noi, dal punto di vista della fede, dobbiamo ricordare questo continuo e progressivo sviluppo. Raggiungeremo una maturità di fede, quando la nostra azione catechistica non solo si adatterà di continuo alla personalità in evoluzione dei nostri fanciulli, ma terrà presente che certi elementi sono ancora immaturi, che devono essere sviluppati in maniera tale che, a un determinato punto, non ne esca la mostruosità di un individuo il quale, dal lato umano sia magari maturo con tutta la sua personalità, ma dal punto di vista della fede sia ancora un bambino.

Lo sviluppo è un'evoluzione graduale di potenzialità interiori. La personalità non è quindi che la totalità delle caratteristiche individuali.

Parlando agli adulti non potrò accontentarmi di una Catechesi di tipo intellettuale, dicendo che ormai hanno già una personalità matura; ma dovrò sottolineare che questa personalità matura deve prendere sempre più coscienza di tutte le sue potenzialità.

Quindi, anche la Catechesi agli adulti dovrà essere tale da raggiungere il senso pratico della loro vita, dei loro interessi, del loro sforzo di fratellanza, di cooperazione, di ascesa.

Accade che, quando in una situazione particolare una personalità è portata a riflettere, non sempre riflette con tutta la gamma delle sue potenzialità, ma purtroppo molte volte lo fa aprendosi su un unico settore.

Facciamo il caso di un individuo che in un giorno festivo debba scegliere tra andare a una partita di calcio o alla S. Messa. Purtroppo, questo individuo, se non è stato educato ad agire per motivi profondi che siano la sintesi di tutta la sua personalità, in quel

momento sceglierà la soluzione che soddisfa di più un unico settore della sua personalità, per esempio l'andare a una partita di calcio, perché dà una soddisfazione.

Di qui la necessità che il messaggio comunicato sia messo a contatto con tutte le sfere d'intervento, in maniera tale che, in un determinato momento, sia la personalità totale dell'individuo a scegliere.

Questa è la personalità matura. Purtroppo noi non agiamo così; molte volte agiamo per istinto, per la scelta improvvisa del momento e non compromettiamo tutta la personalità nella nostra fede.

Almeno in determinati momenti della vita, dovremo educare il ragazzo a prendere una coscienza totale con tutta la forza della sua personalità. Per esempio, la Prima Comunione dovrebbe essere un momento in cui tutta la personalità del fanciullo è decisamente orientata a rispondere all'appello di Dio.

II. INTERESSI E MOTIVAZIONI

Avrete già intuito una cosa: che la Catechetica moderna, come d'altronde la scuola, mette l'accento di preferenza sull'allievo. Come prima l'accento era sul programma, oggi l'accento è sull'allievo, sulla sua personalità.

Una volta la scuola non esisteva se non in funzione dell'Università. La prima scuola è nata appunto con l'Università, e siccome gli allievi che dovevano frequentare l'Università non erano preparati per affrontare questi studi, è nata una scuola sussidiaria che doveva preparare gli studenti per l'Università. E poiché anche questa scuola era insufficiente, ne è nata un'altra per preparare al corso di studi che doveva introdurre all'Università; così fino al sorgere delle scuole elementari.

Si può dire che la scuola elementare non aveva come scopo la formazione dell'allievo per il periodo della scuola elementare, ma per la scuola successiva, e questa a sua volta per quelle di grado superiore, e così via fino all'Università.

Non c'era una scuola che formasse la personalità dell'individuo, che si preoccupasse di sviluppare tutte le componenti; la scuola era solo orientata a sviluppare il programma per la scuola successiva. Praticamente l'insegnante, non volendo fare brutta figura, faceva del suo meglio solo per preparare l'allievo all'altra scuola.

Quanto all'Italia, noteremo che è precisamente qui la grande novità apportata dalla nuova Scuola Media, che non è più in funzione di una scuola successiva, ma è scuola di sviluppo della personalità.

Una scuola di questo tipo, avrà senz'altro come elemento essenziale l'autoattività dell'allievo, ossia l'allievo che si forma, si educa, maturando così la sua personalità. L'azione del maestro, non è nient'altro che l'azione intrapresa per attivizzare l'azione dell'allievo, per fare in modo che sia l'allievo a volere la sua educazione, rendendosi consapevole della marcia che deve intraprendere, e sia lui a sintetizzare tutti gli influssi educativi in vista di una condotta pratica.

Ecco, quindi, che la Catechetica, oggi, cerca di ottenere il massimo di attività e di collaborazione personale dell'allievo. Perciò tutto il problema si viene a ridurre a un problema di stimolazione di interessi e di maturazione.

Il concetto di « interesse » secondo le varie scuole psicologiche

Una scuola di tipo « naturalista » terrà conto di interessi egoistici, che escludono interessi superiori, spirituali per esempio. Pensate alla scuola di Claparède. Per lui l'interesse è espressione di un bisogno biologico, quindi interesserà l'individuo solo tutto ciò che rientra in questa sfera biologica.

Invece una scuola di tipo « personalista » terrà conto di interessi che non siano puramente limitati alla sfera biologica, cioè alla sfera del puramente naturale, del sensitivo; ma di interessi superiori, orientati al fine essenziale dell'uomo completo.

Quindi per questa scuola l'interesse diventerà qualcosa che spinge alla ricerca del bene, porta al bene. Lo si potrà chiamare anche « tendenza al vero bene » al vero fine della natura umana. Una filosofia completa della persona umana porterà a uno sviluppo totale della personalità.

C'è però chi dice: « Ma, se in nessun momento c'è il bisogno di Dio nel fanciullo, o nell'adolescente, è possibile che possa nascere un interesse? ».

Rispondiamo dicendo: è vero che, in un determinato momento, un interesse può anche essere inconscio, esso però si può svegliare, facendo in maniera che l'individuo senta il bisogno di Dio.

Ecco quindi che nascono alcune *leggi dello sviluppo dell'interesse*.

L'interesse porta l'individuo all'assimilazione del suo vero bene, del bene totale, completo, che struttura la personalità.

Si comprende perciò come l'interesse sia un fattore meraviglioso per l'apprendimento e per l'autoattività.

Soprattutto gli interessi immediati, quegli interessi che il fanciullo scopre con facilità in se stesso: il bisogno di entrare in comunicazione con gli altri, il bisogno di amare e di essere amato, il bisogno di realiz-

zare, il bisogno di essere stimato. Evidentemente, un impulso educativo che faccia perno su questi interessi susciterà un'autoattività da parte dell'allievo, perché egli ha interesse per tutto ciò che è nuovo, che lo può mettere in evidenza, che lo può portare ad amare e ad essere amato.

Sarebbe un disastro dal punto di vista educativo, se si tentasse di educare un individuo formandone la personalità, prescindendo da questi interessi, facendo unico appello all'intelligenza, quando invece nella personalità ci son altri fattori che, se interessati, possono contribuire ad una assimilazione sempre più profonda dei valori che si vogliono comunicare.

Però, non tutti gli interessi sono immediati. Alcuni devono essere suscitati, devono, a un certo punto, esser posti, offerti alla considerazione degli allievi. Sono precisamente gl'interessi spirituali, che, d'altronde, non sono lontani dalla personalità del fanciullo. Pur non essendo immediati, sono però presenti e sono forti. Ci si faccia l'idea, per esempio, di una psicologia personalistica concentrata tutta su tre categorie di bisogni: il bisogno di contatto puramente biologico con la natura esterna, il bisogno di mangiare, di dormire. E si pensi invece al bisogno di un'integrazione della personalità dal punto di vista soprannaturale, che comporta il sentirsi parte di un tutto, entrare in una sintesi oggettiva cristiana, in un finalismo della natura.

Ora, questi interessi sono sentiti vivamente dall'individuo, però devono essere sviluppati con tutta chiarezza. A un certo punto la natura del fanciullo è assai rischiosa. Si pensi al fanciullo che entra in classe tenendo tra le mani un passero trovato magari per strada venendo a scuola. Tutto il suo interesse in quel momento è per quell'uccellino che ha in mano.

L'arte dell'insegnante quale sarà? Far retrocedere questo interesse che è palese, che è chiaro, che è conscio, e far emergere a poco a poco interessi più profondi; per esempio l'interesse di studiare, di rispondere alla chiamata di Dio. Evidentemente è difficile. Però, se l'insegnante non avrà sviluppato questi interessi, corre il rischio che il suo insegnamento sia puramente intellettuale, quindi non scenda nella profondità dell'individuo, e magari non venga neppure assimilato. È necessario perciò che l'interesse venga suscitato, che il ragazzo prenda coscienza, secondo il suo ritmo di sviluppo, di quell'interesse.

Gli psicologi considerano globalmente quattro grandi bisogni che possono diventare un interesse.

a) *Il primo bisogno* (quello che è veramente forte, centrale nell'individuo e non si limita alla sola fanciullezza ma accompagna l'uomo durante tutto il suo sviluppo, fino all'età adulta e fino alla morte) *è quello di essere amato e di amare.*

Un insegnamento della Religione centrato su questo bisogno, troverà un'accoglienza del tutto speciale da parte dell'individuo. Scoprire ad esempio, che Dio l'ama, che Dio vuol farlo entrare nella sua famiglia, è molto più interessante per lui che un discorso sulla natura di Dio, Uno e in Tre Persone, un'analisi su di Lui, prescindendo dal rapporto oggettivo con l'individuo.

Oggi i Catecheti vorrebbero che la stessa presentazione di Dio non fosse tutta un ragionare su Dio in se stesso, ma in quanto è in relazione con l'uomo, in quanto è Dio che chiama l'uomo, Dio che si avvicina all'uomo, Dio che si rivela all'uomo.

Gli elementi di questa analisi sono ancora gli stessi, ma ora sono in una chiave personalistica, che interessa l'individuo, che fa appello a ciò che è, a ciò che ha di più profondo.

È questione di sottolineare certi aspetti; non è quindi tanto il problema di rifare completamente il contenuto, o la nostra maniera di presentarlo, ma di sottolineare questo contenuto in quanto ha rapporto logico con noi.

b) *Il secondo bisogno è quello di realizzare qualcosa.* Il ragazzo sente questo bisogno, facilmente viene ad essere interessato da tutto ciò che lo impegna ad agire, a fare, a realizzare. Un Cristianesimo, per esempio, che non sia un appello a una collaborazione personale, che non porti ad una scelta e ad una conversione continua, rischia di essere qualcosa di troppo astratto, che non interessa l'individuo. Potrebbe attirare un adulto che abbia interessi puramente speculativi, intellettualistici; ma un ragazzo che abbia interessi molto concreti, legati a delle attuazioni esperienziali, non può interessarsi ad una presentazione di Dio in una maniera puramente logica.

Il ragazzo ha bisogno di muoversi, conosce soltanto quello che tocca con le mani, quello che ha rotto, che ha diviso in mille pezzi. Ora, un ragazzo che sente questo istinto di fare, di agire, conoscerà bene soprattutto quelle cose che egli stesso avrà attualizzato, avrà conosciuto in una maniera esistenziale.

Ecco quindi una leva importantissima da parte dell'insegnante: fare un continuo appello all'individuo, al soggetto, per farlo agire.

Se ci fosse il tempo, qui si aprirebbe un discorso lunghissimo su tutte le attivizzazioni che si potrebbero realizzare a scuola, in maniera tale che sia l'individuo stesso a scoprire la verità. Però, già fin d'ora, noi comprendiamo che l'interesse vero, reale, è legato ad un bisogno vero e reale.

c) *Il terzo bisogno è quello di essere lodato e stimato.* Al fanciullo occorre scoprire che il suo Cristianesimo è qualcosa che promuove la personalità. Dio non è assente, ma presente. Dio premia, Dio plaude alla risposta che dà il ragazzo. Plaude anche l'insegnante, la scolaresca stessa; insomma la sua azione, il suo impegno viene elogiato da Dio. Dio è presente e conserva nella Sua memoria i nostri atti di bene.

d) *L'ultimo bisogno è quello di vincere la noia.* Il ragazzo facilmente si tedia, si stanca. Ha bisogno di una presentazione del Cristianesimo che sia sempre nuova, sempre ricca di aperture. Pensate a certi nostri Catechismi che ritornano di continuo sullo stesso schema, con le stesse parole, con le stesse formule...

Pensate ai ragazzi che si preparano alla Prima Comunione e hanno una Catechesi ancora sul tipo di quella scolastica o parrocchiale. Vengono loro ripetuti gli stessi temi, magari gli stessi esempi tolti dagli stessi libri. Il ragazzo, invece, ha bisogno che il Cristianesimo rompa questa sua noia, che gli dia un senso di novità.

Ad ogni età ci dovrebbe essere un impegno nuovo, un impegno in corrispondenza alla maturazione personale dell'individuo.

Ad una determinata età può bastare la presentazione di Dio come amore, come presenza amorosa; questo soddisfa il bambino. Però verso i quattordici anni una presenza di questo genere può diventare incompleta per lo stesso individuo. Avrebbe forse bisogno di scoprire che questa presenza amorosa è di un Amico, e lui stesso è chiamato a entrare in comunione con questa Persona. C'è un elemento nuovo, un elemento in più, che corrisponde evidentemente alla maturazione psicologica dell'individuo.

Tutte queste cose dobbiamo tenerle presenti. Si pensi a certe Scuole Materne che si limitano in prossimità di determinate feste, per esempio quella dell'Immacolata, a far ritagliare la figura dell'Immacolata e farla incollare su un cartoncino.

Quanto lavoro muscolare sprecato per ore intere! Certo, interessa i muscoli, interessa anche l'attenzione, perché ai bambini piace tagliare. Quando tagliano, credono di governare il mondo. Però il fanciullo in questa circostanza avrebbe bisogno anche di qualcosa d'altro, per esempio di sentire nella Madonna una presenza amorosa, di scoprire la maniera di entrare in colloquio con Lei. Il solo fatto di tagliare, non basta. Bisogna interessare anche gli altri aspetti della sua personalità in modo da educarlo in una forma completa.

Vedete quindi come l'interesse è di capitale importanza per un'auto-attività? Praticamente non si dovrebbe mai parlare a un bambino, senza

interessarlo prima profondamente e in consonanza ai suoi bisogni urgenti e più espliciti.

L'interesse molte volte è legato al maestro. Può essere centralizzato in lui per l'attrazione di simpatia che esercita, per l'amenità dell'esposizione, per la laboriosità e l'impegno con cui l'allievo deve seguirlo, per l'entusiasmo che egli sa suscitare, per la sua personalità ricca di valore, di promesse educative e per l'arte didattica ch'egli usa. Insomma, il nostro insegnamento sarà efficace nella misura in cui può far breccia sulla personalità totale del fanciullo.

Elemento importantissimo è quello della *memoria*. Noi siamo cristiani perché abbiamo memoria di quello che Cristo ha fatto per noi, anzi non saremmo cristiani senza questa memoria. Ora, la spiegazione del maestro inciderà sulla memoria, la porterà ad arricchirsi nella misura in cui farà breccia. Tant'è vero che un nuovo elemento educativo noi lo inseriamo dentro a una sintesi già posseduta, nella misura in cui esso si accorda con la personalità totale e completa in cui viene messo a contatto con tutte le sue varie aperture.

Quando invece l'insegnante l'ha buttato lì a caso, magari facendo appello alla sola intelligenza, non all'affettività, il nuovo elemento non si fissa nella memoria.

Per esempio, se invece di aver parlato tanto della carità, avessimo dato l'opportunità ai fanciulli di esercitare questa virtù in una maniera affettiva, profonda, oggi avremmo dei cristiani che farebbero della carità la loro vita.

Perché tanti non hanno carità? Non perché non hanno mai sentito parlare della carità come della legge principale del Cristianesimo, ma perché la nostra Catechesi non è penetrata, non ha stuzzicato l'affettività dei ragazzi, quindi è rimasta puramente un dato intellettuale.

Bisogna tener presente un'altra cosa: non basta che si approfitti dei bisogni profondi di un individuo, per poterlo interessare ad un insegnamento che deve essere svolto lì per lì; perché l'interesse stesso deve giungere, a un certo punto, ad essere una finalità educativa. Si deve fare in maniera che l'allievo sappia interessarsi durante tutta la vita, alla conoscenza sempre più approfondita di Cristo, che senta interesse continuo e costante per Lui.

Bisogna dunque distinguere: c'è un interesse molto immediato, di cui si approfitta per la lezione; c'è invece un interesse che si deve conquistare, che si deve creare negli allievi, dando loro anche la capacità di interessarsi durevolmente per molto tempo, per tutta la loro vita. Anzi, è proprio questo il segno d'una mentalità matura: il sapersi interessare durevolmente delle cose pensate.

Quei ragazzi che passano velocemente da un interesse all'altro, da una occupazione all'altra, non sono mai stabili, mai consci di sé, difficilmente acquisteranno una personalità matura.

Bisogna ispirare all'alunno soprattutto l'interesse per quelle cose che devono essere amate e seguite durante tutta la vita; cercare, nella misura del possibile, di ampliare gli interessi del ragazzo, in modo tale che a poco a poco egli passi da quello che può essere una Religione vista con fini ancora egoistici, antropocentrici, ad una Religione che sia di apertura su tutti gli altri. Nella misura in cui l'interessiamo, per esempio, a tutta la Chiesa, ai problemi enormi e vasti dell'ideale missionario, dell'evangelizzazione dei popoli, il ragazzo saprà anche vivere con molta profondità la Religione.

Motivi e motivazione

La motivazione consiste nel fatto che, non solo dobbiamo interessare il ragazzo, fare in maniera che il nostro insegnamento catechistico sia presente a lui, ma far sì che sia anche motivante della sua vita religiosa e cristiana.

Che cosa significa « *motivo* »? È *quell'elemento di coscienza che entra nella determinazione di un atto volitivo*, ossia che induce la volontà a scegliere tra una determinata alternativa: per esempio, tra la partita di calcio e l'andare a Messa, il motivo è quella determinazione di coscienza che induce la volontà a scegliere la Messa.

Motivare l'insegnamento significa quindi somministrare dei motivi, in senso pedagogico-didattico, *validi a stimolare il desiderio di scelta di Cristo, quindi di vita cristiana*.

A quali scopi tende la motivazione? A tre in particolare. Prima di tutto: a eccitare l'interesse. In secondo luogo: a stimolare un desiderio che generi lo sforzo. In terzo luogo: a condurre sia l'interesse che lo sforzo verso la realizzazione d'un ideale concreto e cristiano.

La radice di tanti nostri fallimenti nell'educazione religiosa del bambino sta nel fatto che non abbiamo dato dei motivi che interessassero quei bambini, che ne suscitassero lo sforzo e l'interesse verso ideali di vita concreta.

Ora, il nostro insegnamento è valido nella misura in cui noi cerchiamo, nella psicologia del fanciullo, quegli elementi che possono, a un determinato momento, dare una linea di condotta volitiva.

C'è un'affinità molto grande tra interesse e motivazione. Però l'interesse è sul piano puramente volitivo del bene, e quindi sulla linea di condotta da seguire per raggiungere questo bene; il motivo invece è

un elemento molto più profondo, un elemento che, a un certo punto, conquista praticamente tutta la personalità del fanciullo, e gli dà una ragione di sforzo, una ragione di condotta.

Da questo noi possiamo dedurre che, *senza motivazione, non si può avere un apprendimento*. Come non c'è un comportamento senza un motivo che lo illumini, così non si ha un apprendimento senza una modificazione del comportamento in base a dei motivi che dirigano il comportamento stesso; non si ha cioè un vero apprendimento senza dei moventi che portino il fanciullo a volerlo.

Bisogna poi tener conto che *i motivi* dati dal Catechista, a un certo punto *devono generare altri motivi*. Esperimenti condotti su alcuni individui, hanno dimostrato l'esistenza di una rete fittissima di commozioni motivazionali, dimostrando davvero che il motivo, a un certo punto, suscita un altro motivo. Un motivo legato a determinati incentivi puramente affettivi, a un certo punto può stimolare la sfera intellettuale.

La motivazione è condizione necessaria, ma non sufficiente

Che sia necessaria l'abbiamo visto, risulta dall'esperienza, dalla osservazione dei fatti. Tuttavia, in qualsiasi situazione, si devono considerare altre condizioni, che implicano elementi, senza i quali la motivazione non può effettuarsi.

Per esempio, se non si tiene presente una determinata struttura psicologica dell'individuo, e certe situazioni ambientali, evidentemente si potrà coltivare l'azione di questo individuo, ma il peso dell'ambiente potrà neutralizzarlo. L'azione dell'individuo rimane quasi completamente chiusa da questa determinazione ambientale.

L'interesse e la motivazione sono due elementi essenziali all'apprendimento

L'interesse, perché l'individuo deve intravedere il suo vero bene, cioè il bene totale della sua persona, a cui deve tendere.

Il motivo, perché è l'incentivo appoggiato sulla struttura profonda dell'individuo, quindi sui suoi bisogni primordiali, che in determinati momenti dell'insegnamento devono essere presenti, stimolare l'azione, dirigere la ricerca, portare l'individuo a vivere un determinato contenuto. Soltanto in questa maniera la nostra lezione catechistica potrà avere uno scopo e raggiungere una finalità.

La personalità totale di un individuo, quindi, è la risultante di una sintesi di vari fattori: ereditari, ambientali, educativi, culturali. Questi fattori si sintetizzano in una persona, la quale avrà una condotta che è

la risultante di questi vari fattori, non mai di un unico fattore: per esempio l'ereditario o l'intellettivo. Quindi una condotta cristiana sarà autenticamente cristiana nella misura in cui tutti i fattori saranno cristianizzati. Questi vari fattori che hanno reintegrato la personalità devono essere presi di continuo in considerazione.

L'interesse, a un certo punto, fa appello a quello che di forte, di profondo c'è nella personalità, a quello che è il bene profondo di questa persona e suscita l'interesse della volontà a seguirlo. La volontà segue il bene, ma il bene deve essere presentato come tale, e quindi come accessibile all'individuo. Il motivo è l'incentivo, e se è incentivo, è sempre una soddisfazione profonda, psicologica, dell'individuo, che gli fa trovare una completezza nell'esercizio di quell'azione. *È quindi motivante un insegnamento quando fa appello ai bisogni profondi dell'individuo.*

Abbiamo parlato dei quattro bisogni a cui si riducono tutte le sintesi psicologiche, e anche dei bisogni di puro contatto psicologico, di contatto sociale, o di contatto con una sfera integrativa superiore, soprannaturale. Son tutti elementi motivanti per il bene, perché l'individuo trova in questi bisogni soddisfatti un incentivo per andare al bene.

Vedete che l'insegnante diventa un artista? È un individuo che davvero ha nelle mani un'orchestrazione di elementi per formare la personalità e sa stimolare proprio quelli che la mettono tutta in azione. A volte basterà stimolarne uno solo perché tutta la personalità entri in azione: con l'intelligenza, con la volontà, con il ragionamento, ecc.

Riassumendo: l'oggetto del nostro insegnamento è una personalità che ha delle leggi di strutturazione, di apprendimento. Queste leggi, abbiamo visto, sono l'interesse e il motivo, ossia quegli incentivi appoggiati sulla psicologia profonda dell'individuo, che conducono la personalità a mettersi in azione e a camminare verso l'acquisizione del suo vero bene.

III. FATTORI AMBIENTALI

Abbiamo visto, in breve sintesi, che tutto il problema della psicologia si riconduce a quello della personalità. Si tratta in pratica di ricondurre tutti i problemi che riguardano l'individuo a problemi che abbraccino la totalità dell'individuo. Non c'è mai, infatti, una sfera di azione che non abbia delle ripercussioni sull'altra. Non si può mai parlare di un difetto o di una pressione somatica del corpo che non abbia un influsso o un effetto sulla stessa intelligenza.

Ora, precisamente da questo punto di vista della totalità dell'uomo e quindi della centralità che ha nell'uomo questa sintesi, occorre interessare l'individuo e motivare la propria azione.

Perché interessare l'individuo e motivare l'azione? Perché l'individuo è chiamato a costruire se stesso. È l'individuo che, a un certo punto, deve prendere in mano le redini del proprio sviluppo, della propria educazione, collaborando col maestro. Quindi l'azione dell'insegnante deve interessare questo individuo, con un'azione che possa motivare l'interesse.

Proviamo a sintetizzare brevemente quali sono le linee di una maturità umana. Diciamo, anzitutto, che *l'adulto è colui che ha fatto unità nella sua persona*.

Quando noi vediamo che c'è un agire unitario, ossia non c'è divergenza tra il pensiero, il giudizio, l'azione e tra la parte intellettuale e affettiva, noi diciamo che quella personalità ha raggiunto la sua maturazione, è una personalità unitaria.

L'adolescente, sotto certi punti di vista, non è ancora maturo. Non è tale perché ha una personalità che muta, dovuta a situazioni non ancora del tutto in equilibrio.

Seconda caratteristica dell'*adulto* è il fatto che egli *vive di convinzioni*, ossia ha organizzato la sua azione con intelligenza, non si lascia smuovere da passioni momentanee, da sensazioni suscitate improvvisamente dall'ambiente; non si lascia scuotere soprattutto da impulsi provenienti dall'esterno.

Questo è un fenomeno importantissimo per giudicare della maturità di un individuo. È vero che noi abbiamo parlato di una sintesi di vari fattori che integrano questa personalità; evidentemente il fattore principe, quello che sintetizza gli altri, è sempre l'intelligenza.

È la mentalità dell'individuo che struttura in sé questi vari componenti, questi vari influssi, ed è ancora l'intelligenza che sa prendere un impulso che viene dall'ambiente e lo struttura, lo organizza, lo inserisce in una rete preesistente.

Questo è molto importante perché qui precisamente sono caduti parecchi Catechisti moderni i quali, per una smania di attivismo, hanno voluto prescindere, a un certo punto, dall'intelligenza, dando un peso eccessivo a fenomeni emotivi e sensitivi del divino, senza tenere nel dovuto conto l'organizzazione che l'intelligenza doveva fare di tutte queste sensazioni, emozioni, attività.

È l'errore condannato dai Vescovi francesi nel 1957.

L'insegnamento catechistico sarà un vero insegnamento, se farà sempre appello all'intelligenza. È l'intelligenza che deve prendere gli

impulsi che vengono dall'ambiente o dall'azione esterna di un educatore, o le motivazioni stesse che vengono dal profondo del subcosciente, e strutturarle in maniera tale da integrarle nella sua sintesi.

Terzo elemento, che ci porta a giudicare della maturità di *un adulto* è vedere se è *responsabile davvero della totalità della sua vita morale*; se non c'è rottura fra quello che pensa e quello che opera, ma c'è unitarietà; se non ci sono sbalzi improvvisi, cambiamenti motivati da mutazione di umore, ma la sua è un'azione ordinata, coerente, responsabile.

L'uomo maturo, poi, è un uomo socializzato, che ha preso coscienza della sua appartenenza ad un determinato ambiente sociale, quindi del suo essere che non è come spugna, e non vede l'universo, il mondo sociale, solo in funzione di sé, ma si sente uomo a servizio della comunità. Quindi tutta la ricchezza di questa persona è una ricchezza rivolta agli altri. Anche *la vita morale di un uomo maturo è la ricerca del proprio perfezionamento, dal punto di vista del servizio degli altri*.

Son punti molto importanti e ciascuno di essi dovrebbe essere sviluppato più a fondo.

Ci fermiamo a considerare i presupposti di un'educazione morale, di una maturità di fede. Evidentemente non abbiamo tempo di approfondirli; a voi la meditazione di essi, e soprattutto l'organizzazione coerente ad un insegnamento catechistico, che porti allo sviluppo integrale di questi fattori della personalità, in maniera tale che la persona sia sempre lei a prendere la direzione di marcia, in piena coerenza tra quello che pensa e quello che agisce.

L'ambiente ha un'importanza decisiva sulla personalità

Gli stessi fattori ereditari hanno un influsso di incidenza, nella misura in cui l'ambiente li sviluppa. Quindi, in ultima analisi, è ancora l'ambiente quello che plasma una personalità.

Quando noi veniamo all'esistenza, veniamo con un corredo di doni, sia ereditari, sia congeniti. Però questi doni, hanno bisogno di un influsso esterno, di un'azione educativa, di un ambiente, altrimenti potranno rimanere immaturi, sprovvisti di un adeguato sviluppo. È terribile constatare che molte volte certe persone si presentano immature, solo perché è mancato un ambiente adeguato a sviluppare la loro personalità!

Facciamo il caso, per esempio, del senso di Dio in un fanciullo. Se mancasse un ambiente familiare o educativo nella prima età, che sviluppasse questo senso di Dio, desse un volto di concretezza alla Sua presenza, presentandoLo come un Dio amoroso, un Dio che ha posto

tutta la sua gioia nell'essere vicino a noi, più tardi avremmo un ragazzo che di Dio saprà tante cose, e potrà perfino discutere su argomenti teologici, o vincere un concorso catechistico, ma non si sarà mai incontrato personalmente con Dio.

Ora, l'uomo biblico, l'uomo che sa rispondere in tutta la sua interezza a Dio, è colui che intuisce Dio non soltanto dal punto di vista dell'intelligenza, ma che sa rispondereGli con tutta la sua potenzialità.

L'ambiente è molto importante per far prendere contatto esistenziale con certe verità, che, annunciate puramente in forma teorica, potrebbero dare un corredo intellettuale buono, ma non formerebbero la personalità totale dell'individuo.

Pensate, per esempio, a un'educazione religiosa centrata unicamente su un lavoro intellettuale. Se non si giunge a un confronto di questi dati mentali con la vita concreta che deve vivere il ragazzo, questi, a un certo punto, sarà in rottura con il suo ambiente.

Il fatto che una famiglia sia organizzata sul rispetto di Dio, sulla presenza di Dio e sulla gioia che ne deriva, incide sul fanciullo in una maniera molto più importante di qualsiasi discorso che faccia appello unicamente all'intelligenza. Soprattutto con la mediazione di un educatore che presenti all'intelligenza del ragazzo i dati concreti dell'ambiente, che sappia fare un continuo e concreto rapporto tra quello che spiega da un punto di vista puramente teorico e quello che invece l'ambiente presenta, otterremo un ragazzo formato, una personalità che arriverà a dare una risposta totale, completa a Dio.

Noi siamo persuasi che *l'ambiente non è deterministico nella formazione dell'individuo*, ma è tuttavia condizionante della personalità dei ragazzi, ed essi non potranno essere educati prescindendo del tutto dall'ambiente. Cadremmo nell'« *angelismo* » se volessimo prescindere totalmente dal condizionamento umano, terrestre, materiale.

I nostri ragazzi sono un'unità somatica, ossia un'unità in derivazione non solo da elementi spirituali, ma anche da elementi puramente materiali. La personalità degli educandi si costruisce, non soltanto come educazione che tende a formare un determinato settore della loro esistenza, ma che abbraccia la complessità dei fattori che possono incidere su questa personalità.

Ora, lo sviluppo del ragazzo è dato precisamente dal rapporto tra la maturazione che è la stimolazione ambientale, tra quello che è il ragazzo, coi suoi ritmi evolutivi e quello che è l'ambiente per la maturazione di questo ragazzo nei determinati momenti. Vedete, quindi, come è utile fin dai primi momenti, insistere sull'importanza dell'ambiente?

Purtroppo la nostra Catechesi non dà sempre importanza a questo che è il primo plasmatore della personalità. Per molti anni abbiamo lasciato il ragazzo con degli elementi impliciti: il Battesimo, anzitutto, il quale pone dei germi che vanno sviluppati, proprio attraverso l'ambiente.

Quando l'intelligenza del ragazzo non è ancora matura, quando noi non possiamo ancora dargli un sistema ordinato e logico di idee, di influssi, noi dobbiamo parlare attraverso l'ambiente.

Per questo la Catechesi oggi va unita strettamente a quella che può essere l'educazione familiare, l'educazione ambientale.

Anche per questo Pio XII raccomandava alle Suore la conoscenza della vita delle loro ragazze: ciò che vedono nel loro ambiente, per la strada, che cosa leggono, che cosa ascoltano, di che cosa discutono, perché sono precisamente questi influssi, dicono gli psicologi, che plasmano la personalità dell'individuo. Bisogna dunque controllare gli ambienti e modificarli.

Pensate, per esempio, a una famiglia che abbia chiara questa nozione di incidenza nell'educazione alla fede del bambino e che si organizzi in funzione di essa. Che cosa succede? Che il bambino esistenzialmente, quasi senza accorgersene, vive nella famiglia elementi di vita cristiana. La sua fede quindi si sviluppa nella famiglia.

Il Padre Ranwez, parlando della famiglia, sottolinea questi fattori importantissimi per lo sviluppo del bambino. « Prima di tutto — dice — l'ambiente familiare sia un ambiente di gioia ». È precisamente questa esperienza di tranquillità che incide sul bambino.

Io direi che una cosa da fare è proprio quella di indagare insieme, in gruppo, in quale ambiente vivono i catechizzandi, che cosa pensano, qual'è la loro mentalità, quali sono per loro le cose importanti o meno.

Ad una riunione a Digione dei Salesiani catechisti di Francia, Belgio e Svizzera partecipò il direttore del Centro Catechistico Internazionale francese. Sosteneva che negli internati per giovanotti (voi spostate per altri ambienti) uno da solo non può più fare il Catechismo. « Bisogna lavorare in gruppo » diceva. E fece una lezione intera sul modo di lavorare in gruppo tutti insieme, ognuno portando la sua piccola pietruzza, per decidere, per trovare qual è il modo di pensare dei giovani di cui ci occupiamo.

Ci sono anche qui a Torino dei gruppi che fanno lavori di questo genere. Si radunano tutte le settimane e discutono tra loro per capire la mentalità dei ragazzi a cui insegnano il Catechismo.

Conoscendo quello che pensano, quali sono le cose importanti per loro, si sanno già tante cose e si può poi lavorare con più efficacia. Certo, è un lavoro che bisogna fare poco per volta. Uno che l'ha

fatto per anni e anni in un ambiente, molto facilmente poi riuscirà a trovare quel poco di diverso che c'è in un altro ambiente.

Parlando dell'ambiente dicevamo che in essi la personalità è già strutturata, con tutti i suoi elementi: sia emotivi, che affettivi, che intellettivi. Ma tutti questi fattori non giungeranno mai a una maturazione, se non c'è un'azione esterna (la potremmo chiamare « azione ambientale »), che, a un certo punto, volutamente, porti i fattori esterni a maturare la personalità.

Pensate all'incidenza che può avere l'ambiente familiare. Questo, pur essendo piccolo, è l'ambiente unitario per eccellenza. Esso è talmente incisivo sulla personalità del fanciullo, che oggi la Catechesi insiste moltissimo sulla formazione catechistica partendo dall'ambiente, e fa appello ai genitori perché strutturino la loro vita familiare, in maniera tale da creare un ambiente stimolante.

L'ambiente incide sulla personalità; però ci vuole una mediazione razionale. Ossia ci vuole l'educatore, la mamma, l'insegnante di Scuola Materna, e anche la Catechista che esercitino una mediazione intellettuale.

L'educatore deve saper far prendere coscienza al fanciullo dei vari elementi di incidenza sulla sua personalità e confrontare la fede del fanciullo con questi elementi.

Per esempio, non basta che noi portiamo il fanciullo alla Messa la domenica; occorre fargli prendere coscienza che la nostra Religione è essenzialmente comunitaria, che è la Religione di un corpo, la Religione di una famiglia che intorno a Cristo loda e adora il Padre. Non è sufficiente quindi il fatto di andare a Messa; bisogna che la mamma la Catechista, o l'educatrice, faccia prendere coscienza di questo fatto.

Perché molte volte c'è una rottura tra la personalità del fanciullo dal punto di vista della fede e la sua attuazione pratica? Perché accade che nella stessa intelligenza del fanciullo ci sono delle sintesi discordanti.

In tema d'intelligenza, per il ragazzo, troviamo che ci sono varie sintesi: per esempio una sintesi catechistica e una sintesi ambientale. Se questa sintesi ambientale non è cristiana, ma pagana, che cosa succede? Siccome questa ha sulla personalità del ragazzo un'incidenza più forte della sintesi catechistica, a un certo punto soffocherà quest'ultima. E per quanto il ragazzo abbia delle idee chiare, per quanto abbia una conoscenza precisa, per quanto abbia vinto il primo premio, egli sarà portato a vivere la sintesi ambientale.

Come si risolve questa sintesi superiore nell'intelligenza? Si risolve nella mediazione educativa e nella mediazione catechistica; ossia, nel far prendere coscienza al ragazzo che gli elementi di dottrina che noi gli diamo, risolvono e formano l'ambiente.

È praticamente quello che Gesù Cristo faceva a quanti lo circondavano: « Avete sentito dire... ma io vi dico.... ». Ecco il confronto in atto. Noi, dunque, non possiamo accontentarci di dar delle idee chiare, ma dobbiamo organizzare l'ambiente in maniera tale che sia incisivo.

A un certo punto, non è più sufficiente che ci sia un ambiente cristiano; occorre la presenza di un educatore che faccia prendere coscienza e accosti gli elementi di questo ambiente a quello della mentalità del ragazzo. Soltanto così noi potremo avere unitarietà anche in seno alla intelligenza del ragazzo. È facile dire questo in sede puramente teorica; in pratica è molto difficile.

Una mamma che proibisse un determinato spettacolo televisivo al proprio fanciullo, senza motivarne la proibizione, senza dimostrare che Cristo ha dato una sintesi differente, non educerebbe il fanciullo. Questi avrà ancora nella sua struttura mentale degli elementi discordanti. Non avverrà la sintesi, se non quando la mamma *motiva* la proibizione di quel determinato spettacolo televisivo.

Certo, occorre un'arte educativa, l'arte di chi sa cogliere gli elementi esperienziali della vita del fanciullo e li sa illuminare dal punto di vista di Gesù Cristo. È precisamente questo il metodo del vedere, del giudicare e dell'agire; non del vedere che sia semplicemente un appello ai sensi, ma di un vedere che sia di appello ai sensi entro tutta la personalità del fanciullo vivente nel suo ambiente.

Fattori educativi dell'ambiente familiare

Un Catechista dei più noti per quanto riguarda l'educazione religiosa dei fanciulli, e in particolare dell'educazione religiosa nella famiglia, dice quali sono gli elementi che più aiutano una incisività, dal punto di vista dell'educazione alla fede.

Prima di tutto fa un preambolo dicendo che i fanciulli attendono una testimonianza di vita. I fanciulli non colgono ancora una logica nei nostri discorsi, ma vedono piuttosto una logica in quello che noi facciamo, sono molto più sensibili all'agire che al parlare. Ed ecco allora che attendono dall'ambiente una testimonianza; attendono che esso presenti loro, in una forma concreta e semplice, direi quasi affettiva, quello che devono credere.

Che cosa deve presentare oltre questa testimonianza, l'ambiente familiare? Deve presentare un gruppo concorde, che è *testimonianza di gioia di vita cristiana*.

Sovente quando parlo ai genitori dico: « Volete proprio bisticciare? Aspettate che il ragazzo sia a dormire. Allora poi prendetevi pure per

i capelli, ma non fatelo davanti al ragazzo. Egli deve sempre scoprire che voi siete felici, che vi amate e che la vita cristiana è per voi una realtà di gioia ».

Il ragazzo, il bambino specialmente, ha bisogno di sicurezza. Pensate l'insicurezza terribile del fanciullo, che scoprisse che l'ambiente familiare non è un ambiente stabile dal punto di vista affettivo. Ecco: noi dobbiamo insistere molto presso i genitori sulla loro testimonianza di gioia. Non solo perché questo è un effetto di vita cristiana, ma perché è un elemento educativo dal punto di vista del fanciullo.

La preghiera in famiglia: questo è pure importante! Molte volte noi ci lamentiamo che i bambini non sanno pregare. Questo è vero, ma ciò avviene perché non li abbiamo mai educati al silenzio, non li abbiamo mai educati alla contemplazione.

Pensate, per esempio, all'educazione al silenzio in famiglia. In una famiglia in cui c'è un rumore assordante durante tutta la giornata, in cui la radio strilla sempre, e, quando non strilla la radio, strillano i familiari, non costituisce certo un ambiente che coltiva il gusto del silenzio. Il bambino non ha quel momento tranquillo di riflessione, di contemplazione, che costituisce l'elemento sostanziale della sua preghiera. Non avendo questo ambiente di silenzio, di interiorizzazione, è evidente che egli non prega. Il fanciullo soprattutto non prega, quando i genitori non pregano con lui. Certi adulti preferiscono la loro preghiera personale, individuale, la credono più matura e più rispondente alla fede.

La fede dei genitori dev'essere una fede incentrata sulla loro vita familiare. Essa perciò dovrebbe manifestarsi in una preghiera fatta in comune. Soltanto così la preghiera dei genitori ha un'efficacia per loro stessi, e un'efficacia per i bambini.

Quante volte i genitori mi dicono che il loro bambino prega devotamente quando essi pregano con lui.

Interessante quello che osserva a questo rispetto un autore: « I genitori — dice — devono cercare di dominarsi in ogni occasione, anche nei momenti più duri. Ogni loro gesto deve denotare una calma interiore, che cercheranno di conservare come un tesoro. Il tono della voce dovrebbe essere sempre sereno, sempre calmo, sempre attento, sempre impregnato di parole di fede anche nei rimproveri. Devono cercare il piacere del silenzio, e in alcuni momenti avvolgerne tutta la loro casa. Né devono cercare di colmare questi istanti di raccoglimento col suono della radio o le immagini della televisione, per non dare così ai ragazzi l'impressione che essi temono il confronto con il silenzio. D'altra parte, possono esprimere la ricchezza della propria pace cantando ».

Il fatto di cantare è un elemento importantissimo nella vita del fanciullo. Serve a stimolarne l'affettività, soprattutto a dargli pace, tranquillità.

Tutti questi elementi pre-catechistici, che logicamente non sono ancora soprannaturali, sono tuttavia molto necessari nella formazione del fanciullo. Noi li abbiamo dimenticati proprio perché il nostro insegnamento faceva appello unicamente all'intelligenza e non si prendeva cura di tanti altri elementi che integrano la personalità.

L'ambiente, a un certo punto, non è solo incisivo, perché influisce sulla personalità, ma perché s'incarna in una persona.

Non è tanto l'ambiente esterno, quanto la mediazione di un educatore capace, quello che può incidere nel fanciullo, proprio perché tale educatore incarna l'ambiente educativo.

Per questo il Catechista, più che insegnante dovrebbe essere profeta, dovrebbe testimoniare la presenza di Dio. Più che parole o nozioni il Catechista dovrebbe dare con l'atteggiamento della sua vita, un profondo insegnamento.

Il gesuita P. Ranwez, che insegna al « Lumen vitae » di Bruxelles, forse è l'autore che ha studiato di più l'argomento della Catechesi fatta in seno alla famiglia. I suoi libri principali sono: « Ensemble vers le Seigneur », « Insieme verso il Signore », tradotto in italiano e forse anche in altre lingue. « Écoute mon fils » intitolato in italiano: « Mamma, parlami di Gesù ». Questo libro dà i brevi discorsi che la mamma può fare al bambino dai tre ai sei anni, seguendo le varie occasioni della vita del bambino, oppure le feste dell'anno liturgico. Si tratta di parlate brevi brevi, occasionali, perché non si fa ancora la Catechesi dottrinale, dai tre ai sei anni.

Durante i corsi ai genitori in preparazione alla Prima Comunione dei bambini, è affiorata questa esperienza generale: che i genitori trovano difficile cominciare a trattare argomenti religiosi con i bambini di sei anni. Loro stessi l'hanno detto: bisogna cominciare prima. I libri dell'autore citato sono appunto una guida per attuare il dialogo tra genitori e bimbi prima di sei anni.

Obiezioni

1°. « La formazione data sino ad oggi è intellettualistica; potremmo dire allora che i colpevoli dell'attuale mancanza di Cristianesimo, sono i maestri? O possiamo dire che nessuno è colpevole, perché anche noi siamo stati formati allo stesso modo? ».

— La colpa della situazione attuale, credo non si possa attribuire solo a uno o all'altro; è tutto un processo storico che ha portato a certe con-

sequenze. Quindi i maestri non sono i soli colpevoli e credo nemmeno i più gravi. Bisogna studiare la storia degli ultimi quattro secoli. Ci sono responsabilità gravi e meno gravi. Se abbiamo avuto una responsabilità è stata questa: che non ci siamo accorti che il mondo cambiava.

Se in questi quattro secoli il mondo è cambiato, negli ultimi quarant'anni è cambiato ancora di più. Molti maestri di Catechetica non si sono resi conto con la stessa rapidità che i metodi che impiegavano, andavano rivisti e aggiornati. La Catechesi, si dice, deve diventare tanto più ricca quanto più l'ambiente diventa povero di elementi cristiani. Ma si è arrivati dopo che il male era fatto.

E ci chiediamo ora: se i Catechisti avessero tenuto dietro a tutto questo movimento, si fossero aggiornati man mano che avveniva l'impo-
verimento cristiano dell'ambiente, avremmo ottenuto molto di più? Abbiamo una certa colpa, almeno nel senso che si poteva far di più. Ricordiamo però che, per essere pienamente responsabili, bisogna essere consapevoli dei propri errori.

Cominciamo a diventare responsabili solo quando sappiamo quel che è bene fare. Dopo questo Corso voi dovrete sentire maggior responsabilità.

Sappiamo poi che ci sono tanti altri settori, al di fuori della Catechesi, che lavorano per ricostruire questo mondo. Anzi: io direi che siamo in piena ripresa. Pio XII diceva che c'è una primavera nella Chiesa.

Esiste però il fatto che noi non siamo ancora formati per preparare la nuova generazione; quindi s'impone per noi un lavoro molto difficile. Sarà sicuramente più facile per i nostri ragazzi crescere formati meglio di noi, che noi crearci un'altra mentalità.

Qualche volta, facendo dei corsi per Catechisti, mi son sentito dire: « Ma lei ci presenta una nuova Religione ». E questo, solo perché andavamo a vedere un poco le fonti, per esempio come prega la Liturgia o come parla la Sacra Scrittura, mentre essi avevano appreso formule molto più aride, più precise qualche volta, ma meno vive.

2ª. *« Si cerca già di fare qualche cosa di meglio. Tanto le Suore che i Sacerdoti tentano di formare in maniera più vitale. Ma che cosa succede? Che magari arriva un incaricato diocesano a esaminare i nostri bambini. Noi abbiamo spiegato che la grazia è la vita di Dio in noi, e ci fa amici di Dio, figli di Dio. Invece loro vogliono che si risponda che è "un dono di Dio inerente all'anima nostra, ecc.", desiderano sentire le domande del Catechismo, mentre il movimento attuale insiste molto di più sul fatto che i bambini capiscano e abbiano la nozione della cosa, piuttosto che ne sappiano la definizione e non abbiano l'idea viva ».*

— Noi preferiamo che i bambini abbiano un vivo senso di Dio piuttosto che lo sappiano definire, con formule memorizzate.

Però, se viene un esaminatore e rimprovera il bambino perché non sa quella definizione, egli si fa l'idea che voi siate cattive Catechiste perché non avete insegnato quello che egli voleva.

È difficile dare una risposta: forse bisognerebbe arrivare a convertire, su piano nazionale, la mentalità dei Catechisti. Anche per questo il Centro Catechistico Salesiano ha insistito perché venisse creato in Italia un Centro Catechistico con queste direttive per tutta la nazione.

Ora questo Centro esiste e si spera che presto potrà organizzare convegni, in cui radunare tutti i direttori degli Uffici Catechistici Diocesani onde stabilire un'unica linea direttiva.

Si sta lavorando in Italia per rinnovare il Catechismo di S. Pio X. Non si può dire che la scuola di Catechismo tradizionale e i testi da essa usati siano del tutto superati: andavano bene per l'epoca in cui furono fatti.

È vero che la dottrina cristiana non cambia: è il compito del Catechista che dovrebbe cambiare, nel senso che gli allievi, oggi, ricevono molto meno dall'ambiente in cui vivono. Se i nostri giovani ricevessero dalle famiglie un profondo senso di Dio, a noi basterebbe dare qualche definizione. Poiché questo senso viene a mancare, tocca a noi intervenire con un insegnamento radicale. La definizione, se mai, verrà dopo.

Non condanniamo nessuna posizione, diciamo solo che bisognerebbe adattare ai bisogni attuali dell'insegnamento religioso, con idee comuni, di modo che non dovessero verificarsi incomprensioni fra insegnanti e bambini.

3°. *« Si è parlato della " scuola nuova " che coltiva la personalità. E dove il programma invece si ispira alla scuola antica, che cosa si deve fare? ».*

— Cercheremo di adattare progressivamente la nostra azione a questo nuovo metodo, senza urtare, né le autorità ecclesiastiche, né l'ambiente. Ci arriveremo a poco a poco, perché dev'essere una conquista progressiva, senza il bisogno di prendere drastiche misure; soprattutto creando quegli organi competenti incaricati di far eseguire le nuove norme metodologiche.

4°. *« A proposito degli interessi, l'oratore ha detto che a un certo punto il bambino pone l'interesse in un uccello. Bisogna fare arretrare l'interesse da quello, per arrivare a interessi più profondi o non è meglio partire da quell'interesse e arrivare a un piano superiore? ».*

— La domanda è giusta metodologicamente. Io devo portarlo ad un interesse più profondo: questo non vuol dire annullare l'interesse cosciente del momento. Quindi, prendere le mosse da quell'uccello per parlare della Provvidenza di Dio, andrebbe molto bene. Il problema però è questo: da un interesse del momento, bisogna portare il bambino ad un interesse più profondo senza distruggere quello precedente.

5°. *« È stato detto che l'uomo non sente il bisogno di Dio se questo bisogno non è coltivato; ma, come si spiega il fatto di quel piccino che, isolato da tutti, spontaneamente si rivolge al Creatore? C'è dunque questo interesse innato nel bambino, o non c'è? ».*

— Questo è uno dei problemi più difficili della psicologia religiosa. In genere la psicologia religiosa prova che non c'è subito, chiaro ed esplicito, un bisogno di Dio. Evidentemente, c'è nel momento in cui per la prima volta, il bambino si pone un'interrogazione dell'intelligenza, diventando più capace di rapportarsi ad un principio di causalità. Così, osservando la natura, si solleva al pensiero di un intervento di Colui che l'ha creata. Questo principio di causalità però è un bisogno piuttosto intellettuale e non un principio di adesione ad un Essere che sollecita una vita centrata su di Lui. Quindi è necessaria un'educazione che trasformi tale bisogno.

6°. *« Poiché i ragazzi normali sono così rari, bisogna affermare che è difficile l'educazione collettiva ».*

— Infatti l'educazione secondo la nuova scuola è il contemperarsi di due esigenze: della « socializzazione », e quindi di un'educazione rivolta a tutta una massa e di una « individualizzazione », ossia dell'adattamento di quel contenuto ad un solo individuo.

La scuola dovrebbe coltivare la personalità singola. Evidentemente però è impossibile far scuola a un solo individuo. Quindi la cosa più normale, più logica, sarebbe questa: una lezione collettiva per i lavori di attivizzazione che i ragazzi potrebbero realizzare, mentre l'insegnante circola fra i banchi e adatta quelle nozioni rivolte in precedenza a tutti, al singolo individuo. Facciamo il caso di individui che hanno un'intelligenza molto più vivace e acuta degli altri. Questi, avranno bisogno di un insegnamento sempre più profondo. In tal modo l'azione dell'insegnante, attraverso le schede, ad esempio, e altri lavori individuali, li porterà a soddisfare la loro intelligenza molto più sviluppata.

Altri ragazzi, invece, che hanno un'intelligenza meno vivace, attraverso il lavoro individuale a loro adattato, saranno portati ad esplicitare

meglio, a chiarire con più semplicità certi nessi, certi passaggi dell'insegnamento rivolto a tutta la collettività.

7°. « *Per le alunne delle scuole superiori i programmi contemplano un approfondimento dottrinale che si avvicina molto alla teologia. Come fare per rivolgersi alla personalità totale della giovane? Mi sembra debbano studiare soltanto cose di ordine puramente speculativo, tali che sembrano non interessare individualmente la personalità della giovane o dell'adulto. Le allieve di quattordici o quindici anni che affrontano per la prima volta il problema religioso, possiedono interessi molto vari e a volte opposti. L'azione iniziale dev'essere prima di sistemazione del dato rivelato o di risposta alle esigenze vitali della giovane?* »

— L'adolescente ha bisogno di una costruzione, di una sistemazione del dato rivelato, quindi è evidente che esige una sintesi organica, una visione chiara. E un insegnamento che porti a costruire questa sintesi, è un insegnamento che noi potremmo chiamare filosofico, in quanto è scienza della sintesi, dell'organicità e trova la corrispondenza psicologica nell'adolescente. Però l'adolescente non avverte soltanto il bisogno di una sintesi, ma ha anche il bisogno di vedere la sua azione concreta, la vita che vive, illuminata da quella sintesi. Quindi non possiamo accontentarci di una sintesi puramente nozionistica; a un certo punto, quella sintesi dovrà illuminare tante azioni di vita esistenziale che la giovane vive e di cui vorrebbe avere una chiara visione.

8°. « *L'individuo alla nascita possiede potenzialmente la pienezza della sua personalità; quali elementi si aggiungono dopo?* ».

— Sì, alla sua nascita, l'individuo ha quello che è essenziale alla sua personalità, ma solo in potenza. Gli elementi che si aggiungono, sono di educazione e ambientali. Essi hanno lo scopo di far maturare quelle potenzialità interiori che sono già implicite. L'elemento esterno, è puro elemento di motivazione, di stimolo. Quindi tutti gli elementi spirituali somatici, affettivi, sono già nella personalità, ma come in germe; vanno poi coltivati dall'esterno, attraverso a un'educazione, a un ambiente, a un addestramento.

9°. « *C'è distinzione tra personalità dal punto di vista psicologico e personalità dal punto di vista educativo?* ».

— Personalità dal punto di vista psicologico è unità, totalità, sintesi.

Personalità dal punto di vista morale, è carattere che sa quello che vuole, ha un ideale e lo realizza.

Personalità dal punto di vista educativo è la persona riguardata nella realizzazione di un bene educativo.

PEDAGOGIA

I. COME SI PRESENTA IL PROBLEMA EDUCATIVO

All'apertura di questo Corso abbiamo cercato di presentare il quadro dei problemi che un'esperta di questioni catechistiche deve identificare, in modo da localizzare subito una data questione.

Sullo sfondo di questo quadro abbiamo visto profilarsi quattro gruppi di questioni: la questione dei *fini*, la questione del *soggetto*, la questione dell'*oggetto*, la questione dei *metodi* o dei mezzi.

Questo è il quadro dei vari problemi, molto grossolano se volete, ma che ci serve subito per identificare ogni altro problema. Per esso, noi possiamo stabilire: è un problema di fine; è un problema di soggetto; è un problema di oggetto; è un problema di metodo.

Quando vi presentano una questione, voi potete dire ad un certo punto: « Guardi che ha dimenticato una parte importante, non ha chiarito il problema dei fini »; oppure « quello del soggetto », o « dell'oggetto ». In tal modo l'individuo che chiede la vostra consulenza è aiutato a chiarire lui stesso la problematica educativa.

In questi due giorni si è parlato del soggetto. Abbiamo studiato l'individuo com'è, non come deve essere: com'è la sua struttura, come sono le sue dinamiche interne e tutte le componenti, che costituiscono questa struttura e queste dinamiche. È molto importante lo studio del soggetto, perché è questo appunto che dobbiamo trasportare verso i suoi fini e mettere in rapporto con gli oggetti o beni educativi.

Oggi vediamo di nuovo un problema sintetico. Mi spiego: quando abbiamo studiato il soggetto, abbiamo studiato uno dei quattro punti fondamentali della problematica catechistica educativa: soggetto, oggetto, metodo, fine. Oggi studiamo l'insieme dinamico di questi quattro punti, perché la pedagogia non è uno dei punti da studiare, ma è tutto l'insieme di essi.

Riprendiamo sinteticamente tutto il quadro diviso in quattro parti; non però, come problematica, cioè per conoscerlo, ma per vedere come questi quattro elementi collaborano insieme per fare un'unica attività, che chiamiamo attività pedagogica.

Affrontiamo dunque il soggetto, l'oggetto, il metodo e il fine, per vedere come si collegano insieme.

Immaginate che nella prima lezione vi siano stati presentati i pezzi di un motore, uno dopo l'altro, staccati; oggi cerchiamo di vedere questi pezzi uniti insieme a formare un motore, nel quale ciascun pezzo fa la sua parte.

Faccio un disegno molto semplice per farvi capire questa cosa. Ecco le iniziali delle quattro cose che ho detto: « F » vuol dire i fini; « O » vuol dire l'oggetto; « S » vuol dire il soggetto; « M » vuol dire i metodi o i mezzi.

Vedete che ci sono due elementi fondamentali: il soggetto e l'oggetto, e poi un ponte, una linea che li unisce.

Immaginiamo il problema educativo proprio così. Si tratta di mettere in rapporto un determinato soggetto, per esempio una bambina di dodici anni, con un determinato oggetto, per esempio l'abitudine di dire « grazie ». Questo è l'oggetto, cioè un bene, un valore, un atteggiamento oggettivamente buono che deve essere collegato al soggetto.

Questa bambina chiamiamola Anna e supponiamo che abbia 12 anni. « F » in questo caso vuol dire: quale rapporto, quale unione, si deve stabilire tra Anna e l'abitudine di dire « grazie »?

Anna deve dire grazie tutte le volte che riceve un dono. Vedete che indico un traguardo, una meta, un fine da raggiungere. Bisogna che questa bambina (soggetto), che adesso non dice mai « grazie », e questa abitudine che hanno i bambini educati (fine), quella di dire « grazie », si uniscano insieme a questo livello, a questo grado, con questa intensità, cioè che Anna dica « grazie » tutte le volte che riceve un dono. Chiaro?

Questo è espresso dalla prima linea, dal ponte. Il ponte dice congiungimento, unione, rapporto col fine. Bisognerà capire esattamente e approfondire come sono questo rapporto, questo ponte, questa unione. Lo scopriremo attraverso l'analisi dell'attività educativa.

Il fine si può definire così: *l'unione da creare tra un determinato bene educativo, per esempio l'abitudine di dire grazie, ed un determinato soggetto umano, ad esempio una bambina, Anna, di 12 anni.*

Sotto c'è un'altra linea. Sapete che, per costruire un ponte, prima si fa l'impalcatura, no? È un insieme di tubi di ferro, di tralicci, che

sostengono gli operai e l'opera finché è in corso la costruzione. Quando è costruito il ponte, si tira via l'impalcatura, cioè si cancella la seconda linea, perché il ponte è già solido e costruito. L'impalcatura, perciò, ossia il metodo « M », è solo provvisoria. Quando Anna ha acquistato l'abitudine di dire « grazie » per conto suo tutte le volte che riceve un dono, non si ha più bisogno dell'attività educatrice: il ponte è già costruito.

Esiste una differenza tra la prima e la seconda linea?

La prima è l'unione stabile da creare tra questo bene educativo e questo soggetto. Invece la seconda, cioè il ponte sottostante, che è l'attività, il metodo, i mezzi con cui io costruisco il ponte di cemento armato, va via quando quello stabile, quello definitivo è veramente solido e costruito.

Questa cosa è molto importante! Ci sono degli educatori, delle educatrici, che non costruiscono mai un ponte che stia in piedi da solo. Capite come è grave questo?

Le virtù devono essere autonome. Se, per dire « grazie », bisogna che tutte le volte ci sia uno accanto che mi dica: « come si dice? » io non ho la virtù di dire « grazie ».

Quindi, per definizione, *l'educatore è quello che scompare.*

Per esprimere bene questa idea vi faccio un altro disegno.

Questo disegno esprime l'idea che ho appena enunciata, cioè che l'educatore, i mezzi educativi, sono provvisori e tendono a sparire, ad essere posti fuori dalla vita del soggetto.

Vedete che ci sono due triangoli intersecati? C'è una « I » e una « F ». « I » vuol dire « Inizio » e « F » vuol dire « fine ». « I » vuol dire inizio dell'attività educatrice, « F » vuol dire fine dell'attività educatrice. Il triangolo non delineato, rappresenta l'intervento dell'educatore. Il triangolo disegnato, con le linee, rappresenta l'attività dell'educando.

Osserviamo il primo momento, il momento iniziale. Vedete che l'attività dell'educatore è massima, è 95 %. Però, fin d'allora ci deve essere qualcosa di personale, di autonomo, da parte dell'educando. Egli deve fare qualcosa, sia pur poco, ma da sé.

Se io prendo, per esempio, la mano del bambino fra la mia e gli faccio fare una A, non compio un'opera educativa, perché la mano, o meglio l'« io » del bambino resta inerte, non reagisce.

Se invece prendo la mano del bambino e gli faccio fare una A, ma prima con la parola l'ho persuaso a partecipare, gli ho detto che deve fare lui, anche se in realtà poi non riesce a far nulla, cioè non fa altro

che seguire la mia mano, ecco che io faccio per il 95 % quella A, ma almeno il 5 % è già opera del bambino.

Il giorno dopo riprendo di nuovo l'attività educativa. Voglio far acquistare, per esempio, l'abitudine di dire « grazie ». In un primo momento, mi muovo io, intervengo perché la bambina dica « grazie ». Ma, a mano a mano che il tempo passa, io mi sforzo di staccarmi da Anna, in modo che sia sempre più lei da sola a dire « grazie ».

Così nell'esempio della mano: prima è tutta la mia mano che dirige la mano del bambino; poi, lentamente, diminuisco la forza dei miei muscoli, mi distacco dalla mano del bambino, e faccio in modo che sia sempre più il bambino ad agire, sempre più da solo, finché la mia mano non esiste più, perché il bambino è capace a scrivere da solo.

Questa è la fine del processo educativo. In quel momento il bambino fa lui, il 100 %, la cosa, e non c'è più bisogno che un altro lo aiuti. Ha acquistato un abito, cioè il principio che lo porterà a fare determinati atti. Non è più, come prima, in parte dentro l'educatore e in parte dentro di sé, ma è totalmente dentro di sé.

Mi permetto però di mettere anche nel processo finale, non 100 %, ma 95 %. Voi comprendete molto bene che dire questo, è affermare che nel momento finale dell'educazione, l'educando, ormai educato, non compie totalmente da solo un determinato atto virtuoso: lo compie il 95 %, cioè c'è ancora accanto a lui, in suo aiuto, per il 5 %, il sostegno dell'educatore.

Cosa vuol dire questo? Che quando, per esempio, le vostre alunne escono dal collegio, voi dovete essere ancora accanto a loro. « Come fare? — mi dite — è impossibile! ». Allora o io mi sbaglio, o c'è qualche cosa di nuovo.

Il nuovo è questo: che voi pensate per « educatore », solo un individuo, un essere umano; invece io vi dico che l'educatore non è solo una persona, per esempio il babbo o la mamma o l'insegnante, ma è anche un *ambiente*.

L'ambiente non è fatto direttamente da persone, ma indirettamente sì.

Ora, un ambiente educativo deve essere sempre presente, perché l'uomo, l'essere umano, possa compiere atti di virtù. Quindi fino a 95 anni, fino a 100, saremo in qualche modo, anche solo per il 5 %, aiutati da un ambiente educativo.

Non ci sarà più specificamente l'educatore, come al principio. L'educatore, come persona specifica, a poco a poco mi lascia, si stacca da me, la sua mano abbandona la mia e mi lascia scrivere via via da solo. Però, in un certo senso, ci sarà sempre, grazie alla Chiesa, all'associazione,

all'amicizia, alla stampa che ricevo, alla lettera del mio antico educatore. Ci sarà un ambiente che favorisce, che sostiene in me l'esercizio delle virtù.

Abbiamo fissati tre concetti. Ci siamo resi conto che l'attività pedagogica è un insieme sintetico di punti, partendo dal fatto che la psicologia, che è studio del soggetto, è solo uno dei punti. Se io, infatti, ho conosciuto soltanto « S », non posso affatto costruire il ponte, non so dove lanciarlo perché non conosco anche l'altra sponda.

La psicologia non serve da sola per educare; devo conoscere anche la pedagogia. I ponti hanno un punto di partenza e uno di arrivo; devono unire due cose, due punti distanti l'uno dall'altro.

Con molta facilità si possono distruggere tutti i sistemi pedagogici di ordine psicologico e sociologico. Tali sistemi, infatti, si possono paragonare a degli ingegneri che volessero fare un ponte conoscendo solo un punto di partenza. Che ingegno è questo? Occorrono due punti di riferimento: « S » soggetto, studio della psicologia; « O » oggetto, studio della filosofia.

Prima cosa: *la pedagogia è un'opera sintetica*, e ha molti punti che collaborano tra loro.

Seconda cosa: l'essenza dell'attività del fatto educativo, sta in questo: c'è una « O », tutto il mondo dei valori educativi, c'è una « S » il soggetto, per esempio Anna di 12 anni. Stabilito che « O » sia, l'abitudine di dire « grazie », educare vuol dire raggiungere l'unione della virtù della gratitudine, con quella bambina, Anna, di 12 anni; vuol dire costruire il ponte tra « O » e « S ».

Per raggiungere questo fine, per fare questo ponte, ci vogliono i mezzi; nasce perciò tutto l'insieme dei mezzi educativi, « M ».

Non ho messo una « E », educatore. Perché ho messo una « M » e non una « E »? Per dare l'idea che si tratta di un mezzo, che serve per costruire qualche cosa che sparirà, che è appena provvisorio e deve aiutare l'individuo a fare da solo.

Abbiamo anche messo « M » per togliere l'idea che l'educatore sia una persona sola che educa, mentre c'è tutto un ambiente di cose, oltre la persona. Direi anzi che, nel nostro sistema salesiano, noi educiamo più con l'ambiente che con i dialoghi personali.

Questa frase va capita bene. Un ambiente non è fatto dalle mura, dal clima, è fatto da persone. Però non è più fatto da due soli individui, come si pensava nell'800, in cui c'era il marchesino e il suo precettore, no. Adesso il marchesino, cioè l'individuo, è accanto a diecimila precettori: uno sarà più forte, un altro lo sarà meno, ma c'è tutto un insieme, tutto un ambiente, tutta un'atmosfera da cui egli viene educato.

Questo è il mezzo per educare. Vorrei che vi rimanesse netta questa idea: non potrò più pensare all'attività educativa, se non concependo insieme all'educatore anche l'ambiente.

Molte volte, quando un collegio va male, o una classe va male, è molto più utile lavorare l'ambiente che prendere di punta questo o quell'altro individuo.

A volte i ragazzi di certi collegi sono un po' tristi, un po' nervosi; non serve esortarli: sta' allegro! Il direttore intelligente, sapete che cosa fa? Chiama i suoi collaboratori, dice: « Ragazzi, giovedì facciamo una bella scampagnata di tutto il giorno ». Quello non è un fatto di per sé educativo, è un ambiente, ma in quell'ambiente basterà che il direttore alla sera dica una parolina, perché l'abitudine alla serenità, alla distensione, torni in questo collegio. Ha creato un ambiente.

Dopo aver dato questo concetto della pedagogia, come insieme di forze O, S, M, abbiamo fatto un altro disegno per capire un'altra idea, per cominciare ad introdurci nel rapporto tra educatore ed educando. Il rapporto è così: al principio il 95 % lo fa l'educatore, però bisogna che almeno il 5 % sia fatto dall'educando, se no non comincia mai il processo educativo.

Ci sono certi collegi, dove l'educatore fa il 100 % e gl'individui sono inerti e seguono passivamente. In quel collegio non si educa mai.

Può darsi che in un collegio, dove si educa bene, si stimola la reazione, la parte almeno del 5 % dell'educando, ci sia qualcuno che segue passivamente: quello non comincerà mai ad essere educato, finché qualcuno o qualche cosa, per esempio il dolore, per esempio la grazia di Dio, o altre cose, non lo stimolino a mettere il suo sassolino. Allora comincia; da quel punto l'educatore deve stare attento a limitare il proprio intervento in proporzione di quanto può fare l'educando.

Osservate queste due piccole frecce: vedete che l'educatore, a un terzo dell'opera educativa, ha già diminuito di parecchio la sua attività, perché? Perché ha constatato che l'educando poteva fare in parte da solo.

Un errore pedagogico. Consiste in questo: l'educatore, perché ha poco tempo, perché ha fretta, impone con la forza il proprio progetto all'educando. Questi segue, appassionato dalla forza e dalla personalità dell'educatore, ma non fa qualcosa di personale. Più che camminare lui stesso, impara male a camminare. Questo è un errore.

Se ciò andava bene all'inizio, ora che i ragazzi sanno già camminare un poco, non camminare tu per loro, non portarli, fa che camminino. Accadrà senza dubbio che l'educando barcolli mentre cammina, però è lui a camminare, assistito dall'educatore, sia pure, ma non mai sostituito.

Per dare un termine preciso e concludere questo problema, aggiungiamo che è essenziale nell'educazione pratica, stabilire bene il

Rapporto tra autorità e libertà

Nell'educazione, l'autorità e la libertà dialogano insieme. L'autorità dell'educatore che comanda, che si impone, deve dialogare con la libertà dell'educando, che sempre di più sceglie liberamente, e quindi con amore, il bene propostogli dall'educatore.

L'attenzione dell'educatore a far sì che la persona dell'educando sia sempre più libera, agisca di sua propria iniziativa, è comandata dal primo dei due principali comandamenti: l'amore di Dio, l'amore del prossimo.

La creatura ragionevole è chiamata da Dio a vivere di amore, per amore, con amore. L'amore è un « determinare liberamente », per propria iniziativa. Per questo è necessario che l'educatore, in quanto educatore, in quanto costruzione esterna, sparisca, perché cresca l'amore. Quando i bambini o le bambine vanno in chiesa, per esempio, devono andare per amore, non perché sospinti, come capita talvolta, dall'educatore.

Potremo dire così: è l'educatore che ama il bene educativo al di dentro dell'educando: l'educatore e l'educando sono, per così dire, fusi insieme, hanno fatto blocco insieme. L'educando non è ancora capace di amare il bene educativo, è solo capace di eseguirlo: chi amerà per lui? Sarà l'educatore che amerà Dio, in un certo senso, al posto del bambino.

La mamma che fa pregare il bambino di due anni con le mani giunte, è lei che deve amare Dio dentro il bambino. Molti educatori dicono questa frase: il bambino ama Dio dentro l'amore di sua mamma.

In quei momenti, guai se l'educatore fa le cose in modo artificiale, se in lui non c'è l'amore del bene educativo: quell'atto non è buono. Se, per esempio, la mamma prega il buon Dio assieme al bambino, ma lo fa solo perché bisogna farlo, senza amare intimamente Dio, cioè il bene educativo, la sua attività è artificiale e meccanica e quindi non educativa. Bisogna proprio che ci sia l'amore del bene educativo, perché capiti questa trasfusione misteriosa che si chiama educazione.

Ecco perché solo i santi, o chi cerca di essere santo, può essere vero educatore.

A mano a mano che l'educazione si sviluppa, il bambino, per conto suo, amerà il bene educativo, caso mai accanto all'educatore, ma non più dentro.

È lui che a poco a poco arriva a muoversi, perché ama Dio e ama il suo prossimo. Mentre prima si muoveva perché il suo educatore, dentro di lui, assieme a lui, amava Dio e amava il prossimo. Lui faceva, l'educatore amava, se volete. Poi lentamente le cose si sono rovesciate, si sono cambiate: lui, l'educando è diventato capace di fare amando, di amare facendo, cioè è diventato un uomo virtuoso, perfetto.

Vedete il gioco dell'autorità e della libertà? Siccome la libertà è la condizione dell'amore, ecco che l'autorità cerca di suscitare la libera iniziativa della volontà del bambino. *Che sia lui a dire « sì », che sia lui a dire « vado », che sia lui a dire « faccio »*, perché quella è virtù.

Questo rende difficile l'opera educativa, ma in un certo senso anche facile. Difficile perché c'è sempre il pericolo che noi abusiamo, che facciamo troppo, che non permettiamo che il bambino faccia da solo, per tanti motivi di professione, anche per motivi personali.

Purtroppo molti educatori, educatrici, non sanno sparire. « Importa che io me ne vada perché lui cresca » dice S. Giovanni, no?

Perché gli educatori non sanno sempre far questo? Perché il loro cuore, è un po' infelice, non ha trovato la gioia completa in Dio. Anche nel modo più retto possibile, si appoggiano ad una soddisfazione umana. Ma appoggiarsi a questa soddisfazione, può essere anche un pericolo per l'educando, perché non ha più aria per respirare da solo, non ha più spazio per vivere liberamente.

L'educatore deve essere il più possibile felice, santo, tanto da potersi dimenticare nei momenti in cui dona la propria affettività, la propria intelligenza, la propria intuizione, per fare in modo che la piccola libertà del bambino cresca sino a fare della virtù un pieno atto d'amore libero e autonomo nel Regno di Dio.

Si crede tante volte di aver capito che cosa vuol dire educare, ma in realtà non si educa. A pensarci bene ogni generazione, rispetto a quella che viene, ha un solo scopo: educarla. L'educazione è addirittura lo scopo per cui l'uomo è su questa terra, nel senso che gli anziani, i papà, le mamme, gli educatori, le educatrici, hanno ricevuto dai loro papà e dalle loro mamme un determinato bene, e devono creare il modo, l'ambiente, la cultura, il buon esempio, tutti i mezzi, insomma, per trasmettere un grande atto d'amore del prossimo ai loro figli.

Allora solo hanno fatto il loro dovere, hanno fatto del bene su questa terra.

Faccio osservare due cose molto importanti; la prima è questa: il secondo schema, quello del momento finale in cui l'individuo per il 95 % è autonomo e il 5 % ancora dell'ambiente, è un traguardo molto, ma molto ideale.

Oggi, nel 1963, per particolari strutture dell'individuo, della personalità, è bene dare una maggiore accentuazione all'influenza ambientale. L'individuo è legato, è spinto ad agire, è portato a fare una cosa. Per il 60% dà lui, di sua libera iniziativa, e forse per il 40%, nei casi anche migliori, dà l'ambiente.

Constatiamo infatti dallo studio della pastorale, che oggi non si può battezzare un individuo senza che la Chiesa gli dia un ambiente per vivere cristianamente. Coloro che vengono da ambienti missionari lo sanno molto bene.

Oggi quando un Parroco battezza un individuo, deve raccogliere la Giunta parrocchiale e dire: « Miei cari amici, a questo neofita abbiamo un ambiente sufficiente da dare perché possa vivere da cristiano? O è un isolato, in mezzo a comunisti, in mezzo a musulmani, in mezzo a laicisti? ».

Vedete quindi che l'ambiente ha una sua importanza molto forte, soprattutto nell'epoca moderna, e si è molto preoccupati di dare questo ambiente, questo sostegno, anche nei casi finali dell'educazione.

Un'altra cosa importante è questa: dobbiamo cercare di *seguire i principi educativi* con molta attenzione, per evitare un errore che è molto facile.

Siccome conosciamo i principi educativi, noi, con la nostra opera educativa, crediamo di essere coerenti con essi. È meglio, questo lo faccio anch'io, essere un pochino più auto-critici, e non dire con molta facilità: più o meno io agisco secondo questo principio. Spesso noi abbiamo paura di esaminare la nostra attività educativa.

Prendiamo, per esempio, lo schema: rapporto tra autorità e libertà. A volte crediamo veramente di rispettare la libertà dell'educando. Non siamo facili, esaminiamo con calma il nostro modo di comportarci. Dovremo imparare, per esempio, le tecniche psicologiche per capire se la nostra classe o il nostro gruppo, sono in un giusto rapporto circa l'autorità e la libertà.

Che non capiti invece, come capita in Russia, che i ragazzi vengono educati con una forma pre-costituita, in un certo senso pressata su di loro, come si costruiscono gli stampi delle carrozzerie delle macchine. E guardate che in Russia non lo fanno con della cattiveria, lo fanno ridendo, in un clima sereno, gentile: però con autorità. È una orientazione dall'esterno, invece che un far entrar dentro e far crescere dall'interno.

Nella enciclica « Divini Illius Magistri » c'è questo bellissimo paragone: ci sono a volte nei giardini degli arbusti, che sono tagliati dall'esterno, finché prendono la forma di una sfera, oppure

di un volto. Per un certo tempo questi arbusti così bene tagliati, conservano la forma, per esempio di un volto; però non sono un volto, e, man mano che crescono, i rami perdono la forma del volto che era costruita dall'esterno.

Ecco, in Russia educano così. Hanno le forbici in mano, e tagliano: « questo no, questo no...; adesso questa è una brava ragazza, l'abbiamo costruita ». Ma non è vero, capite?

Domani che non ci sono più le forbici, i rami, cioè le tendenze interne, crescendo si sformano, rovinano, perdono la forma che era stata loro imposta.

Guardate invece come l'anima, dentro di noi, mantiene la forma del nostro corpo: non capita che un dito, come un ramo, si metta a crescere per dieci metri: perché? Perché dentro c'è una forza, c'è un'energia, un principio organizzativo che mantiene il dito nel suo debito sviluppo.

Noi dobbiamo educare, secondo questa legge della natura. E fare in modo che, il regolare, per esempio, il caso della moda, della modestia delle ragazze, non sia un principio che noi attuiamo dal di fuori con i nostri interventi decisi, perché in tal caso non rimarrebbe nulla, ma sia una tendenza dal di dentro, regolata da una libera iniziativa.

Se voi lasciate le tendenze come sono, e non mettete il vostro rapporto educativo nell'intimo della libertà che sceglie, che decide, ma lo collocate dal di fuori, con comandi semplicemente esterni, allora, quando la tendenza non ha più questa barriera, purtroppo andrà a finire verso la deviazione, la deformazione dell'uomo, il peccato.

Chiediamoci dunque spesso: sono io un orticoltore che taglia una pianta, o sono un educatore che modella, che aiuta un'anima a crescere, a svilupparsi da sola?

II. MODALITA' DELLO SVILUPPO EDUCATIVO

Il problema educativo sorge dal fatto che l'uomo non nasce perfetto e completo nella sua personalità. Ecco perché ho fatto quel triangolo che parte da un punto minimo e sale. Ogni essere umano ha questa struttura dinamica, comincia con un germe e si sviluppa; parte con una « minimità » e raggiunge una « massimalità », secondo i doni ricevuti da Dio.

Siccome c'è questo passaggio dall'imperfetto al perfetto, dal rudimentale all'elaborato, dal germinale al maturo, nell'individuo sviluppato si presenta un problema di sviluppo e un problema di aiuto allo sviluppo, cioè l'educazione.

« Educere », ha esattamente questo senso: tirar fuori. Come una quercia è tirata fuori da un germe: nel germe c'è già in piccolo tutta la quercia; c'è un processo di tempo, di attività, di gradualità, per cui dal seme, a poco a poco vien fuori la quercia.

L'educazione seguirà questo processo. L'educatore, o se vogliamo l'orticoltore, cercherà di dare il nutrimento sufficiente perché la quercia cresca, l'aria sufficiente, i sostegni necessari ai pericoli di deviazione del tronco; e tante altre cose, in modo che questo « educere », questo venir fuori si compia nel modo voluto da Dio quando ha creato questo germe.

L'uomo al principio è un essere *imperfetto*, ma *dinamico*, cioè tendente alla propria perfezione. Questa nuova parola « *tendente* » dovete sottolinearla molto. Pensate che avete sempre davanti a voi delle energie in tensione: come andranno a finire? in bene o in male? Questo dipende da noi; il fatto è che non sono inerti, sono qualche cosa che cresce sempre.

L'educatore deve per prima cosa concepire i suoi educandi non come statici, come purtroppo si fa, no! L'educando è un fascio di energie molto più grandi, molto più intense di quello che non sia l'educatore stesso.

È fondamentale partire da questo punto. Il soggetto che avete davanti, è un essere dinamico; ogni volta che viene a scuola è sempre più ricco di tendenze, di volontà di fare, di spingersi a fare, nel corpo, nei sentimenti, nella volontà, nell'intelligenza. Il corpo avrà bisogno di gioco, di movimento; il sentimento sarà una tendenza ad affezionarsi a qualche cosa, a desiderare, a odiare; la volontà sarà un bisogno di affermare se stesso, l'intelligenza sarà una curiosità, un bisogno sempre nuovo di sapere.

Osservate i bambini quando sono da soli: che dinamicità hanno! Ora, vi pare che sia buono un ambiente educativo dove tutta questa dinamicità viene di colpo soffocata, dove si esige che i bambini stiano a braccia conserte?

Voi dite: « forse non è sbagliato! ». Rispondo: è vero, se in quel momento il corpo è fermo, agisce molto intensamente l'anima. Ma qualche volta non sono solamente le braccia ad essere conserte, ma tutto il bambino è ripiegato. Invece no, bisogna pensare che ci sono lì delle anime in tensione.

Toccherà a noi agganciarci a questo bambino che corre per aiutarlo a dirigersi, perché questa corsa vada dove è bene che vada, e non dove andrebbe, dove questa tendenza di per sé lo porta.

Vi è dunque un soggetto che l'educatore incontra in un determinato momento della sua crescita. Mi si presenta ad esempio una bambina,

di 11 anni, condotta a scuola. Non dovete pensare che cominci ora l'opera educativa: questo è un determinato momento della sua crescita; ma quante cose ha in testa, quante attività ha già compiuto, quante pieghe ha già preso!

Nasce tutto un bisogno di studio, per sapere a che punto è lo sviluppo, che cosa è già avvenuto di formativo o di deformativo nella storia di questa bambina.

Qualche volta noi partiamo all'inizio dell'anno, come se queste creature non avessero fino ad allora vissuto per nulla. Non è giusto, non è affatto educativo. Bisogna tener conto, studiare, approfondire.

Pio XII insisteva tanto circa il bisogno di conoscere l'ambiente, la famiglia degli educandi, le loro lotte, le loro esperienze, che cosa hanno letto, di che cosa parlano, che cosa desiderano.

Questo è il soggetto.

Non esiste qui il soggetto filosofico; esiste questa bambina, che abita in quella strada, dove tutte le sere sente questi e quest'altri discorsi, tuttora vivi nella sua memoria, ardenti forse. Io devo tener conto di questa realtà, intervenire su questa e non su una ipotetica bambina, che non esiste affatto.

L'educatore, dunque, incontra il soggetto a un determinato momento della sua crescita. Cerchiamo perciò di conoscere il piano, lo schema secondo cui cresce.

Abbiamo paragonato l'educando ad un germe di quercia; ma ci sono anche i germi del pino, delle rose, dei gigli.

Questo per dirvi che tutte le volte che abbiamo davanti una persona umana, un germe, abbiamo una realtà nuovissima, nel senso che il suo germe è di un fiore che è unico in tutto l'universo, che non si ripete mai; *ogni anima, differisce sempre, sotto qualche aspetto almeno, dalle altre*. Asserire il contrario è come dire che la stessa musica proviene sia dal violino che dal pianoforte, dall'organo come dal fagotto. Lo stesso modo di vivere umano, amando Dio e il prossimo, può essere realizzato da tipi, schemi, personalità diversi.

Da dove vengono queste particolarità? Addirittura da Dio Padre; sono un dono che Dio Padre fa alla civiltà, alla storia degli uomini, all'umanità: che responsabilità per l'educatore!

A un certo punto, il dialogo è tra l'educando, l'educatore e Dio Padre: Dio affida all'educatore questo schema, questo progetto che non è ancora realizzato, ma è un progetto di cose stupende, per esempio di un poeta, di un santo, ecc.

Osservare il mondo intimo delle anime e studiare come reagiscono, è un'avventura a cui l'educatore deve dedicare tutta la sua giornata perché ogni gesto, ogni sfumatura diventano rivelatori.

Pensate al Cardinal Cagliero, che da ragazzo si voleva mandar via dal collegio perché aveva un carattere turbolento. In quella turbolenza, in quella vivacità eccessiva, Don Bosco ha visto un progetto che Dio aveva sull'anima di questo giovane. E appunto perché ha visto quel valore, è passato sopra il resto.

Domandiamoci quante volte abbiamo sprecato i talenti che Dio ha dato all'umanità. Quante volte, forse, accecati da certi difetti secondari, oppure passeggeri, non abbiamo più guardato il progetto che stava in quell'anima.

Da principio tutti i semi di pianta si assomigliano, ma poi che differenza tra una rosa e un giglio! Occorre tutta la nostra sagacia per capire che questo è un seme di giglio e non di carota, per esempio. Don Bosco aveva capito che quello di Cagliero era un seme di un fiore meraviglioso.

Penso tante volte con tristezza che nelle vie del mondo ci sono santi mancati per colpa nostra. Forse, disgustati da difetti secondari, oppure distratti, incapaci di capire i talenti di Dio, non abbiamo valorizzato quanto c'era di buono nei nostri educandi.

L'Educatore deve essere un interprete dei suoi alunni

Si parla di un maestro famoso in Russia, che era apprezzatissimo dai suoi alunni perché sapeva interpretare quello che si agitava nel loro cuore; sapeva dire a ciascuno: « Tu sei fatto per diventare questo ».

Per darvi l'idea esatta di quello che vuol dire interprete, prendiamo lo schema di Samuele. Forse era sveglio nel cuore della notte, perché spesso gli adolescenti sono presi da una specie di stormire di bosco che si agita in loro, da voci indistinte, confuse che li tengono desti, li agitano, suscitano in loro uno strano spavento. Samuele è in queste condizioni. Sente delle voci confuse che lo chiamano, e sono così vive che le percepisce anche fisicamente, tanto è vero che si alza e dice a se stesso: « Qualcuno mi chiama ».

Va dal Sacerdote che gli sta vicino e gli dice: « Chi mi ha chiamato? ». « Figlio mio, io non ti ho chiamato, va a dormire ». L'adolescente non può dormire. Di nuovo sente delle voci misteriose chiamare; sono voci che non sa decifrare e capire; ci vuole qualcuno che gli interpreti quelle voci. Il sacerdote gli dice: « Fa così e così ».

Vedete come l'intervento educativo del Sacerdote si innesta esattamente nella situazione viva del soggetto? Samuele sentiva delle profonde tendenze, che erano poi la chiamata di Dio.

In modo analogo tutti gli adolescenti sono chiamati così da Dio. Anche quando si fa sentire in loro il bisogno dell'amore, si tratta di una chiamata di Dio.

Ma sono ragazzi, non capiscono; sono lì, presi, disorientati; e allora ci vuole uno come il sacerdote Eli, che dica quelle parole veramente adatte a quel momento, né più né meno, che si innestano nello stato d'animo dell'adolescente, che gli spiegano, gli chiarificano il suo « io » il fondo più intimo della sua anima.

Occorre interpretare, anzitutto il soggetto stesso, spiegare a lui non una cosa astratta e lontana, ma il suo stesso cuore.

« Samuele, forse è Dio che ti chiama. Se ti chiama ancora, rispondi: Signore, parla, il tuo servo ti ascolta ».

Dal punto di vista psicologico, questo adolescente è sbloccato da una frustrazione. Che cosa vuol dire « frustrazione »? Vuol dire che si è vinto qualcosa che spinge e non riesce a saltar fuori, a trovare la sua via d'uscita. In questo caso il sentimento tende a tradursi in un certo atto corrispondente, in un'attività, in un gesto, in un comportamento.

Ma il ragazzo non ha schemi di comportamento, perché è nuovo nella vita; allora il sacerdote entra, suggerisce a questo prezioso sentimento di Samuele lo schema di uscita. Lo schema in cui l'anima poteva placarsi, distendersi, risolversi e quindi pacificarsi, in quel caso era il dire: « Parla, Signore, il Tuo servo Ti ascolta ».

Questa frase appianava, tranquillizzava, distendeva lo spirito di Samuele che era in tensione. Ecco l'educatore.

Due cose. Prima: spiegare al soggetto che cosa capita dentro di lui, che senso hanno le cose che lo turbano, che lo afferrano, che lo agitano, che lo spingono, cioè le tendenze. Seconda: suggerire al soggetto lo schema di comportamento adatto a quella particolare tendenza.

Per esempio, è inverno inoltrato; i bambini sono a scuola. La prima neve d'inverno mette una tendenza elettrica in tutte le gambette, in tutto il corpo. Quando c'è qualche nevicata nella notte, i bambini non riescono fisicamente a frenare il desiderio di correre in quel biancore, di tuffarsi in esso: è una chiamata, è una cosa bella che avviene in loro, una tendenza sana.

Se l'educatore non capisce, cosa fa? Crea una frustrazione, perché suggerirà il comportamento errato; per esempio « State qui fermi a scuola, se no vi castigo tutti ». Questo comportamento che frena quella sana tendenza, deforma l'individuo, gli fa male, lo porta a delle deviazioni pericolosissime, alle volte addirittura immorali.

In quel caso l'educatore saggio deve dire: « Beh, ragazzi, domani faremo un bel componimento sulla neve; adesso fuori in cortile a giocare a palle di neve ». I bambini felici, si sbloccano; la loro tendenza trova questa via d'uscita, il compito che Dio aveva voluto si compie. Il Signore, infatti, dà queste energie fisiche con dei compiti precisi, che

bisognerebbe sempre studiare, perché ogni momento ha una sua funzione nell'insieme.

Interpretare, vuol dire capire dove si deve far sfociare la tendenza che Dio fa vibrare dentro questo essere umano in crisi, vuol dire suggerire con l'esempio, suggerire con la parola, qualche volta comandare.

Se, per esempio, la tendenza fosse nobile, come la tendenza alla generosità — che non è una tendenza di turbolenza come quella di giocare con la neve — anche se questa fosse appena visibile all'occhio esperto dell'educatore, allora ci vorrà non solo la presentazione di uno schema, ma anche l'impegno, perché altrimenti il ragazzo, non passa all'azione. L'autorità dell'educatore, cioè, si deve affiancare alla debolezza della tendenza per metterla in moto.

Le tendenze buone sono come dentro un guscio; bisogna spaccare ancora un po' il guscio, ed ecco che questa unione di autorità esterna, l'educatore, e di tendenza interna, il bambino, mette in azione la volontà di lui. Questa è educazione.

L'autorità, non è più un sostegno di una cosa interna al bambino; questi tentenna ancora un poco, ma tende da sé, e io non faccio che precisare, interpretare, migliorare, aumentare questa tendenza. Se invece solo l'autorità dall'esterno imponesse un certo atto, questo sarebbe diseducativo.

Tutto ciò è importantissimo nel campo dell'educazione. Tocca a noi interpretare per ogni soggetto questo schema, questo destino: « Tu sei fatto per essere un poeta, tu per essere un medico, tu per essere un Sacerdote; tu sei fatta per essere un'infermiera; tu per essere una mamma di famiglia ».

Il nostro intuito profondo, il nostro amore educativo che ha l'occhio clinico, che sa andare oltre quanto è secondario (perché le tendenze nobili dovete immaginarle sempre come i diamanti in mezzo alla roccia), deve saper leggere nell'anima dell'educando e poi studiare lo schema. C'è in lui tanto materiale che, a poco a poco, dobbiamo eliminare.

Dobbiamo saper distinguere tra il bene e il male, saper dire all'adolescente ciò che c'è di positivo e di negativo in lui. Non dobbiamo però mai intervenire dall'esterno e spingerlo a compiere degli atti buoni che siano solo esterni.

Nell'opera educativa vi è un fine da conseguire, cioè il raggiungimento della statura prevista. Quindi: c'è il soggetto, ci sono in lui delle tendenze, queste tendenze hanno un destino particolare.

L'effettivo e progressivo svilupparsi del progetto che Dio ha messo nel cuore della sua creatura: ecco la meta dell'educatore.

Il soggetto che prima sembrava « anonimo » adesso diventa molto preciso, diventa un fascio di energie ribollenti, un avvertito progetto divino, che solo noi possiamo interpretare. E' un compito, un dovere da assolvere. Lo schema che è nel soggetto deve essere realizzato, altrimenti i talenti restano inerti; sarà un male per lui perché li ha lasciati arrugginire, invece di farli fruttificare; ma sarà un male anche per la società, perché Dio crea in ogni uomo i talenti, non solo per la perfezione dell'individuo, ma anche per quella della società.

Pensate quanto bene ha fatto Giovanni XXIII, perché ha sviluppato, grazie ai suoi educatori che hanno interpretato il suo stile di attività, le tendenze ottime che erano in lui. È diventato quello che Dio voleva diventasse per questi anni.

Vedete quale responsabilità hanno gli educatori? Abbiamo visto che l'educatore interviene nelle energie ribollenti, come interprete e dice: « Quello che si agita in te è la chiamata, per esempio, verso l'amore; allora devi fare così, lo schema di vita te lo suggerisco io, chiarisco io il tuo comportamento, secondo le tue possibilità e secondo i tuoi destini; fa così ». Allora il ragazzo vede chiaro in sé, sa che cosa fare di quelle energie che si agitano in lui; queste diventano veramente un « motivo », perché lui effettivamente le segue.

Come interpretare le tendenze dell'educando

Poniamoci ora questo problema: sto interpretando le energie fisiche, psicologiche, affettive, volitive, intellettuali di questo bambino: come devo regolarli nell'interpretarle e nel suggerire gli schemi di comportamento?

È importante per me sapere esattamente dove devo arrivare passo per passo, attività per attività, reazione per reazione, risposta per risposta, agli stimoli che vengono dal di dentro del bambino. Io devo sapere dove bisogna giungere, devo conoscere cioè il fine, lo scopo.

Gli educatori hanno cercato di avere qui delle idee molto precise, Hanno capito che, per sé, non importa tanto far sì che il bambino, nato per essere musicista, per esempio, arrivi effettivamente ad essere musicista, perché può capitargli un incidente per la strada che gli spezza un braccio, e, addio progetto di diventare musicista... Allora è finita per lui? Sarà per sempre un ragazzo fallito? È un problema.

Occorre ragionare diversamente quando si interpretano le energie del soggetto. Se io infatti persuado il bambino che è nato per diventare musicista e dopo, per la povertà della sua famiglia, o per altre cause, non può realizzare questo schema, egli diventa un frustrato, un disorientato, con tutte le conseguenze.

Anche qui quanti errori! Quante volte non interpretiamo bene, non diamo al bambino una visione esatta della vita che dovrà vivere, del progetto di Dio che dovrà realizzare. Quante creature che adesso hanno trenta, quarant'anni, forse sono in parte o del tutto dei disorientati per colpa mia; perché io ho capito male, ho interpretato male, ho detto: « O realizzi questo, o tu sei un fallito ».

A volte capita questo con dei ragazzi che giocano a calcio. Noi vediamo che il ragazzo gioca bene, interpretiamo troppo presto la sua dote di giocare bene, per cui egli dice: « o divento un calciatore, o non saprò far niente nella vita ».

Questo non è interpretare bene. Bisogna che noi abbiamo una visione più vasta della vita del bambino. *Il bambino è analitico, l'educatore deve essere sintetico.* Il bambino è « oggi », l'educatore deve essere « oggi, ieri e domani »; il bambino vede quanto lo stimola adesso, per esempio la tendenza a giocare, l'educatore vede accanto a questa tendenza tutte le altre piccole forze, le quali forse domani saranno tendenze più forti dell'altra.

Adesso ha la mania dei francobolli, ma domani potrà avere un'altra tendenza. E sono io che devo avere questa visione più ampia, perché il bambino è capace solo di vivere limitatamente una sua esperienza, quella predominante del momento.

Facciamo un disegno. Questo è un campo percettivo, cioè un insieme di tendenze, di energie; ognuno dei punti sono come delle sorgenti che spuntano, che spingono, che salgono.

Il ragazzo è un fascio di tendenze, però per la sua limitatezza intellettuale ed esperienziale è preso, volta per volta, da una di esse che predomina. Se non c'è l'educatore vicino, quella che predomina viene tradotta in atto, e così si rinforza, diventa più energica, più robusta, mentre altre che non sono tradotte in atto si frustrano, si atrofizzano, muoiono.

Questo alle volte può essere buono, se la tendenza predominante è proprio quella che corrisponde alla grande vocazione del ragazzo. Però molte volte capita che il ragazzo, ad esempio, quando gioca, gioca, e non capisce che deve andare a scuola, benché abbia anche una certa curiosità intellettuale, ma come tendenza molto più debole. Allora l'educatore deve impedire le sproporzioni, gli squilibri, e fare in modo che il ragazzo frequenti la scuola, abbia cioè un campo di interessi vasto, e non il predominio esagerato di uno o di due.

L'educatore, in tal caso, è l'anima e la coscienza dell'educando. L'educando vede, avverte solo un pizzico di se stesso, quello più tur-

bolento e fragoroso, l'educatore vede tutto l'insieme e, col suo intervento, cerca che tutto si armonizzi, tutto cresca bene.

Per scendere al concreto: molte volte un bambino perché non vede bene sta a mezzo palmo dal libro e si rovina la spina dorsale. Non si tratta tanto in questo caso del problema di legger bene, ma di non rovinarsi gli occhi. Chi, deve far per lui questo esame di coscienza, diciamo fisico, chi deve tener conto della tendenza degli occhi, che il bambino dimentica? l'educatore. È lui che deve avere cura dello sviluppo totale di questo bambino.

L'educatore deve cercare di studiare bene l'insieme della vita del bambino e non solo l'una o l'altra tendenza.

Se questa bambina, per esempio, dev'essere infermiera, perché interviene con premura, con delicatezza, verso le compagne, è naturale che prima deve essere donna, con una cultura, con un certo senso della vita. Deve sentirsi legata da particolari rapporti sociali: di convivenza con lo stato, con il quartiere che abita, con la parrocchia; deve avere un'educazione sociale. Deve farsi inoltre un'idea chiara delle proprie forze, delle tendenze, della gerarchia dei valori; deve avere, cioè, un'educazione morale.

Anche il più delinquente dei bambini, ha sempre qualche elemento di moralità, per esempio il senso della lealtà. Noi partiremo di lì, in ogni caso, per educarlo, avendo sempre presente che nella formazione morale, sociale, fisica, intellettuale, bisogna rispettare la gerarchia dei valori; ciò che viene prima e ciò che viene dopo, ciò che è essenziale e ciò che è accessorio.

Quale sarà il vertice, che tutti devono raggiungere, sia l'infermiera, che il poeta, il pianista, la suora, la mamma di famiglia?

Il termine proprio dell'educatore consiste nel

Render capaci di scegliere liberamente, costantemente il vero bene

Il vertice, il punto centrale comune a tutti, sia pure con proporzioni diverse, è dunque questo: esser capaci non solo di suonare il piano, non solo di fare delle iniezioni, ma di scegliere volta per volta, liberamente, costantemente e prudentemente il vero bene.

È una cosa molto difficile!

Abbiamo già preparato questo discorso quando abbiamo discusso dell'autorità e della libertà, proprio in questa luce: siccome devo educare un uomo, devo educarlo a scegliere liberamente il bene. Questo è il punto centrale dell'educazione.

Di conseguenza, *dobbiamo cercare che i bambini non solo facciano ciò che noi vogliamo, ma vogliano fare ciò che noi vogliamo che facciano.*

C'è un'educazione che si preoccupa solo che il bambino faccia ciò che l'educatore vuole, dimenticando il mondo interiore del bambino e accontentandosi del suo comportamento esteriore: « fa, studia, fa che i voti siano belli »! Nessuno si chiede perché studia, per qual motivo s'impegna; nessuno si chiede perché prega, nessuno si domanda perché sta composto, che cosa vuole, cioè, il bambino. Questo è il nocciolo dell'educazione!

Avete notato come Gesù si scaglia contro l'ipocrisia? Sapete che cos'è l'ipocrisia? È un comportamento virtuoso solo esteriore: mi comporto da uomo virtuoso, ma i motivi del mio comportamento sono a volte i più vergognosi; esso è forse determinato dal desiderio di essere stimato santo. Pensate se c'è niente di peggio! Essere stimato santo: è l'egoismo che va addirittura a mettersi nel dialogo con Dio.

Certi dittatori andavano in chiesa perché il popolo dicesse: « Il mio re, il mio capo va in chiesa ». Ma dentro volevano ben altro.

Questo crea un problema educativo molto grave. Nei nostri « Consigli di classe », nelle nostre discussioni sui voti, sulla disciplina degli allievi e delle allieve, sui problemi relativi alla loro educazione, come sarebbe bello se ci mettessimo soprattutto e prima di tutto su questo piano: non importa ciò che fanno, noi dobbiamo studiare, attraverso ciò che fanno, ciò che vogliono, dobbiamo educarli a volere quello che fanno, e non a farlo perché lo vogliamo noi.

Ecco la sostanza: *educare vuol dire abituare a scelte libere, cioè motivate dall'interno.*

Quando perciò l'educatore vede che un ragazzo ha delle tendenze ad affermare se stesso, a voler essere qualcosa d'importante, a riuscire, prenderà per mano queste tendenze, cercando di santificarle dal di dentro: « Cerca di riuscire perché vuoi essere grande davanti a Dio; cerca di affermarti, di volere tu liberamente, ma nel bene ». Deve quindi fare in modo che egli compia degli atti per cui interiormente la sua volontà scelga il bene, l'amore invece dell'egoismo, Dio prima delle creature; la generosità invece della pigrizia; la lealtà invece della comodità; la lotta invece della calma.

Se c'è un punto dove si distingue un'attività educativa da una non educativa è proprio questo: *è veramente educativa solo quell'attività che suscita sempre di più la libera scelta dell'educando.*

Quando si deve dire: oggi andiamo a scuola, oggi andiamo a Messa, non si deve assolutamente suscitare il comportamento senza prima illuminare il motivo.

« Motivo » vuol dire: *perché io faccio questa cosa?* Il motivo tocca sempre la volontà; è questa che agisce con dei motivi. Lì entra l'edu-

cattore dicendo: « Cerca di dare alla tua volontà dei motivi per fare quella data azione, in modo che tu la faccia non per supina obbedienza, ma per una scelta libera, motivata, e per un motivo buono ».

Pensiamo all'attività religiosa nei nostri collegi: perché sia assimilata profondamente e non diventi ipocrisia, esteriorità, puro formalismo, bisogna curare intensamente la Catechesi.

La Catechesi consiste appunto nel presentare all'intelligenza e alla volontà dei motivi grandi, splendidi, affascinanti, per cui uno, se proprio non è pazzo, sceglie di andare a Messa la mattina, anche se è faticoso andare, perché quei motivi sono troppo belli, troppo forti per non farli propri.

Quando l'educatore impone un comportamento, un'attività, senza dare i motivi, rovina, perché in tal caso l'educando fa senza volere, ed è cosa tragica quando un uomo fa senza volere; egli diventa schiavo, e lo schiavo non è figlio di Dio.

Non dare mai uno schema di comportamento senza prima aver dato dei motivi sufficienti

Don Bosco ha detto: ragione, religione e amorevolezza. Non bisogna imporre un comportamento religioso, senza motivi, e motivi amorosi, motivi che salvano l'anima, in quanto afferrano tutte le nostre tendenze, le purificano, le perfezionano e le realizzano.

Com'è bella una creatura che al mattino va a Messa perché sa che, così, diventerà grande, diventerà libera, diventerà felice, imparerà ad amare, imparerà a gioire.

Questi sono i motivi che ci ha portato Gesù Cristo. « Beati » Egli dice. Ma quando noi diamo come « motivi » le beatitudini di Gesù?

Come sarebbe utile se, d'ora innanzi non riuscissimo più a dire ai nostri educandi: « devi », senza prima aver detto perché vale la pena compiere quel determinato dovere!

Dovendo parlare cinque minuti, quattro dovremmo impiegargli nel parlare dei motivi; basterà un minuto per parlare del dovere da compiere. Noi spesso invece parliamo quattro o cinque minuti dei doveri da compiere, senza metter davanti alla volontà i « motivi » per cui essa è mossa ad agire.

Prima si motiva, si fa vedere, si illumina, si affascina intelligenza e volontà. Poi segue la tendenza all'atto. Si impedisce così ai ragazzi di diventare ipocriti, cioè di fare senza volere.

Sarebbe molto meglio che i nostri educandi si ribellassero qualche volta. È pauroso il fatto che non si ribellino perché accettano di essere ipocriti. Che cosa tragica è per noi guardare questi volti e dover pen-

sare: « Mio Dio, il 60 % di queste creature sta compiendo un atto di ipocrisia ».

Ecco perché Don Bosco non aveva paura della sana ribellione di Giovanni Cagliero; era vivace, turbolento, ribelle, perché dentro non era mai falso, mai sleale, mai ipocrita. Era coerente con se stesso. Bastò quindi dargli a poco a poco dei motivi sempre più belli per vederlo migliorato, finché divenne Sacerdote.

Se noi nell'educare non siamo presi dall'amore che rinnega se stesso, corriamo questo rischio: di preferire un ordine esterno, tanto comodo per noi, tanto facile, all'ordine interiore dei ragazzi, anche se questo ordine esterno sarà causa di disastri nel campo educativo.

Le volontà hanno la coscienza di essere false, di non aver accettato, di essere lì contro la loro decisione. Questo è pericoloso per i ragazzi, perché si abituano a sdoppiarsi, a coltivare un comportamento ipocrita. Noi vediamo tutto bello, tutto ordinato, tutto silenzioso, e rischiamo di accontentarci di questo. Per carità, via via tutta questa mascherata!

Piuttosto che star lì, ipocritamente, è bene che i ragazzi abbiano il coraggio di dire: « Non voglio questa cosa! ». Come fanno piacere i ragazzi così sinceri! È penoso, invece, quando fan finta di volere, quando ingannano sé e gli altri con un comportamento che sembra voluto, sembra virtuoso, e invece non è tale perché non sono stati presentati i motivi per volere.

Il nocciolo dell'educazione è questo: far agire per forza di persuasione interiore. Senz'altro è molto più comodo un sistema tranquillo, in cui irrigidiamo i ragazzi, che non un sistema in cui faticiamo per guardare uno per uno in faccia e affrontare lo schema personale di ciascuno.

Riflettiamo un po': un ragazzo, che viene da una famiglia scristianizzata non potrà avere lo stesso comportamento spontaneo di uno che viene da una famiglia cristiana educata. Ora, se noi non comprendiamo questo caso, e non andiamo con ritmo più lento nel motivare e nel dare gli schemi di comportamento a questo ragazzo rovinato da una storia, egli diventa falso; imiterà gli altri perché così vuole la scuola, ma solo esteriormente; non vorrà quello che fa. Ed è lì l'omicidio educativo, quando non si vuole.

Alle ragazze che ad esempio non vogliono frequentare la chiesa, secondo lo schema del collegio, parliamo a tu per tu così: « Guarda, questa è una cosa che bisogna fare: la Catechesi te l'ha spiegata. Forse tu hai tante difficoltà interne, tanti cedimenti di laicismo dovuti alla tua famiglia, per cui non ce la fai da sola a volere quest'atto; ecco, allora, che il regolamento del collegio ti aiuta, ma ti aiuta a volere,

non a fare; capisci la differenza? È lì per aiutare la tua tendenza un po' debole e spingerla all'azione, non per farti fare l'azione anche se la tua tendenza e la tua volontà sono contrarie ».

Un episodio che dice molto. Siamo in un collegio in Inghilterra. L'educatore ha creato in esso un clima di massima lealtà con gli educandi. Un giorno un bambino, un certo Robert, di nove anni, vede che l'educatore sta dipingendo con la vernice una porta. Gli passa vicino, prende una manciata di sabbia e la butta contro la porta verniciata di fresco. Voi pensate naturalmente alla reazione dell'educatore. No, non ha reagito come pensate. Ha guardato Robert in silenzio, restando lì, interdetto, perché non capiva che cosa stava succedendo. Poi si è avvicinato al mucchio di sabbia, ne ha preso anche lui una manciata e l'ha buttata contro la porta. Quindi, rivolto al ragazzo: « Perché hai fatto questo? Vedi, Robert, tu dentro avevi una cosa buona, volevi cioè ribellarti all'ingiustizia, alle cattiverie con cui la porta di casa tua, (veniva da una famiglia rovinata) ti ha soffocato fino ad oggi; quella tendenza alla giustizia, ai diritti che erano stati conculcati in te, però, l'hai espressa male, l'hai quasi rovinata con un gesto così stupido. Cosa c'entra questa porta? cosa c'entro io? È tuo papà con cui ce l'hai! »

Vedete, quell'educatore ha fatto una specie di giudizio.

Ogni azione di un uomo, infatti, ha sempre una parte di bene. L'educatore diventa l'altoparlante di questa parte di bene, si unisce al bene, si allea al bene e rinuncia al male.

Prendiamo un altro caso. Don Bosco vede che un ragazzo, mentre tutti vanno in chiesa, scappa, non ci va. Noi cosa avremmo fatto? « In chiesa con gli altri! ». Don Bosco no. Quel ragazzo era figlio di una famiglia disordinata; allora Don Bosco gli dice: « Vedi? sono stati gli adulti che ti hanno fatto male, e tu giustamente ti ribelli. Beato il ragazzo che si ribella, vorrei che tutti i ragazzi si ribellassero all'ingiustizia! Però tu hai fatto una confusione tra il tuo papà e il buon Dio! Si lo vedo; tuo papà ti ha trattato male, è un adulto che ti ha fatto del male, e tu reagisci. Questo è buono, ma il Signore è un'altra cosa. Il Signore è venuto su questa terra per difendere i deboli, per difendere gli oppressi, per liberare i carcerati, e tu lo tratti così ». Allora il ragazzo comincia a guardare la chiesa in modo più puro. Don Bosco l'ha aiutato a purificarsi, a distinguere in sé il bene dal male.

Questa si chiama opera educativa. Interpretare ciò che c'è di bene, amplificarlo, purificarlo dalle confusioni col male, aiutare l'individuo a denunciare, a rifiutare il male, a rigettarlo e a tenere solo il bene.

Giovanni XXIII ha dato il principio fondamentale dell'educazione: « Cerchiamo prima di tutto ciò che ci unisce, e poi ciò che ci divide ».

Anche nell'allieva che si comporta male, perché vi disturba, cercate prima ciò che vi unisce a lei. Ci sarà certo qualche cosa di bene in mezzo a tanto male. Non c'è nessuna tendenza che non sia bene, nessuna assolutamente. Sarebbe luteranesimo parlare di tendenze assolutamente cattive.

Nel nostro volume di schede, abbiamo esattamente tolto questa parola: « tendenze cattive », sostituendola con « tendenze disordinate ». Le tendenze possono essere confuse con il male, ma non per sé cattive: non esistono queste. Sarebbe una bestemmia dirlo, perché si affermerebbe che il Signore ha creato qualcosa di male.

Un autore chiamava le tendenze disordinate « verità impazzite »: bellissima espressione! Basta che noi purifichiamo queste verità dalla pazzia e abbiamo salvato un uomo.

Quindi l'educatore non si pone davanti a Robert, dicendo: « Tu hai mancato alla legge, ti punisco ». No! Quello lo farà la questura, non l'educatore. L'educatore si mette accanto e fa una revisione di tutto: « Hai fatto questo; cosa volevi fare buttando la manciata di sabbia contro questa porta verniciata, volevi ribellarti? Avevi ragione, sai? Capite che novità si fa strada nel bambino che si sente dire: « Hai ragione! ». Che scoperta del bene, che senso di fiducia in se stesso, che senso di sicurezza! Pensa: « Guarda, c'è chi mi capisce. Perché anch'io intuitivo in qualche modo che in me c'era del bene nel male, ma da solo non ce la facevo a liberarmi, a purificarmi, a chiarirmi: l'educatore l'ha fatto. È stato bene far così, però la porta! una vernice così bella! ». Ecco come nasce il progressivo liberamento dell'oro da tutto il magma di deformazioni che la famiglia, il peccato originale o l'ambiente preeducativo ha creato nell'individuo.

Ricordo di un ragazzo a cui avevo detto: « Ti do uno schiaffo! ». Saltò su un biliardo e cominciò a fare l'indiano attaccato al lampadario. Per fortuna non è caduto, se no avrebbe rovinato il lampadario. Una bellissima scena vi assicuro: un po' come Tarzan in volo; un salto magnifico: « Adesso sì che devo darti uno schiaffo, caro ragazzo, se fai così », ho aggiunto allora.

Lo schiaffo non gliel'ho dato, ma lui l'aveva accettato pienamente, perché aveva sentito la crisi, aveva capito che era stupendo essere energici, fare i voli alla « Tarzan », mostrare un senso di dinamismo, anche se tra l'altro creava il problema economico di un lampadario. Questo l'ha aiutato, ha accettato in pieno la sua tendenza buona e l'ha purificata dall'espressione sbagliata.

Il fatto che l'individuo dimentica l'insieme, è una verità parzialmente impazzita. Egli vede solo un aspetto delle cose, ma poi se io l'illumino, se gli allargo l'orizzonte, le cose cambiano.

Nelle conferenze ai fidanzati c'è il problema della purezza: tutto è impostato ad allargare gli orizzonti. I giovani sono portati a limitare gli aspetti dell'amore, e noi spalanchiamo davanti a loro l'immensità di orizzonti sconfinati di questo sentimento.

Quando parliamo di aspetto centrale nel processo educativo, vogliamo dire che il ragazzo deve arrivare a scegliere liberamente e costantemente il bene prima di tutto dentro di sé, facendo la crisi, la distinzione in sé del bene e del male, poi prendendo il bene come motivo: « Vale la pena fare questo; è giusto, mi afferma, mi fa riuscire questo bene presentatomi così, in collegamento con le mie tendenze; allora mi sento portato a preferire il comportamento buono, invece del comportamento cattivo oppure confuso ».

Insisto su questo aspetto confuso, perché la maggior parte delle vostre educande, non hanno mai comportamenti cattivi, ma confusi, cioè nessuno le ha aiutate a distinguere il bene dal male. Hanno quindi dei motivi con una parte di bene mescolata a una parte di male. Voi potete essere la loro salvezza perché togliete il bene, lo liberate, lo salvate, lo redimetete dalla confusione col male che c'è nelle giovani anime.

Aspetti collaterali e formazione

Nella questione educativa, ci sono delle condizioni, degli aiuti esterni, in un certo senso, che sono chiamati *aspetti collaterali*. Senza di questi, è impossibile acquistare l'abito di agire moralmente. Essi consistono nello sviluppo di una certa perfezione fisica, intellettuale, affettiva, e questa in modo unitario ed armonico, sia internamente che riguardo alla realtà circostante al soggetto.

L'attività che cura questi gruppi, questi sviluppi, questi aspetti collaterali, si chiama *formazione*.

Se educazione vuol dire centrare il nostro lavoro per fare in modo che il ragazzo, secondo le sue possibilità, si abitui a scegliere liberamente il bene, tutto il lavoro che contribuisce a fare in modo che scelga il bene, si chiama formazione.

Facciamo un esempio: se un bambino è stato sempre in un ambiente dove non si parla che di mangiare, di denaro, di terra, di lavoro, come in certi ambienti dove non si ha il senso delle realtà spirituali, perché il papà ha solo davanti a sé l'interesse e la mamma è soffocata dal lavoro, è naturale che sia preso sempre da questi bisogni immediati, materiali, che prevalgono nella famiglia. Arriva in collegio, e voi dovete fare prima di tutto un lavoro di maturazione del suo spirito al gusto delle cose spirituali, altrimenti non potrà essere sensibile a motivi che sono essenzialmente estranei alla sua volontà.

Facciamo un esempio più concreto ancora. Io devo educare le ragazze a cantare i salmi in chiesa. Mi trovo in una zona presso Rio de Janciro, dove le ragazze hanno sentito solamente musiche moderne, dischi sfrenati, Jazz, ecc. Hanno avuto cioè una formazione musicale molto lontana dall'idea che possa essere bello un salmo.

Se io le prendo di sana pianta, le porto in chiesa e comincio coi salmi, queste creature si trovano spaesate, a disagio: è logico! Manca la condizione per poter afferrare la bellezza anche in senso musicale, di un canto delicato, fine, religioso.

Che cosa devo fare? Una progressiva formazione del loro gusto musicale.

Qui in Italia potreste avere delle ragazze in un laboratorio che hanno letto sempre « Grand Hotel » o giornalotti estremamente insulsi. Non hanno l'idea di un romanzo un pochino elegante, con un certo gusto ideologico, una certa forma artistica. Han letto delle insulsaggini dal mattino alla sera.

Se diceste loro improvvisamente: « Adesso ragazze, dovete leggere la vita del tale Santo », vi riderebbero in faccia. E non è davvero colpa loro! Voi potete ripetere diecimila volte: « Mi raccomando, dovete fare così ». Le secchereste soltanto, senza riuscire nel vostro intento.

Bisogna cominciare da dove sono, e, lentamente, creare la condizione, il gusto letterario, con progressivo avvicinamento a qualche lettura un pochino più intelligente e più saporosa, leggendo magari insieme qualche cosa, facendo vedere, o confrontando insieme un'illustrazione. A poco a poco, date loro una formazione che le sensibilizza a letture più sode.

Ecco perché S. Tommaso dice che *non si può inculcare la virtù ad un uomo che vive in condizioni sotto umane*. È logico: se non c'è un minimo di vita umana, di formazione, di ambiente, cosa volete andare a minacciare l'Inferno... Intervenite, migliorando dapprima la condizione per poter vivere da uomo.

È diverso il caso di chi, già formato, può affrontare la fame, da quello di chi non lo è ancora. L'adulto, educato bene, può dire: « Beh, adesso soffro la fame, son diventato povero per un disastro familiare, devo avere il coraggio di affrontarlo. Ma a un bambino come potete dire questo? Se riesce a vivere da cristiano, nonostante una condizione economica disastrosa, è un miracolo dello Spirito Santo.

E poiché il Signore segue le vie ordinarie, ecco che noi dobbiamo prima di tutto *creare le condizioni per vivere in grazia di Dio*. Dobbiamo mettere nella morale possibilità di vivere bene. Come vedete, abbiamo preso la frase di Don Bosco: « Mettere nella morale impossibilità di

commettere il peccato », cercando sull'esempio di Giovanni XXIII, di approfondire l'aspetto positivo, che era poi quello voluto da Don Bosco, quando creava i suoi Oratori.

Bisogna mettere i giovani nella morale possibilità di volere il bene, con una certa educazione estetica, un certo esercizio fisico, con il dominio del corpo.

Com'è importante questo nell'educazione alla purezza! Noi, a volte, non prendiamo neppure in esame il problema di questa condizione fisica necessaria per la virtù della purezza. Parliamo di questa virtù, ma non approfondiamo il problema delle condizioni per poterla vivere. Invece, un sano esercizio fisico, una vita un po' sportiva, uno stile, un po' di ginnastica anche quotidiana, un'abitudine al dominio del corpo, è una condizione favorevolissima alla vita di purezza; dà alla volontà la capacità di essere sensibile, aperta e persuasa dei motivi che la Catechesi porta per essere puri.

Ecco gli *aspetti collaterali*. L'aspetto centrale è che i ragazzi vogliano un comportamento per un motivo; vogliano fare, non facciano senza volere. Quindi obbediscano, non perché bisogna voler obbedire, ma perché scelgono l'obbedienza come un valore.

L'esecuzione materiale di un comando non è un atto di obbedienza. Bisogna che la volontà abbia dei motivi e li accetti, e da quei motivi si lasci muovere per comandare il corpo ad eseguire un certo ordine.

Il campo dei motivi è essenziale per l'educazione umana, perché allora c'è amore. *Il rapporto coi motivi è atto di amore*, perché i motivi non sono qualcosa di costringente, qualcosa che si presenta alla memoria, come parola della Catechista, lettura di un libro, ecc.: sì, sono anche questo, se vogliamo, ma è l'educando che si mette davanti la parola letta o udita, che l'accetta, la firma e ne fa la forza propellente di un certo comportamento.

È pauroso vedere dei libri sulla purezza, che parlano soltanto di doveri e doveri; i motivi dove li mettono? Oppure parlano di motivi, ma molto insufficienti, per esempio di motivi puramente estetici.

Se a una ragazza di oggi parliamo di amore alla purezza solo perché è una cosa dignitosa (la parola dignità non è più così importante come era nell'800), la nostra parola non è un forte motivo per agire bene. Se invece diciamo che la purezza è un atto di lealtà, è un atto di collaborazione a Dio, è un atto di servizio alla società, come è molto più persuasivo questo motivo!

Tocca all'educatore scegliere quei motivi che corrispondono più da vicino alle tendenze.

Faccio un caso concreto: oggi in paesi come la Cecoslovacchia, l'Ungheria, ecc. i bambini all'idea di « re », di « regno », non reagiscono affatto, perché non hanno l'idea di tali realtà. Quindi dire loro: « Dobbiamo amare il Signore perché è nostro Re », non fa lo stesso effetto persuasivo che faceva nel 300, nel 400, quando si parlava di Dio, di Cristo « Re del mondo ». Allora avevano sotto ai loro occhi qualche cosa che li aiutava, ora non più.

Oggi dovrò cercare gradualmente di partire da quello che per loro è qualche cosa che motiva, e poi lentamente salire a dei motivi superiori. *Bisogna cioè partire da dove sono i ragazzi e non da dove siamo noi.*

Molte volte l'educatore parte da un'esperienza della sua formazione, che spesso è diversissima da quella dei suoi educandi, e proietta su di essi una luce falsa. Occorre, invece, immedesimarsi di loro, cercare in loro il loro bene, così com'è: piccolo, debole, mutilato, puntando lì sopra per costruire a poco a poco, tutto un esercizio di atti che rafforzano tendenze buone, abitudini virtuose.

III. FATTORI DELL'EDUCAZIONE

Ricapitoliamo quanto abbiain detto e poi passiamo al nuovo tema.

C'è un soggetto, con una determinata situazione psico-motoria, diciamo così; c'è un oggetto, che sono i beni, o meglio i valori da acquistare; c'è un rapporto da creare tra soggetto e oggetto, un determinato rapporto ben preciso, adatto a ciascuno, e questo è il fine dell'opera catechistica e dell'opera pedagogica in genere. Poi c'è il mezzo, cioè quel ponte provvisorio costruito dall'educatore e dall'ambiente, con il quale l'educatore costruisce il ponte definitivo, che lega il bene educativo al soggetto.

Abbiamo visto questo processo educativo sotto vari aspetti: per esempio quello della *progressività*: si parte da un inizio e si arriva ad una fine. All'inizio abbiamo una situazione in cui predomina l'attività dell'educatore; alla fine abbiamo una situazione in cui predomina l'autonomia dell'educando, in quel caso già educato.

L'educatore deve rispettare questo processo, dicendo un po' come S. Giovanni: « Bisogna che lui cresca e che io diminuisca ».

La crescita dell'educando, legata alla lenta diminuzione dell'intervento educativo diretto, è vista nel suo punto centrale. *Si tratta di crescere nella capacità di scegliere liberamente*, di volere liberamente scegliere il bene, lo schema di comportamento buono, l'atto abituale buono,

secondo le situazioni in cui uno si trova. Questo è il nucleo della persona educata.

Perché ci sia questa formazione morale, questo abito della scelta libera e costante del bene, ci vogliono delle condizioni, che abbiamo chiamato *aspetti collaterali*. Sono: la formazione intellettuale, la formazione fisica, la formazione sociale, la formazione estetica.

Queste varie formazioni non devono essere slegate tra loro, ma ben connesse, ben articolate l'una con l'altra, in una visione intellettuale di tutta la vita, che sia organica, ben compatta, in modo che la gerarchia dei valori, cioè l'istruzione rispetto ai valori della vita, sia molto chiara.

È necessario, poi, che questa formazione sia adattata al tempo, cioè alle situazioni di vita in cui l'individuo dovrà, giorno per giorno, fare le scelte.

Avremo così le condizioni perché l'educando possa fare quelle scelte interiori, che costituiscono la santità, la perfezione morale, lo sviluppo equilibrato delle doti individuali e specifiche, e conducono al compimento del destino dell'individuo quale Dio ha voluto quando lo ha creato.

Abbiamo osservato in particolare che educare non significa tanto far fare, ma far voler fare.

Di qui il *problema motivazionale*, cioè il presentare sia col proprio buon esempio, sia col proprio entusiasmo e la propria convinzione interiore, i motivi, in modo persuasivo, ricco, significativo, che dia senso alla vita.

Adesso cerchiamo di vedere il metodo più valido per creare l'unione tra i valori e il soggetto, in modo abituale e costante; cerchiamo cioè di vedere le linee del metodo.

Queste si riducono al problema delle tendenze spontanee che dinamizzano, che spingono dal di dentro ad agire.

L'educatore deve accostare queste tendenze ai beni educativi esterni. È come se fossero i due capi di una corda da legare: qui avete la corda delle tendenze, là avete una delle tante corde dei beni oggettivi. L'educatore deve collegare, al punto giusto, questa determinata tendenza con questo determinato bene educativo.

Abbiamo spiegato questo con una parola: *interpretare*.

Dicevamo: il bambino sente tutto un ribollire di spinte, di energie; l'educatore gli spiega che cosa sono, perché ci sono, e qual è il modo di tradurle in pratica, cioè lo schema di comportamento adatto.

Questi vari sviluppi, (sia quello centrale, ossia lo sviluppo della capacità di scegliere liberamente il bene, sia quelli collaterali, ossia lo

sviluppo della propria visione intellettuale del mondo, del proprio coordinamento psico-motorio delle proprie energie fisiche, dei rapporti sociali, delle capacità razionative, intuitive, estetiche, artistiche, ecc.) sono tutte condizioni di quella principale attività di cui si è parlato, la crescita nella scelta del bene, cioè nell'amore, perché *la scelta del bene e l'amore si identificano*, dal momento che voler bene equivale a volere il bene per una persona.

Ad esempio, per il cattolico, voler bene ad una persona è volerla battezzata, cresimata, unita a Gesù Cristo, redenta, risorta in Paradiso. Perché questo è il bene storico di ogni essere umano.

È caratteristico in questo caso, per esempio, come tra due fidanzati di diversa religione, quello cattolico, se è veramente tale, identifica il suo voler bene all'altra persona con il tentativo di catechizzarla, facendo questo semplicissimo ragionamento: « Io sono certissimo che anche per lei il bene è Gesù Cristo, è chiaro quindi che lo voglio per lei ».

Ecco: l'amore e la scelta del bene si identificano profondamente, e fanno l'uomo morale, l'uomo perfetto, così come Dio l'ha sognato, l'immagine di Dio concreta.

I vari sviluppi avvengono per la crescita dei germi che sono già nel soggetto, cioè le inclinazioni, le tendenze, le aspirazioni alla riuscita, al benessere, alla felicità, all'amore, alla libertà, al fare qualcosa.

Tutto il mondo tecnico, le scoperte scientifiche, che cosa hanno dentro? L'aspirazione dell'uomo a costruire, a imitare Dio creatore.

Assimilazione e crescita

Lo sviluppo dei germi dell'individuo avviene non per sovrapposizione esterna, ma per crescita di un nucleo che già esiste.

È molto importante questo, perché noi facilmente deponiamo degli oggetti nella memoria del bambino, invece di prendere le sue tendenze, le sue aspirazioni, le sue inclinazioni, che sono i germi, e farle crescere secondo un certo bene, un certo valore, una certa linea, che è data dai beni oggettivi.

Per esempio, l'aspirazione all'amore bisogna farla crescere nel senso di Gesù Cristo. Amare, voler bene, essere amici, è una tendenza naturale: io la faccio crescere, orientandola verso il suo vero oggetto che è Dio.

L'amore s'inizia come processo essenzialmente possessivo: voglio possedere ciò che mi piace. Io lo faccio crescere nel senso cristiano oblativo, cioè voglio arricchire un altro.

Ecco una crescita avvenuta non per sovrapposizione di cose, ma per sviluppo di germi che ci sono già. Essa avviene assimilando i beni

educativi presentati dall'educatore: nozioni, schemi di atteggiamenti, di comportamenti, ecc.

Come la crescita del corpo non avviene perché nello stomaco vengano accumulati dei quintali di cibo, ma perché esso assimila coi suoi organi interni degli elementi esterni; così accade per lo schema esatto dell'educazione. Le cose messe nella memoria di quel bambino, di quella bambina, sono diventate veri fattori di crescita solo quando sono masticate, digerite, assimilate.

Quindi il criterio di una crescita educativa non è il fatto che io ho spiegato una certa verità, per esempio: Dio ti ama. Il sapere non è ancora assimilazione, perciò non determina una crescita.

L'educatore può riposare tranquillo, solo quando può dire: ecco, ha fatto un passo avanti nella crescita, perché ha assimilato il cibo che io gli ho dato, ne ha fatto sangue del suo sangue, ossa delle sue ossa.

« Assimilazione », dunque, non significa sovrapposizione. Essere andati 1500 volte a Messa non vuol dire assimilare l'abito della Religione. L'assimilazione è un certo modo di reagire dello stomaco, diciamo così, per cui i nutrimenti ingeriti, vengono inseriti in tutto il corpo e producono in esso una certa temperatura, un dinamismo caratteristico, proprio di quel determinato cibo.

Quindi il bambino che, per esempio, mangia filosofia buddista, se l'assimila, crescerà col dinamismo di un buddista. Mentre il bambino che assimila filosofia cristiana, crescerà con il dinamismo, la spinta, le tendenze caratterizzate dal Cristianesimo.

Il bene oggettivo porta qualche cosa, caratterizza, specifica la crescita, ma chi cresce non è il bene oggettivo.

Non perché sa un volume a memoria il bambino è educato, ma perché ne ha assimilato cinque righe. Anche solo cinque righe, se assimilate, sono fattori di educazione. Il resto è fattore di erudizione, non di educazione; cioè il volume è diventato mobilio della memoria, le cinque righe sono diventate motivo della volontà.

Ecco un criterio di distinzione: l'aver imparato a memoria crea un arricchimento di questa facoltà del bambino, l'aver assimilato cinque righe, forma in lui un pensiero, che lo spinge ad agire, che, per esempio, lo fa alzare presto per andare a Messa: questo è un elemento educativo perché diviene motivo del comportamento.

Dunque, il criterio per definire se è avvenuta veramente una crescita, si ha quando un determinato bene oggettivo è stato assimilato in modo da diventare motivo costante del comportamento del soggetto.

Così, per esempio, possiamo dire che il concetto di Corpo Mistico è stato assimilato, se l'individuo ha mangiato, per così dire, la cono-

scenza, l'accettazione, l'amore per il Corpo Mistico; tant'è vero che la nozione del Corpo Mistico diventa per lui motivo di soffrire con gioia. Questo è un criterio preciso: non che sappia a memoria tre libri sul Corpo Mistico, ma che sappia soffrire con un'idea, con un pensiero, con l'entusiasmo per il Corpo Mistico.

Ora, perché avvenga questa assimilazione, che cosa fa l'educatore?

Sintesi tra tendenze soggettive e beni oggettivi

L'educatore, per far assimilare, per esempio, il concetto di Corpo Mistico, guarda nell'anima del suo educando. Se questo educando viene dal mondo marxista, ha imparato un concetto che è diventato per lui una tendenza: l'aspirazione alla solidarietà operaia.

Io prendo questa tendenza e la innesto in quello che Gesù ha detto del Corpo Mistico. In tal modo la tendenza si sublima, si perfeziona, diventa più vera, più autentica.

Dico: « Tu, giovanotto, desideravi tanto essere in solidarietà con il mondo sofferente, e credevi di esserlo solo perché hai preso la tessera del partito comunista; io invece do una risposta, un nutrimento molto migliore a questa tua fame di solidarietà, perché ti do modo di essere in Cristo molto più fratello di quanto lo possa essere con Marx ». Vedete che io ho preso un'aspirazione e l'ho riempita, l'ho perfezionata, l'ho nutrita con i beni oggettivi?

Prendiamo un altro caso, il furore di vivere: ci sono dei giovanotti che passano cinque, sei ore a ballare il tuiwst, il rocken rolle: hanno una voglia profonda di vitalità quasi mistica. Io dico loro: « Ragazzi miei, avete voglia di vivere, no? vedete quanto furore di vita avete nell'anima! Ma così, questo furore di vita, lo soffocate, perché non è vero che abbiate solo un bisogno fisico di vivere, avete un bisogno morale, tant'è vero che, anche quando il corpo crolla, continuate a ballare ancora. Se io vi presentassi una vita immortale, una possibilità di essere furienti di vita non per un miserabile ballo, ma, per esempio, per collaborare con Dio a rinnovare tutto il mondo, che cosa direste? Così ogni fatica che fate, non è più uno sfogo inutile, ma è una costruzione, quindi una fecondità; non solo siete vivi, ma fate vivere ».

Vedete l'innesto, la sintesi, tra le tendenze soggettive e i beni oggettivi? Potremmo fare centinaia e centinaia di esempi. Questo è il vero significato dell'attività educativa.

Io non devo presentare i beni, così, senza preoccupazioni del soggetto. Devo andare a scoprire le tendenze che pullulano, che ardono dentro l'anima del soggetto, e, usando le tendenze, i termini, le parole che egli usa, portare il mio bene oggettivo.

Facciamo degli esempi evangelici. Il Signore vede che i suoi conterranei hanno un desiderio vivo e meraviglioso dell'acqua. In Palestina l'acqua era una cosa preziosa. Quando, dunque, Gesù vuole parlare della vita divina, prende quella tendenza, e la usa per inserire in essa la verità che Gli sta a cuore.

E dice: « Chi starà con me non avrà più sete, perché sgorgherà da lui stesso l'acqua ». Vedete come le aspirazioni umane, sono prese, ingigantite, purificate, sopraelevate da Gesù Cristo?

In un certo senso noi ci mettiamo, come diceva Don Bosco, all'avanguardia di tutte le aspirazioni dei nostri giovani, perché la risposta di Nostro Signore è sempre più grande dei loro desideri. Se loro desiderano amare, il Signore presenta loro una possibilità di amore molto più grande. Se loro vogliono fare i marxisti, vogliono la fraternità a tutti i costi, Nostro Signore è ancora più « fraternità », in un certo senso è più marxista di loro.

S. Paolo diceva molto bene: « Siete voi ebrei?, io sono più ebreo di voi; siete voi greci? io sono più greco di voi ».

E voleva dire: « Quale portatore di Cristo, la risposta che do alla vostra aspirazione, è sempre maggiore di voi; il mio messaggio vi riempie, vi libera, non vi imprigiona, vi porta più in alto.

Ecco perché la Catechesi è essenzialmente educatrice, perché porta l'aspirazione umana a una svolta travolgente, entusiasmante, se sappiamo presentarla bene.

Facciamo un altro esempio biblico, anzi due: quello del banchetto e della cena.

Pensate che cosa significava allora, quando non c'era cinema, non c'erano gite, non c'era turismo, non c'era televisione, un bel banchetto! Certo, l'aspirazione di moltissima gente dei tempi di Cristo era quella di un bel banchetto, simile a quel famoso banchetto di Cana, per esempio. Dopo le fatiche quotidiane, sospirava quel momento, che aveva un insieme di emozioni, di sensazioni tali da costituire una vera festa.

Cosa fa Gesù Cristo? Prende quell'aspirazione e ne fa addirittura lo schema del comportamento nostro in Paradiso: un banchetto eterno, un banchetto di nozze.

Vedete il collegamento tra aspirazione e beni oggettivi? La cena è un momento di unione, di intimità della famiglia. Il Signore capiva che quegli uomini, dopo l'arsura del sole sognavano la cena con la brezza della sera, come un momento di ristoro, di pace, di gioia. Che cosa dice allora? « Se voi rimarrete in me, il Padre vi amerà, e verremo a voi, e ceneremo con voi ».

Quelle parole suonavano carezzevoli agli orecchi di quella gente, perché s'inserivano nelle aspirazioni che vibravano nel loro cuore e davano loro un senso di novità, di perfezione, le ingigantivano.

Ecco perché *il Cristianesimo si presenta come un'affermazione, non come una mortificazione*. In un secondo momento, dopo questa promessa di vita, quando l'individuo, colpito, dice: « Accetto questa idea », gli soggiungiamo: « Però, perché questa tua aspirazione possa diventare realtà, devi prima purificarti, passare attraverso la croce. Ma la croce, la sofferenza, la penitenza, sono motivate da quella grande visione che sta al fondo del cammino spinoso che noi percorriamo ».

Prima ho collegato la tendenza al traguardo: « Tu desideri questo, e io ti do questo ». Poi però dico: « Per arrivare al possesso di questo grande bene bisogna passare attraverso la croce ».

Molte volte, invece, noi presentiamo croci e croci, senza risurrezione. Questo è tradire Gesù Cristo, dal momento che il Signore ha sopportato la croce, perché vedeva chiaramente la gioia della risurrezione per sé e per noi. Allora ha avuto il coraggio di abbracciare la croce.

È un tradire non solo Nostro Signore, non solo il messaggio evangelico, ma anche le anime, il mettere davanti solo la croce e non la risurrezione, cioè il trionfo, la novità di vita.

Nell'uomo c'è una specie di idolatria della carne. Come risponde il Cristianesimo a questa tendenza? Risponde forse velandosi il volto e scappando via? No! Risponde con una sublimazione vertiginosa, la risurrezione della carne. Dice: « La carne idolatrata da tanta povera gente, per il cristiano diventerà trasfigurata, immortale, splendente di gloria e di bellezza ».

Persino questa tendenza che sembra la più bassa, viene afferrata da Gesù Cristo e collegata ad un bene superiore che risponde alle esigenze dell'uomo.

Il senso della proporzione

Il punto delicato dell'educatore sta nel presentare alle tendenze quella parte dei beni oggettivi che esse possono assimilare; non di più, perché ciò arresterebbe lo sviluppo per mancata assimilazione, né di meno, perché ciò produrrebbe frustrazione, ricerche di beni non educativi, involuzione da parte del soggetto.

Prendiamo di nuovo la tendenza, l'aspirazione al benessere della carne, alla gioia fisica. Il bene educativo presentato a questa aspirazione è la risurrezione della carne: « Tu adesso stai aspirando al benessere della carne: Dio ti presenta un benessere più profondo, più ricco, più

gioioso: è una risurrezione della carne che comincerà già adesso, con un certo stato di benessere, di distensione dei nervi, di serenità.

Presentando, non solo dopo la morte, ma già su questa terra un inizio della risurrezione della carne, avete reso un po' più vicino, più facile, più appetibile il bene educativo.

Il collegamento tra tendenza e bene educativo è proporzionato. Se parlo, per esempio, a giovani di 16 anni della risurrezione della carne dopo morte, questa realtà sembra loro troppo lontana, non l'afferrano, rimane pura nozione, non è assimilata come un motivo che spinge la volontà, e quindi non c'è educazione. Dovrò far capire, far vedere con la mia stessa serenità, che questa risurrezione della carne è già un germe iniziato dalla vita di grazia. Allora troveranno una proporzione tra le loro tendenze e il bene educativo, che permette che le due cose s'incontrino e facciano blocco.

La tendenza dà la spinta, il bene educativo dà la qualità, e così si cresce esattamente come nell'innesto: l'olivo selvatico dà la spinta energica, l'innesto dà la qualità, e vien fuori il frutto.

Questo è educare.

L'arte nostra sta nel proporzionare tendenze e beni educativi, in modo che l'innesto attecchisca, la tendenza si senta veramente soddisfatta nel bene presentato, e questo risponda, si ingrani con le tendenze che spingevano a un determinato atto.

Lo scautismo per esempio, ha preso nei giovani la tendenza all'esplorazione, tendenza naturale dell'intelligenza, del corpo, della curiosità. Questa, però, era un po' allo stato selvatico. Allora ha preso un bene educativo, la natura, le foglie, l'ordine dei cristalli, Dio creatore dei cristalli e delle foglie, tutti beni educativi capaci di diventare motivo per la scelta costante del bene, e li ha collegati a questa aspirazione all'esplorazione.

Dio non è scoperto dentro il libro, come capiterebbe per un venticinquenne, è scoperto in un angolo remoto di un bosco, dopo una gita, attorno ad un fuoco. E cioè in modo proporzionato, in modo corrispondente alle tendenze spontanee dell'educando.

Fermiamoci sull'esempio evangelico degli apostoli. Erano pescatori: Gesù dice loro: « Io vi farò pescatori d'uomini ». Per i Dodici la pesca era diventata un'abitudine, e quindi in qualche modo un'aspirazione, una tendenza a comportarsi in un determinato modo: essere pescatori.

Nostro Signore non dice: « Siete pescatori, ebbene io vi farò professori di filosofia »! E neppure: « Siete pescatori, io vi farò dei valenti predicatori ». No! « Vi farò pescatori, rimarrete in parte quello che siete, e sarete modificati da un innesto: pescatori d'uomini ».

Quindi noi non diciamo ad un ragazzo, ad una ragazza che aspira all'amore: « Non amare più ». No! Diciamo: « Voglio che tu ami, ma amerai in modo più profondo, più intenso, più grande ». Non ho fatto un salto, non ho fatto un cambiamento, ho continuato; ecco l'innesto.

Questo è il proporzionale collegamento fra tendenze, abitudini e beni educativi nuovi.

Se non avviene questo, non sorge nel soggetto quell'insieme di emozioni, di interessi, di attenzione, di voglia di sentir di nuovo, che caratterizza l'inizio dell'innesto.

Dovete abituarvi voi a capire se le vostre alunne sono o non sono in contatto. S'intuisce dai volti se l'innesto attecchisce, se veramente fa blocco col tronco. Avete visto come avete riso anche voi quando ho detto: « Da pescatori vi farò professori di filosofia »? Vieni da ridere, non c'è contatto. È completamente un altro ordine di cose, non interessa.

Se non c'è contatto, avvengono le frustrazioni: le tendenze, cioè, non hanno più una canalizzazione, sono prese, indirizzate in modo che non possono svilupparsi.

La tendenza frustrata, abbandonata a se stessa, compromette l'opera educativa, perché disturba, come una forza deviante, una forza contrastante che fa ingombro dentro l'anima.

Forse l'80 % delle confusioni e delle difficoltà nell'opera educativa è purtroppo dovuto a questo: al fatto che gli educatori e le educatrici non sanno prendere in mano le tendenze, già energiche e dinamiche, nel cuore delle loro alunne.

E, siccome cercano di portare a forza in un'altra direzione i beni educativi, ecco che, quel povero pescatore (per conservare l'esempio) oltre allo sforzo per diventare da pescatore professore di filosofia, in quanto pescatore si sente frustrato, sente la tendenza non più utilizzata, che rumoreggia dentro, confonde, disordina il suo stato d'animo.

Quindi, ci sono due inconvenienti: da una parte la difficoltà che questo bene educativo così strano penetri dentro, e dall'altra il fatto che le tendenze che non possono essere dimenticate, rimanendo in balia di se stesse, fanno disordine.

Tutto sarebbe molto più semplice, se noi pensassimo a prendere il bene educativo e a tradurlo, a presentarlo in continuità con i desideri, con le aspirazioni dell'anima; così prendiamo proprio due piccioni con una fava. Primo: utilizziamo le energie naturali; secondo: facciamo veramente entrare i beni educativi che volevamo fare entrare.

Da ciò nasce il profilo del profondissimo rapporto tra educatore ed educando. Infatti proprio dove zampillano le energie, là s'innesta il

lavoro dell'educatore. In questo innestare i suoi beni oggettivi con quelle zampillanti energie soggettive, sta la vera educazione.

L'educatore deve dosare la somministrazione dei beni da assimilare, e per questo deve conoscere a fondo lo stato tendenziale del soggetto. Dosare vuol dire anche questo: saper aspettare. Non siamo noi che conosciamo quanti giorni o minuti sono necessari perché un innesto attecchisca, è la natura dell'albero. Il fico, per esempio, può accettare un innesto in tre giorni; il pero in quindici giorni: è nella loro natura. Non devo io costringere il pero ad avere il ritmo di assimilazione del fico, perché disobbedisco alle leggi della natura; in fondo disobbedisco a Dio.

Un ragazzo ad una certa età assimilerà i beni educativi rapidissimamente, ad un'altra età ci vorrà molto più tempo. L'educatore sa dosare, sa aspettare e lavorare perché avvenga questa assimilazione.

Egli deve inoltre rendere appetibile il bene da assimilare, e perciò impegna tutto se stesso sul piano affettivo, esemplare e persuasivo. La cosa è molto facile, perché se il bene che egli presenta è una risposta all'aspirazione naturale, l'appetito scocca da solo.

La difficoltà è questa: come si fa a presentare un bene? Basta dirlo sette volte? Rispondo: ci vogliono moltissime, svariate attività, perché veramente un bene educativo venga a toccare una tendenza soggettiva e a innestarsi, a far blocco con essa.

Alle volte basterà una parola. Gandhi, con la sua fortissima personalità, bastava che dicesse uno « slogan », una frase, perché i suoi alunni l'accogliessero di colpo. Per esempio l'espressione: « Non bisogna resistere con la violenza, combattiamo con la non violenza », uno dei principi di Gandhi, era presentato, in un clima d'entusiasmo, con una temperatura ardente, dovuti alla personalità di Gandhi. Se la stessa cosa l'avessi detta io, mi avrebbero riso in faccia, perché non sono Gandhi. Non ho tutta la grandezza, la storia, l'incisività di lui. A lui bastava parlare, il resto lo metteva il suo corpo, i suoi occhi, il suo volto, la sua storia.

A qualche cosa di simile abbiamo accennato, parlando di testimonianza. Le parole di un testimone non sono solo parole, sono un « quid » capace di penetrare a fondo e di fare innesto con la vita dei giovani.

L'ambiente

Un mezzo per far penetrare il bene educativo fino allo stato tendenziale, è anche un insieme di tante altre cose, che chiamiamo ambiente.

L'ambiente, accanto all'educatore, serve come a dare la temperatura a un elemento che c'è sempre, cioè la parola, il gesto, l'esempio.

Quando il ragazzo ad esempio vede che tutta la parrocchia, il papà, la mamma, il signor tale, il professor tal altro, la suora, il parroco stanno parlando e organizzando una campagna catechistica, e ci sono scritte murali e ci sono manifestazioni, e il papà dice alla mamma: « Stasera devo andare, perché ci sono tre sere di questioni sul problema catechistico », tutto questo insieme di cose carica l'atmosfera, diventa ambiente, cioè qualcosa di molto incisivo e persuasivo. Basterà poi che il Catechista con una parola attui l'innesto in una tendenza viva nel cuore del ragazzo, per esempio quella di far qualcosa coi suoi compagni. Prende allora quella tendenza e la unisce alla parola « Catechismo », che nell'atmosfera parrocchiale è diventata così importante per il ragazzo.

Questa è la sorgente di quello che si chiama *pastorale d'insieme*. C'è, cioè, un insieme di cose che contribuisce a far sì che quel determinato bene educativo penetri veramente nel cuore della persona, faccia blocco con una sua tendenza e diventi energia intima, autonoma, di questa persona.

Lo scoutismo, per esempio, a cominciare dal vestito, ai programmi, al saluto, allo stile, alle parole, ai canti, alle passeggiate, a tante altre cose messe insieme, è una pastorale d'insieme. Non c'è solo l'idea: « Ama la natura », ripetuta cento volte, ma questo amore, la natura, (ecco il bene educativo) viene innestato alla tendenza di esplorazione del ragazzo, grazie a tanti altri interventi oltre a quello verbale.

Noi pecchiamo di intellettualismo quando crediamo che il modo per trasmettere un bene educativo sia solo quello verbale, cioè il dire, il parlare. Analizzate, infatti, l'attività dell'uomo, guardate quante altre attività ci sono in lui, oltre a quella di parlare. C'è quella del guardare, del sorridere, del gestire, del viaggiare, del dipingere, del costruire qualcosa con le mani, del camminare, del visitare le persone, ecc. Quante cose!

Sono attività umane, e ciascuna di queste può essere mezzo di comunicazione di una certa idea, di un certo valore.

Come fanno, per esempio, gli industriali per creare la mentalità industriale nell'uomo? Gli parlano a lungo di un'azienda? No! Lo prendono, lo « sbattono » sei mesi alla Fiat: che veda, giudichi, venga a contatto, senta il suono della sirena, veda i complotti dei sindacati. In questo clima egli riceve, assimila l'idea, e dice: « Questa è l'azienda; il mio modo di vivere nell'azienda deve essere così e così ».

Vedete come un bene educativo può venire inserito attraverso la educazione e l'ambiente?

Una di voi domani può decidere: « Facciamo una campagna catechistica ». Dovete allora programmare delle attività verbali, sì, ma tante altre attività oltre a quelle. Dopo aver pianificato le parole, ci sarà la testimonianza, e si pianificherà la testimonianza; ci sarà la collettività.

Che cosa vuol dire collettività? Vuol dire questo: quanto più una persona si trova affiatata in un gruppo sociale tanto più assimila un'idea che appartiene a questo gruppo: è un principio fondamentale di psicologia sociale. L'idea viene assimilata, sapete perché? Perché questi quindici, venti individui creano fra loro una famiglia, in cui c'è un clima di affiatamento, per cui le idee vengono assimilate molto rapidamente, e molto profondamente.

L'educatore dunque pianifica la socializzazione dei suoi educandi. *Ogni scuola di Catechismo deve diventare una comunità di catechizzandi*, anche se questo esige tre gite nel primo mese, perché i ragazzi ridano insieme, scherzino insieme, si affiatino il più possibile.

Quando saranno una bella famiglia, che si vuol bene, che si ama, basterà poco tempo, perché le parole vengano assimilate dall'individuo.

Questo vuol dire rendere appetibile il bene da assimilare. Occorre un insieme di attività che fanno un clima, una temperatura, in modo che i beni penetrino. Questo è in sostanza l'opera dell'educatore. A sua volta l'educando (e questo dipende un po' dalla sua libera volontà e un po' dall'intervento dello Spirito Santo) deve attivamente assumere, cioè assimilare il bene presentatogli, con tutte quelle operazioni di assestamento e di chiarificazione nell'interno, che sono richieste da ogni nuova parte di bene assimilato.

Come quando si cambia casa

Quando una persona assimila un'idea nuova, in lei avviene come quando si cambia casa, cioè una rivoluzione. Il convertirsi non avviene una volta sola nella vita. Ogni volta che un'idea entra in testa, c'è una conversione.

Immaginate, per fare un esempio molto semplice, un tram dove c'è già molta folla; si arriva a una fermata e sale un nuovo viaggiatore: cosa capita? Che tutti quelli che sono dentro si assestano in modo nuovo, per far uscire lo spazio per il nuovo entrato. Così è dentro di noi. Le nostre idee, il nostro modo di vedere la vita, le nostre cose, il nostro senso dei valori, tutto è in riassetamento.

Nei ragazzi questo avviene ogni tre mesi, a volte. L'educatore spesso non capisce niente di questi periodi critici, o anche dannosi. Pensiamo che cosa vuol dire la scoperta dei misteri della vita, che sono un'idea,

un valore grandissimo all'età della pubertà. Che brusio, che confusione! Ancora più drammatica è la scoperta del dolore!

Un adolescente rimase ferito dalla crisi di questa nuova scoperta: « Perché gli innocenti soffrono? ». Non ci fu nessun educatore che l'aiutasse in quella crisi. Quella scoperta, che è un bene, egli la dovette sopportare come un innesto troppo difficile, senza l'aiuto di un educatore, e avvenne la sua crisi morale e la sua conversione all'ateismo.

Attente! Bisogna aver l'occhio clinico; bisogna avvertire i momenti di grazia e i momenti di rischio nella vita dei giovani. Che proprio nei momenti più drammatici non trovino l'assenza di aiuto nella società. Non dando loro, a tempo opportuno, l'aiuto di cui hanno bisogno, noi tradiamo Dio Padre, il quale vuole essere la provvidenza per ciascuno! Noi dobbiamo essere le mani di Dio Padre, la tenerezza di Dio Padre, l'occhio attento di Dio Padre per queste creature.

C'è un problema di conversione ad ogni nuova idea, che deve essere attentamente vigilato, aiutato, favorito, incoraggiato dalla presenza affettuosa dell'educatore.

Ogni volta che un bene viene assimilato, tutto l'essere si sviluppa e cresce, non una parte soltanto.

Una nuova idea modifica anche la tensione del nostro sangue, perché noi non sentiamo e non viviamo un po' con l'anima, un po' con il corpo; ma viviamo con tutti noi stessi, anima e corpo. C'è una totalità di reazioni, per cui un male della punta del piede compromette anche il cervello, e un'emozione spirituale compromette anche la digestione.

Molte volte è l'anima che fa male al corpo. Il corpo sta tranquillo, buono, l'anima è piena di drammi, di paure, di disperazione a volte.

Adattare i cibi alla fame

Siccome con l'assimilazione di un bene, è tutto l'essere che si sviluppa e cresce, accanto alle antiche aspirazioni vengono a destarsi nuove aspirazioni e nuovi interessi, sotto la profonda spinta generale verso la perfezione.

L'educatore deve seguire questo ritmo, sapendo stendere un programma che sappia far corrispondere, ad ogni grado di sviluppo e quindi di tendenze, la corrispondente parte di beni educativi, sia fisici, sia intellettuali, sia affettivi.

E' necessario che l'educatore sappia sempre trovare il cibo per ogni nuova fame, capite? Perché, se a un certo punto egli si arresta, quella fame fa deperire del tutto l'educando.

Solo Dio riuscirà a saziare la fame, l'aspirazione del cuore. Però su questa terra ci deve essere una continua, graduale distribuzione di cibi.

S. Paolo dice che bisogna prendere prima il latte e poi il cibo solido. Mangiando il latte uno diventa capace di nutrirsi con cibo solido; la fame prima era una fame di latte, poi è una fame di cibo solido.

Così capita nell'educazione: l'educatore mette davanti, in un certo senso, le migliaia di beni educativi, e li mette in ordine. Prima va bene questo, poi quest'altro, e così nasce un programma di scuola, un programma di Catechismo, un programma educativo in genere.

La perspicacia dell'educatore, che si immedesima dell'avventura vitale dell'educando, dovrebbe capire gli scatti successivi della sua fame, il rinnovarsi, il cambiarsi, il trasformarsi di essa.

Torniamo all'esempio dello scautismo: voi soddisfatte la fame della esplorazione dello « scaut » con grande attività di viaggi, di ricerche, ecc. Quando lui ha saziato questa fame, è cambiato, è trasformato; nuove ricchezze sono in lui, nuovi beni, nuovi motivi, e su questi spuntano nuove fami.

Il camminare comincia a poco a poco ad esser dimenticato; sotentra la preoccupazione dei compagni di viaggio, dei compagni di esplorazione; nasce una fame di approfondire, schiarire, perfezionare il mondo delle proprie relazioni sociali. Se l'educatore continuasse con la storia della scoperta delle foglie, rovinerebbe questi ragazzi! Adesso non hanno bisogno di vedere se le foglie hanno cinque, sei nervature, ma di sapere se il volto dell'amico ha cinque o sei rughe. Ed è lì che egli deve cambiare il cibo, il bene educativo.

Questo vuol dire saper seguire la progressività.

Ci fu un ragazzo che, a un certo punto, quando suo babbo a 16 o 17 anni gli disse: « Come sei cambiato da quando eri ragazzo! » e voleva dire che c'era stato un distacco, rispose questa stupenda frase: « Babbo, tu non hai saputo crescere con me ». Il babbo continuava a trattare il ragazzo a 16 anni come a 11; ma da 11 a 16 anni quante cose erano cambiate, quante aspirazioni, quante tendenze! Il babbo era rimasto allo stile della fame, delle tendenze dell'undicenne.

L'educatore deve inoltre controllare la delicata fase di assestamento nel passaggio da un gradino all'altro dello sviluppo, coadiuvando con chiarificazioni, persuasione, stimolazione, affinché lo sviluppo avvenga nel modo dovuto.

Quando il ragazzo non è più bambino e non è ancora adulto, è molto difficile per lui quel momento! Sono finiti in lui la struttura, il sostegno, le ricchezze del bambino; queste cose non hanno più senso,

tuttavia non sono ancora cominciate per lui le strutture, le ricchezze, il senso della vita dell'adulto.

È un povero orfano, si trova spaesato, ci vorrebbe qualcuno che si accostasse a lui e lo aiutasse in quella delicata fase; altrimenti o si rifugia di nuovo, come fanno molti, nel mondo infantile e rimangono degli eterni bambini, oppure si butta a occhi chiusi verso la disperata ricerca delle avventure dell'adulto e fa l'adulto prima del tempo. Prende i gesti dell'adulto, imita goffamente l'adulto, si mette a fumare a 11 o 12 anni: perché? Perché nessuno l'aiuta ad avere conoscenza di se stesso. Se invece l'educatore è presente, in questi momenti delicati cerca di impedire ogni crisi.

Riepiloghiamo:

La sostanza del metodo educativo consiste nel saper fare la sintesi o l'innesto tra le tendenze soggettive e i beni oggettivi.

Per fare l'esempio che mi pare più chiaro, non si può dire ad un pescatore: « Ti farò professore di filosofia », ma si deve dire: « Ti farò ancora pescatore, ma pescatore d'uomini ».

Deve avvenire un po' nell'educazione quello che avviene nella Incarnazione. Il Figliuolo di Dio, pur continuando ad essere Dio cominciò ad essere vero uomo. Lo stesso capita per ogni momento educativo: il bambino, l'uomo, pur continuando ad essere uomo, comincia un poco ad essere anche Dio, con la vita di grazia. Pur continuando ad essere undicenne, comincia un poco ad essere sedicenne; pur continuando ad essere innamorato della natura, comincia un poco ad essere anche attento all'ambiente sociale.

Avviene sempre questo processo graduale, continuo; se non avviene, sorgono le difficoltà, e soprattutto avvengono le immaturazioni. I beni educativi, cioè, non vengono assimilati, ma o rimangono nella memoria, oppure vengono rigettati.

Finisco con una frase che vi può spaventare, ma che a me ha fatto tanto bene. Un giovane una volta mi disse questo: « Voi ci avete dato abbastanza Cristianesimo per capire che col peccato andiamo all'inferno, ma non ce ne avete dato abbastanza per renderci capaci di evitare il peccato ».

Come è tragico questo! Cerchiamo d'impegnarci nell'opera educativa con tutte le nostre risorse. È faticoso, ma, ogni fatica che facciamo noi, risparmia delle dolorose conseguenze all'educando.

1° - *Quale differenza c'è tra « motivo » e « motivazione? »*

— È questione di termini, e si potrebbe usare tranquillamente l'uno e l'altro.

Il termine « *motivo* » indica più la cosa in se stessa, il valore in se stesso. Invece « *motivazione* » indica l'aspetto dinamico, una volta che esso è conosciuto e assimilato dal soggetto.

In pratica: *il « motivo » è l'oggetto motivante; la « motivazione » è l'attività con cui il soggetto, oppure l'educatore, presenta alla volontà questo motivo in modo che sia persuasivo, influenzante la volontà stessa.*

2° - *Circa il fatto di dare sempre all'educando il motivo di un determinato atto, pare ci siano molti interrogativi.*

a) Sembra che non sia sempre cosa possibile e buona dare la giustificazione di un comando.

b) A volte non si possono dare i motivi di ogni atto, perché l'educatore sul momento non li conosce, sia perché è un atto voluto da un'autorità superiore, sia perché può accadere che egli non sappia presentare i motivi.

c) Si pensa che, abituando l'educando a conoscere sempre i motivi del comando, si autorizzi una critica malsana o uno svilimento dell'autorità, nel senso che il ragazzo cerca i motivi più che cercare l'autorità.

d) Come farà il ragazzo diventato adulto, quando non può avere le ragioni del suo vivere di fede?

— Sono tre aspetti interessanti, che possiamo esaminare uno per uno.

Quando non conosciamo un motivo specifico di un certo atto, ci sono sempre dei motivi generali che abbracciano anche quell'atto. Rifacciamoci almeno a questi.

L'abituare l'educando a conoscere sempre i motivi del suo gesto, svilisce davvero l'autorità? L'autorità non deve essere che l'incarnazione dei valori, dei motivi, quindi c'è una continuità perfetta tra autorità e valori motivanti. L'autorità è un'espressione esterna, è una persona nella quale questi valori prendono vita. Quindi non si possono opporre tra loro autorità e motivi; anzi devono essere congiunti.

L'educatore, quando comanda, deve essere un motivo vissuto; deve essere cioè lui stesso talmente preso da questo motivo che il suo comando nasce appunto perché c'è tale motivo.

L'autorità educativa è un'autorità esemplare, cioè è l'esempio della vita dell'educatore; è lui, la sua volontà che vuole anzitutto i motivi per cui comanda. Se dico: « Andiamo a Messa », è perché lo voglio io per primo e non lo voglio per la disciplina del collegio, ma perché è bene così, perché voglio i motivi.

Ricordate quando vi dicevo che all'inizio dell'atto educativo è necessario che l'educatore ami lui al posto del bambino, perché il bambino non è ancora capace di amare? Ora, l'autorità è il fatto che io educatore amo, appetisco, scelgo i motivi al posto dell'educando.

Man mano che l'educando è capace di scegliere lui i motivi, siamo in due a sceglierli: questa è l'unione tra autorità e libertà, nella luce del bene di un determinato atto. Quindi Dio, che è la sorgente dei beni educativi, sovrasta sia l'autorità che comanda, che il suddito che obbedisce.

Non esiste autorità se non da Dio, diciamo noi, cioè non esiste una autorità se non in funzione dei motivi che risiedono in Dio.

Questo è un problema molto importante perché ridimensiona il concetto stesso di autorità. Nel Catechismo di Pio X è detto press'a poco così: Noi obbediamo all'autorità perché l'autorità viene da Dio. Quindi *l'autorità si presenta come un profeta di Dio*, come una manifestazione, un portavoce di Dio, e tutti e due, l'educatore e l'educando, obbediscono a Dio.

L'educatore comanda, non per comandare lui, ma per trasmettere il volere di Dio: « Figlio mio, bada che il Signore vuole che noi Lo amiamo, Lo adoriamo, che mettiamo Lui al centro della giornata, per esempio con la Messa del mattino, e io voglio questo da te. Siccome questo è bene, è chiaro che io ti voglio bene, voglio questo bene per te. Non posso diventare connivente col male, con la pigrizia, col disordine che c'è in te, per questo ti faccio questo comando ».

Vedete quale luce diversa acquista l'autorità in questa visione, come espressione, manifestazione dei motivi. Questi, in fondo, sono tutte quelle divine intenzioni che Dio ha dentro di Sé: la libertà, la giustizia, la forza, la bellezza, l'amore: tutte realtà che sono nel cuore di Dio prima che in se stesse.

Quindi non c'è affatto il pericolo di creare una critica all'autorità, assolutamente, facendo conoscere i motivi, anzi si giunge a una comprensione profonda dell'autorità, a una venerazione dell'autorità, che diventa un po' *il sacramento di Dio*. Nell'autorità io vedo che i motivi vibranti nel cuore di Dio Padre sono tratti sino a me: « Chi ascolta voi ascolta me! ». C'è questo « Me » che sovrasta, che, a poco a poco, diventa l'oggetto staccato, unico.

Non abbiamo mai paura di ragionare, di motivare, quando comandiamo, perché facciamo semplicemente vedere che comandiamo perché ci sono questi tali motivi, e val ben la pena di far questo.

Se io incarno debitamente l'autorità di Dio, anche quando dico ad un ragazzo: « Ti do uno schiaffo », egli capirà che lo dico perché gli voglio bene; quindi l'apparente violenza, motivata dal mio affetto diventa simpatica a lui stesso. A un certo punto la desidera: « Se è per questo, se è per spezzare in me il male, mi prenda anche a pugni! ».

Passiamo ad un'altra obiezione: « *Fatto adulto l'educando non si troverà a disagio nella vita religiosa, dove si deve vivere esclusivamente di fede?* ». Cosa vuol dire vivere di fede? Sapete che si crede per un motivo: qual è il motivo per cui crediamo? Dio! Quello è il motivo « più motivo » di tutti.

La massima certezza nel fare il bene è proprio nella fede. Mancheranno certi aspetti visibili e sensibili dei motivi, perché c'è il mistero. Ma, per la volontà, il credere, il fare, il vivere secondo la fede, è un motivo molto persuasivo.

Tocca a noi nella Catechesi renderci conto che, tra l'altro, dobbiamo spiegare ai cateclizzandi che cosa vuol dire credere. Purtroppo ci sono dei Catechisti che dopo cinque, sei anni di Catechesi, non hanno ancora spiegato che cosa vuol dire credere. Hanno abituato i bambini a vincere tutte le gare di Catechismo, ma non a credere.

Non vi pare che sia un controsenso? « Credere » significa non dire una parola, senza collocarla nella luce di Dio che ci parla. « Dio ha detto; Dio dice; Dio ci spiega; Dio ci rivela »: questo è un motivo che spinge.

Tant'è vero che quando noi spieghiamo l'interpretazione delle tendenze, ci rifacciamo sempre alla parola di Dio: « Sai, Dio ha detto che quel sentimento che ti brucia dentro è questo ». Basta ciò perché il ragazzo pieghi la testa.

L'idea dei motivi è addirittura l'elemento essenziale degli atti di fede.

3° - Ci sono ora due domande sul problema delle tendenze « cattive », a cui io ho sostituito la parola « disordinate », o « impazzite ». Qualcuna dice: « *Non si può affermare che c'è la natura buona e poi la società l'ha deformata. La fede cattolica ci dice che la natura è buona, ed è stata deformata non dalla società ma dal peccato originale* ».

— Noi diciamo, a differenza dei luterani, che l'uomo è stato « infirmatus », reso infermo dal peccato originale, non reso cattivo con tutte le tendenze. Anche la concupiscenza, per se stessa è buona, è uno degli

istinti che Dio ha dato all'uomo. Esiste però uno squilibrio, una sproporzione: questo è il male, la cattiveria che c'è in noi. Queste forze, questi impulsi, queste energie non possono essere dette per sé cattive; lo sono solo se inclinate verso oggetti cattivi.

Prendiamo la tendenza al possesso. Possedere è forse una delle più gravi cause dei disordini nel mondo. Tuttavia questa tendenza è sana di per sé, tant'è vero che noi in Paradiso possederemo Dio. Però oggi il nostro possedere lo realizziamo escludendo il prossimo: vedete l'unilateralità? In questo c'è disordine.

Non posso possedere dieci milioni, se accanto a me c'è uno che ha appena dieci lire. Il mio possedere dieci milioni, diventa peccaminoso, non in se stesso, ma in rapporto al fatto che io non dono il possesso. Se l'istinto del possesso non è armonizzato con l'istinto del dono, allora diventa disordinato, impazzisce; ma di per sé è buono.

Sappiamo sempre trovare negli istinti questo elemento di bene, perché c'è in tutti; quando noi non lo vediamo la colpa è nostra.

Il nostro lavoro, come vi dicevo, è proprio questo: d'interpretare, schiarire, purificare, distinguere, ridimensionare, collocare nel posto giusto.

4° - C'è ora un *problema* che molte di voi trovano difficile da impostare: quello *della libera scelta della Messa quotidiana nei nostri collegi, per il fatto che i ragazzi non sono o possono non essere maturi a questa libera scelta.*

— Principio di massima: è educato chi sceglie liberamente un bene; in questo caso la Messa quotidiana è un bene in modo indiscutibile.

Noi educiamo davvero quando portiamo alla scelta abituale, libera, di questo bene; se non arriviamo a ciò, non abbiamo educato.

Nasce il problema del « come » giungere a questo, del modo cioè di lanciare il ponte d'impalcatura per costruire il ponte definitivo.

C'è chi ha una soluzione, chi ne ha nn'altra. Ci sono per esempio delle Congregazioni Religiose educatrici che hanno un sistema diverso dal nostro. I sistemi educativi sono da prendersi sempre nell'insieme; se voi prendete un elemento staccato dal resto, non avete capito il sistema educativo; cadete un po' nel difetto delle adolescenti che vedono un punto di se stesse, dimenticando il resto.

Ecco perché davanti alla questione della Messa quotidiana noi Salesiani, noi educatori secondo il sistema di Don Bosco, invece di mettere in discussione il problema della Messa o non Messa quotidiana, diciamo

a quelli che affrontano questo problema: avete considerato con attenzione tutte le componenti circostanti a questo elemento del metodo salesiano?

Faccio un esempio: nell'Emilia ci sono dei ragazzi assolutamente scristianizzati, che, appena vedono un prete si mettono a bestemmiare. Evidentemente, se oggi entrano in collegio, non saranno affatto preparati per andare domani mattina a Messa. Come fare? Come Don Bosco rispettò quei due o tre che non volevano andare, così farei io. Il loro ritmo è diverso dagli altri. Con questi ultimi, invece, comincerei con la Messa quotidiana adattissimo alle loro capacità.

Ci sono tanti modi stupendi di dire la Messa, che possono essere compresi anche dagli scaricatori di porto di Marsiglia. Dipende molto da noi, però, il fare amare la Messa. Qual è lo sbaglio dei sistemi educativi che hanno la Messa quotidiana? Che questa è staccata da tutto il resto, isolata, chissà come; forse solo un pochino ricordata alla sera prima dal Direttore o dalla Direttrice che dice: « Domani nella Messa ricorderemo il tale o il tal altro ».

Invece nel sistema educativo di Don Bosco dovrebbe essere il centro d'interesse, sostenuto da tutto il resto. Cominciamo a fare così: vedremo che la Messa funziona.

Perché non servirci della Catechesi? Questi nostri giovani, queste nostre educande, hanno due ore di Religione la settimana. Perché per i primi mesi o per il primo anno non si affronta in pieno questo problema?

Spieghiamo, approfondiamo la Messa; facciamo vedere i motivi profondi per cui l'uomo ragionevole, se capisce che cos'è la Messa, non può fare a meno di andarci tutte le mattine.

Ci saranno i casi di eccezione, s'intende: il buon senso ci dirà quali sono. Ma, davanti alle norme generali, cerchiamo di capire il metodo nell'insieme, e, prima di criticare, semplicemente perché un altro movimento ha un altro stile, cerchiamo di afferrare la dinamica del nostro metodo.

Io vi assicuro che, se facessimo la Catechesi mettendo davvero in luce l'importanza della Messa, facendo vedere che valore immenso ha quella mezz'ora per il progresso industriale, per il mondo della storia, per gli avvenimenti cosmici, per i viaggi spaziali, se persuadessimo sul serio che la Messa ha a che fare con tutti questi settori della civiltà, con le nascite e le morti di ogni giorno, con la cronaca del giornale ecc., state tranquille che basterebbe una parola per muovere i giovani alla scelta.

Ma, se la Messa non ha nessuna Catechesi, nasce così, come un fungo al mattino, diventa un puro esercizio esteriore di attività, è chiaro che i nostri educandi non possono volerla, perché non hanno i motivi.

Non bisogna essere facili perciò nel decidere questa questione. Ha le sue difficoltà, evidentemente. Le Superiori vedranno quando ci sono dei casi tipici che possono portare ad una deroga dalle norme generali, perché è chiaro che bisogna adattarsi agli individui, ma la linea di partenza è quella che vi ho detto.

Voler abolire capricciosamente la Messa è come prendere un'automobile e voler togliere il volante perché non piace! Collocato nel suo insieme, con le ruote, con i congegni, ha una sua funzione; preso così a sé potrebbe anche sembrare fuori posto.

Come vi dicevo, se la lezione di letteratura, di latino, di storia e di altre discipline, non sono formative, non creano uno stile, un gusto della vita umana; se si parla di Giulio Cesare che ha ammazzato diecimila persone, solo per studiare la proposizione principale e secondaria, e non ci si mette davanti ai problemi dell'uomo, al dramma della vita umana, è chiaro che la scuola non aiuta le vostre alunne né ad amare il latino o la storia, né ad andare a Messa al mattino.

Ma se lo studio dello stile latino, della letteratura e della storia non è che una continua scoperta del dramma dell'uomo su questa terra, del destino umano, un continuo approfondimento della realtà della vita e della morte, allora la Messa acquista tutto il suo significato.

Nelle vostre obiezioni parlate della *Messa in ambienti pagani*.

Per sé, non riuscirei a capire che delle persone pagane siano condotte a Messa ogni giorno. Troverei però un motivo in questo fatto: se mi trovassi in un ambiente come quello orientale, portato per natura ad attività di ordine religioso, alla contemplazione, al culto, per un dono innato meraviglioso, che l'occidente purtroppo ha atrofizzato, allora potrei vedere non del tutto sconveniente che i ragazzi vadano a Messa.

In un certo senso sono molto più uomini oggi gli orientali che gli occidentali. Perché la tecnica realizzata in senso materialistico, come accade in modo sempre più accentuato in occidente, fa perdere a poco a poco il senso profondo di che cosa è essere uomini sulla terra; fa perdere il gusto dell'ammirazione, il senso della poesia, l'esigenza dell'adorazione.

Invece gli orientali, cioè l'indiano, il coreano, il cinese, anche il giapponese (benché ci sia oggi una crisi terribile in Giappone), l'arabo, hanno ancora conservato questo senso poetico e religioso dell'esistenza.

Ecco, se per circostanze speciali, io dovessi motivare anche in un pagano la partecipazione alla S. Messa, lo farei in questo spirito: gli

presenterei dei motivi di ordine ancora naturale, il senso dello stare raccolti per un po' di tempo, per penetrare nell'intimo della propria coscienza.

Gli proporrei di fare questo in relazione ad un Essere superiore che ha creato lui stesso e le cose, facendogli sentire il bisogno di rendergli grazie di tutto. Sono gesti umani, ma che possono essere sentiti da un cuore anche pagano e potrebbero giustificare la partecipazione dovuta forse alla disciplina del collegio.

Vedo molti volti non persuasi. È naturale: davanti ai vostri casi concretissimi, il discorso di una persona che parla così, in generale, rimane meno persuasivo.

Vedete, il Signore ha dato la scienza all'uomo insieme alla virtù della prudenza. La scienza serve per le cose generali, universali, i principi, le norme. Ma le norme universali non hanno mai le caratteristiche dei casi singolari. Quelli perciò che pretendessero di comandare, vivere, giudicare caso per caso, solo con i principi, andrebbero contro l'ordine voluto dal buon Dio, che ha fatto l'uomo con la scienza e con la prudenza.

La prudenza è il saper retamente decidere di volta in volta con l'aiuto di doni speciali. Nel caso dei superiori, con l'aiuto del dono della grazia di stato; nel caso del cresimato con l'aiuto dei doni dello Spirito Santo.

La prudenza, in ogni caso, è sempre favorita dallo studio e migliorata dall'esperienza, dalla serietà, dalla lealtà. È in fondo una specie di giudizio, con cui si dice: « questo è bene, questo è male ». La prudenza educativa è fondamentale; molte volte, infatti, nella nostra vita di educatori, dobbiamo filtrare e capire i principi alla luce della prudenza, in modo che possiamo dare a ciascuno il suo, non di più, non di meno.

Nell'ultima lezione di oggi vedremo l'importanza di questo senso della dose o, se volete, del senso della gradualità, per cui si deve proporzionare il gradino che facciamo fare all'educando, alle sua gambette. Se il gradino è troppo alto, il bambino rimane dov'è, se è troppo basso il bambino rimane lo stesso dov'è, cioè non migliora.

La prudenza educativa, è quell'intuito, quella capacità di proporzionare lo schema alle capacità, alle possibilità, alle condizioni dell'educando. Questo avviene sia nei casi particolari che nell'applicazione delle norme generali.

La libertà dell'educatore corrisponde alla libertà con cui Dio permette che gli individui siano tanto diversi tra loro. Può capitare il caso che a dieci individui dobbiate dare una certa cosa, e a un altro individuo

che sta accanto a loro non dobbiate darla, altrimenti lo rovinare, perché si trova in condizioni, in stati d'animo diversi da quello di quei dieci.

Non possiamo costringere tutti ad essere una massa amorfa; dobbiamo rispettare tutte le individualità.

Grazie a Dio, grazie alla dipendenza dall'ambiente, nelle nostre case c'è una certa omogeneità di elementi. Diversamente sarebbe un lavoro improbo, se noi dovessimo fare per trenta bambini, trenta lezioni diverse di Catechismo.

Se mettete insieme un cinese, un indiano, un inglese, è chiaro che vi sarà difficile parlare tre lingue, ma se mettete insieme tre cinesi, a questi potrete parlare la stessa lingua.

Ci saranno poi, i casi anormali da trattare a parte; quindi può darsi che, su 30 individui, io faccia una lezione che va bene per 25, e debba fare cinque lezioni per 5 individui che sono speciali.

Per tutti e 30 poi dovrò fare attenzione alle sfumature di ciascuno. Userò così un metodo didattico valevole per i 25, più le particolarità eccezionali per i 5; più le caratteristiche, le sfumature per tutti e 30.

Allora farò veramente opera educativa.

1. The first part of the paper is devoted to a general discussion of the problem of the origin of life. It is shown that the problem is one of the most important and most difficult in the history of science.

2. The second part of the paper is devoted to a discussion of the various theories of the origin of life. It is shown that the most plausible theory is the theory of spontaneous generation.

3. The third part of the paper is devoted to a discussion of the various experiments which have been conducted in order to test the theory of spontaneous generation. It is shown that the results of these experiments are in favor of the theory.

4. The fourth part of the paper is devoted to a discussion of the various objections which have been raised against the theory of spontaneous generation. It is shown that these objections are not valid.

5. The fifth part of the paper is devoted to a discussion of the various applications of the theory of spontaneous generation. It is shown that the theory has many important applications in the field of biology.

6. The sixth part of the paper is devoted to a discussion of the various conclusions which can be drawn from the theory of spontaneous generation. It is shown that the theory is a very important one in the history of science.

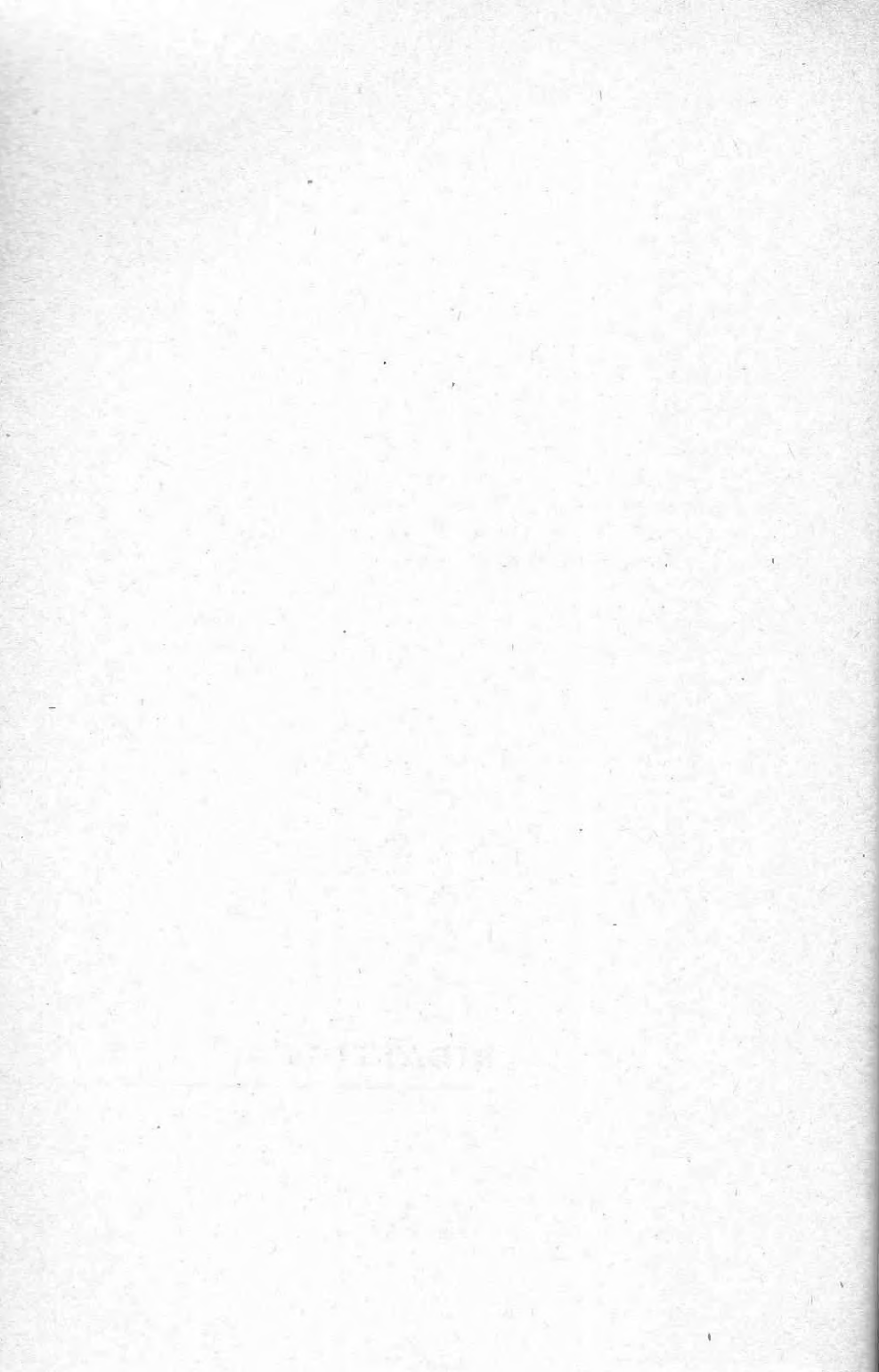
7. The seventh part of the paper is devoted to a discussion of the various questions which remain to be solved in connection with the theory of spontaneous generation. It is shown that there are many important questions which have not yet been answered.

8. The eighth part of the paper is devoted to a discussion of the various methods which can be used in order to solve these questions. It is shown that there are many different methods which can be used.

9. The ninth part of the paper is devoted to a discussion of the various results which have been obtained in connection with the theory of spontaneous generation. It is shown that there are many important results which have been obtained.

10. The tenth part of the paper is devoted to a discussion of the various conclusions which can be drawn from these results. It is shown that the theory of spontaneous generation is a very important one in the history of science.

DIDATTICA



I. ORIENTAMENTO METODOLOGICO DELLA SCUOLA MODERNA

È anzitutto necessario *localizzare* bene la funzione dell'insegnamento nella più grande attività dell'educazione: stabilire il rapporto tra educazione e insegnamento. È un tema che abbiamo già toccato ieri, ma che oggi va approfondito e chiarito.

Comincio sempre col problema di localizzare una questione perché è cosa importante.

Per esempio, per quanto riguarda i problemi pedagogici, insisto sulla capacità di fare il punto, cioè di collocare una determinata questione pedagogica fra tutte le altre questioni che concorrono a risolverla.

È una capacità che bisogna acquistare. Occorre, cioè, avere in testa il quadro della problematica in modo che, quando ci dicono: psicologia, didattica, attivismo, motivazione, sappiamo dove si deve centrare l'argomento.

Questa è la base del lavoro di consulenza di un esperto.

È anche importante per poter pianificare la soluzione di un determinato problema, per esempio la formazione di un programma catechistico di una certa diocesi, oppure l'organizzazione di una classe di ragazzi o di gruppi in un certo ambiente.

Nel grande quadro ricordate: l'oggetto, il soggetto, il fine e i mezzi.

La didattica si pone nell'« M », è un mezzo, non è un fine, non è un oggetto, non è un soggetto, ma una dinamica, un'attività con la quale l'educatore crea il ponte, cioè l'unione tra bene oggettivo e soggetto.

È bene che rivediamo sulla lavagna il nostro schema, perché avendolo davanti agli occhi siamo aiutati.

Ho messo tratteggiato il ponte del metodo, per ricordare che è provvisorio, che tende a diventare inutile, in un certo senso, a mano a mano che l'educazione, o l'insegnamento in questo caso, fa sì che l'oggetto, i beni educativi, o istruttivi, facciano unione, siano assimilati, entrino dentro e diventino autonomamente posseduti dal soggetto.

Di quale settore specifico si occupa la didattica? Dell'insegnamento. Pensiamo a « S », il soggetto e la sua intelligenza; pensiamo a « O », l'oggetto, i beni, in quanto sono verità, in quanto hanno un rapporto con l'intelligenza umana.

La didattica crea la verità, chiamiamola così, soggettiva, cioè l'adeguazione o il rapporto, o l'assimilazione del soggetto, alla realtà delle cose, in modo che egli conosca « O », l'oggetto, la realtà esterna a lui nel modo più vero possibile; prima di tutto la conosca e poi la conosca in modo vero.

Bisogna studiare bene il lavoro che svolge la didattica nel più vasto campo dell'educazione. Quando dico « più vasto campo dell'educazione », cioè la pedagogia, accenno al fatto che c'è un nucleo centrale nell'educazione, che è trasmettere o far crescere, sviluppare la capacità abituale e libera a scegliere il bene: questa è la sostanza dell'educazione.

Il secondo aspetto, a cui abbiamo accennato, è dato dalle formazioni collaterali; se, centralmente, l'educazione deve curare l'assimilazione di questo abito, la capacità di scegliere liberamente e costantemente il bene, ci sono tante altre formazioni, che sono condizioni essenziali affinché l'uomo acquisti l'abito morale di scegliere il bene.

Ora, una di queste formazioni collaterali, che sostengono, che condizionano, che aiutano l'abito morale, è la scienza, il sapere. Ecco perché nasce la didattica.

La didattica forma l'intelligenza

Badiamo bene che qui si parla, per chiarezza, distinguendo l'intelligenza dalla volontà; in realtà si tratta sempre di tutto l'uomo; si pensa con l'anima e con il corpo. Non si può dire che, per cinque minuti si vuole e per altri cinque si coglie una verità: si tratta sempre di un'azione totale, perché l'uomo è così unificato. Però, per chiarezza, noi diciamo che curiamo la formazione dell'intelligenza, sia come abilità, sia come capacità di pensare e sia come assimilazione della verità.

C'è dunque un aspetto che diciamo formale, e un aspetto che chiamiamo contenutistico.

« Aspetto formale » vuol dire una certa capacità modale, un certo modo di pensare: per esempio la capacità di ragionare bene, di saper fare l'osservazione di un oggetto, di saper collegare un frammento all'insieme. È un processo analitico e sintetico.

Questi sono modi di pensare e devono essere trasmessi.

Ultimamente la scuola ha molto dimenticato questo. I professori si preoccupano che l'allievo conosca bene la declinazione tal dei tali di latino, le date di storia, il riassunto di quell'opera classica, ma si preoc-

cupano poco di analizzare, di vedere che questo ragazzo sappia pensare, guardare, osservare, ragionare, gustare, con quel gusto che gli antichi chiamavano « sapienza ». Sono modi di vivere, modi di agire della nostra intelligenza, e devono essere in modo speciale curati.

La nostra scuola, che deve essere al servizio della Catechesi, cioè della conoscenza e dell'amore del Regno di Dio, dovrebbe avere una particolare tensione verso questi aspetti formali del nostro pensare.

Insegnare ai ragazzi a pensar bene è una cosa molto importante: ha dei riflessi morali, dei riflessi religiosi interessantissimi. Purtroppo molte volte i ragazzi devono affrontare delle cose complesse, come il mistero, il sacramento, e non hanno mai avuto un vero esercizio all'abito del pensare.

Molte materie scolastiche sono sostenute, sono valutate anche per questa loro funzione: s'insiste sul bisogno di studiare la matematica, il latino, il greco, nelle scuole classiche, perché, oltre a riempire l'anima di determinati contenuti, o valori culturali della civiltà latina o greca, abitano a uno stile di pensare, cioè formano la mente a ben ragionare, a pensare.

Quando abbiamo parlato dell'educazione, ci siamo soffermati soprattutto sui motivi: dicevamo che bisogna che gli educandi, non facciano, ma vogliano fare.

Se noi ci accontentiamo di un fare, di un'esecuzione, di un esercizio esterno di un certo atto, corriamo il rischio addirittura di far cadere nel formalismo e nell'ipocrisia.

Il nostro compito è di presentare alla volontà, al gusto, al sentimento, all'intelligenza, dei valori da appetire, da volere. Questi, poi, determineranno uno schema di comportamento aiutato all'esterno dall'educazione.

Il problema centrale dell'atto di educare è quello di presentare alla volontà in modo costante, come esercizio ripetuto, un determinato mondo di valori. Questi sono percepibili non tanto con le mani, quanto con l'intelligenza: ecco il punto che bisogna ben chiarire.

Tra volontà ed intelligenza c'è questo rapporto, che *la volontà si muove solo quando l'intelligenza è brillante*, cioè ha capito, ha gustato, diciamo così, un certo valore.

Se non c'è questa conoscenza, questo gusto intellettuale di un determinato motivo, per esempio per andare a Messa al mattino, la volontà rimane sperduta, disorientata, va a cercarsi degli altri motivi che conosce, per esempio quello di far piacere ai propri Superiori, che non è più un motivo valido, che non giustifica profondamente l'agire.

Quindi la didattica, cioè tutto il lavoro riguardante l'intelligenza, perché impari a guardare e a conoscere i motivi, perché arricchisca la memoria, l'intuizione, perché senta la presenza di determinati valori, diventa condizione essenziale perché la volontà possa scegliere liberamente, costantemente il bene, cioè possa esser educata.

Errori di alcune scuole

Ci sono delle scuole pedagogiche che sottovalutano molto questo aspetto di intellettualità.

Per esempio la scuola sovietica pensa che, per costringere la volontà a scegliere costantemente un determinato modo di fare, basti mettere l'individuo nella costrizione, quasi biologica, di scegliere continuamente un dato comportamento. Per esempio quello di amare, parlare sovente del popolo, del grande popolo. Allora o lo punisce, o lo premia.

Sono tutte costrizioni in un certo senso fisiche, dall'esterno, finché questo parlare, discutere, elogiare il grande popolo non diventa abituale in lui. I russi dicono che questo è un processo behavioristico. Cioè: io considero l'uomo come una macchina che reagisce a determinati stimoli. Io lo pungo, gli faccio sentire un dolore e lui reagisce. Questo rapporto tra stimolo e risposta è organico, non c'entra l'intelligenza che capisce, la volontà che ama, come affermiamo noi.

È molto semplice: c'è uno stimolo, una puntura e c'è una risposta. Io rendo abituale questo stimolo, cioè lo fisso nella memoria, e allora l'individuo reagirà continuamente; anche quando io non metto più lo stimolo, questo permane nella memoria e la reazione dell'uomo sarà conseguenza a questo stimolo.

Se il ragazzo russo sa per esempio che, se è capace di disprezzare tutto per salvare il « grande » popolo russo, sarà apprezzato; ecco lo stimolo, l'apprezzamento: gli battono le mani, gli danno dei soldi, lo circondano di stima, di approvazione. Egli nella memoria ormai ha impresso questo: non ha più bisogno che gli diano la medaglia; questa l'ha già nella memoria, sa già che ogni gesto di questo suo sacrificio è apprezzato dai suoi capi, e farà così.

A dir la verità questo metodo è molto efficace, però non porta ad una scelta libera, ma ad una scelta meccanica. È contro la verità, perché l'uomo è fatto per amare e non per reagire. La reazione è un fatto meccanico, l'amore è una scelta e l'uomo è nato per scegliere.

Nella nostra concezione cristiana, il conoscere, il giudicare, il dire, è giusto: si tratta di giudizi di conoscenza, giudizi di valore, giudizi di sintesi, chiamiamoli così.

Quando noi educiamo, in sostanza presentiamo delle idee, dei motivi, in modo costante, con tanti aiuti esterni; presentiamo idee e motivi all'intelligenza, e contemporaneamente l'abituiamo a guardare le idee, a guardare i motivi, a saper osservare il particolare, per vederlo nella luce dell'universale. Cioè formiamo l'intelligenza.

Anche certe scuole americane dicono: « Noi formiamo l'intelligenza ». Quale differenza c'è quando noi diciamo: « Noi formiamo la intelligenza » e quando lo dice un sistema behavioristico, sia russo, sia di certe scuole americane? La differenza è questa: per loro formare l'intelligenza vuol dire formare l'intelligenza come capacità di risolvere dei problemi, ispirandosi, soprattutto, al mondo tecnico, al mondo matematico puro, nel senso di date conclusioni, di una logica un po' materiale.

Voi capite, come si sia arrivati, per esempio, in certi ambienti al concetto della scuola fatta con le macchine, in cui il ragazzo viene posto davanti, non più ad un professore, ma ad una macchina. Non c'è l'uomo che testimonia quello che dice, c'è una macchina, una macchina graduata, fatta benissimo, secondo tutte le leggi della formazione intellettuale. Davanti ad essa il ragazzo reagisce; se sbaglia, la macchina gli dice che ha sbagliato, gli fa anche la correzione immediata.

Si è trovato che i ragazzi si interessano molto alla cosa, son capaci di star due o tre ore, lì, quasi ipnotizzati da questa macchina, e reagiscono e imparano effettivamente.

Ma guardiamo queste intelligenze: sono intelligenze formate nel senso umano, nel senso che aiutano poi la volontà a scegliere il bene? Non credo.

Quei ragazzi avranno anche un grande successo nel mondo della tecnica, ma, quanto a senso della vita, a senso dei valori umani, sono dei disorientati. Dovendo, ad esempio, considerare il rapporto che c'è tra un particolare e un universale, lo faranno con molta difficoltà; l'universale in loro è piuttosto astratto, sbiadito, lontano dalla realtà particolare.

Il conoscere cristiano è un conoscere a vasti orizzonti

Ora, dal punto di vista dell'educazione morale, questa sintesi, questo rapporto tra il caso particolare e i grandi enigmi universali, è di un'importanza estrema. Si può affermare che l'intelligenza veramente formata per essere un aiuto alla volontà, è un'intelligenza capace sempre di superare il particolare e il momentaneo, per mettersi di fronte alla visione necessaria, universale, eterna, e capire il particolare in questa vasta visione.

Non c'è più in tal caso un concetto meccanicistico della vita, un rapporto tecnico tra le cose, ma un insieme di gusti intellettuali, di pensieri riguardanti le cose e la vita, come sono nell'ordine della poesia, della religione, dell'intuizione estetica.

Questa è la particolarità della didattica, nel senso della filosofia cristiana: non la pura e semplice tecnica conoscente, ma la conoscenza delle cose nella loro profonda realtà; quella profonda realtà che non si considera con le macchine, che non si studia con la memoria, ma che si percepisce con tutto un lavoro educativo delle insegnanti, a poco a poco, a contatto della personalità degli allievi, delle loro reazioni, del loro modo di leggere un brano di letteratura, di illustrare una frase di autori classici, di descrivere la storia.

Da questo i ragazzi prendono il sapore delle cose, adeguano la loro intelligenza al mistero delle cose.

Di fronte alle cose l'intelligenza può assumere atteggiamenti diversi. Prendiamo un albero: davanti ad esso l'uomo con la sua intelligenza può reagire così: « Questo albero mi può dare duecentocinquantamila lire in un anno ». Ecco una concezione, una conoscenza dell'albero. Un altro può dire: « Questo albero mi può servire, perché è molto bello, per far réclame alla mia ditta ». Ecco un'altra concezione più sociologica, però ancora funzionale, rivolta cioè agli aspetti economici. Un altro può dire: « Questo albero è fatto di tali elementi, ha questo volume, ha questo peso, ecc. ». Anche queste cose sono vere. Un altro può dire: « Questo albero è bello, potrà deliziare la vista di chi vive in questo ambiente »; ecco una conoscenza disinteressata, estetica.

Quanti però arriveranno a dire, per esempio: « Questo albero è una creatura, esiste per volontà e per opera di Dio »? Questa è una realtà, e una realtà più vera di tutte le altre considerazioni.

L'intelligenza dovrebbe vedere le cose così. Formare, fare scuola, vuol dire adeguare ad un rapporto con le cose, non solo sul piano dell'utilitarismo, della cultura sociale, delle scienze naturali, dell'estetica, ma sul piano soprannaturale. Dico: « Questa è una cosa voluta da Dio »; poi potrò anche dire: « Serve all'uomo », per esempio. Ma questa utilità del servizio che rende all'uomo è vista nell'insieme, è legata addirittura al fatto che Dio ha creato l'albero.

Il nostro conoscere cristiano è sempre un conoscere a vasti orizzonti.

Faccio un altro esempio: quando il professore di latino, descrive le battaglie di Giulio Cesare, parla di migliaia di morti, e, davanti a questa realtà, egli si ferma a considerare il caso interessante della proposizione relativa, e non dice: « Vedete, ragazzi, è così e così, ma dietro a queste parole, c'è un uomo che ha fatto morire diecimila uomini »,

il professore, certo, non si comporta né da educatore né da cristiano. Egli dà una conoscenza tagliata a fette, un modo di accostare la realtà che esclude la visione sintetica. Domani un alunno educato così, sarà capace di misurare quanto gas ci vuole per ammazzare tanta gente in un campo di concentramento, senza tenere in nessun conto il terribile fatto umano che è legato ad esso.

La conoscenza nostra, dev'essere invece una conoscenza sintetica, prima di essere analitica, astratta, a fette. Devo, cioè, saper inserire il fatto della lingua usata da Giulio Cesare nella sua persona, che compie un determinato gesto, il quale può impressionare un'anima in modo deleterio.

La conoscenza che è solo una tipica conoscenza tecnica, realistica, di stimolo, deve essere rifiutata da noi, anche se purtroppo molte volte inconsciamente ne siamo al servizio, perché i programmi dei nostri stati hanno più o meno seguito queste linee.

Noi che dobbiamo formare delle intelligenze a servizio dell'uomo, dei valori spirituali, dell'educazione morale, e non a servizio di una utilità sociale, dobbiamo essere ben coscienti dei pericoli dell'insegnamento fatto così, e cercare di sostituire a poco a poco, anche con nostra grande fatica, un insegnamento che sia il gradino su cui poi si eleverà la fede, la religione, la morale, in modo naturale, armonico, con continuità, e non, come capita sovente, che la formazione intellettuale diventa un ostacolo, una difficoltà alla fede cristiana.

Bisogna che la frase di Nostro Signore: « Guardate i gigli del campo » cioè osservate i gigli del campo come li osservo io, sia aiutata ad esser compresa dal professore di scienze naturali che dice: « Guardate i gigli del campo come sono stati rivestiti splendidamente da Dio! ».

Invece il modo con cui i ragazzi imparano a guardare i gigli del campo alla scuola di scienze naturali, molte volte non è affatto un aiuto all'esercizio della fede e dell'amor di Dio.

La formazione intellettuale dev'essere condizione all'educazione dell'uomo e non un ostacolo, e non una cosa a sé separata, che non ha nessuna vera funzione di coordinamento e di aiuto.

Mi sono proprio dilungato su questo aspetto del rapporto tra formazione intellettuale ed educazione, appunto perché ho coscienza come tante scuole manchino di idee chiare in proposito.

Pensate, per esempio, ai nostri licei in Italia, dove si fa solo storia della filosofia: cosa fanno i giovani? Davanti a questo caos di tanti modi di vedere la realtà, come fanno a raccapezzarsi, come trovano modo di giudicare, valutare l'insieme?

Se la scuola non è formatrice in modo totale, se non dà, cioè, oltre ai vari contenuti, anche un modo di guardare questi contenuti, se non dà anche una visione globale, sintetica e umanistica dei contenuti, capita questo: che il vero maestro di questa gioventù non sarà più la scuola, ma sarà un romanzo, sarà un gruppo di amici, sarà una propaganda politica, ecc.

Siccome la tendenza logica dei giovani, il bisogno cioè di vedere la realtà in modo armonico, totale, è rimasta frustrata da una scuola, dove tra matematica, latino, geometria, religione, storia, educazione civica non c'è stato nessun contatto profondo, allora tale bisogno è rimasto disponibile ad un altro: per esempio al gruppo, alla cellula, al marxista, che ha dato ad essa l'ultimo tocco, quello più importante alla formazione intellettuale di questi giovani.

Noi cattolici abbiamo qui una vera carta, ma c'è da chiedersi se sappiamo adoperarla. Se la scuola è così, interveniamo noi; come i marxisti riescono a dare la loro mentalità, la loro visione globale della realtà, tentiamo anche noi. Ma noi forse non siamo neppure coscienti che esiste questo grave problema della formazione intellettuale proprio nella scuola. Ci poniamo il problema, ma non lo risolviamo.

Per concludere questo punto: la formazione intellettuale deve essere di tale natura da aiutare la formazione, lo sviluppo, la crescita dell'uomo nella sua capacità di una scelta libera e spirituale del bene. Come bene intendiamo tutto il mondo dei valori educativi, nelle sue varie ricchezze.

Col sistema meccanicistico delle didattiche di cui vi ho parlato, si arriva a formare un certo comportamento esteriore, ma si trascura il problema della dinamica interiore, che suscita questo comportamento. La spinta viene dallo stimolo esterno, oppure dalla memoria. Anche la memoria, come tale, è esterna all'intimo dell'intelligenza. L'intelligenza nella sua profonda esigenza di conoscere, giudicare, discriminare il giusto, il vero dal falso, rimane come atrofizzata.

Si interrompe la lezione per l'arrivo di Mons. Tinivella, Vescovo coadiutore dell'Archidiocesi di Torino, il quale rivolge alle Convegniste il seguente saluto:

Mie care e reverende Suore.

Quando m'hanno invitato a venire qui a recare il mio saluto a questo Convegno, che possiamo chiamare in qualche maniera « pentecostale » ed « ecumenico », per quanto riguarda il mondo salesiano che quasi coincide con il mondo fisico, io pensavo di trovare sì, un'accolta di Religiose ben preparate, ma, guardando poi il programma mi sono accorto che questo Convegno è un qualche cosa di altamente specializ-

zato, per cui ho pensato che la mia presenza era forse superflua, non avendo dei titoli adeguati per giustificarla.

Non per quanto riguarda l'autorità, perché è già stato qui all'inaugurazione del Convegno il nostro veneratissimo ed amatissimo Cardinale Arcivescovo, del quale io costituisco soltanto una gruccia, destinata a sostenere la sua vecchiaia che speriamo sia ancora lunga, feconda ed operosa di frutti come è stata la sua vita per il passato.

È stato pure tra voi il veneratissimo Rettor Maggiore, il quale continua nei confronti dell'opera catechistica quelle che sono le tradizioni più vere dello spirito salesiano, cominciando dal Santo Fondatore, Don Bosco, fino al suo ultimo successore, che non ha soltanto l'impegno, ma la passione del Catechismo. Egli ha continuato quest'opera volendo, favorendo quella che è anche un poco la croce e la gloria di Don Ferrari, la nuova costruzione su corso Francia, che io, andando al seminario maggiore, guardo sempre con una malcelata invidia, perché è veramente qualche cosa di meraviglioso che, penso, darà nuove ali al movimento e all'opera catechistica dei figli di Don Bosco.

Le Madri del Consiglio Generalizio, hanno dimostrato di intuire davvero le necessità dei tempi, volendo questo Convegno, sobbarcandosi ai sacrifici che gli sono inerenti, per far confluire qui, in questo che potremmo chiamare un poco il Castel Gandolfo salesiano, tutte queste buone Religiose da ogni parte del mondo, e anche cercando e ottenendo quei validi maestri che io ho già la fortuna di conoscere da molti anni, avendo sperimentato nei Convegni Nazionali da loro indetti e, per loro bontà, da me presieduti, quale sia la loro preoccupazione tecnico-scientifica. Qualche volta è fin troppa; infatti spesso quando parla Don Negri bisogna pensarci due volte per capire ciò che dice: non è così?

Conosco anche i vostri maestri, perché danno una validissima collaborazione alla diocesi nell'opera catechistica. Proprio alcune settimane fa, la vostra veneratissima Madre Generale, mi ha concesso alcune Religiose perché andassero ad aiutare in una parrocchia della periferia di Torino, dove il Catechismo non era più insegnato. Io la ringrazio davanti a tutte voi di questa carità, e colgo l'occasione per esprimerle la mia riconoscenza.

Questo è soltanto l'ultimo di una serie di episodi, nei quali viene testimoniata questa collaborazione tra Religiosi e Religiose e la diocesi, ed io che sono Vescovo e Religioso comprendo molto bene quanto sia di sacrificio per le Religiose lasciare le loro case per venire ad aiutare le parrocchie, ma devo ringraziare perché senza le Religiose io non saprei come potremmo fare.

Ricordavo l'episodio delle buone suore, ma per non far torto devo ricordarne qualcuno che riguarda i buoni Salesiani.

Soltanto ieri l'altro mi sono recato ad Osasco per la festa dell'Addolorata, e ho trovato due o tre sacerdoti salesiani che venivano da Lombriasco, i quali si erano stancati a confessare. Ed è una bella cosa, specialmente ai giorni nostri, che si riesca a stancare un Sacerdote a furia di farlo confessare. Una testimonianza buona... e una prova dello zelo di questi Religiosi, i quali, per citare solo la casa di Lombriasco, si irradiano tutt'attorno.

Non più tardi di otto giorni fa, mi ero recato a Colombiera per un'altra festività, e anche là ho trovato un buon numero di Salesiani che aiutavano. Questo mi pare che collimi con il senso che aveva anche S. Francesco dello spirito che doveva animare i Religiosi, perché diceva che erano stati istituiti anche in « adiutorium clericorum ». Io ritengo che nei tempi nei quali la Provvidenza ci ha chiamati a vivere, dobbiamo davvero unire tutte le forze, tutte le energie, tutte le possibilità, tutto il nostro zelo, per riuscire a dilatare quel Regno di Cristo che è al vertice dei nostri desideri.

Ho detto che non avevo dei titoli particolari per venire, ma quello della riconoscenza mi pare che sia il più bello.

In più ne ho di quelli che non ho meritato, ma che purtroppo mi ineriscono, e cioè quello di essere membro della Commissione catechistica della Conferenza Episcopale Italiana. Ed allora io mi farò interprete dei vostri sentimenti presso la C.E.I., per dire di questa vostra riunione collegiale, che durerà parecchie settimane, la quale forse è un esempio unico, almeno per ora a mia conoscenza.

Secondo, sono il Vescovo, quindi il primo catechista della Diocesi. Credo sia questo il più bel titolo che abbia un pastore di anime, e perciò mi sento vostro collega, e son persuaso che anche questo mi dà diritto ad essere qui presente per dirvi la mia parola di ringraziamento, di esortazione e di incoraggiamento.

Ma, come dicevo, siccome ho un timore riverenziale di questi emeriti professori che mi stanno a fianco, allora mi seggo subito per ascoltare, almeno fino al termine della lezione che Don Negri ha già incominciato.

Continuazione della lezione

Adesso il timore riverenziale tocca a me, no?

Dunque, riepiloghiamo l'idea espressa nella lezione precedente con questo disegno, questa specie di sfera concentrata, che serve a concludere il problema dei rapporti tra istruzione o formazione intellettuale, ed educazione.

Con questa sfera esprimo visivamente una legge fondamentale della conoscenza didattica impostata umanisticamente, cioè al servizio della morale, ed è la legge della concentrazione.

Per essa, tutti i saperi distinti tra loro quando sono alla conferenza, si riuniscono in un nucleo centrale, che li giustifica, li motiva, li unifica.

Sul piano delle scienze profane questo nucleo centrale è l'uomo in una scuola umanistica. Sia che il professore insegni la matematica, sia che insegni la storia, sia che insegni il latino o l'educazione fisica, deve sempre avere come tema dominante l'uomo, la creatura umana, messa su questa terra, con la sua storia e il suo destino, l'uomo a cui fa capo tutto ciò che esiste, che è in un certo senso la verità delle cose che gli stanno attorno, e sono tutte al suo servizio, che rende umane tutte le cose, dal sassolino all'albero, alla macchina; l'uomo posseduto e riscattato da Cristo.

Questo è lo schema con cui il Cardinal Newman ed altri autori si rifanno alla frase di S. Paolo: « Tutto è vostro, tutto ha senso, è conosciuto, è conoscibile, ha come principio d'intelligibilità la vostra realtà di esseri umani, e voi siete di Cristo ».

La formazione intellettuale intesa così, porta con facilità l'animo alla disposizione buona al messaggio, la spiegazione della dottrina cristiana. Ecco come noi possiamo dire che un'istruzione, una formazione intellettuale di questo genere porta all'educazione, ossia è una delle condizioni privilegiate perché l'uomo cresca come uomo, cioè sia capace di scegliere liberamente e costantemente il bene.

Adesso è il caso di scendere a un piano tecnico: come realizzare una formazione intellettuale di questo genere?

La didattica è proprio la scienza che studia il modo con cui si realizza un tale insegnamento in funzione dell'uomo e della sua volontà, delle sue scelte fondamentali, cioè della sua vita morale.

Il modo migliore per procedere è quello di muoversi su una linea storica. Cioè di opporre a quella che si chiamava scuola tradizionale o antica, una scuola nuova.

Scuola antica e scuola nuova

Prima vediamo ciò che deve essere mantenuto, e poi ciò che deve essere cambiato e superato in questo rapporto tra scuola antica e scuola nuova.

Quando diciamo che c'è qualcosa che deve essere mantenuto, facciamo una critica acerrima a una certa scuola nuova che, credendo di

essere vera perché nuova, nega degli essenziali valori, che sono coltivati dalla scuola tradizionale.

Prima ho accennato al problema dell'insegnamento con il solo uso delle macchine: questo è un metodo di certi tipi di scuole nuove, che è completamente contraddetto dalla scuola tradizionale, che è umanistica.

La scuola tradizionale, se va superata per certi aspetti di tecniche particolari, va però affermata coraggiosamente per altri aspetti didattici. Per esempio per l'importanza data all'insegnante.

La scuola nuova riscopre con molta attenzione la funzionalità di una tecnica attivistica, perché prende l'alunno e lo muove dal di dentro, e questo è esatto, è valido. Però guai se queste tecniche sono esagerate!

In alcune scuole l'insegnante diventa solo l'assistente degli alunni, il bibliotecario quasi. I ragazzi non hanno un programma, cioè hanno un elenco delle cinque, sei cose che devono fare, e quando si trovano nei pasticci vanno dal tecnico, che è il professore seduto in cattedra.

Questo sistema che attenua troppo l'azione dell'insegnante, deve esser rifiutato dalla scuola cristiana. Perché? Perché toglie tutti quei valori di esemplarità, di insegnamento umano, pervaso dalla vitalità di un uomo che pensa, che parla, che vive. Trascura il contatto con la generazione precedente, il senso del tramandare di padre in figlio, il senso dell'autorità, della verità incarnata nell'insegnante.

Noi manteniamoci su questo piano: promuoviamo una scuola profana dove si crei quella comunità delle antiche scuole greche, o addirittura pre-greche, dove il maestro era qualche cosa di grande, dove il gruppo di allievi viveva in una comunione di intensa figliolanza rispetto al loro maestro.

Questo favorisce uno schema di rapporti tra alunno e insegnante che poi raggiunge la sua perfezione nella Catechesi, nella predicazione, dove il profeta, ossia il Catechista, rappresenta il maestro, e gli alunni perfezionano questo rapporto di dipendenza, di attenzione, di obbedienza, che è fondamentale per la Catechesi.

« Attivismo » e « scuola attiva »

In tale rinnovamento didattico è invece da riconquistare in pieno l'attivismo dell'alunno. Diciamo riconquistare perché *la scoperta dell'attivismo non va tanto legata al Ferrière, quanto a S. Tommaso.*

Noi siamo semplicemente in una fase di riconquista, perché nella ricchezza delle nostre tradizioni cattoliche ci sono tutte quelle che oggi chiamiamo « novità »; ringraziamo questi movimenti didattici e pedagogici che ci hanno aiutato a valorizzare le ricchezze che avevamo. Anzi, quando andiamo a fondo in queste scoperte, ci accorgiamo che i sistemi

di oggi, anche quello della Montessori, hanno bisogno di essere perfezionati e approfonditi con l'aiuto, con gli apporti scientifici, per esempio di S. Tommaso.

Si capisce molto meglio l'attivismo studiando il « De Magistro », che studiando Dewey.

Cosa vuol dire in sostanza « attivismo », e perché la scuola si qualifica come « scuola attiva »? Ieri trattando di pedagogia, abbiamo parlato di quel famoso problema che ci è parso centrale nell'educazione: del congiungimento delle tendenze soggettive e dei beni oggettivi. Dicevamo che la sostanza della vera educazione consiste in questo: nel saper distribuire la massa di beni oggettivi da far assimilare, in modo che ciascuno coincida con la massa di tendenze, di spinte, di energie, di aspirazioni che, grazie al cielo, esistono, preesistono addirittura dentro il soggetto.

Questo principio viene utilizzato, chiarito sulla base puramente intellettuale nella scuola nuova. Essa ritorna a scoprire gli interessi, le tendenze, che portano il ragazzo ad un bisogno di comportamento: osservare, agire, manipolare, scrutare, costruire, analizzare, classificare. I bambini fanno così quando giocano.

Per esempio, le sorelle Agazzi, hanno capito che il bambino, quando è messo vicino ad un albero in autunno, comincia a prendere cinque, dieci, venti foglie, e poi le classifica per grandezza, le mette vicino così: quelle più verdi, quelle più gialle, quelle sfumate, ecc., poi le distribuisce al suo fratellino più piccolo, dando a lui le più rotte, e tenendo per sé quelle più intere.

Ecco tutto un lavoro intellettuale di classificazione, di distribuzione, di ordinamento delle cose.

Questa è una tendenza innata. La scuola moderna si innesta appunto in questa tendenza. Cerca di studiare anno per anno, direi semestre per semestre, periodi che più o meno corrispondono al ciclo molto rapido di sviluppo fino ai dodici anni, il carattere delle tendenze che si svegliano. Poi le perfeziona, le aiuta, le incrementa, va loro incontro senza tradirle.

L'educatore non deve tradire le tendenze

Ci sono alcuni che tradiscono le tendenze del bambino. Così, per esempio, il sistema scientifico e tecnico montessoriano è il tradimento di una tendenza.

Torniamo al fatto di prima: i bambini davanti alle foglie. Chissà perché (noi diciamo perché hanno la tendenza innata all'ordine) classificano queste foglie... cioè le mettono insieme, le più grandi e le più

piccole. È certo che fanno queste cose, non in modo tecnico perfetto, ma in modo rozzo; la tendenza c'è, ma è ancora selvaggia, è piena di forza, è spontanea, ma è ancora molto grossolana.

Le sorelle Agazzi, molto intuitive, hanno capito che si devono sfruttare queste tendenze pur con la loro grossolanità, senza star lì a voler perfezionare subito le cose; mentre la Montessori ha creduto di dover perfezionare troppo in fretta questa tendenza. Per esempio, invece di lasciare che questo ordine tra foglie mezzane, grandi e piccole fosse messo così alla buona, ha creato una classificazione rigida, scientifica, centimetro per centimetro.

Prendiamo un altro contesto: il mare. Il bambino raccoglie delle conchiglie: se c'è un adulto che gli fa sentire che quelle conchiglie hanno un suono, il bambino, spinto dall'istinto della ricerca, raccoglie tante conchiglie, poi, sapendo del gioco del suono, comincia a sentire i vari suoni e fa una classificazione; una conchiglia avrà un suono più cupo, un'altra più tenue, ecc.

La Montessori capisce questo: che cosa fa? Fa la scala dei suoni, dei campanellini. Il bambino a cinque, sei anni si trova già davanti a sette note musicali.

Questo è forzare un po' le cose, è non avere quel senso di rispetto, quella gradualità con cui le cose naturali si svolgono.

Ci vuole un'intuizione molto profonda, sapete, per non voler far troppo, non voler far troppo in fretta, non voler subito dei bambini che emergono, che brillano, come capita, per esempio, nelle scuole montessoriane. Ci sono delle bimbe che spaventano per la perfezione dei loro comportamenti, anche perché si sente proprio la loro immaturità. La natura non cammina così, e ogni sviluppo, se non è secondo la natura, è pericoloso.

Nelle sorelle Agazzi, vediamo quest'attenzione ad un elemento così delicato, vorrei dire così umano, del progredire lento delle tendenze del bambino. Un sistema come quello montessoriano può a poco a poco portare alle macchine, all'esagerazione del tecnicismo, ad una scuola meccanicistica.

Invece questa specie di accettazione del disordine, della grossolanità, dell'imperfezione dei bambini, vi dà subito un senso poetico, un senso umanistico, una specie di rispetto della natura.

Noi dobbiamo innestarci nella tendenza viva e spontanea del bambino (questa è essenziale nell'attivismo), stare attenti a seguirla, a metterci al servizio di essa, pur perfezionandola continuamente, a non rompere il suo ritmo, a non esagerare, forzare, strafare, rispetto a questa tendenza.

Vari piani d'interesse del bambino

L'insegnante della nuova scuola deve fare dei buoni studi di psicologia, cioè delle analisi di tutte le tendenze del bambino. In questo caso si tratta di tendenze di ordine razionale, intellettuale, che poi non sono mai isolate, ma sempre avvolte da sentimenti, da meccanismi fisici, da emozioni e da reazioni.

Ma è questo soprattutto che ci interessa: conoscere la natura del bambino; nascono allora le varie classificazioni di interessi per le varie età più o meno complete. Tanto famosa è quella del *Décroly*, per esempio, che *si è fermato ad osservare gli interessi del bambino rimanendo purtroppo solo sul piano biologico*.

Egli ha rilevato nel bambino il bisogno di nutrirsi, da cui nasce il bisogno di cercare il nutrimento; il bisogno di manipolare le cose per studiarle; il bisogno di difendersi, da cui nasce l'esplorazione dell'ambiente, la considerazione dei pericoli, dei vantaggi, del costruirsi la casa; il bisogno di fare comunità; (questa è già una cosa un po' spirituale) il bisogno di fare amicizia con qualcuno.

Purtroppo tante altre scuole hanno studiato queste tendenze, queste spinte naturali, rimanendo solo su un piano fisico. Avevano questo di giusto: che questi bisogni profondi sono molto più evidenti, più palpabili, e anche molto più forti, nel senso che sostengono a lungo l'attività del fanciullo. Il bisogno, per esempio, di impiegare l'energia, per cui il bambino ripete molto a lungo lo stesso gioco, sostiene anche per cinque ore un bambino che tira pietre nella sabbia o nell'acqua.

Il bisogno di affermarsi, che è il bisogno spirituale di aver successo, in alcuni bambini quasi non esiste, per colpa della famiglia, perché li hanno resi un po' spauriti davanti alla vita; oppure, anche se c'è, è minimo, si frantuma in fretta, viene superato da altri interessi con una certa rapidità.

Per questo, alcuni studiosi si sono fermati a considerare gli interessi su un piano biologico e molto primitivo, primario potremmo dire. I cattolici hanno reagito, cercando di dire: «vediamo un po' se non è solo per deduzione che sappiamo che questi bambini hanno bisogno di conoscere la verità, di essere in rapporti di giustizia, di essere leali, di sentire una protezione spirituale su di loro; di sentir parlare di misteri, ecc.». Allora le scuole cattoliche hanno cercato di mettere in luce l'esistenza di questi istinti, di queste spinte, di queste tendenze di ordine spirituale, fino alla tendenza, all'interesse, alla spinta verso il mondo religioso, il mondo del mistero, il mondo dell'al di là.

Purtroppo c'è questo squilibrio: coloro i quali si sono limitati ad analisi d'interessi primari e ancora biologici, oppure d'uno psichismo

iniziale, sono andati molto più avanti, mentre i cattolici, per tanti motivi sono rimasti ad affermare che esistono queste tendenze di ordine superiore, ma non hanno potuto descriverle a lungo, studiarle con attenzione, in campo aperto.

Potrebbe essere questo un oggetto importantissimo di lavoro per voi: conoscere, individuare, descrivere l'esistenza, il modo di agire degli interessi superiori dei ragazzi. Voi siete « esperte » in problemi catechistici, perciò dovete porvi tale problema e farne oggetto di studio. Quante volte un'insegnante di Catechismo dice: « Ma io non so più su che cosa far leva per fare venire le bambine o i ragazzi al Catechismo ».

Questa affermazione vuol dire che nei bambini di per sé l'interesse religioso è atrofizzato, altrimenti verrebbero spontaneamente al Catechismo. Allora l'esperta di Catechesi si mette a studiare il problema nella sua realtà: vediamo che cosa è capitato nel mondo tendenziale di questi ragazzi.

Può darsi, ad esempio, che, per motivi d'ambiente sociale, quei trenta bambini abbiano veramente attive solo delle tendenze primarie. È chiaro allora che, se l'insegnante cerca d'interessarli supponendo in essi delle tendenze superiori, fa un tradimento. Dovrà fare una pre-catechesi, diciamo noi. Ossia, prima di mettersi a contatto con la situazione reale di tali bambini, svegliarli, muoverli, perché gradualmente, un interesse precedente e primario aiuti lo sviluppo dell'interesse seguente superiore.

È tutta una dinamica di sviluppo, di rapporti, di congiungimento tra interessi secondari o più bassi e interessi superiori più elevati.

Questa è una teoria che ci aiuta, perché anche davanti al ragazzo o alla bambina che tanto spesso hanno solo l'interesse di mangiare, la didattica può a poco a poco, ridestare tutta una gamma di tendenze, di interessi.

Ma qui fermiamoci un momento per capire la novità della scuola. Come avrebbe fatto la scuola antica, davanti a questa classe di bambini, che non vuol saperne di Catechismo?

Avrebbe cercato con dei mezzi esteriori, con castighi coercitivi o con premi di far venire i bambini al Catechismo. Questi sarebbero venuti, ma solo per il timore di non andare al cinema, o ad altri divertimenti.

Questa cosa è sbagliata solo in parte (vedremo dopo questo particolare), ma, comunque, di per sé è sbagliata.

La Catechista ragiona così: « I bambini non vengono, creo dunque dei motivi d'interesse molto esteriori, per esempio dei motivi disciplinari »: ecco lo sbaglio.

Non è errato far venire i bambini con la ciambella, perché, se non sentono altro, comincio con l'interesse per la ciambella. Ma se io mi fermassi lì, e poi pretendessi d'insegnare la Religione lasciando i bambini come sono, questo sarebbe lo sbaglio. *L'uso di tendenze primordiali, a puro scopo disciplinare, è sbagliato.*

Partiamo pure da dove sono i ragazzi: se vibrano solo per il cinema, bisogna ben che io parta dal cinema. Ma se invece ci sono altri interessi alquanto superiori, per esempio l'interesse del vivere insieme, la comunità, l'associazione, è bene che io sfrutti questo interesse più elevato.

Se i ragazzi vengono perché a loro piace stare insieme, bisogna prima che crei lo stare insieme. Ecco che allora prendo i miei trenta ragazzi e ne faccio un gruppo di amici. In tal caso basta che con un colpo di telefono dica a uno: « Ragazzi, ci troviamo questo pomeriggio là vicino all'albero tale, perché ho delle cose da farvi vedere », e tutti vengono, perché l'interesse sociale è stato destato e sfruttato.

Ma in qualsiasi modo, se io sfrutto questi interessi solo allo scopo che vengano, e quando sono lì mi metto a svolgere il programma ad altissima quota, cioè un programma che va bene solo per interessi superiori, questo è uno sbaglio didattico. Non c'è più continuità; non è vero che il fatto che vengono abbia modificato il loro interno, sono rimasti ancora come se non fossero venuti, cioè non è sorto in essi l'interesse religioso.

Lo svolgimento del programma in questo caso è ancora nello schema antico: invece di sviluppare una sintesi, un innesto tra tendenze deboli, grossolane, naturali e lo sviluppo didattico di queste tendenze, io metto degli oggetti sopra una « tabula rasa ». È un sistema sbagliato, perché questi oggetti rimangono lì; sono imparati a memoria, ma non piantano radici, non diventano vivi, non fanno blocco con la vita. Avremo dei bambini che vincono tutte le gare di Catechismo, ma che non sono di anima e di mentalità cristiana.

La scuola nuova sfrutta continuamente il mondo tendenziale dei ragazzi

Vediamo come potrebbe fare un Catechista che si trova davanti a dei ragazzi che non hanno alcun interesse per il Catechismo. Io studio il loro mondo tendenziale, e vedo che c'è la tendenza sociale. Vedo questi magnifici gruppi di ragazzi che per le strade giocano insieme, spaccano i vetri insieme, pagano insieme, con senso di solidarietà, le multe prese dalle guardie.

Parto di lì, mi lancio in mezzo a loro, faccio amicizia con loro, divento il capo banda con loro, spacco i vetri con loro, e faccio gruppo.

Quando mi sento nel gruppo, quando la tendenza sociale è stata sfruttata, non comincio a parlare: Dio è in tre Persone: Padre, Figlio e Spirito Santo, no! Comincio lì dove sono.

Prendo cioè la loro tendenza sociale, e la perfeziono un poco. Per esempio, prima hanno rotto i vetri insieme. Adesso dico: « Ragazzi perché non cantiamo insieme? ». È un'esperienza nuova il cantare, più spirituale, più alta, più fine. L'istinto sociale viene perfezionato di un gradino, acquista un nuovo simbolo. Faccio imparare un disco moderno, perché non posso certo cominciare con un canto religioso; ma dopo è possibile continuare con un canto religioso.

Dopo che hanno cantato una canzonetta e l'hanno gustata, la loro tendenza è soddisfatta, e, diventando soddisfatta, acquista una maggiore energia ed una maggior capacità di procedimento. Allora dico: « Ragazzi, proviamo un'altra canzone »: è già un'esperienza, una piccola esperienza religiosa. Per quella sera lì la mia lezione di Catechismo è bastata. Hanno cantato insieme, rimanendo un po' stupiti, intuendo la bellezza del loro canto, perché io li ho preparati ad esso, magari facendoli cantare tenendosi per mano.

Maria Fargues, volendo insegnare ai suoi ragazzi scristianizzati marxisti, l'idea del Corpo Mistico, ha cominciato col farli cantare tenendosi per mano. I ragazzi di dodici anni, un po' selvaggi, hanno sentito dentro di loro una cosa nuova. Ecco una tendenza, un elemento dinamico che si sveglia. La prossima lezione io ho già dei soggetti un pochino più vicini al mio mondo, e continuo.

Per esempio, potrò far eseguire di nuovo un canto: i ragazzi lo faranno volentieri. Dopo quel canto, potrò dire cinque, dieci parole che non saranno parole sprecate, buttate lì, ma parole che hanno un innesto, che sono in continuità con la tendenza risvegliata dal mio processo didattico.

Mi basterà anche solo dire: « Com'è bello poter cantare insieme! Come ci sentiamo tutti fratelli! ».

A questo punto posso far vedere nel registratore che la loro voce è rimasta incisa su una riga sola che dà il senso dell'unione: i ragazzi restano colpiti dall'unione.

Poi posso dire che c'è stato Uno che è venuto su questa terra, che ci ha aiutati a diventare una cosa sola. Il volto di Dio comincia ad apparire a loro, maturato secondo questa tendenza sociale.

Quando abbiamo capito questo, ci resta solo il lavoro tecnico per imparare a studiare le tendenze, il loro ritmo di sviluppo, la loro suc-

cessione graduale, il modo di anticiparle senza forzarle, senza staccarle, e poi abbiamo in mano il segreto della scuola attiva.

Avete sentito parlare di attivismo, in modo che forse voi non vi aspettavate, perché pensavate che l'attivismo consistesse in ben altro. Generalmente si pensa così l'attivismo; prima nella vecchia scuola i bambini erano seduti, adesso nella scuola nuova i bambini sono in piedi. Ma questo viene in seguito. Che ingenuità in tanti maestri, il credere che si possa parlare di scuola attiva solo facendo fare, trasformando la classe in un grande laboratorio! Si hanno allora gli errori didattici di molte scuole moderne, che sono divenute un vero pandemonio.

Il vero problema della scuola attiva sta prima di tutto nello scoprire quella tendenza che già è attiva, benché in modo grossolano, primitivo, e che io posso far diventare un pochino più attiva, più elevata, orientandola in una certa direzione. La faccio passare, cioè, da uno stato selvaggio ad uno stato più intenso, e verso una certa direzione, secondo una piega che è possibile dare ad essa.

Vedete la tendenza che viene su; ad un certo momento essa può svoltare a destra o a sinistra, secondo una certa ampiezza: ecco, questo è il punto dove l'educatore si inserisce. Io potrò farla vibrare in un senso o nell'altro, come, per esempio, avete visto per la tendenza alla vita sociale. L'ho fatta vibrare verso la tendenza a cantare insieme, poi verso la tendenza a godere, a sentire la fraternità del fare qualcosa insieme, e lì ho innestato lo sviluppo verso la nozione di Dio.

Questo è il problema centrale. Dopo nascerà un secondo problema, cioè come far agire, come far attuare, come, attraverso a mille procedimenti esteriori, mettere in moto queste tendenze, che di per sé sono già in moto.

Nasce così il problema delle varie *tecniche attiviste*. Ma guai se noi vedessimo la tecnica della scuola attiva e dimenticassimo la sostanza interna della vera scuola attiva!

Per questa è valido ancora il principio di S. Tommaso, secondo il quale la crescita non è fatta per sovrapposizione, ma per sviluppo, per perfezionamento di una cosa preesistente, di una tendenza, di un interesse, di un'aspirazione che viene nutrita, che viene « realizzata », dicevamo ieri, dando a questa parola « realizzare » due sensi: realizzata perché diventa attuale, e attuandosi diventa più forte, più ricca, più dinamica, con un futuro più preciso, e poi realizzata nel senso che diventa realistica, cioè, invece di attuarsi in modo fantastico o in modo errato, si attua nel modo corrispondente alla realtà della vita, adeguandosi alla verità delle cose, del luogo, della storia, della società, ecc.

Questo è dunque il cuore della scuola attiva. Nella lezione successiva cercheremo di guardare con attenzione gli aspetti tecnici, che in fondo poi sono secondari, anche se possono essere svariatiissimi.

II. FATTORI DELL'AUTOATTIVITA'

Riepiloghiamo quanto abbiamo detto prima:

La sostanza della scuola nuova non sta nel rifiuto totale di quello che è stato fatto dalla scuola tradizionale. Per esempio noi cattolici conserviamo in pieno la funzionalità e l'importanza dell'insegnamento, ma accettiamo gli aspetti positivi del rinnovamento.

Questi aspetti positivi consistono soprattutto nello sforzo, nell'attenzione a collegare gl'interessi magistrali dell'insegnamento con il mondo tendenziale degli alunni. Questa è la sostanza che impone al professore, al maestro, prima lo studio di questo mondo tendenziale, l'analisi precisa per sapere esattamente quello che è vero, che è dinamico, che è una spinta dentro gli alunni.

Dopo questo lavoro, tutti i suoi interventi cercheranno di essere in continuità con le tendenze che si sono verificate dentro di loro.

Una volta che è ben definito, descritto, il campo tendenziale dell'alunno, allora si possono formare le classi. *Le classi devono essere omogenee*, cioè avere alunni che hanno più o meno lo stesso mondo tendenziale.

Del resto questo si fa anche in una scuola tradizionale quando, con le prove di esame, si cerca di conoscere il mondo tendenziale conoscitivo, le nozioni degli alunni. In questo modo, infatti, ogni nozione è un elemento dinamico, anche se non è una tendenza nel senso profondo della parola.

Legge dell'anticipazione

Quando la scuola è omogenea, il professore, o il maestro, vede davanti a sé tutte queste energie più o meno eguali, che spingono, che vengono su: allora le prende e le muove lui, le arricchisce, le fa agire secondo un modo o secondo un altro. Questa legge della continuità viene chiamata da Sergio Hessen « *legge dell'anticipazione* ». La posso esprimere con un disegno.

Partiamo dal primo gradino. L'insegnante verifica una tendenza attuale, attuata, che si esprime, è viva; non che è morta, non che è ancora da nascere.

Egli verifica questo perché gli atti dei suoi alunni esprimono le tendenze che hanno dentro; ogni tendenza è infatti una spinta all'atto, e dagli atti egli desume che gli alunni hanno una data tendenza. Il maestro può rimanere sul piano di questa tendenza, rinforzarla, farla diventare sempre più forte, senza però farla progredire. Non fa nient'altro che far fare agli alunni gli atti che piacciono a loro, e li ripete, li ripete sempre.

Per esempio, trova dei bambini che amano disegnare e li fa sempre disegnare. Questa tendenza al disegno perciò si sviluppa, si intensifica, ma non c'è progresso. Non si sale nessun gradino.

Il professore invece deve dire: « Questi bambini amano il disegno, hanno una tendenza che li muove già, che li fa agire in modo piacevole, in modo interessante, in modo da impegnare la loro attenzione. Io cercherò di prendere questa attenzione e di aggiungervi un piccolo elemento nuovo, proporzionato alla forza di questa tendenza ».

Si tratta di un gradino che è non più alto né più piccolo delle gambe dello scolaro. Allora la tendenza sale di un poco, sale in proporzione alla novità inserita nel vecchio. Di vecchio c'era questo, che il bambino scarabocchiava volentieri.

L'intervento educativo esterno cerca di aggiungere al disegno una qualità nuova, per esempio le linee più diritte. Questo è un passo in avanti, senza fare salti. Se invece dicessi ai bambini: « Adesso non si disegna più, fate le aste », io farei un salto.

Da una cosa interessante, disegnare, non so, con carbone sul pavimento, io faccio un salto troppo innanzi se metto davanti ai bambini di cinque, sei anni un quaderno, una specie di matita, o di penna, e dico: « Adesso fate una linea dritta », sbaglio. Non seguo la legge di anticipazione di Hessen. Perché? perché eccedo nella novità.

Hessen dice questo invece: « Lasciali ancora con il carbone, anche se si sporcano le mani, lasciali davanti al muro, sul terreno, dove già disegnavano, e aggiungi, anticipa una cosa che in fondo c'è già nell'uomo; anticipa portandola dal di fuori, fa fare un passo nuovo: fa loro tirare le righe diritte ». È già una perfezione; si è perfezionato il modo di disegnare. Poi con le righe, a un certo punto, fa fare una cosa che abbia significato, una casa, un albero; oppure con le righe diritte fa fare una parola. Ecco un gradino.

Perché si chiama anticipazione questa legge? Perché nasce in parte dall'idea che già fin dall'inizio ci siano in germe questi sviluppi. Essi però non vengono mai tutti alla luce, se non sono anticipati da un uomo già sviluppato, il maestro. Questi anticipa, con un processo verbale che scrive, che parla, o con un processo esemplare, facendo un esempio,

o con un complesso meccanico, facendo fare lui; anticipa così una cosa che può esserci, ma che non appare ancora, che è in potenza, ma non in atto.

È bello usar la parola « anticipo »: non si parla di « novità », che viene dal di fuori, ma di una novità che è dentro in potenza, in quanto il bambino può arrivare a far le righe diritte; però siccome la sua tendenza è solo in potenza, il vedere che qualcuno gli anticipa l'idea di « righe diritte » fa sì che questa potenza diventi atto, ed egli salga un gradino più in alto.

Ecco dunque la sostanza della nostra scuola attiva: è un inserirsi nelle tendenze e anticipare dei gradini proporzionati, in modo che si sale sempre di più.

Tutte le tendenze, anche se cominciano ad esprimersi in quelle più fisiche, sono tutte una cosa sola, sono l'anima del bambino, sono quelle forze profonde che Dio ha posto in ogni creatura razionale.

Noi dobbiamo solo svilupparle, e si sviluppano con queste anticipazioni presentate, progettate.

Io offro un progetto, capace, adatto all'alunno, in corrispondenza al suo interesse già in atto; questo è per lui piacevole, perché io sono il suo maestro a cui egli crede, al quale egli è legato per simpatia. È facile perciò che il bambino accetti di fare un piccolo gradino faticoso, nuovo, difficile. Una volta fatto, che cosa avremo? Avremo in lui la soddisfazione di una cosa riuscita, e quindi un benessere spirituale che spinge ad un nuovo tentativo. Una cosa fallita porta una specie di scoraggiamento. Perciò bisogna stare attenti a correggere, sì, il compito, ma a lodare anche, perché l'effetto positivo è più dinamico che la recriminazione nel correggere, dal punto di vista di queste tendenze.

Non di più né di meno

Il problema didattico starà nel programmare la scala degli anticipi, nel sapere cioè dove deve arrivare l'uomo che pensa, l'uomo che pensa in modo ordinato, che pensa le varie tecniche fondamentali del leggere, scrivere e far di conto, sviluppate in modo sociale, in modo da poter vivere con gli altri.

Io arrivo, mettendo un giorno dopo l'altro, quel tanto di novità che può essere raggiunto dal bambino, non di più e non di meno: ecco la legge dell'anticipazione: allora è *dal di dentro che cresce, che si sviluppa la conoscenza*.

Cerchiamo adesso rapidamente di descrivere le tecniche di un insegnamento di questo genere. Lasciamo stare il problema dei programmi.

Quelli che preparano i libri devono faticare enormemente per tentare di fare una scala di gradini che sia abbastanza corrispondente al naturale sviluppo delle tendenze, e questo è il segreto di chi fa il programma. Ma in realtà *i veri programmi li fa solo il maestro, l'insegnante*, perché è lui che nella scuola verifica se quel gradino fu fatto o no, se bisogna insistere quattro volte sul quel gradino, perché è molto difficile, e non solo una volta.

Le lezioni devono variare, non con criterio estetico, in modo che siano tutte belle ma tutte uguali: due pagine, due pagine, due pagine. Capita che se si danno due pagine per lo studio dell'Angelo Custode e due pagine per quello di Dio Padre, è una sproporzione...

Allora come si deve fare? Sarà l'insegnante che saprà orchestrare, diciamo così, le varie parti della materia. Immaginatevi d'avere davanti mille strumenti musicali, che sono tutti i sussidi didattici, tutti i progetti di attività possibili e poi il tempo, che è uno dei fattori che avete in mano. Ebbene l'insegnante di orchestra ordina tutte queste cose con questo criterio del gradino, dicendo: « Finché la mia classe non ha assimilato, non ha imparato, non salgo più in alto ».

I bambini possono aver visto il gradino, capito che cos'è, ma non l'hanno assimilato, cioè non è diventato una tecnica abituale in loro. Fare una volta la radice quadrata non vuol dire imparare a fare le radici quadrate; c'è tutto un problema di esercizi.

Capire in modo religioso che la verità rende l'uomo felice anche se costa, non basta averlo sentito dire; bisogna che entri dentro, l'idea della felicità deve essere acquistata lentamente. Capire che la felicità non si ottiene solo con quello che immediatamente si può mangiare oggi, ma anche con un progetto del domani, non è cosa facile.

Una cosa detta dall'insegnante non è assimilata, non è ancora un'abitudine, un modo di pensare abituale che il ragazzo applica alla sua vita di scolaro, di famiglia, di ragazzo della strada, di membro di un'associazione.

Quindi c'è tutto un lavoro di orchestrazione per arrivare a far sì che questa novità sia veramente assimilata. Qui ci sarebbero da descrivere tutte le tecniche della scuola attiva, e sapete quante ne sono state inventate!

In generale sono tre i momenti in cui si attivizzano i bambini, i ragazzi, gli adulti.

a) *Momento della scoperta della « novità ».*

« Novità » vuol dire una nuova linea, una nuova operazione aritmetica, una nuova fase della storia, una nuova norma di matematica o di

grammatica, una nuova conoscenza di Dio. Scoprire più che è possibile da soli, è il vero attivismo della scoperta e della esperienza. Per esempio, io devo far scoprire che Napoleone è morto a S. Elena: posso dirlo io: « Ragazzi, Napoleone è morto a S. Elena ». Invece posso incaricare tre ragazzi di alzarsi dal banco, di andare nella biblioteca di classe, di prendere il volume tale a pagina tale, e dire forte agli altri quello che hanno scoperto: uno lo scrive, uno legge la pagina, ecc.

Questo è un processo attivistico, l'altro è un processo tradizionale. Vedete la differenza?

Noi abbiamo sostituito uno schema dove per due terzi della lezione c'è il professore che dirige, e poi c'è la scheda, dove l'individuo chino sulla scheda, con qualche cenno dell'insegnante, lavora.

È sempre da preferire un attivismo diretto dall'insegnante; invece del foglio, più che è possibile, ci sia l'insegnante a dire: « fa così; cerca là, apri quella pagina ». Allora è lui il segreto della scoperta, e il rapporto magistrale rimane saldo come nella scuola tradizionale, e la gioia della scoperta viene in qualche modo legata alla simpatia verso l'insegnante, che poi è una simpatia verso la verità, perché lui l'incarna, verso l'adulto, verso il padre, in fondo verso Dio.

Il ragazzo viene condotto a sperimentare gli oggetti con cui si amministra il Battesimo, presso il battistero. Tocca, vede, disegna, fa mille cose che sono attivistiche operazioni di esperienza o esplorazioni dell'ambiente, ma sempre guidato dall'insegnante.

Se io dovessi far suonare un disco in classe, e l'operazione di mettere in moto il disco, la posso far compiere dai ragazzi, perché devo farla io? In un certo senso è come se i miei alunni fossero il corpo e io fossi l'anima che fa agire il corpo.

Questo è l'attivismo. Prima cercherò che i lavori che faccio fare siano in continuità con le tendenze, e dopo faccio lavorare il più possibile gli alunni. Allora nascono le organizzazioni. Pensiamo alle forme più complicate di organizzazioni, per esempio alla scuola di Marco Agosti qui in Italia, dove l'insegnante è proprio l'anima di tutto. L'orario, le presenze, la distribuzione delle pagine, dei compiti, le lezioni addirittura, sono fatte dagli alunni. Però l'insegnante rimane sempre il padre nella classe.

b) *Momento dell'analisi.*

Una volta che ha scoperto il battistero, il bambino ha avuto l'esperienza del Battesimo in modo ancora grossolano; cioè per mezzo di parole, disegni, oggetti, letture di una tabella dei riti, è sorta in lui una esperienza ancora globale, che desta un brusio di attenzioni.

Allora l'insegnante, con molta delicatezza, perché la globalità può a volte anche escludere l'attenzione, per cui l'interesse cade, può passare al momento dei contatti analitici.

Quando voi portate i bambini in montagna, dopo aver ammirato globalmente una cima, questi vi chiedono: « Come si chiama quella vetta? Perché ha quel colore? ». Vedete l'analisi? L'esperienza iniziale, globale, del bambino per la montagna desta nell'animo di lui il bisogno della conoscenza, dei particolari analitici di essa. È vero, la curiosità ha una funzione secondaria rispetto ad una perfezione globale. Tuttavia rimane il problema dell'analisi: quella montagna che, se letta sul libro, non avrebbe mai interessato il bambino tanto da fargli chiedere notizie su di essa, ora, esplorata in modo attivo, ha creato tutto un problema, tutta una serie di questioni.

L'insegnante capisce che la classe è viva quando, dopo il momento del contatto globale con le cose, spuntano centinaia di mani alzate che vogliono sapere; com'è questo? cos'è quest'altro?

Si è creato il meccanismo dell'analisi, e di nuovo ci vorranno le attivizzazioni per rendere attive tali analisi.

Cosa vuol dire questo? Che non sarò io, se il ragazzo mi chiede quanto è alta quella montagna, a dirgli che è alta 1540 metri. Posso farglielo cercare: c'è nel libro tale: va a vedere, anzi scrivilo, poi lo mettiamo sulla lavagna; fa una scheda, in cui dici quello che c'è scritto nell'enciclopedia tal dei tali a pag. tale.

Ecco l'analisi. Naturalmente qui il lavoro dell'insegnante diventerà un pochino più importante, perché? Perché tutto l'ordine logico dei passaggi, per cui quando analizzo una cosa comincio ordinatamente dall'A, per giungere fino alla Z e tirare poi le conclusioni, non è spontaneo per il bambino, e quindi molte volte il professore deve parlare, guidare, lui.

Ma insisto: più egli può attivizzare quell'analisi, e più resta nell'ordine della scuola attiva.

Se proprio deve parlare tante volte, può anche suscitare il processo logico attraverso il dialogo socratico; cioè con un dialogo intelligente, a forza di domande e risposte, applica la legge dell'anticipazione continua.

Il bambino, quando ha capito una cosa, ha quasi capito quella che viene immediatamente dopo, intravede il futuro. Con questo sistema procede il dialogo socratico: capita una cosa che desta l'interrogativo: io suscito la questione che viene immediatamente dopo, ed allora nasce la nuova idea, il nuovo problema.

Per esempio: davanti al Signore in Croce i bambini intravedono già che c'è un motivo e lo domandano: « Perché ha sofferto? ». Ecco, comincia un problema circa i motivi della sofferenza.

Io lo imposto con questo dialogo: « Guardate, ragazzi, com'è buono il Signore, che ha fatto tante cose belle! ». Essi allora accostano al crocifisso quanto io ho detto, con un processo di connessione, intuitiscono già che c'è un motivo di amore, alla luce della Croce di Gesù. Io lo faccio dire e il dialogo socratico fa balzare subito viva quella conoscenza appena intuita. È questa la bellezza, il segreto di questo dialogo; con questo i bambini sentono dentro di loro di potersi lentamente impadronire della verità.

Occorre però, da parte nostra, un lungo studio, perché molte volte si crede di saper fare il dialogo socratico e invece non si sa, perché non è facile.

Nelle lezioni di Catechismo ci sarà poi una particolarità speciale, perché non si può intravedere il mistero. A un certo punto, perciò, il processo è diverso da quello attivistico.

Parlando di attivismo in genere, ci chiediamo: fatta l'analisi di una verità è terminato il processo didattico? No. Non è solo l'esplorazione globale, non è solo l'analisi, che dà il possesso totale della verità. E, parlando di analisi, non dico solo il fatto dell'intelligenza, ma anche dei sentimenti, cioè quel sussulto, quel senso di bellezza iniziale che sempre deve sorgere negli animi.

Nel momento analitico non ci deve essere solo una fredda descrizione, come purtroppo succede alle volte.

Non dobbiamo mai dire ai ragazzi: « Adesso dimentichiamo i sentimenti, basta con gli esclamativi, basta con il dire: com'è bello signor maestro! Via, via, adesso cominciamo a studiare sul serio ». No. Ci sarà lo studio serio di A B C D, ossia lo schema ordinato, scoperto per mezzo del dialogo socratico, ma ci sarà pure una specie di ritorno minore dei sentimenti, dopo il forte sentimento iniziale.

Ogni piccolo dettaglio studiato, descritto, fissato, precisato nei suoi termini tecnici, sempre con l'aiuto del professore, deve pure avere il suo piccolo ritorno di emozioni, altrimenti la continuità dello sviluppo non è più salvata; basta poco, basta un esclamativo, basta un: vedete com'è bello! oppure: vedete che ricchezza c'è qui sotto!

Voi conoscete meglio di me il linguaggio di questo genere.

Prendiamo una lezione di geometria (questo m'interessa dirlo, perché vi dà sempre meglio il senso della scuola umana): avete fatto una brillante descrizione di un teorema a ragazzi di 14 o 16 anni. Ora, un

insegnante intelligente vede che in quegli sguardi sta lentamente affiorando un sentimento estetico, cioè i ragazzi sono quasi portati, se non fosse perché c'è la disciplina che blocca, a dire: che bellezza! che splendida dimostrazione! Ma non lo fanno, perché la disciplina non lo vuole, non lo fanno perché il professore direbbe: « Ragazzi miei, qui non siamo a scuola di estetica, siamo a scuola di geometria ».

Dal punto di vista teorico, è vero, la geometria non è estetica, ma gli alunni non sono divisi a cassettoni, e la conoscenza non cresce così frammentaria e staccata. Quindi io devo favorire quel vibrare emotivo che costituisce l'accoppiarsi, l'unirsi del mondo geometrico con il mondo estetico, perché l'uomo è totale, è unitario. Occorrerà un piccolo sforzo perché la disciplina non ne sia molto turbata, ma accanto all'analisi logica, all'analisi contenutistica di quello che voglio studiare, ci deve essere pure questa analisi del sentimento, questo rimanere sempre uomini congiunti, uniti con se stessi.

Se perciò i ragazzi vedono una cosa bella, anche un teorema di geometria, lasciamo che il cuore dica: com'è bello! perché questo è proprio della sintesi dell'uomo.

c) Momento dell'integrazione

C'è un momento che è ancora più attivistico, cioè l'assimilazione, o la modificazione del proprio stato sotto l'influsso della nuova verità.

Ricordate quando vi ho detto che l'uomo è come un tram pieno di persone, dentro il quale, quando si arriva ad una fermata ed entra un nuovo passeggero, tutti quelli che sono sopra devono modificare la propria posizione, per far saltar fuori il posto per il nuovo venuto?

Questo è il terzo momento di ogni lezione didatticamente completa. Bisogna che la novità scoperta, analizzata, modifichi il soggetto nei suoi sentimenti, nei suoi progetti di vita, insomma in tutte quelle che sono le conclusioni umane che derivano da quella novità.

Non basta aver imparato che esiste quella novità, bisogna adeguare se stessi alla novità: questo vuol dire crescere, digerire, assimilare. Allora nascono mille e mille attività diverse in questo momento fondamentale dell'assimilazione, o della sintesi (sintesi tra me e la novità) o della integrazione.

La lezione consiste dunque nel momento della conoscenza globale, nel momento della differenziazione o analisi, nel momento della integrazione, ossia dell'unirsi di due cose: il soggetto e la verità.

In un certo senso, il primo e secondo momento sono operazioni del discente riguardo alla novità; egli però non rimane ancora modificato sostanzialmente; lo è solo nel senso che ogni nozione modi-

fica sempre un po', ma non si prende a cuore il problema della sua modificazione; invece nel terzo momento è questo il problema.

Quando, per esempio, si fanno 40 esercizi in applicazione a una certa regola di grammatica latina, lo scopo è esattamente questo: quei 40 esercizi cercano di modificare gli abiti mentali dell'alunno, in rapporto alla nuova regola grammaticale.

Noi saremo contrari a questi 40 esercizi per altri motivi, per esempio per questo: che essi atrofizzano il sentimento, cioè creano uno stato di repulsione non per la fatica, perché la fatica è sana, ma per l'antipatia che viene per il latino. Questo non è certo a favore della formazione.

Invece delle 40 proposizioni da fare una dietro l'altra, nello spazio di un'ora, un'ora e mezza, si cerca di dare ora solo 20 proposizioni; ognuna di esse è però collegata ad un piccolo mondo concreto, un disegnetto, un fatterello, un brano di un autore, in cui si deve cercare qualcosa che rende più vivo, più appetibile, più emotivo il crudo esercizio di prima.

In questo modo la didattica ha salvato la tecnica, perché l'esercizio viene fatto e la regola è ripetuta otto, dieci, venti volte, però viene anche salvato l'uomo, e questo esercizio tecnico, invece di essere in opposizione alla personalità, si integra col mondo, per esempio affettivo, e il vantaggio di questo è che, mentre prima bisognava far eseguire 40 proposizioni, perché l'alunno le faceva con poca attenzione e dedizione che l'impiego della sua intelligenza era minimo, adesso bastano venti, perché è aumentato l'interesse, l'impegno.

Credo di aver dato qualche idea, sia pure molto generica, intorno alla metodologia didattica in generale, e alla « scuola attiva » in particolare. Il tempo troppo limitato m'impedisce di trattare due punti già in precedenza programmati: l'« *individualizzazione del metodo* » e la « *socializzazione didattica* ».

Rimando, per queste due trattazioni, al I volume di « EDUCARE », del P.A.S., Zürich, 1962.

Obiezioni

1^a - « È sempre dannoso nella scuola l'uso delle macchine »?

— Io ho parlato del pericolo della scuola attiva esagerata, che toglie il professore e lo sostituisce con la macchina. Questo è sbagliato perché toglie alla scuola quel carattere umano che corrisponde alla natura propria del discente, cioè, in pratica, perché non fa corrispondere la risposta al mondo tendenziale dell'alunno.

Però è logico che l'uso parziale delle macchine è ammesso. Per esempio, per certe attività tecniche, per certi automatismi, come potrebbe essere la capacità di svolgere un'operazione matematica, il sistema delle macchine è l'ideale.

Ci sono delle tecniche didattiche diverse. Quando siamo di fronte all'apprendimento di un determinato automatismo, per esempio che due più due è uguale a quattro, c'è in quella verità un aspetto tecnico d'apprendere quasi nel modo più inconscio possibile, perché gli automatismi hanno un centro nel cervello, diverso dal centro dei pensieri coscienti che sono le cellule.

Ogni volta che si impara un automatismo, dovremmo impararlo in modo da non pensarci, cioè da collegarlo ai suddetti centri del cervello. Questo è una liberazione dell'uomo, il quale può dedicare così la sua attività cosciente a operazioni superiori, più profonde, come la contemplazione, come l'arte.

Ecco perché il prolungamento di questo senso di attività automatiche è dato dalle macchine. *Noi non siamo affatto contrari all'automazione*, cioè alla tecnicizzazione delle attività, degli automatismi, come lo scrivere a macchina, l'usare la calcolatrice, ecc. Non importa se noi ci dimentichiamo tra dieci anni del modo con cui si fanno le radici quadrate, perché basta toccare un bottone e l'operazione è fatta dalla macchina.

Ma noi sapremo, diciamo così, il mondo ideologico dei numeri, della matematica, dei rapporti numerici e perderemo tempo lì, perché questo è formazione umana nel mondo tecnico-matematico. C'è l'accettazione in pieno dello sviluppo delle attività automatiche, non però per ridurre l'uomo a un meccanismo, ma per liberarlo per attività più umane, più profonde, al servizio della educazione, cioè della capacità di scegliere liberamente e costantemente il bene che è l'essenza dell'uomo capace di amare Dio e il prossimo.

2ª - « È conveniente far uso di tests con le ragazze all'inizio dell'anno per conoscere il grado dell'intelligenza e delle tendenze? ».

— La risposta è senz'altro positiva, non tanto quanto all'uso di questo o quell'altro test, quanto come conclusione di quello che abbiamo detto.

Non si può fare vera didattica se non partendo dallo stato attuale del mondo tendenziale del soggetto. È chiaro perciò che, per lo studio del soggetto, diventa importantissimo il moltiplicarsi di tests, di prove oggettive. Perché si inculca tanto a voi l'uso di tali strumenti? Perché questa è una condizione affinché facciate veramente una scuola attiva.

Conoscendo con profondità lo stato tendenziale della vostra classe, è chiaro che voi farete quella scuola lì, cioè somministrerete i beni, le verità, in modo adeguato alla capacità degli alunni che avete davanti. Avverrà quel famoso innesto tra tendenze intellettuali, in questo caso, e beni educativi che vengono dall'esterno, gradualmente, senza dar troppo e senza dar troppo poco.

Quindi lo studio di tutto questo mondo psicologico, è fondamentale, è l'ideale.

Vi trovate improvvisamente davanti ad una parrocchia dove vi vengono affidati dei bambini. In generale si fa già una prova oggettiva perché si dividono le classi per età. Però se ci sono delle possibilità di omogeneizzare, è bene sfruttarle. Per esempio, tra i bambini di undici anni che ho in classe, quattro vengono da ambiente operaio, cinque da ambiente borghese, ed io so, attraverso il centro pastorale della diocesi, che nel mio ambiente, tra cultura borghese e cultura operaia c'è un abisso. Se allora io tento d'insegnare ai bambini borghesi e operai, nello stesso ambiente, perderò dei mesi.

In Francia, per esempio, la parola ordine, « ordre », per il figlio di un borghese vuol dire la polizia che impedisce di operare, di fare sciopero; per il figlio di un operaio, vuol dire gli operai che rimettono le cose in ordine con la rivoluzione. Vedete come la stessa parola ha due aspetti diversi? Quando viene perciò pronunciata dall'insegnante, essa ha degli effetti ben diversi nei campi tendenziali degli alunni. Come si potrebbe andare avanti? I componimenti di un ragazzo sarebbero tutti diversi dai componimenti dell'altro, ma soprattutto il parlare non servirebbe a nulla, perché se io parlo per l'uno, l'altro non mi capisce, e se parlo per l'altro, il primo non mi capisce.

Vedete come è necessario conoscere il campo tendenziale, perché anche le parole, possono essere intese in senso diverso.

Che cosa vuol dire per me « pace », che cosa vuol dire per me « regno? ». Anche le parole sono tendenze. Cioè richiamano qualche cosa e spingono verso un progetto.

Si potrebbe adesso affrontare il problema del come si conosce una classe. Nel volumetto intitolato « Don Bosco educatore oggi » è indicato come più o meno oggi l'insegnante può affrontare il problema della conoscenza necessaria e sufficiente del campo tendenziale della sua classe.

3ª - « Come si potrebbe vedere e mostrare alle ragazze che tutte le attività umane hanno come loro centro la S. Messa? ».

— Questa questione non è fuori argomento perché oggi, parlando della didattica, abbiamo parlato del processo della conoscenza. Non si tratta

di conoscere le cose, una per una in modo slegato, in modo tecnico, ma di conoscere le cose nel loro insieme.

Abbiamo davanti un albero. La conoscenza di esso ha tanti aspetti, ma ne ha pure uno centrale in rapporto all'uomo. Tutte le materie profane hanno come centro, sì, l'uomo: nel caso considerato, la conoscenza di un albero è giusta quando esso è studiato in rapporto all'uomo. L'albero, oltre alla sua struttura, ha questo: di essere un dono di Dio all'uomo. Ecco la nozione concreta, esatta, dell'albero. Questo è un processo di concentrazione, che poi è l'attualità, la concentrazione di tutto il Regno di Dio. È chiaro che il centro di ogni attività umana, di ogni attività minerale, di ogni attività vegetale, di ogni attività cosmica e sociale, poiché tutto l'universo ha al suo centro Gesù Cristo che ci salva, è la S. Messa.

Noi abituiamo i ragazzi all'idea della Messa dicendo: « Al mattino tu ricevi nella Comunione la Verità in persona; poi, per quattro, sei ore, tu vieni a conoscenza di alcuni aspetti di questa verità; c'è dunque la continuità intima tra la Comunione e lo studio del latino, della matematica, ecc. Perché son tutte verità in briciole, verità analogiche, verità parziali, che hanno il vero senso in quella verità che si è fatta pane e di cui ti nutri nella S. Messa ». Ecco un processo di concentrazione.

Quest'idea la si può dire una volta, ricordarla altre volte; a poco a poco farla suscitare attivamente come giudizio degli alunni, col sistema socratico. Allora la S. Messa diventerà il momento in cui adorano quella verità che prima avevano contemplata nei suoi segni.

E, d'altronde, la scoperta del meraviglioso ordine che c'è dentro, potrà essere una spinta, un motivo per andare alla S. Messa.

Vedete come si opera in una scuola come intendiamo noi? Questa scuola forma davvero l'uomo, perché s'inserisce nella totalità delle sue tendenze, elevandole alla conoscenza globale della verità.

INDICE

PSICOLOGIA: Don Vittorio Gambino

I. STRUTTURA DELLA PERSONALITA'	<i>pag.</i>	5
Definizione di « personalità »	»	6
Sviluppo della personalità	»	11
Un errore da evitare	»	16
Lo sviluppo è una costante e graduale progressione verso la maturità	»	17
II. INTERESSI E MOTIVAZIONI	»	18
Il concetto di «interesse» secondo le varie scuole psicologiche	»	19
Motivi e motivazione	»	24
La motivazione è condizione necessaria, ma non sufficiente	»	25
L'interesse e la motivazione sono due elementi essenziali all'apprendimento	»	25
III. FATTORI AMBIENTALI	»	26
L'ambiente ha importanza decisiva sulla personalità	»	28
Fattori educativi dell'ambiente familiare	»	32
Obiezioni	»	34

PEDAGOGIA: Don Giancarlo Negri

I. COME SI PRESENTA IL PROBLEMA EDUCATIVO	<i>pag.</i>	41
Rapporto educativo	»	42
Rapporto tra autorità e libertà	»	47
II. MODALITÀ DELLO SVILUPPO EDUCATIVO	»	50
L'educatore deve essere un interprete dei suoi alunni	»	53
Come interpretare le tendenze dell'educando	»	56
Render capaci di scegliere liberamente, costantemente il vero bene	»	58

Non dare mai uno schema di comportamento senza prima aver dato dei motivi sufficienti	<i>pag.</i>	60
Aspetti collaterali e formazione	»	64

III. FATTORI DELL'EDUCAZIONE	»	67
Assimilazione e crescita	»	69
Sintesi tra tendenze soggettive e beni oggettivi	»	71
Il senso della proporzione	»	73
L'ambiente	»	76
Come quando si cambia casa	»	78
Adattare i cibi alla fame	»	79
Obiezioni	»	82

DIDATTICA: Don Giancarlo Negri

I. ORIENTAMENTO METODOLOGICO DELLA SCUOLA MODERNA	<i>pag.</i>	93
La didattica forma l'intelligenza	»	94
Errori di alcune scuole	»	96
Il conoscere cristiano è un conoscere a vasti orizzonti	»	97
Scuola antica e scuola nuova	»	103
« Attivismo » e « scuola attiva »	»	104
L'educatore non deve tradire le tendenze	»	105
Vari piani d'interessi del bambino	»	107
La scuola nuova sfrutta continuamente il mondo tendenziale dei ragazzi	»	109
II. FATTORI DELL'AUTOATTIVITÀ	»	112
Legge dell'anticipazione	»	112
Non di più né di meno	»	114
Obiezioni	»	120