

RAPPORTO EDUCATIVO

Herbert Franta

1. Problemi introduttivi - 2. Realizzazione del rapporto educativo - 3. Conclusione.

1. Problemi introduttivi

Spesso coloro che operano nelle diverse situazioni educative sperimentano difficoltà nello svolgimento del loro compito pedagogico.

Tra le cause che provocano queste situazioni si trovano frequentemente l'incapacità dei partners (educatori e giovani) a comunicare in modo appropriato. Essendo spesso l'interazione educativa disturbata da barriere comunicative, conseguenze negative come conflitti interpersonali, relazioni non autentiche e processi di alienazione, diventa comprensibile che nella pedagogia gli studiosi s'impegnino a conoscere quei principi e atteggiamenti indicati per creare nell'interazione educativa una piattaforma comunicativa.

1.1. *Descrizione e attualità*

Di fatto, come afferma Wunderlich-Maas (1972, 117): « comunicazione non è solo uno scambio d'intenzioni e di contenuti verbali — è anche questo; essa è soprattutto creazione di relazioni reciproche che determinano ciò che può essere chiamata la "piattaforma della comprensione" dalla quale intenzioni e contenuti ricevono il loro significato pratico nei contesti operativi ». Oltre le intenzioni, i contenuti, il controllo dei fattori di apprendimento, la disposizione concreta delle singole persone coinvolte e le opzioni metodologiche, è importante vedere se le caratteristiche dell'azione educativa introducono e promuovono una situazione comune favorevole alla realizzazione del compito educativo.

Possiamo perciò intendere lo studio del rapporto educativo sotto l'aspetto della comunicazione interpersonale, come ricerca sull'opportunità (efficienza) psicologica e pedagogica dei processi e dinamismi che si possono porre in atto per la concretizzazione del compito educativo sotto il suo aspetto sociale-interazionale.

Conviene rilevare che la situazione comune, o la piattaforma di fondo, accompagna il processo come effetto dell'interazione dei partners coinvolti. La piattaforma di fondo non viene creata quindi fuori del processo educativo, ma nasce piuttosto dalla situazione pedagogica in atto, cioè dall'azione e dall'attività dei diversi partners. Perciò la piattaforma comunicativa non precede l'azione educativa e neppure esiste isolatamente al di sopra della relazione interpersonale, ma ne è, piuttosto, lo spazio operativo.

I termini con i quali si tende a simbolizzare il processo educativo dal punto di vista della comunicazione interpersonale sono molteplici. Troviamo, ad es., i seguenti: rapporto educativo, relazione pedagogica, rapporto pedagogico, interazione pedagogica, comunicazione educativa, situazione comune, contatto educativo, atmosfera pedagogica (Kron, 1971; Xochellis, 1974).

Anche se possiamo essere d'accordo con Xochellis (1974, 97) sul fatto che questi termini si possono considerare sostanzialmente equivalenti, sottolineiamo che in queste categorie pedagogiche la situazione interpersonale viene vista quale reciproca interdipendenza, cioè la piattaforma comunicativa è il risultato dell'agire vicendevole dei singoli partners (educatori e giovani).

Gli sforzi per realizzare la comunicazione interpersonale nell'interazione educativa prendono in considerazione soltanto l'aspetto sociale del compito educativo, però d'accordo con Tausch-Tausch (1973, 12), riteniamo opportuno sottolineare che neppure l'elaborazione e la proposta degli obiettivi e dei contenuti educativi, per quanto siano rette le intenzioni degli educatori e la situazione didattica sia imposta secondo le leggi dell'apprendimento, possono garantire la creazione di una piattaforma comunicativa che abbia per conseguenza un clima interpersonale positivo.

1.2. *Lo studio del rapporto educativo*

Nonostante il rapporto educativo sia un tema studiato da tempo nella pedagogia, si deve dire che solo con l'inizio della psicologia pedagogica sono state fatte delle ricerche sistematiche per conoscere quali forme di organizzazione e qualità processuali del comunicare sono capaci di facilitare la creazione di relazioni interpersonali autentiche nell'interazione educativa.

I risultati di questi studi si riferiscono a tre sistemi di organizzazione: al gruppo educatori-educatori (E-E), al gruppo educatori-giovani (E-G), e al gruppo giovani-giovani (G-G). Per cui quando, per es., ci sono dei disturbi comunicativi tra gli educatori (E-E), questa situazione ha dei riflessi sulla dinamica degli altri sottosistemi (E-G) e (G-G) della comunità educativa; altrettanto si può dire quando

nel gruppo dei giovani le relazioni interpersonali sono di tipo difensivo, questo influisce sia sul gruppo degli educatori (E-E) che sul gruppo educatori-giovani (E-G).

2. Realizzazione del rapporto educativo

Per esaminare la comunità degli educatori, se i singoli membri si comunicano con atteggiamenti di fraternità o collegialità, possono dal punto di vista della comunicazione interpersonale servire la verifica circa le *aspettative di ruolo* di ciascun membro del gruppo, il *modo* di definire le *reciproche relazioni* e infine l'esame sulle *forme di organizzazione*.

2.1. Relazioni interpersonali nel gruppo degli educatori (E-E)

Riguardo la prima dimensione, cioè la verifica delle *aspettative di ruolo*, bisogna dire che, in un gruppo di educatori nel quale i membri non avessero chiare le aspettative legate al loro ruolo, o dove queste aspettative fossero troppo difficili da realizzare a causa di ostacoli (sovraccarico, mancanza di competenze) e anche quando i compiti assegnati non fossero concordati, esisterebbero disturbi comunicativi che avrebbero conseguenze negative sulla vita del gruppo degli educatori e infine sull'intera comunità educativa.

Quando invece le aspettative di ruolo sono definite in modo chiaro, quando sono realizzabili e concordate, non soltanto i compiti degli educatori saranno più facili da realizzare, ma essi proveranno più soddisfazione nell'attuarli.

Un'altra dimensione molto importante nel rapporto degli educatori è il *modo* come essi *definiscono* le loro *reciproche relazioni*.

Educatori che introducessero nel gruppo comportamenti competitivi, formando sottogruppi per difendere le proprie idee, convinzioni, metodologie, legate magari alla differenza di età o tipo di formazione, non soltanto impedirebbero un positivo clima tra colleghi, ma porterebbero il gruppo al lavoro individualistico e spesso all'alienazione di alcuni membri. Quando invece gli educatori si prendono il rischio della fiducia nel relazionarsi con gli altri, nel rispetto della loro dignità di persona e quando s'impegnano in modo empatico a comprendere gli altri collaborando con loro in un autentico senso del *Noi*, diventano possibili relazioni autentiche nel gruppo degli educatori.

Per prevenire disturbi comunicativi a causa di una conoscenza vicendevole superficiale e per facilitare più significative relazioni tra gli educatori, occorre non soltanto offrire occasioni per comunicare su temi legati a compiti educativi, e stimolare a dare *feedback*, ma

è anche necessario facilitare incontri a un livello più personale (per es. incontri culturali, escursioni, ecc.), affinché vi sia la possibilità di relazionarsi fuori del ruolo professionale.

Il rapporto tra gli educatori non soltanto dipende dal modo in cui sono stabilite e concordate le aspettative di ruolo e dalla definizione delle reciproche relazioni, ma è anche influenzato dall'*organizzazione strutturale del gruppo*. Nel caso in cui il gruppo degli educatori sia organizzato rigidamente secondo una struttura gerarchica, esso potrà senz'altro essere altamente funzionale in situazioni nelle quali i compiti degli educatori sono ben definiti o stabiliti, ma in questo caso può spesso capitare che vengano a mancare le iniziative negli educatori per affrontare problemi che non sono contemplati nei ruoli assegnati. Quando invece l'organizzazione del gruppo (E-E) permette e stimola — in pieno rispetto dell'ordine gerarchico delle funzioni — la responsabilizzazione da parte di tutti, non soltanto esiste più motivazione a collaborare, ma gli educatori potranno anche centrare i loro contributi sullo sviluppo dell'interazione educativa in atto.

Infine, i suggerimenti qui riportati riguardo la creazione di relazioni interpersonali più autentiche tra gli educatori sono da intendere come l'esplicitazione della dimensione relazionale nella comunità educativa salesiana, che ha come stile di vita la fraternità che nasce dalla consacrazione religiosa e dalla preghiera (CG 21, n. 33).

2.2. *Interazione educativa nella categoria educatori-giovani (E-G)*

Dalle conclusioni delle ricerche sull'interazione educativa possiamo vedere che il rapporto educatori-giovani (E-G) dipende in gran parte dal *modo* come gli educatori propongono i loro *contributi educativi*, quali *atteggiamenti* essi assumono verso i giovani, e infine che *tipo di organizzazione* di gruppo essi perseguono nell'interazione educativa.

a) *Il modo di proporre i contributi educativi*

Per la creazione delle relazioni interpersonali favorevoli dal punto di vista del modo secondo cui vengono offerti i contributi educativi è anzitutto importante che questi siano centrati sulla persona dei giovani e siano anche raggiungibili da questi. Infatti, se i giovani avessero l'impressione che i contenuti educativi fossero ad arbitrio degli educatori, o se temessero di non poter raggiungerli (per es. a causa di una loro incapacità nell'apprendimento didattico, nei compiti da svolgere nel settore ricreativo), essi reagirebbero con insoddisfazione e indifferenza; mentre se essi comprendono il significato dei contributi educativi, se li percepiscono come offerti a loro favore e se questi sono visti come raggiungibili o realizzabili da loro, nasce-

ranno ad opera di queste esperienze relazioni interpersonali significative tra educatori e giovani. Nel rapporto (E-G) diventa perciò compito fondamentale aiutare i giovani attraverso la comunicazione discorsiva — nel rispetto della loro dignità di persona e nel rispetto della loro esigenza di crescita verso l'autonomia — a comprendere i contenuti educativi come offerte a loro favore, dando al tempo stesso la possibilità di confrontarsi con loro per raggiungerli o realizzarli.

b) *Atteggiamenti educativi*

Gli atteggiamenti educativi secondo cui l'educatore interagisce con i giovani sono i temi più studiati nella ricerca sul rapporto educativo. Senz'entrare nella discussione sul numero e sull'interpretazione di queste categorie (Franta, 1977, 25) consideriamo qui i due principali atteggiamenti educativi con i loro rispettivi tratti, ossia la dimensione *emozionale* (E) e la dimensione *controllo* (C) [→ VALORI E ATTEGGIAMENTI].

— *Dimensione emozionale* (E)

La dimensione *emozionale* riguarda, nell'interazione educativa, l'*incontro* affettivo che si manifesta attraverso le qualità degli atteggiamenti e la forma di comunicare. Queste manifestazioni esprimono da parte degli educatori la *valutazione* che essi hanno della *persona* e del *comportamento* dei giovani. Nella polarità positiva della dimensione (E) sono da localizzare i tratti come per es. rispetto, stima, calore umano, accettazione incondizionata; nella polarità negativa: rifiuto, distacco, freddezza, svalutazione, ecc.

Non limitandoci a considerare la dimensione (E) dal punto di vista fenomenologico, cioè caratterizzandola solamente secondo i suoi tratti empiricamente verificabili (cf. Tausch-Tausch, 1977, 118ss), la interpretiamo qui come amore pedagogico o struttura motivazionale dell'educatore (Franta, 1976).

Quest'atteggiamento dell'amore pedagogico caratterizza l'incontro affettivo dell'educatore, secondo lo stile pedagogico di Don Bosco, in un modo globale o tipologico; l'incontro affettivo del salesiano con i suoi giovani può essere differenziato se guardiamo i singoli tratti e la loro forma di realizzazione con cui il Santo ha tradotto la sua carità in esperienza [→ SISTEMA PREVENTIVO].

Un primo tratto dell'amore pedagogico, nello stile salesiano di educare, è l'*accettazione incondizionata* dei giovani, ossia la capacità d'incontrarli, indipendentemente dalla loro struttura psichica, qualità fisiche, provenienza sociale, come persone degne di alta stima e rispetto perché create ad immagine di Dio.

Un altro tratto della carità che contribuisce a creare amorevolezza

nell'interazione educativa è la *comprensione* che l'educatore attua se s'impegna a percepire il mondo dei giovani così come essi lo vedono e lo sperimentano fino a partecipare ed essere coinvolto pienamente nella loro vita.

Se i giovani si sentono trattati come oggetti, ossia percepiscono che l'educatore non si cura dei loro sentimenti o idee, se essi si sentono incompresi o svalutati, interagiscono, di conseguenza, in modo difensivo. Quando l'educatore, invece di intervenire con modi comunicativi diretti (valutazioni, interpretazioni, moralizzazioni, ecc.), si impegna a vedere la vita del giovane così come lui la vede e sperimenta, questi si sentirà rinforzato a comunicare sul suo mondo.

Infine l'educando svilupperà sentimenti di fiducia e sicurezza nei confronti dell'educatore in quanto non lo vede come uno che possiede la verità e che vuole dimostrare l'abilità dei propri ragionamenti e la validità delle proprie esperienze, ma lo percepisce come uno che s'interessa degli altri e li rispetta. Così l'educatore attraverso il processo di empatia diventerà un « alter ego » del giovane.

Nell'indicare le caratteristiche dell'amore pedagogico non si può trascurare il tratto dell'*incoraggiamento*. L'educatore non toglie mai la speranza ai suoi giovani, ma s'impegna sempre a trovare una soluzione alle loro difficoltà. Uno dei modi più usati per incoraggiare i giovani consiste, secondo il modello educativo di Don Bosco, nel porre uno stimolo per un cambiamento nella condotta verso una mèta da raggiungere, manifestando al giovane la speranza che tale scopo può essere da lui raggiunto.

La carità, inoltre, sarebbe insufficientemente caratterizzata se non si considerasse il tratto della sua *intensiva disponibilità* per le diverse necessità ed esigenze dei ragazzi. Tale comportamento comprende azioni educative come disponibilità, aiuto attivo, paziente e cordiale in situazioni di diverse necessità da parte degli educandi.

L'amore pedagogico realizzerebbe solo in una maniera limitata la carità se mancasse ad essa il tratto della *bontà*. Bollnow (1964, 70) attribuisce tanta importanza a questa qualità che la considera come la suprema virtù dell'educatore; virtù che viene realizzata dall'educatore salesiano specialmente quando si dedica ai giovani più deboli, più bisognosi, senza tener conto se essi corrispondono o meno alla sua dedizione e al suo amore. Mentre Bollnow (1964, 70) è convinto che la bontà come virtù educativa è espressione di un educatore maturo che non solo conosce la relatività della vita umana ma sta al di sopra di tale relatività, è nostra convinzione che la bontà dell'educatore deve, invece, essere motivata e orientata dalla bontà di Dio e, come nell'esempio del Buon Samaritano, essa deve diventare attiva per mitigare i problemi e le sofferenze dei giovani.

— *La dimensione controllo (C) come autorità*

Mentre nella dimensione (E) sono compresi i tratti che esprimono la considerazione di valore che l'educatore ha di fronte ai giovani, la dimensione di controllo (C) si riferisce a quei fatti di autorità che stabiliscono i confini di una qualche *competenza* tra l'educatore e l'educando.

Dalla discussione sulla legittima autorità dell'educatore nell'interazione pedagogica concludiamo che si concorda che egli ha il compito di condurre gli educandi all'autonomia, rendendosi in questo modo sempre meno indispensabile [→ EDUCATORE].

Nella realizzazione di queste esigenze pedagogiche l'educatore evita espressioni e forme autoritarie di comunicazione, forme che spesso portano i giovani a confronti spiacevoli con l'autorità degli adulti e che li costringono a un comportamento passivo, e si manifesta come partner in interazione, anche se dal punto di vista della competenza esiste fra loro un comprensibile dislivello.

L'impegno per forme comunicative e per modi di responsabilizzazione che, nell'interazione pedagogica, rispettano il giovane come partner che deve raggiungere la sua autonomia diventa un'esigenza quando si considerano alcune delle conseguenze provocate dagli interventi autoritari.

— Un comportamento autoritario non ha alcun carattere di *modello*; se l'educando volesse imitarlo sarebbe regolarmente punito. Ordini, comandi, imposizioni, inoltre, non hanno alcun influsso positivo sul processo educativo; essi provocano spesso negli educandi un comportamento pigro e passivo, e li spinge a valutare se stessi sulla falsariga delle opinioni altrui. Gli ordini possono, inoltre, provocare irritazione e un comportamento di ribellione.

— Un comportamento autoritario da parte degli educatori implica, infine, il rischio che i giovani si comportino così anche con i loro coetanei ed entrino in conflitto tra loro.

Per realizzare l'aspetto della responsabilità nella comunicazione pedagogica e per facilitare la crescita dell'educando verso l'autonomia, l'educatore invece d'interagire con forme autoritarie (ordini, proibizioni, comandi, avvisi, ecc.) formula inviti, proposte e dà informazioni concrete.

L'educatore, oltre a curare l'intervento verbale, nel suo esercizio di competenza e di autorità preferisce, quando le circostanze lo permettono, consultare gli educandi sulle decisioni da prendere tenendo in considerazione le opinioni e i pareri da loro espressi, lasciandoli liberi in determinate scelte e in alcuni settori della loro vita, sempre che la situazione lo consenta e che non ci sia il rischio di danni fisici, psichici e morali per sé e per gli altri.

c) *Aspetti organizzativi*

Gli aspetti organizzativi del rapporto (E-G) riguardano la loro vita di gruppo. Per quanto si riferisce all'impostazione organizzativa generale della comunità educativa, scrive Braido (1969, 66): « Don Bosco come teorico della pedagogia ha risolto il problema del binomio educatore-educando, non nel rapporto democratico del cittadino in una città di ragazzi o in un villaggio di fanciulli, ma nell'immagine di una famiglia. Il suo sistema è nato per ridare o mostrare ai giovani l'ambiente totale e integrale della famiglia. Rapporto giuridico e pedagogico del padre-figlio-fratelli ».

Senza riferire le condizioni e le leggi psicologiche della comunicazione nei gruppi primari (Schepens, 1977), in vista della comunità familiare, diamo alcuni suggerimenti per facilitare un clima familiare dal punto di vista organizzativo.

Tale clima familiare viene favorito in un primo momento dalla dinamica della *coesione* dei membri che compongono la comunità educativa. Si realizza tale processo quando i membri riescono attorno a valori significativi (religiosi, sociali, ecc.) a soddisfare i propri bisogni umani fondamentali, ossia quando:

- sperimentano di appartenere al gruppo fino al punto d'identificarsi con esso;
- sentono di poter stabilire contatti amichevoli significativi con gli altri appartenenti al gruppo;
- si sentono rinforzati dagli altri nella loro autostima;
- sperimentano che la dinamica del gruppo è favorevole per la propria realizzazione personale e quando concordano con gli scopi di esso.

Nella misura in cui la vita della comunità educativa favorisce la soddisfazione di questi e simili bisogni umani fondamentali, cresce nei membri la dinamica di appartenenza e il senso di benessere; in caso contrario si sviluppano tra essi sentimenti di scontentezza e di frustrazione [→ COMUNITÀ EDUCATIVA].

Relazioni interpersonali nel gruppo significano anche *organizzazione*, cioè partecipazione ad una serie di regole nelle diverse situazioni relazionali. Anche nella famiglia devono esserci delle norme per regolare la vita comunitaria.

Facendo riferimento ad altre trattazioni (Satir, 1972, 112ss; Franta-Salonia, 1979, 136ss) presentiamo qui alcuni *criteri* per esaminare la funzionalità delle norme all'interno della comunità educativa.

Esse sono efficaci quando:

- sono stabilite quanto più possibile reciprocamente, cioè sono formulate attraverso il consenso per facilitare la convivenza;
- non esigono prestazioni che oltrepassano le forze reali (fisiche,

psichiche, ecc.) dei membri, ma rispettano le condizioni delle persone nella comunità;

— sono flessibili, esplicite, univocamente formulate e costruttive per il raggiungimento degli obiettivi educativi.

Sottolineiamo che questi sono dei criteri che possono servire in riferimento a quelle norme che sono alla portata di decisioni della comunità educativa stessa, cioè che trattano di quegli aspetti organizzativi su cui i membri stessi della comunità educativa possono decidere.

Nella discussione sulla riforma dell'educazione si nota la necessità di reinterpretare le *aspettative* sui modi *comportamentali* dei giovani nel rapporto educativo (Lohmann-Prose, 1975). Se la comunità familiare vuole realizzare la sua funzione educativa è necessario che interpreti e viva quelle aspettative di ruolo che gli educandi devono essere in grado di svolgere nella loro vita futura.

Secondo Fend (1977, 74ss) riguardo alle aspettative di ruolo degli educandi si trovano, nelle discussioni pedagogiche degli ultimi anni, due indirizzi di obiettivi: da un lato un'interpretazione piuttosto tradizionale delle competenze comunicative in cui vengono privilegiate le virtù di diligenza, di obbedienza, di ordine, di sottomissione e di rispetto; dall'altra parte un'interpretazione più liberale che sottolinea valori come l'autonomia, la riflessione critica, la libertà da pregiudizi, la necessità di essere informato, la competenza nella comunicazione discorsiva, ecc.

Prescindendo da un'analisi storica delle interpretazioni delle aspettative di ruolo riguardo agli educandi nella teoria e nella prassi educativa salesiana (cfr. Stella, 1969, 127ss), possiamo dire che nell'attuale impostazione del sistema preventivo prevale una via di mezzo tra l'interpretazione tradizionale e quella della pedagogia dell'emancipazione (Schäfer-Schaller, 1976).

Basiamo quest'affermazione sulla dichiarazione del CG 21, n. 90, in cui gli educatori vengono esortati a facilitare la formazione dei giovani nel processo della crescita personale e sociale, ossia dove si chiede di facilitare per l'educando « una graduale maturazione alla libertà, all'assunzione delle proprie responsabilità personali e sociali, alla retta percezione dei valori, un rapporto sereno e positivo con le persone e con le cose, che nutra e stimoli la sua creatività e riduca conflittualità e tensioni ».

L'esortazione a stimolare nei giovani la formazione delle competenze, ad essere responsabili, creativi, aperti ai valori, esclude quindi certe aspettative di ruolo secondo un sistema patriarcale (per es., obbedienza cieca, sottomissione acritica alle autorità, ecc.) e nello stesso tempo non corrisponde neppure alle aspettative liberali delle

competenze comunicative secondo l'indirizzo della pedagogia della emancipazione.

Il clima familiare dipende anche dal grado di *apertura* e dalla misura in cui i membri si assumono il *rischio di autopresentarsi*, di comportarsi come persone autentiche, non nascoste dietro una facciata. Volendo formare una comunità educativa in cui i membri si incontrano in un clima di fiducia, apertura e familiarità, è necessario che educatori e giovani si mettano in relazione come persone autentiche che comunicano le loro esperienze in modo diretto, chiaro e specifico. Infatti, in una comunità familiare, dove i membri comunicassero tra loro in modo non autentico, manifestandosi attraverso messaggi indiretti, non specifici e incongruenti, si creerebbe un clima difensivo, cioè di sfiducia, d'insicurezza e di malessere.

L'introdursi come persona vera e non difensiva non significa comunque manifestare tutte le proprie esperienze ma, qualora lo si faccia, è necessario essere sinceri riguardo a sé e agli altri.

È da sottolineare tuttavia che il rapporto educativo non si esaurisce nelle dinamiche relazionali, ma è un programma di vita che si ispira allo stile educativo di Don Bosco. Tale programma comprende tra l'altro « la creazione di un ambiente che faciliti l'incontro; l'offerta di svariate attività per il tempo libero; il senso missionario delle "porte aperte" a tutti i ragazzi che vogliono entrare; l'apertura alla "massa" [...]; la formazione progressiva di tutta la comunità giovanile attraverso la pedagogia della festa, la catechesi occasionale e anche sistematica, l'impegno di solidarietà, la vita di gruppo [...] al fine di condurre alla formazione di una forte personalità umana e cristiana » (CG 21, n. 124).

Questi programmi di vita nelle diverse aree educative, quando sono sperimentati in unione con Dio e in relazione autentica con gli altri come fratelli, facilitano la creazione di gioia, di felicità e di allegria, insomma contribuiscono a creare un clima di amorevolezza.

2.3. *Il gruppo dei giovani (G-G)*

Nella ricerca sull'interazione educativa si riconosce come attualmente rilevante l'influenza che proviene dalle dinamiche che si svolgono all'interno del gruppo dei giovani sulla piattaforma comunicativa del processo educativo.

Riguardo ai singoli processi di gruppo (per es. l'influsso degli standards, il ruolo del leader, norme che si riferiscono al rendimento) non è ancora possibile fondarsi su ricerche effettuate nel campo educativo, ma si ricorre a risultati ricavati da problemi analoghi nella psicologia sociale (Selg, 1978).

In questo senso sono ora da elencare tra i fattori più importanti per la creazione di relazioni autentiche nel gruppo (G-G): la *motiva-*

zione riguardo all'appartenenza al gruppo, i *legami di amicizia*, e i *comportamenti cooperativi*.

La *motivazione* ad appartenere al gruppo è un fattore decisivo per le relazioni interpersonali nei gruppi giovanili. Di fatto, in questi gruppi la partecipazione non è stabilita da fattori sociali (per es. essere assegnato a una determinata scuola, ecc.), ma è risultato di scelte personali.

In questo caso, per es., un giovane che si sentisse indifferente davanti agli obiettivi che persegue il gruppo, o che non condividesse le norme e gli standards che riguardano la relazione interpersonale all'interno di esso, che rifiutasse un ruolo assegnato, parteciperebbe in un primo momento con un comportamento passivo e cercherebbe quanto prima di abbandonare il gruppo.

Perché i giovani si sentano motivati ad appartenere al gruppo, diventa necessario, da una parte, che il gruppo stesso raggiunga prestigio di fronte agli altri, e dall'altra che cerchi di concordare sia gli obiettivi da perseguire, sia gli standards, le norme e le aspettative di ruolo, per rendere la relazione interpersonale non solo più funzionale ma anche più umana e significativa.

Oltre a curare la dinamica del gruppo per renderlo più significativo e accettabile, è necessario che esso, per non chiudersi in se stesso e per essere aperto al mondo sociale, faciliti il raggiungimento dell'appartenenza per quelli che volessero partecipare, ma che a causa di scarso rendimento scolastico, o per la loro appartenenza a uno strato sociale inferiore, o per scarsa attrazione fisica non sono accettati da coloro che compongono il gruppo.

In questo caso diventa necessario stimolare i gruppi, affinché si mostrino selettivi circa la scelta dei loro membri, sviluppino più tolleranza verso gli altri e lascino sperimentare i vantaggi di un gruppo aperto e solidale con gli altri.

Un altro fattore importante per la vita di gruppo dei giovani è costituito dai *legami di amicizia*.

Di fatto, solo in relazioni interpersonali, in cui i giovani si sentano rispettati ed accettati come persone nella loro individualità, quando si sentono come partners significativi e non sottomessi agli altri, e infine quando sentono la vicinanza degli altri e possono nutrire fiducia nei partecipanti del gruppo, i singoli membri si sentono liberi di essere se stessi come partners spontanei in un clima di amicizia.

La vita del gruppo non soltanto diventa significativa quando esistono le condizioni necessarie per sentirsi attratti da esso (per es., per gli obiettivi, per la sua organizzazione, ecc.) e quando i membri possono entrare in relazione con legami di amicizia con persone valide, ma diventa significativa anche se i singoli membri trovano

spazi d'interazione e modi cooperativi per realizzare la loro attività di gruppo.

Di fatto, solo se il gruppo trova spazi d'interazione per realizzare gli obiettivi proposti (per es. le condizioni per affrontare problemi scolastici, opportunità per vivere esperienze significative insieme) e quando, secondo lo stile cooperativo (cioè attraverso atteggiamenti di responsabilità, di partecipazione attiva e di solidarietà), i membri cercano di svolgere le loro attività, esso raggiunge il suo pieno significato.

3. Conclusione

Dopo un periodo di alcune riforme educative (per es., riguardo ai metodi e agli obiettivi), si notano attualmente, nel settore pedagogico, degli impegni che hanno lo scopo di facilitare un'atmosfera positiva nell'interazione educativa. Tale obiettivo non si raggiunge direttamente, ma va realizzato attraverso la creazione di una piattaforma comunicativa dove i membri, interagendo su dei valori significativi, stabiliscono delle autentiche relazioni umane.

La creazione di una piattaforma pedagogica positiva, nelle organizzazioni educative, non avviene semplicemente secondo le dinamiche di un rapporto lineare tra educatore e giovani, ma dipende dal modo in cui i membri nei tre sottosistemi (E-E, E-G, G-G) contribuiscono a formare un'interazione comunicativa dove ognuno dei partners sperimenta con gli altri relazioni autentiche.

Ma, se da una parte è vero che lo stile educativo salesiano si qualifica principalmente per il fatto di promuovere relazioni interpersonali che contribuiscono a creare, all'interno della comunità educativa, un clima di amorevolezza, si può anche dire che, oltre alle ricerche storiche sul metodo educativo di Don Bosco e alle dichiarazioni sui principi di attualizzazione, ci sarebbero da fare degli studi che chiarissero di più i principi pedagogici e le qualità processuali per incontrarsi come partners nel rapporto educativo.

BIBLIOGRAFIA

- BOLLNOW O.F., *Die pädagogische Atmosphäre*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1964.
- BOSCO G., *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di P. BRAIDO, Brescia, La Scuola, 1965.
- BRAIDO P., *Don Bosco*, Brescia, La Scuola, 1969³.
- FEND H., *Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule*, Weinheim - Basel, Beltz, 1977.

- FRANTA H., « Amorevolezza » als pädagogische Liebe: Pädagogischer Grundakt und Bedeutung in der Persönlichkeitsbildung Heranwachsender, in: « Don Bosco aktuell », Schriftenreihe des Kölner Kreises, Köln, Provinzialat der Salesianer, 1976.
- FRANTA H., *Interazione educativa*, Roma, LAS, 1977.
- FRANTA H. - G. SALONIA, *Comunicazione interpersonale*, Roma, LAS, 1981².
- HARGEAVES D.H., *Interpersonalrelations and education*, London, Routledge a. Paul Kegan, 1972 (Trad. ital.: *Psicologia sociale nella scuola*, Torino, SEI, 1976).
- KRON F.W., *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1971.
- LOHMANN CH. - F. PROSE, *Organisation und Interaktion in der Schule, Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses*, Köln, Kiepenheuer und Witsch, 1975.
- SATIR V., *Peoplemaking*, Palo Alto, Science and Behavior Books Inc., 1972.
- SCHÄFER K.H. - K. SCHALLER, *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1976³.
- SCHEPENS J., *Le condizioni e le leggi psicologiche della comunicazione nei gruppi primari*, in: F. DESRAMAUT - M. MIDALI (Edd.), *La comunicazione e la famiglia Salesiana*, Leumann (Torino), LDC, 1977, pp. 19-68.
- SELG R., *Soziale Interaktionsformen III*, in: B. MINSEL - W. KLAUS (Eds.), *Soziale Interaktion in der Schule*, München, Urban und Schwarzenberg, 1978, pp. 110-122.
- STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 2, Roma, LAS, 1981².
- TAUSCH R. - A. TAUSCH, *Erziehungspsychologie*, Göttingen, C.J. Hogrefe, 1973.
- WUNDERLICH D. - M. MAAS, *Pragmatik des sprachlichen Handelns*, Frankfurt, Athenäum, 1972.
- XOCHELLIS P., *Erziehung am Wendepunkt? Grundstrukturen des pädagogischen Bezuges in heutiger Sicht*, München, Ehrenwirth, 1974.