

LA RELAZIONE EDUCATIVA NELLA DIMENSIONE AFFETTIVA E MORALE

Colloqui Salesiani – Berlino: 25 – 27 Agosto 2011

Dariusz Grządziel, Roma – UPS

1. Questioni introduttive e fondanti

La persona dell'educatore fa parte di quel gruppo professionale che svolge il suo lavoro entrando in relazioni profonde con altri. Franta, descrivendo la relazione educativa parla di interazione e di comunicazione educativa, e cioè di una situazione interpersonale e del processo nel quale intervengono i diversi *partners*, anche se su un piano di non parità. Come vedremo anche poi, la relazione educativa è reciproca, ma non è simmetrica perché l'educatore è portatore di conoscenze e competenze più vaste e profonde di quelle dell'educando e il suo ruolo è diverso.

I processi educativi possono essere descritti o analizzati prendendo in considerazione tre componenti: educatore, educando, contenuto (Lapp e Bender et alii, 1975). Quando l'educando e l'educatore entrano in contatto fisico o psicologico e si percepiscono, si instaura una relazione. Ma, nel momento in cui la relazione si è instaurata, quasi necessariamente comincia a passare tra l'educatore e l'educando un contenuto ed esso passa in tutte e due le direzioni.

Se poniamo la domanda: ogni relazione umana può essere definita come relazione di tipo educativo? La risposta sarà sia «sì», sia «no».

- Sì, se teniamo conto che nessuna relazione tra le persone è neutrale; ogni contatto con l'altro in qualche modo influisce, o lascia una traccia. Ci sono quindi relazioni che influiscono positivamente (possono essere considerate educative) o negativamente (possono essere considerate diseducative).
- No, se prendiamo in considerazione la dimensione teleologica dell'educazione, di cui più avanti parleremo. La relazione è educativa nel senso stretto quando è espressione dell'intenzionalità di raggiungere finalità educative.

In riferimento al latino, il termine relazione può derivare dal composto del prefisso "re" che esprime una ripetizione, oppure del suffisso "res" che indica l'agire nei confronti di un oggetto o un soggetto. La prima interpretazione rimanda alla continuità che deve esserci nel rapporto tra due persone, la seconda si riferisce alla referenzialità o alla pragmaticità che riguardano un rapporto tra due persone che comunicano, che parlano di qualche cosa dell'altro e parlano l'uno all'altro, ma soprattutto che agiscono, che mirano a cambiare e trasformare ciò di cui si parla (Demetrio, 1990, 156-161). La continuità implicita nella relazione si riferisce al legame duraturo e intenso tra due individui. Essa sussiste anche quando la comunicazione interpersonale non è visibile ma continua ad agire nelle azioni e nelle scelte del singolo. La referenzialità e la pragmaticità riguardano l'esistenza di un contenuto che diventa l'oggetto e l'obiettivo dell'intento educativo.

Indipendentemente dalle analisi etimologiche, anche la ricerca in psicologia distingue due tipi aspetti nella relazione educativa (Franta, 1988):

- quelli contenutistici (*obiettivi didattici*: apprendimento delle varie discipline; *obiettivi educativi*: abilità, atteggiamenti, valori);
- quelli relazionali (*legati alla realizzazione concreta del rapporto tra l'educatore e l'educando, e cioè ai modi di trasmettere i contenuti* – Franta ne analizza fondamentalmente tre: dimensione del controllo, dimensione emozionale, e dimensione di trasparenza-congruenza-autenticità).

L'importanza della dimensione relazionale, accanto a quella contenutistica, deriva dal fatto che la formazione delle persone è realizzabile soltanto se, oltre alla validità delle intenzioni e dei contenuti educativi, sono presenti significative relazioni interpersonali. I diversi obiettivi educativi (e quindi la dimensione dei contenuti) ricevono il loro significato soltanto quando le persone in interazione si incontrano e creano una relazione di un certo tipo. La comunicazione educativa diventa una specie di medium pedagogico che svolge ruolo fondamentale nel raggiungimento delle finalità educative.

Studi psicologici mettono in risalto come in una relazione tra persone (educando – educatore) avvengano interazioni profonde sul piano dei significati, sul piano delle loro intenzioni e delle motivazioni, e come esse influiscano vicendevolmente su se stesse (Amerio, 1995). Quello che interagisce sono le relazioni più i significati attribuiti ad esse (e cioè le motivazioni, intenzioni, valore, importanza personale di questa azione ecc.). Due relazioni esternamente uguali possono essere diverse a causa del diverso significato a esse attribuito.

Adesso cerchiamo di rispondere all'altra domanda: quando è che si instaura una relazione tra l'educatore e l'educando? La condizione più evidente è che i due soggetti devono percepirsi vicendevolmente in una presenza fisica ed attuale. L'accento però viene posto sulla percezione e non sulla presenza fisica, perché, come abbiamo detto, la relazione sussiste anche quando ciascuna delle persone attualmente sta in altro posto. I soggetti si percepiscono anche quando non stanno insieme in un dato momento, come, per esempio, la relazione educativa tra figlio e genitore esiste non soltanto nella copresenza attuale e fisica. Ugualmente questo avviene tra l'educando e l'educatore. Questo implica che, una volta creata la relazione educativa, la sua sospensione o conclusione non dipende solo dall'intenzione di uno o di tutti e due soggetti, perché rimane in loro la percezione che hanno avuto in precedenza. Ugualmente non si può dire che la relazione non esiste quando l'educatore, essendo in presenza fisica con l'educando, non abbia nessuna intenzione di crearla. Di fronte alla persona dell'educando, egli si presenta sempre in una certa maniera: come portatore di valori (o di vizi), i quali in sé hanno una forza di attrazione o di ripugnanza.

Questo fatto ha importanti implicazioni: la relazione educativa è interattiva e trasformativa. I bambini si trasformano in risposta all'ambiente, e in modo particolare alle relazioni con gli educatori (Varela et al., 1991). Essi acquisiscono le conoscenze e costruiscono la comprensione del mondo attraverso esperienze attive, da cui costruiscono anche schemi emozionali, cognitivi e comportamentali. Questi schemi guidano l'attenzione, filtrano stimoli in accordo con quello che hanno imparato a stimare e valorizzare sulla base di esperienze significative. Questi schemi interiori sono costruiti sia per esperienza incidentale, che per le esperienze di insegnamento intenzionale e consapevole da parte degli educatori. Ad esempio, un bambino, la cui attenzione è ripetutamente richiamata e rivolta al benessere degli altri, sviluppa schemi diversi da quelli di un bambino la cui attenzione viene focalizzata sull'essere attrattivo (Narvaez, 2006). La maggior parte di ciò che sappiamo risiede nella cosiddetta conoscenza tacita, tra cui le intuizioni su come funzionano le cose (Sternberg & Torff, 2001). Così, per esempio, dal ripetersi delle interazioni con gli educatori (genitori, insegnanti) e con altri membri del proprio gruppo culturale, i bambini imparano come stare vicino a qualcuno, come condividere lo sguardo con altri, come trattare le diverse parti del corpo, e così via (Hall, 1981). Molti di questi comportamenti culturali sono appresi senza istruzioni esplicite e diventano automatici, e cioè fanno parte del comportamento naturale su cui la persona non riflette costantemente.

2. Tipi di contenuti dell'educazione del carattere della persona

2.1. Contenuto assiologico

Dal punto precedente possiamo percepire che un tipo dei contenuti che passa tra i soggetti in una relazione è legato al quadro valoriale e culturale. Esso passa necessariamente e sempre quando si instaura una relazione tra persone, anche quando non si ha intenzione di trasmettere o insegnare valori. Tra questi ci sono però valori fondamentali che dovrebbero essere insegnati in modo consapevole e intenzionale. Sostenitori e autori dei programmi per l'educazione morale e del carattere sostengono che qui bisogna supportare prima di tutto lo sviluppo delle abitudini e disposizioni in armonia con le tradizioni della comunità. Secondo questa prospettiva, l'educazione del carattere morale, contrariamente all'approccio cognitivo-evolutivo in cui si sottolineava maggiormente e alle volte esclusivamente i processi di ragionamento corretto, enfatizza anche il contenuto della moralità, e cioè lo sviluppo dei comportamenti virtuosi (Wynne e Ryan, 1993). Per questo, molte scuole, che fanno parte del Movimento per l'Educazione del Carattere¹, cercano di progettare e creare le comunità adatte per supportare lo sviluppo del buon carattere. Analizzano gli ambienti scolastici, le lezioni e le attività extrascolastiche, e se necessario le riprogettano coinvolgendo i genitori, insegnanti, studenti e altri membri delle comunità. E' evidente, che i fattori comunitari, come per esempio le relazioni degli insegnanti con gli studenti, i metodi di insegnamento, sono ugualmente importanti quanto lo sono i contenuti relativi alla giustizia, all'onestà o alla cittadinanza. Vi è anche una consapevolezza che tutto ciò che un insegnante fa, nello stesso tempo trasmette anche valori. In questo senso si parla del *hidden curriculum* (curriculum nascosto), di cui parleremo ancora più specificamente.

Due elementi meritano quindi una attenzione particolare. In primo luogo, l'importanza del contenuto della morale, come per esempio l'onestà, giustizia, il prendersi cura dell'altro. (Le tradizioni progressive l'hanno spesso trascurato sottolineando solo i processi. Si concentravano piuttosto sulla capacità di pensare in modo critico omettendo di rivolgere l'attenzione degli educandi sulle loro azioni e sui comportamenti concreti).² In secondo luogo, in questo approccio viene sottolineata l'importanza dell'ambiente per la formazione del carattere e del comportamento. La psicologia dello sviluppo mette in rilievo la potenza dei sistemi ecologici e delle interazioni dinamiche tra la persona e il contesto per lo sviluppo della personalità.

2.2. Contenuto operativo

Altro tipo di contenuto è di natura operativa. Se il primo tipo riguarda la personalità e la vita morale degli uomini, il secondo riguarda la preparazione alla vita sociale e culturale, e alla capacità di gestire la vita in modo autonomo e responsabile, soprattutto nel campo del lavoro professionale. Il nostro tema non prevede spazio per sviluppare di più questo argomento, sottolineeremo quindi

¹ Un movimento fondato negli anni ottanta negli Stati Uniti.

² Per questo motivo l'approccio all'educazione morale elaborato da Kohlberg è stato criticato a causa di indifferenza e di disprezzamento dei metodi tradizionali, come l'insegnamento diretto circa il bene e il male. E' stato anche accusato per la mancanza dell'esplicito contenuto morale e per l'esigere troppa responsabilità dai bambini chiedendo loro di prendere decisioni circa le regole che non sono negoziabili o sono prerogative del mondo degli adulti, come per esempio le sanzioni per la violazione delle regole sociali. Sono citate anche due ulteriori critiche. Una delle più profonde critiche della teoria di Kohlberg deriva dalla empirica discrepanza tra il giudizio morale e l'azione: gli individui spesso non agiscono secondo i loro ragionamenti. In altre parole, il giudizio morale da solo è insufficiente per il comportamento morale. In secondo luogo, l'approccio di Kohlberg trascura le dimensioni della personalità nell'azione umana elevando il ragionamento intellettuale sopra tutti gli altri aspetti della morale del carattere della persona (Narvaez, 2006).

solo che i due tipi di contenuti presenti all'interno dei processi educativi (assiologico e operativo) creano condizioni affinché l'educando possa sviluppare due generi di competenze: quelle etiche e quelle operative. Esse fanno parte della personalità e creano due dimensioni del carattere della persona: *moral character* e *performance character* (carattere morale e carattere performativo) (Lickona, 2005). Le dimensioni devono essere sviluppate in maniera parallela secondo le fasi dello sviluppo dell'educando fino al punto in cui diventi maturo socialmente e moralmente ed esperto nello svolgere la propria professione. La crescita di ciascuna di queste due dimensioni ha sua importanza sia per la vita della persona, sia per tutta la società. Nel nostro quotidiano possiamo vederne esempi molto eloquenti. Non vogliamo, per esempio, consegnare la macchina a un meccanico che forse è una persona gentile, ma non conosce il suo mestiere; tanto più preferiamo affidarci a un chirurgo che è competente e non solo bravo amico di casa. D'altra parte non accettiamo che qualcuno sia un bravo avvocato o un buon medico, ma nello stesso tempo approfitti delle sue competenze e della sua posizione per guadagnare soldi in modo non lecito. Lo stesso ragionamento si riferisce agli educatori e agli insegnanti. Non basta che siano esperti nelle loro discipline, se manca al loro comportamento tutta la parte etica. Dall'altra parte non vogliamo che siano soltanto persone gentili e oneste, ma senza le competenze didattiche e metodologiche.

2.3. Legame tra relazioni umane e contenuto: funzione della comunità nello sviluppo della competenza morale (*moral expertise*)

Tutte le persone adulte, e in modo particolare gli educatori, devono essere consapevoli che gli educandi percepiscono le relazioni come segnate assiologicamente. È un dato di fatto importante soprattutto negli ambienti e nelle strutture destinate all'educazione, alla formazione, all'istruzione (scuole, centri giovanili, parrocchie, oratori). In esse, oltre ai programmi ufficiali di formazione (chiamati curricula formali) sorgono parallelamente i curricula non formali. Per questo le istituzioni come scuola, centri di formazione professionale, svolgono non solo un ruolo istruttivo, ma anche uno educativo³. Molto spesso i processi che influiscono sulla formazione delle dimensioni valoriali e morali degli allievi, oltre che sulle intenzioni d'azione, sono attivati attraverso quello che in letteratura viene chiamato appunto il curriculum nascosto (ingl. *hidden curriculum*). Esso comprende tutte le forme di interazione personale e sociale e di influenza educativa non diretta e non formale che sperimentano i partecipanti alla vita scolastica. La letteratura sul curriculum nascosto indica che anche senza un'evidente intenzione, molti messaggi sono comunicati attraverso le strutture istituzionali, i processi che in esse si attuano e attraverso le esperienze di apprendimento non diretto e non formale (Schubert, 1997; Giroux – Purpel, 1981). Vari tentativi legislativi o organizzativi volti a creare istituzioni scolastiche neutrali dal punto di vista valoriale o morale sono falliti, perché in realtà non realizzabili.⁴ Non si può dire che le istituzioni insegnano solo quello che è incluso nei curricula o formano secondo le finalità definite in maniera esplicita. Esse educano anche secondo quello che i partecipanti dei processi formativi (educatori ed educandi stessi) vivono ogni giorno in modo naturale e non formale. Essi portano valori e vizi che hanno la forza in sé di influire sull'altro – positivamente o negativamente. Ovviamente non funziona qui nessun determinismo. Più l'educando è maturo, più è capace di valutare e decidere. Ma questo influsso è forte soprattutto di fronte a quelli che non hanno sviluppato ancora la capacità di riflessione critica. Il processo che può avvenire è chiamato *modeling* in cui si attuano processi di imitazione e di introiezione di valori e di significati. I processi qui indicati possono essere considerati anche come positivi, in quanto possono

³ La presentazione di alcune posizioni al riguardo si trova in: M. Pellerey, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, Roma, CNOS-FAP, 2007, p.85.

⁴ Negli Stati Uniti, per esempio, negli anni '70 c'è stata una forte tendenza di organizzare le scuole secondo approcci neutrali dell'educazione, cfr. K. Ryan, *The New Moral Education*, in «Phi Delta Kappan» 68 (1986) 228-233.

favorire la crescita della persona. La comunità educativa che vive ogni giorno certi valori, crea un ambiente favorevole anche per far crescere questi valori negli educandi.

Per il fatto che, come abbiamo già detto, gran parte del nostro comportamento si basa sulla nostra conoscenza tacita o sulle intuizioni (Hogarth 2001; Sternberg 2001), gli adulti devono creare ambienti che accordano le intuizioni dei bambini affinché siano corrette. L'ambiente include un clima e l'atmosfera, che fanno riferimento alla cultura e all'ambiente sociale, sia in senso ampio che specifico. In senso ampio il clima comprende il modo di organizzare l'ambiente, sistemi di premi e di punizioni (manifesti o nascosti), obiettivi e aspirazioni dell'ambiente, discorsi generali sugli obiettivi ecc. In senso specifico, il clima ha a che fare con il come le persone si trattano l'uno con l'altro, come lavorano insieme, come prendono le decisioni, quali sentimenti sono incoraggiati e quali aspettative sono promosse. Un clima positivo soddisfa i bisogni del bambino e favorisce il senso di appartenenza al gruppo più largo. Per questo motivo non può essere sottovalutata l'importanza della comunità locale. In primo luogo, essa crea l'ambiente in cui il bambino impara a come vivere. La comunità fornisce modelli di ruoli e assicura l'insegnamento necessario da parte di quelli che sono più competenti. In secondo luogo, la comunità è una specie di "tela" su cui il bambino esprime il proprio carattere. Essa è il luogo dove si praticano e incorporano le competenze. Non si diventa una persona virtuosa guardando solo la televisione o leggendo i libri. Il bambino impara attraverso l'interazione con altri membri della comunità, sia formulando che applicando le risposte.

Ci sono due tipi di comunità che influenzano la vita dei bambini: la comunità della scuola e la comunità fuori scuola (famigliare, parrocchiale, del quartiere). Le scuole, in collaborazione con altre enti, devono impegnarsi di formare un tipo di comunità che si prende cura degli altri (Bryk & Schneider, 2002). Infatti, la motivazione intrinseca per il successo accademico è più grande all'interno di ambienti che nutrono il senso di appartenenza, di competenza e di autonomia (Deci & Ryan, 1985). Quando gli insegnanti utilizzano strategie pedagogiche che promuovono un clima con queste caratteristiche, essi facilitano sia lo sviluppo morale, sia il successo accademico (Turner, Narvaez, e Mullen, 2004). Le relazioni positive tra educando ed educatore hanno un influsso positivo non soltanto in rapporto allo sviluppo generale della persona umana, ma anche in riferimento alle situazioni di apprendimento. Franta riporta gli esiti delle ricerche, secondo le quali i risultati scolastici degli studenti in matematica o nelle lingue erano positivamente correlati con il comportamento affettivo positivo degli insegnanti (Franta, 1988, 12).

Le comunità educative garantiscono anche che gli educandi siano immersi in ambienti che guidano le loro intuizioni (circa l'onestà o la giustizia) e offrono parallelamente indicazioni esplicite su come ragionare per risolvere problemi in un campo specifico (per esempio nelle situazioni del bisogno degli altri). La loro riflessione critica viene ispirata e guidata sia nel contesto delle esperienze positive (successi) che negative (errori e fallimenti). Ugualmente come i novizi in qualsiasi campo, incluso quello morale, essi imparano in modo migliore attraverso l'esempio e la relazione *novizio-esperto* (Bransford et al., 1999). In questo modo costruiscono una implicita ed esplicita comprensione di varie situazioni della vita. Parallelamente con l'immersione degli educandi in un contesto specifico nelle attività e nelle relazioni quotidiane, viene presentata loro dagli educatori la teoria e coltivata la comprensione sia intuitiva che deliberativa (Abernathy e Hamm, 1995). La pratica della vita morale viene concentrata, estesa e guidata, attraverso loro esperienza. Il bambino entrando in relazioni con gli altri, per esempio, viene corretto e istruito nei momenti di rabbia o di aggressività. In questo modo, lungo il periodo di formazione e di crescita, le sue competenze e le sue percezioni sono perfezionate e sviluppate in sistemi facilmente accessibili in ogni momento. Sono apprese anche strutture interpretative, e con il progresso della pratica, applicate facilmente e automaticamente (quasi come le forme abituali di salutare qualcuno o ringraziarsi o scusarsi per qualche cosa). Schemi di azione sono realizzati ad alti livelli di automaticità, la quale però è il risultato di precedenti comportamenti e azioni su cui è avvenuta la

riflessione, accettazione e consapevole adesione (Hogarth, 2001). Quello che per un novizio era faticoso e si basava sulle regole, diventa facile e automatico quando uno diventa esperto (Dreyfus & Dreyfus, 1990).

Ciò implica che per sostenere lo sviluppo dei bambini dallo stato iniziale (di un novizio) fino allo stato di competenza in *know-how* etico (di un esperto) bisogna prendere in considerazione non solo i processi educativi espliciti, ma anche tutto l'ambiente in cui essi avvengono. Per questo motivo, sia negli ambienti educativi, sia nelle recenti correnti di ricerca psicologica e pedagogica, si nota un rinnovato interesse per le classiche concezioni dell'educazione alla virtù. L'interpretazione delle virtù, che alle volte veniva evocata suscitando legittime critiche, era che esse sono abitudini o modelli di comportamento che si sviluppano attraverso una frequente ripetizione del comportamento desiderato. L'interpretazione più corretta, quella che si riferisce alla tradizione aristotelica, è che le virtù (abiti virtuosi) sono i modelli di comportamento sviluppati con la pratica, con lo sforzo e con la guida di genitori, insegnanti, fino al momento in cui la guida esterna è inutile. L'acquisizione delle virtù intese in questa maniera esige un apprendistato sotto la guida di altri. Gli abiti virtuosi non sono coltivati in modo isolato, ma con l'aiuto della comunità. Inoltre, le virtù non sono coltivate attraverso una cieca obbedienza o una pura memorizzazione, ma attraverso una riflessione guidata.

Qui si tratta di un compito educativo di cui parlava già Socrate, e cioè della questione se la virtù morale è insegnabile. In altre parole, come è possibile che l'educatore possa formare la volontà del bambino o dell'adolescente? Bisogna dire che per una educazione riuscita ci vuole una cooperazione tra l'educando e l'educatore. Questa avviene ovviamente sempre a seconda della fase dello sviluppo, la quale è decisiva nello scegliere le forme di relazioni tra l'educatore e l'educando (di questo si parlerà più avanti nel punto 3). All'inizio della strada il bambino realizza solo gli atti morali i quali solo esternamente soddisfano gli standard della virtù. Poi, lungo tutto il processo educativo, si strutturano in modelli di comportamento che vengono consolidati e integrati con la struttura volitivo-motivazionale della persona. All'inizio, la motivazione del bambino di essere grato, per esempio, scaturiva solo dal desiderio di rispondere alle aspettative del genitore e in prospettiva di una ricompensa o di una eventuale punizione. Ma, quando è diventato più maturo, i suoi comportamenti soddisfano i criteri delle virtù: sono coscienti, eticamente motivati, naturali, e, in certo senso, prevedibili (Müller, 2008, 259). All'inizio i comportamenti erano guidati dall'educatore, ma lungo il processo dell'educazione, sperimentando la loro validità e il valore, l'adolescente comincia a guidarsi da solo con le motivazioni proprie. Il passaggio dall'eteronomia nell'educazione all'autonomia del soggetto non è un atto, è un processo. Esso in maniera continua porta a una sempre maggiore capacità di autogestirsi da parte dell'educando e a una sempre minore necessità di essere guidato da parte dell'educatore.

Questo aspetto è centrale nella teoria dell'educazione morale e risale ancora ad Aristotele. Esso viene ripreso da J.Dewey⁵ ed è riportato anche da B.Sichel: "l'essere umano diventa morale attraverso la vita morale" (Sichel, 103). La vita morale cioè e l'azione morale precedono il ragionamento morale, così che prima il soggetto agisce moralmente ed è membro di una comunità morale e poi sviluppa appropriate ed adeguate abitudini di qualità. G.Abbà afferma che "l'educazione morale inizia ancora prima dell'uso della ragione. Essa procede dall'azione all'emozione e da questa al ragionamento morale" (Abbà, 314). Questo implica che l'uomo diventa giusto compiendo atti giusti, diventa onesto compiendo atti onesti ecc., anche se inizialmente non lo fa in maniera virtuosa perché gli manca il momento della libera scelta e quello prudenziale della decisione. L'educando deve essere quindi aiutato a percepire le azioni come esemplificazioni dei beni interni, quelli per esempio della bontà, della generosità, dell'onestà, che sono realizzati in una

⁵ "L'uomo non poteva raggiungere la penetrazione teorica del bene prima di aver passato anni di abitudine pratica e di strenua disciplina" in J.Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1979, 454.

data azione. Con questo aiuto l'educando inizia a scoprire e a comprendere che certe azioni sono buone, giuste, generose, e allo stesso tempo comincia ad inclinare l'affettività verso azioni di questo genere. Questa percezione viene chiamata *percezione emotiva pratica* (Abbà, 313).⁶

Attraverso l'insegnamento esplicito (per sviluppare la mente consapevole, conscia, deliberativa) e l'immersione nella varietà delle relazioni presenti nella comunità (per sviluppare la mente intuitiva) gli educandi imparano a risolvere i problemi particolari della vita morale. Nel processo di crescita del bambino, la teoria è integrata con le intuizioni che si formano attraverso l'immersione nel ambiente comunitario più vicino e nell'ambiente sociale. I bambini possono essere considerati quindi come apprendisti nella virtù morale. Con la guida, essi costruiscono risposte morali in una varietà di contesti, accumulando un repertorio di schemi e risposte per applicarli poi in tutta la vita. Sviluppano la loro intelligenza contestualizzata nelle circostanze in cui essa deve essere applicata e le emozioni legate al comportamento di un certo tipo e alle relazioni con gli altri. Così si può aspettare che i bambini i cui esperienza di insegnamento includeva la pratica del volontariato, probabilmente continueranno a impegnarsi come volontari anche in età adulta.

L'educatore, entrando in una varietà di relazioni con l'educando, attivando i processi comunicativi con lui, crea condizioni educative adatte che influiscono sul suo sviluppo. Esse però non sono di carattere determinativo. L'educando, crescendo e maturando, prende sempre di più la responsabilità per il proprio comportamento, e infine per la propria vita.

3. Modalità di sostegno dello sviluppo degli educandi

Come gli educatori possono aiutare gli educandi a sviluppare le competenze di tutte e due dimensioni, e cioè del carattere morale e del carattere performativo? Per rispondere a questa domanda valorizzeremo qui le indicazioni di G. Abbà (1991, 1995) che offrono una fondazione filosofica del problema e l'elaborazione di H. Franta (1988) con cui ne avremo una spiegazione psicologica.

Abbà afferma che l'educatore ha a disposizione due strumenti che esercita all'interno della relazione educativa. Egli agisce a modo di causa efficiente dispositiva, interviene cioè intenzionalmente e consapevolmente, e a modo di causa esemplare, si presenta cioè come portatore di valori. A causa esemplare agisce sempre quando è osservato e percepito dall'educando – di questo abbiamo trattato già sopra. Valorizziamo quindi le analisi di Franta per comprendere i processi psico-pedagogici degli interventi di tipo "causa dispositiva" e cioè quando l'educatore agisce dirigendosi verso l'educando con interventi consapevoli e intenzionali.

Spiegando il fattore relazionale dei processi educativi Franta riporta ricerche che confermano che ogni relazione educativa si caratterizza per due dimensioni: la dimensione del

⁶ Il problema dell'acquisizione della virtù è però molto più complesso. Abbà distingue tra la *stabilità intrinseca* ed *estrinseca* della virtù. L'affermazione da cui parte è che l'uomo non è naturalmente preparato a compiere azioni moralmente eccellenti. Dice però che l'uomo ha germi naturali di virtù, ha alcune incoazioni di virtù grazie alle quali, anche senza questa preparazione, può compiere certe azioni tipiche della giustizia, dell'onestà e del rispetto. Queste azioni sono però soltanto *azioni caratteristiche delle virtù*. Sono compiute in forza della natura specifica dell'uomo a vivere ragionevolmente, in forza delle conoscenze ricevute, per esempio, dai genitori e in forza delle dipendenze indotte dalla società. Esse sono perciò facilmente smentite in situazioni di tentazione o di forte provocazione perché i motivi per cui sono fatte, pur non essendo cattivi, sono ancora estranei alla bontà morale, non sono inclini al bene morale in quanto tale. A questi atti manca, secondo la teoria tomista, il retto appetito del fine e cioè una compiacenza dell'appetito volitivo e passionale verso il vero bene umano; manca il giudizio personale e circostanziato di ciò che è giusto; e finalmente manca la scelta di ciò che è giusto fatta sulla base di una propria adesione agli scopi virtuosi. Questo stato di vita morale è chiamato da Abbà *vita morale previrtuosa*. (Abbà, 286-290).

controllo e la dimensione delle emozioni. Queste dimensioni sono categorie i cui tratti caratterizzano la qualità del contatto dell'educatore nell'interazione con gli educandi. Le dimensioni possono essere rappresentate con due coordinate incrociate che fanno vedere la loro presenza e l'intensità (Franta, 1988, 40).

Nel modello di Taush R. e A. (1973), riportato da Franta, vediamo esplicitamente due fattori che descrivono il comportamento relazionale degli educatori:

- la dimensione emozionale: disistima, freddezza, antipatia vs. apprezzamento, calore umano, simpatia
- la dimensione di controllo (guida minima, controlli minimi, autonomia, inviti, spiegazioni, proposte, vs. restrizione, ordini, proibizioni, comandi, guida altamente severa, controlli autoritari).

In base a queste due dimensioni è già possibile caratterizzare e valutare il comportamento relazionale tra l'educando e l'educatore. L'insegnante "A" si comporta in modo leggermente rifiutante (-1) e molto controllante (+5); l'insegnante "B" tende ad una certa stima (+2) e a un controllo piuttosto moderato (+3).

Analizzando questo schema bisogna comunque tenere presente che esso prescinde da quello che descrive una relazione educativa in modo concreto, e cioè non prende in considerazione le differenze del sesso, dell'età, del ruolo ecc., e prende in considerazione solo gli aspetti comportamentali degli educatori riguardanti in senso stretto il modo e il grado della loro presenza nella comunicazione educativa, e cioè i fattori di controllo e di emozione. L'analisi di questo tipo, anche se in un certo senso astratta, ha senso, perché i due fattori sono sempre presenti in varie ricerche empiriche (Franta, 1988, 43). Bisogna accennare inoltre che questo tipo di analisi non spiega il perché l'educatore intraprende uno o l'altro tipo di comportamento di fronte all'educando. Dalle ricerche risulta che questo dipende dai fattori che sono legati maggiormente alla personalità dell'educatore. Tra essi si trovano gli atteggiamenti di fondo e le convinzioni orientative e normative che influiscono sulle motivazioni e azioni delle persone (Ibidem, 45).

4. Due dimensioni dell'attuazione della relazione educativa

Varie ricerche dimostrano che in ogni relazione educativa esistono due dimensioni che si manifestano con varia intensità. Sono la dimensione del *controllo* e la dimensione *affettiva*. La prima riguarda gli aspetti di autorità e di competenza in educazione, la seconda riguarda gli aspetti socio-affettivi dei soggetti in interazione (Franta, 1988, 40).

4.1. La dimensione del controllo come atteggiamento socio-operativo (Franta, 1988, 48-75)

La necessità di regolazione nella relazione educativa deriva dal fatto che gli educandi o possiedono le competenze in maniera ancora limitata, o non le possiedono ancora per niente. Per questa ragione hanno bisogno dell'aiuto e della guida da parte degli adulti, sia nelle situazioni della vita quotidiana che nelle situazioni della loro formazione. Gli adulti, educatori, per il fatto di possedere le competenze più sviluppate sono in un ruolo di superiorità (che alle volte può essere anche abusata).

La relazione educativa si costituisce come una struttura organizzativa di varie interazioni tra l'educando e l'educatore. Se l'educatore svolge in modo responsabile le funzioni regolative e orientative e queste vengono rispettate accettate dall'educando, si crea una relazione autorevole (non autoritaria) in senso pedagogico. Le modalità di realizzare il comportamento relazionale da parte degli educatori possono essere classificate secondo l'intensità e la forma del ruolo di guida. Si possono individuare quindi: uno stile autoritario, lo stile laissez-faire e lo stile autorevole. Presentiamo brevemente ciascuno.

- a) La guida autoritaria dominante. In questa modalità l'educatore, mediante il suo atteggiamento, limita o costringe il comportamento degli educandi. La dominanza e il controllo viene esercitato sia in maniera organizzativo-normativa (statuti, organizzazione dell'attività) che in maniera dell'interazione personale (ordini, manipolazioni). La relazione educativa si struttura in questo caso secondo il principio di superiorità/inferiorità e di sottomissione in cui l'educatore svolge il ruolo puramente formale (comunicazione delle norme e controllo sulla loro osservazione da parte degli educandi). L'educando deve essere passivo, non può essere protagonista delle iniziative e corresponsabile delle proprie attività formative. Dal punto di vista della socializzazione e di maturazione, dalle ricerche risulta che gli educandi trattati in modo autoritario sviluppano in maniera limitata le capacità di prendere le decisioni in maniera autonoma o gli atteggiamenti spontanei. In alcuni casi comunque gli interventi direttivi (comandi, ordini) sono necessari, soprattutto quando l'educando si espone ai pericoli o in momenti di emergenza.
- b) Atteggiamento antiautoritario. Comunemente si riconosce, che tutti gli approcci di questo tipo tendono di eliminare varie forme di determinazione eteronoma in educazione e di impostare l'educazione in maniera tale da garantire una crescita spontanea ed autonoma dell'educando. Si eliminano dalle relazioni educative tutte le forme di imposizione, costrizione e pressione che potrebbero servire come mezzi per ottenere un comportamento desiderato da parte dell'educando (clima relazionale di permissività). Si criticano anche varie forme di istituzionalizzare l'educazione, e non soltanto le strutture scolastiche, ma anche le strutture familiari tradizionali e patriarcali. Si propongono invece le strutture di tipo democratico o collettivista. All'interno di movimenti che sostengono questo tipo di pedagogia si favorisce una liberalizzazione sessuale della vita delle persone in crescita, si crea l'opposizione circa varie forme di competizione, in quanto queste sono opprimenti, e infine si combatte per le forme di organizzazione sociale più aperte e tolleranti. Le ricerche confermano le critiche rivolte a questo tipo di pedagogia in quanto affermano che non esiste una programmazione genetica per quanto concerne lo sviluppo psichico e l'autorealizzazione della persona. Come conseguenza bisogna riconoscere che nessuna educazione può realizzarsi senza che si creino situazioni conflittuali come effetto laterale della guida o dell'orientamento da parte degli educatori (Bruner parla qui di antinomie educative). Questi atteggiamenti educativi sono necessari sia dal punto di vista della vita individuale dell'educando che della vita sociale.
- c) Guida autorevole: realizzazione dell'autorità in senso dialogale. Questa guida è legittima solo quando si basa sull'autorità e sul competenza pedagogica con cui l'educatore sa come promuovere la crescita dell'educando fino alla piena autonomia e responsabilità personale. Questo supporto non è possibile garantire quando l'educatore intraprende una delle due modalità, descritte prima. Quando l'educatore interviene attraverso funzioni orientative e regolative ed è riconosciuto dagli educandi come persona che possiede competenze oggettive ed è percepita e accettata la sua superiorità, si può dire che egli svolge il ruolo della guida autorevole. Le comunicazioni non esercitano il potere, non si fondano sui tratti personali dell'educatore, ma sulle esigenze oggettive (la necessità di supporto, l'educabilità delle persone, i contenuti e gli obiettivi), le quali, quando è possibile, devono essere accolti con comprensione dagli educandi.

Le *forme* concrete di interventi educativi in funzione di guida autorevole sono seguenti:

- la promozione della partecipazione alla gestione delle attività (imposizione *vs.* promozione della decisione comune e della collaborazione; non imposizione, ma uno spazio per fare scelte in rapporto allo sviluppo e alla maturazione, per esempio nel campo dei propri impegni di studio e di lavori a casa),
- l'orientare l'attenzione degli educandi sui vari contenuti della propria vita (non indottrinamento, ma aiuto e accompagnamento nel definire il progetto di vita),
- guida regolativa – il curare la disciplina attraverso interventi regolativi (non sottomissione, ma corresponsabilità attraverso la comprensione delle regole di vita sociale, prudenza nei casi di trasgressione delle norme – non ci possono essere forme di umiliazione o risultati nella forma di vincitori e di vinti),
- guida educativa e compatibilità – il facilitare il raggiungimento della compatibilità delle aspettative proprie con quelle degli altri (adattamento passivo *vs.* solidarietà, e cioè un accordo circa i bisogni personali e aspettative vicendevoli tra i soggetti).

Nel processo dell'educazione l'educatore deve passare dal controllo all'autonomia dell'educando – deve sentirsi sempre meno indispensabile.

4.2. La dimensione emozionale come atteggiamento socio-affettivo dell'educatore (Franta, 1988, 75 - 96)

Descrizione e significato.

La dimensione emozionale – comprende i tratti del contatto socio-affettivo dei soggetti in interazione. Essa è da una parte controllabile (posso gestire la mia ira, euforia), ma anche non controllabile – perché c'è sempre una percezione da parte dell'educando che è segnalata emotivamente (la presenza dell'educatore suscita emozioni nell'educando in maniera che non dipende dall'educatore, ma da varie esperienze personali dell'educando nel passato).

Della dimensione emozionale fanno parte i seguenti fattori: rispetto, calore umano, considerazione, ostilità, amore, atteggiamento amorevole ecc. Per descrivere i rapporti educativi di questa dimensione alcuni autori preferiscono utilizzare anche i termini come amore pedagogico, intimità, legami affettivi, atteggiamento amorevole, *angagemnt*, attaccamento emozionale, fiducia, sicurezza, accettazione.

Come nella dimensione del controllo sono la competenza dell'educatore e la mancanza della competenza da parte dell'educando, che decidono sulla legittimità e sulle forma dell'atteggiamento dell'educatore, nella dimensione emozionale la relazione educativa viene analizzata nel suo aspetto socio-affettivo. È la valorizzazione della persona che decide sul tipo di emozioni che segnano la relazione. Attraverso questo aspetto i soggetti percepiscono il modo con cui si valutano dal punto di vista del valore e della stima e con cui sperimentano le modalità di rispondere ai bisognidella vicinanza, dell'appartenenza e del supporto. Le ricerche empiriche confermano con evidenza, quanto le relazioni segnalate dalle emozioni positive influiscono positivamente sulla crescita dei bambini (sviluppo delle capacità relazionali con gli altri, rendimento e intelligenza, sviluppo positivo del concetto di sé ecc.), e quanto le relazioni segnalate dalle emozioni negative provocano disturbi nello sviluppo dei bambini (aggressività, impulsività, ansia, insicurezza, difficoltà relazionali con altri, scarso rendimento scolastico) (Franta, 1988, 77).

Realizzazione.

La realizzazione corretta della dimensione socio-affettiva richiede dagli educatori certe condizioni e qualità processuali che si riferiscono alle capacità gestionali delle emozioni. Esse riguardano sia la capacità di stare in contatto con le proprie esperienze per poter controllarle in modo responsabile (sono gli schemi di reazioni emozionali imparati lungo la propria vita), sia la capacità di comportarsi e di entrare in rapporto con gli educandi con le emozioni adeguate.

a. Condizioni

La condizione necessaria per gestire correttamente la dimensione emozionale sono la *maturità psichica* e cosiddetti *atteggiamenti disposizionali* che hanno un carattere morale e motivazionale. La scarsa maturità (narcisismo, fantasiosità, basso concetto di sé, frequenti stati ansiosi) è un impedimento grave per la creazione di una relazione educativa positiva. In questo caso gli educandi, per causa dei disturbi dell'educatore, non sono percepiti e trattati per quello che sono (Franta, 1988, 80). La mancanza degli atteggiamenti educativi disposizionali (unità motivazionali e morali che sostengono i comportamenti socio-affettivi positivi in accordo con la visione antropologica della persona) risulta con una scarsa attività, iniziativa e dedizione, che in altro modo sono descritti come amore pedagogico rivolto allo sviluppo ottimale dell'educando; in alcuni casi viene descritto anche come carità, bontà o responsabilità che stimolano l'azione educativa.

Le condizioni diventano molto più complesse, quando si tratti di relazioni e di dinamiche esistenti in vari gruppi o situazioni educative. E' molto difficile per l'educatore instaurare un rapporto personalizzato e significativo con gli educandi di un grande gruppo della classe a scuola o di qualsiasi gruppo educativo. Diventa ancora più complicato, quando gli educandi stabiliscono un sottosistema di relazioni e sviluppano in esso degli atteggiamenti ostili nei confronti degli insegnanti (indifferenza, rifiuto, opposizione). Se poi gli educatori non riescono a gestire tali situazioni (per cause di immaturità o di mancanza di atteggiamenti disposizionali), le relazioni educative diventano poco efficaci (si comincia ad agire in modo autoritario, formale, staccato, si prende le cose in modo personale come offese ecc.). Oltre a questo, le relazioni personali in educazione sono interdipendenti con i diversi sistemi sociali (diversi a scuola e diversi in famiglia), con il tipo della loro organizzazione e struttura (più gerarchici o più democratici), dipendono anche dalle differenze individuali (la relazione varia secondo l'età dei soggetti, il sesso, variabili personali come ansietà o aspirazioni, il ruolo sociale ecc.). Parlando della relazione educativa in modo più dettagliato bisognerebbe quindi prendere in considerazione anche questi aspetti (Franta, 1988, 19, 38). Per spiegare la complessità delle relazioni educative Franta elabora il concetto della piattaforma comunicativa (Franta, 1988), che per motivi di limiti di spazio qui non presenteremo. (*Lo schema della piattaforma sulla diapositiva*).

b. Qualità processuali

Certe qualità processuali sostengono direttamente le relazioni (Franta, 1988, 86-94) – esprimono la conferma o la disconferma nel contatto relazionale e cioè come le persone si percepiscono e valutano vicendevolmente come degne di valore. Questo è importante soprattutto nell'età evolutiva in cui si costruisce il concetto di se stessi e stima di sé. Esponiamo qui elenco di vari processi in cui la relazione tra persone può trovarsi tra estremità opposte:

- a) accettazione vs. rifiuto;
- b) stima e rispetto vs. disistima e disprezzo;
- c) gentile, cordiale, considerevole vs. scortese, senza tatto;
- d) ottimismo vs pessimismo;
- e) bontà vs reattività.

Le comunicazioni che si svolgono all'interno di questi processi possono essere espresse in vari modi, ma soprattutto in forma manifesta (verbale o non verbale) o in forma latente (metafore, forme non verbali), in forma di messaggi diretti (più auspicabili) o in modo indiretto (lasciano incertezza) o alle volte in modi contraddittori quando il verbale contraddice il non verbale o si presentano i comportamenti difensivi circa la propria immagine.

Ci sono anche varie altre qualità processuali intese come forme di presenza le quali esprimono l'interesse e la vicinanza degli educatori verso gli educandi – fanno sentire agli educandi che ricevono dagli educatori supporto e cura, che sono compresi e le loro aspettative sono prese sul serio, e infine che godono la collaborazione da parte degli educatori nel raggiungimento delle mete personali (Franta, 1988, 94-96).

- a) comportamento empatico e comunicazione dialogale (soprattutto nei momenti di errore, di scoraggiamento di fronte alle difficoltà, ma anche nei momenti di successo)
- b) attenzione e collaborazione verso gli interessi e bisogni degli educandi (“amare quello che amano i giovani” – G.Bosco; l'interesse, la cura e il supporto nei bisogni).

5. Conclusioni

Implicazione dal punto 1

Nel momento in cui si instaura una relazione di tipo educativo, subito questa relazione è segnata da un contenuto, non c'è una relazione neutrale, e cioè tale che non abbia un qualche valenza contenutistica.

La formazione della persona e del suo quadro dei valori dipende dall'educazione intenzionale, ma fortemente dipende anche dagli influssi dell'ambiente sociale in cui è inserito l'educando, e dalla varietà di relazioni che l'educando crea con gli altri.

Implicazione dal punto 2.1

Dal fatto che per lo sviluppo del carattere e il raggiungimento delle finalità morali desiderabili ci vogliono comunità che vivono questi valori, bisogna accennare le difficoltà che ne scaturiscono. Oggi nelle società plurali è molto difficile trovare comunità omogenee. Se a questo si aggiungono i problemi della famiglia (famiglie non complete o vari partner di uno dei genitori nel periodo di infanzia e di adolescenza), o enormi influssi dei media e della cultura di massa, la situazione diventa ancora più problematica da questo punto di vista.

Implicazione dal punto 2.2

Gli educatori devono sviluppare anche le competenze della dimensione tecnico produttiva. Queste dipenderanno sempre dal campo di lavoro (*l'insegnante*: la didattica, la metodologia, conoscenze della disciplina insegnata; *prete*: guida spirituale; *pastorale giovanile*: forme di lavoro concreto nelle date istituzioni); hanno bisogno anche delle conoscenze di base della psicologia evolutiva, della progettazione educative, della valutazione.

Implicazione dal punto 2.3

Bisogna di mantenere sempre la consapevolezza che nella relazione tra la persona adulta e un bambino c'è sempre l'influsso educativo, anche se l'educatore non lo vuole o non ha

l'intenzione di influire – l'educando lo osserva ed egli si presenta come un modello (positivo o negativo); l'educatore intraprende responsabilità per quello, come si presenta, ma ancora di più per quello che tipo di persona è.

Essere un modello per l'educando fa parte della dimensione etico sociale della relazione educativa; per avere competenze in questa dimensione (qualità interiori) ci vuole una formazione umana personale dell'educatore; la mancanza di competenze di questo tipo può provocare sia danni di tipo morale che gravi disturbi psicologici negli educandi. Per il fatto che la professione dell'educatore è di tipo relazionale, può essere esercitata solo da persone con competenze di tipo etico sociale. Persone di altre professioni, se mancano alle competenze richieste, non sono ammesse all'esercizio della professione; se commettono errori, alle volte sono chiamate anche a responsabilità legali. Quali sono le modalità di verifica delle competenze etico sociali degli educatori?

Implicazione dal punto 4

Quali sono le conseguenze, quando nel periodo di crescita del bambino mancano una o tutte e due le dimensioni (controllo, emozione), o quando queste dimensioni non sono gestite in modo corretto? Il bambino è sottoposto all'influenza di fattori casuali, non coerenti con le finalità evolutive di questo periodo di vita, le sue competenze, la struttura della personalità, il quadro dei valori possono essere squilibrati, disturbati, alle volte socialmente non accettabili.

Implicazione dal punto 4.1

Se la dimensione del controllo è giustificata dalla differenza delle competenze dell'educatore e dell'educando, bisogna dire che dallo stesso motivo è anche necessaria la presenza dell'educatore con competenze superiori – l'educando ha bisogno di guida (e cioè del controllo) nella fase della crescita; questo fatto implica la necessità di riflessione sulle situazioni in cui le persone nella fase dello sviluppo mancano di una buona guida educativa (genitori occupati, famiglie non complete e mancanza di due genitori biologici - diversi partners di uno dei genitori).

Implicazione dal punto 4.2

Ogni relazione è segnalata emozionalmente – le emozioni manifestate dall'educatore e le emozioni suscitate nell'educando.

Attraverso la dimensione emozionale della relazione l'educando sperimenta in modo intuitivo i contenuti dei processi educativi i quali influiscono sullo sviluppo degli stili abituali di comportamento.