

RELAZIONI INTERPERSONALI E AMOREVOLEZZA NELLA COMUNITA' EDUCATIVA SALESIANA

di Herbert FRANTA

1. Interazione educativa e amorevolezza: introduzione e programma di studio

La comunicazione costituisce un fenomeno interpersonale che nella vita sociale, a causa delle attuali divergenze e difficoltà, assume una importanza rilevante.

Per superare i processi di alienazione nelle relazioni umane e per favorire e facilitare autentiche relazioni interpersonali nelle diverse discipline ci si impegna a ricercarne forme e modi di comunicazione che promuovano, nonostante divergenze ideologiche, culturali, ecc., un'atmosfera umana più positiva.

Anche nel settore pedagogico, nonostante i notevoli progressi — per es., facilitare a tutti l'accesso alla cultura, favorire processi di apprendimento attraverso la ricerca e la sperimentazione didattica —, gli educatori avvertono nel loro impegno per la formazione della gioventù la necessità di creare nell'interazione educativa una piattaforma comunicativa che porti ad un'atmosfera interumana positiva.

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 la elaborazione e la proposta degli obiettivi e dei contenuti educativi, per quanto siano rette le intenzioni degli educatori e la situazione didattica sia impostata secondo le leggi dell'apprendimento, possono garantire la creazione di una piattaforma comunicativa che abbia per conseguenza un clima interpersonale positivo.

Consideriamo quindi importante, nel settore educativo, la dimensione sociale perché, come affermano Wunderlich-Maas (1972, 117),

« la comunicazione non è solo uno scambio di intenzioni e di contenuti verbali, è anche questo, ma è soprattutto creazione di relazioni reciproche che determinano ciò che si può chiamare "piattaforma della comprensione": da questa, intenzioni e contenuti ricevono il loro significato pratico in un contesto operativo ».

E' importante rilevare che l'atmosfera o la piattaforma comunicativa accompagna il processo come effetto dell'interazione dei partners coinvolti. L'atmosfera non viene, quindi, creata fuori dal processo educativo, ma nasce piuttosto dalla situazione pedagogica in atto, ossia dal comportamento delle singole persone e dalla situazione sociale e materiale. Perciò il clima interumano non precede l'azione educativa e neppure esiste isolatamente al di fuori del contesto d'interazione, ma è lo spazio operativo del processo educativo.

Diverse considerazioni sulla realizzazione della piattaforma comunicativa nel processo educativo si trovano fin dall'inizio della riflessione pedagogica (Xochellis, 1984; Kron, 1971; Franta, 1977, 10 ss.). Queste riflessioni hanno l'obiettivo di corrispondere alla formazione di uno spazio di vita — e conseguentemente di un'atmosfera pedagogica — favorevole al conseguimento degli obiettivi educativi.

Nella progettazione o realizzazione della piattaforma comunicativa adatta al processo educativo i pedagogisti e gli educatori si lasciano guidare da diversi principi di fondo: mentre, per es., Pestalozzi (1944, 8) propone lo stile di vita dell'ambiente domestico familiare come modello del rapporto educativo, Mollenhauer (1972, 67 ss.) al contrario stabilisce che l'interazione educativa deve costituire una struttura comunicativa in cui i giovani possono acquistare la competenza del « discorso comunicativo ». Riferendoci al sistema pedagogico di Don Bosco vediamo che nel suo stile educativo la piattaforma comunicativa viene interpretata secondo il tipo di relazioni interpersonali di una comunità familiare. Questa struttura di relazioni costituisce la base o piattaforma per delle interdipendenze umane e amichevoli, capaci di favorire un clima di amorevolezza che viene così a costituire l'anima dello stile educativo di Don Bosco (Braido, 1969, 51).

Amorevolezza, in questo caso, è la conseguenza emozionalmente sperimentata dall'interazione totale, cioè effetto della dinamica all'interno della comunità (relazioni interpersonali, condizioni materiali e ambientali,

disposizioni organizzative, ecc.) e anche dei fattori che provengono dal mondo esterno (per es., situazione sociale, fattori culturali e socio-politici).

Non riteniamo di riferire l'amorevolezza esclusivamente agli atteggiamenti e ai modi comportamentali degli educatori, anche se in questa dimensione dell'interazione educativa essa viene più esplicitamente manifestata, ma la riteniamo effetto delle relazioni interpersonali di tutti i membri (educatori e giovani) e di tutti gli altri fattori (condizioni materiali, disposizioni di organizzazioni, situazioni di formazione e di ricreazione, ecc.) necessari per formare un'autentica comunità educativa.

Di fatto spesso i giovani sentono l'amore degli educatori e rispondono ad essi con affetti reciproci, soprattutto quando sperimentano che gli educatori vanno incontro ai loro interessi, bisogni e necessità.

Considerando la piattaforma educativa legata all'intera situazione della comunità educativa, riteniamo qui l'amorevolezza come *il complesso dei sentimenti (gioia, allegria, felicità, ecc.) e degli stati emozionali piacevoli (attuali esperienze significative) dei membri (educatori e giovani della comunità educativa); sentimenti e stati emozionali che nascono dalla propria esperienza di vita, in una comunità di tipo familiare inserita nel suo contesto ambientale, in cui ognuno sperimenta di poter essere se stesso e di formare la sua personalità in un autentico contatto con gli altri, considerati come persone di valore, in un rapporto di rispetto e di autentica amicizia.*

Dal punto di vista psicologico l'amorevolezza come atmosfera pedagogica costituisce la valenza positiva o il significato in cui la vita della comunità educativa salesiana — quando condotta secondo lo stile educativo di Don Bosco — viene sperimentata.

E' da sottolineare che l'amorevolezza, come altri stati affettivi, non è realizzabile direttamente, cioè « per intentionem », ma è conseguenza di una piattaforma comunicativa in cui i membri coinvolti rispondono con affetti spontanei positivi. Inoltre l'amorevolezza, come clima educativo, non è fine a se stessa, né la si può interpretare come mezzo pedagogico, ma è un'atmosfera umana che nasce spontaneamente dall'intera comunicazione educativa.

Prescindiamo ora dai fattori che condizionano dall'esterno la piattaforma comunicativa, ossia dal contesto socio-politico, culturale, ecc., e consideriamo quelle unità che si riferiscono direttamente alla dinamica interpersonale nella comunità educativa. Con questa scelta non vogliamo dare l'impressione che le singole comunità educative salesiane — in quanto

esperienze vissute dai loro membri — possano esistere isolate dai processi che si svolgono nella vita sociale, politica, culturale, ecc.; al contrario riteniamo che i membri delle comunità educative saranno maggiormente aperti e capaci di confrontarsi e mettersi in relazione con persone, fatti e avvenimenti di altri sistemi della società, se ognuno di essi si sente realizzato all'interno del suo gruppo, sente soddisfatto il suo fondamentale bisogno di appartenenza agli altri, si sente aiutato dalla collaborazione attiva e immediata degli altri nella sua promozione umana.

Per analizzare la piattaforma comunicativa nell'interpretazione dello stile educativo salesiano che porta al clima di amorevolezza distinguiamo, analogamente allo schema di Fend (1977, 62), tre sistemi di organizzazione:

- dimensione: educatori-educatori (E-E);
- dimensione: educatori-giovani (E-G);
- dimensione: giovani-giovani (G-G).

Ognuna di queste tre dimensioni va analizzata secondo le aree pedagogiche dei contenuti di fondo, degli atteggiamenti e modi di interagire e della forma organizzativa. L'efficacia della comunicazione educativa dipende da come i singoli sottosistemi interagiscono su queste tre aree.

Lo schema seguente può facilitare la comprensione dell'interdipendenza delle aree pedagogiche e delle dimensioni di organizzazione:¹

	contenuti	modo di interagire	organizzazione
E-E			
E-G			
G-G			

¹ Le aree tratteggiate indicano gli aspetti che vengono considerati nella presente trattazione.

Con una tale interpretazione dell'interazione educativa viene abbandonata la concezione tradizionale del rapporto educativo, dove lo stesso processo veniva concepito in modo lineare e visto dipendente esclusivamente o maggiormente dal comportamento dell'educatore.

L'interazione educativa è invece un processo transazionale in cui le singole unità (persone, situazioni, ecc.) sono interdipendenti. 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 il gruppo dei giovani non è formato ad una struttura comunicativa autentica e aperta, questo influisce sia sul gruppo degli educatori (E-E) che sul gruppo educatori e giovani (E-G).

Per i limiti di questa trattazione mettiamo nella seguente esposizione l'accento sull'interazione educatori-giovani (E-G), facendo solo qualche accenno agli altri aspetti dell'interdipendenza nella comunità educativa salesiana.

2. La facilitazione del clima di amorevolezza secondo lo stile educativo salesiano

2.1. Relazioni interpersonali nella comunità degli educatori

L'interazione educativa nei diversi settori pedagogici dipende in gran parte dal modo in cui gli educatori interagiscono tra di loro (Kretschmann, 1979).

Quanto più gli educatori elimineranno i disturbi comunicativi con i propri superiori e con i colleghi e si impegneranno a comunicare in maniera autentica tanto più facilmente si stabiliranno relazioni dinamiche reversibili e comportamenti di cooperazione e solidarietà (Franta et al., 1979); e quando al rapporto collegiale si aggiungerà l'impegno a realizzare nell'azione educativa gli obiettivi concordati l'influsso educativo dei singoli gruppi (E-G) e (G-G) sarà sempre più efficace.

Per creare un clima di amorevolezza non basta che gli educatori salesiani formino un gruppo di professionisti nell'educazione, secondo uno stile di organizzazione democratico, ma si richiede che le aree pedagogiche (aspetti contenutistici, atteggiamenti e forme d'interagire, forme di

organizzazione) vengano da essi interpretate alla luce della « comunità evangelizzata e animatrice » (cf. CG 21, 33-105).²

Se un membro del gruppo degli educatori prescindesse da questi criteri dello stile salesiano di essere educatore non solo si troverebbe in contrasto con il suo ruolo di salesiano,³ ma soprattutto non realizzerebbe comportamenti di solidarietà e di cooperazione necessari per formare una comunità educativa.

Al contrario, dove i membri della comunità vivono in « fraternità, consacrazione religiosa e preghiera » (CG 21, 33) cercando di attuare il sistema preventivo, si svilupperà una motivazione pastorale e pedagogica di operare corresponsabilmente, secondo lo stile educativo salesiano.

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

2.2.1. *Il ruolo dell'educatore*

Le qualità processuali e la forma in cui l'educatore interagisce con i giovani sono i temi più studiati nelle scienze dell'educazione.

Alle ricerche sulla « leadership », condotte da Lewin et al. (1939), ne sono seguite molte altre per conoscere quali categorie di tratti caratterizzano il comportamento educativo e quali effetti esercitano questi comportamenti sulle esperienze dei giovani (cf. Tausch-Tausch, 1977).

Senza entrare nella descrizione sul numero e nell'interpretazione di queste categorie nell'interazione educativa (Franta, 1977, 25 ss.), riteniamo di poter differenziare, analogamente all'interpretazione di Tausch-Tausch (1977), il comportamento degli educatori secondo tre categorie, e cioè: la categoria « emozionale » (« E »), la categoria di « controllo » (« C ») e la categoria « attività » (« A »).

Prescindendo dalla discussione se queste categorie sono adatte o meno a caratterizzare il comportamento dell'educatore, le riteniamo unità descrittive relativamente differenziate tra di loro e valide per trattare le relazioni tra educatori e giovani.

² Con la sigla « CG 21 » ci riferiamo al testo: *Documenti Capitolari* del Capitolo Generale 21 della Società Salesiana, Roma, 1978.

³ Ci riferiamo qui ai Salesiani e a tutti coloro che collaborano con essi nello spirito del sistema preventivo.

2.2.1.1. Carità pastorale come categoria « emozionale » (« E »)

La categoria « emozionale » riguarda, nell'interazione educativa, l'incontro affettivo che si manifesta attraverso la qualità degli atteggiamenti e la forma di comunicazione.

Queste manifestazioni esprimono, da parte degli educatori, la *valuatione* che essi hanno della personalità e del comportamento dei giovani.

Nella polarità positiva della categoria « 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 categoria « E » dal punto di vista fenomenologico, cioè caratterizzandola solamente secondo i suoi tratti empiricamente verificabili (cf. Tausch-Tausch, 1977, 118 ss.), la interpretiamo qui come amore pedagogico o una struttura motivazionale dell'educatore (Franta, 1976).

Questa impostazione rispetta l'interpretazione della pedagogia salesiana quando si afferma che

« la forza di spirito che stimola l'azione educativa... procede dalla carità pastorale, ossia da una motivazione vocazionale di servizio al Vangelo » (Viganò, 1978, 28).

L'atteggiamento di fondo dell'educatore di fronte ai giovani è il principio strutturante del metodo educativo di Don Bosco, in quanto la carità pastorale tradotta in bontà è

« alla radice del nostro spirito e della nostra missione. Lo stesso nostro nome "Salesiani" è usato appunto in vista della pratica di tale carità-bontà, guardando a un santo che aveva incarnato la "benignitas et humanitas" del Salvatore » (ibidem, 13).

Un tale incontro affettivo con i giovani è incompatibile con l'« eros pedagogico » così come era interpretato da Socrate, Platone e da altri esponenti del periodo del Rinascimento e del Neo-Umanesimo (Spranger, 1925; 1958, 86 ss.); trascende le esigenze delle responsabilità umane di un « Io » per un « Tu » (Buber, 1954, 29); è più di un « engagement » come motivo predominante di una dedizione che nasce dalla consapevolezza della serietà dell'educare (Klafki, 1973, 239).

Diversa da questo tipo d'interazione educativa è la struttura motivazionale dell'educatore cristiano. Ispirati dalla benevolenza e dall'amore di Dio verso gli uomini, gli educatori cristiani si impegnano in un con-

tatto di bontà e di rispetto verso la gioventù promuovendo e facilitando lo sviluppo della loro personalità umana e cristiana.

Questo 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 le qualità processuali e la loro forma di realizzazione con cui il santo ha tradotto la sua carità in esperienza.

Una prima qualità processuale 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'altra qualità processuale della carità che contribuisce a creare amorevolezza nell'interazione educativa è la *comprensione* che l'educatore attua se si impegna a percepire il mondo dei giovani così come essi lo vedono e lo sperimentano fino a partecipare e coinvolgersi 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, interagiranno, 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 si interessa degli altri e li rispetta. Così l'educatore attraverso il processo di empatia diventerà un « alter ego » del giovane.

Nell'indicare le qualità processuali dell'amore pedagogico del salesiano non si può trascurare il tratto dell'*incoraggiamento*.

L'educatore non toglie mai la speranza ai suoi giovani, ma si 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 tratto 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 maniera limitata la carità se mancasse ad essa il tratto della *bontà*.

Bollnow (1964, 70) attribuisce tanta importanza a questa qualità processuale 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 salesiano 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.

Riassumendo, si può dire su queste fondamentali qualità processuali della carità che esse sono l'espressione dell'amore personale dell'educatore in funzione della formazione integrale dei giovani.

La carità sarebbe insufficientemente caratterizzata come categoria «E», secondo il modello educativo di Don Bosco, se non si considerasse la forma in cui l'amore pedagogico viene realizzato nel sistema preventivo.

Una prima qualità che deve rivestire la realizzazione dell'amore pedagogico consiste nel fatto che i giovani si rendano conto di essere amati.

Per raggiungere tale scopo Don Bosco (1965, 320) consiglia «che i giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati... Che cosa ci vuole dunque? Che essendo amati in quelle cose che loro piacciono, col partecipare alle loro inclinazioni infantili, imparino a vedere l'amore in quelle cose che normalmente loro piacciono poco, quali la disciplina, lo studio, la mortificazione di se stessi, e queste cose imparino a fare con slancio e amore».

La comprensione del mondo dei giovani, l'andare incontro, quando è possibile, alle loro esigenze e desideri, la partecipazione ai loro interessi costituiscono alcune delle più importanti situazioni in cui la vicinanza e l'amore dell'educatore diventa per il giovane esperienza significativa. Animati da questa esperienza essi si sentiranno più facilmente disposti a compiere delle azioni per le quali non si sentono spontaneamente inclinati.

Le parole di Don Bosco (1965, 317):

« ... vicino o lontano io penso sempre a voi. Uno solo è il mio desiderio: quello di vedervi felici nel tempo e nell'eternità »

rivelano che colui che vuole seguire l'esempio educativo di Don Bosco deve *continuamente* attuare questo atteggiamento. Ciò esige che la vita dell'educatore salesiano sia totalmente a servizio dei giovani.

Nella realizzazione del suo amore verso i ragazzi Don Bosco considerava sempre il *tatto pedagogico* di cui ben sapeva valersi nella scelta del momento opportuno e della misura del suo amore.

L'amore pedagogico riveste la qualità di tatto quando la carità apostolica segue il criterio della ragionevolezza, ossia quando l'agire pedagogico evita comportamenti sentimentali e relazioni con sfumature affettivo-possessive, e quando l'educatore sa manifestare il suo affetto (stima, rispetto, riconoscenza, ecc.) nel momento opportuno e in forma e misura giusta.

2.2.1.2. *Responsabilità come categoria di « controllo » (« C »)*

Mentre nella categoria « E » sono compresi i tratti che esprimono la considerazione di valore che l'educatore ha di fronte ai giovani, la categoria « 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.

Nella realizzazione di queste esigenze pedagogiche l'educatore salesiano, nell'intento che le sue relazioni con i giovani siano caratterizzate dalla qualità della carità, evita espressioni e forme autoritarie di comunicazione, forme che spesso mettono i giovani a confronti spiacevoli con l'autorità degli adulti che li costringono ad un comportamento passivo,

e si manifesta come partner in interazione, anche se dal punto di vista della competenza esiste fra di loro un comprensibile dislivello.

Per realizzare l'aspetto della responsabilità nella comunicazione pedagogica e per facilitare la crescita dell'educando verso l'autonomia, l'educatore invece di interagire con forme autoritarie (ordini, proibizioni, comandi, avvisi, ecc.) formula inviti, proposte e informazioni concrete.⁴

Nello stile salesiano 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.

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 di loro.

⁴ Per es., invece dell'ordine: «sparisci da qui un po'», sarebbe meglio dire: «noi dovremmo parlare un po', per piacere puoi andare di là?». La forma autoritaria: «non spingete così, state in fila!», può essere sostituita dall'informazione: «se venite uno dopo l'altro non si creerà confusione».

Inoltre asserzioni accusatrici sono controindicate per creare un'atmosfera di amorevolezza e sono da sostituire con osservazioni oggettive. Per es., la forma autoritaria: «ecco, non eri ben coperto e così ti sei raffreddato!», è da sostituire con una forma di osservazione più oggettiva: «non si prende così facilmente il raffreddore se ci si copre bene quando il tempo lo richiede».

Riassumendo, la categoria « C » sarà adeguatamente realizzata dall'educatore nel sistema preventivo quando si ha presente che

« parlare di comunità di giovani vuol dire aver creato tra di loro e con loro relazioni di comunicazione e amicizia, aver messo davanti ai loro occhi obiettivi comuni, aver dato loro partecipazione, *considerandoli protagonisti*⁵ del processo di educazione e non soltanto destinatari della nostra prestazione professionale e apostolica » (Viganò, 1978, 37).

2.2.1.3. *Presenza attiva e « assistenza » (« A »)*

L'interazione degli educatori, nella comunicazione educativa, sarebbe insufficiente per la promozione dei giovani se essi, oltre ad attuare tratti positivi negli atteggiamenti educativi, cioè nella categoria « E » e nella categoria « C », in una relazione congruente, non realizzassero una presenza attiva o assistenza nei singoli momenti del processo educativo.

Se l'educatore è presente in modo passivo, cioè non offre assistenza, si verificano — come dimostrano le ricerche empiriche (Tausch-Tausch, 1977, 243 ss.) — processi sfavorevoli nella formazione degli educandi.

Nel sistema preventivo si riconosce l'importanza della presenza attiva dell'educatore nei singoli momenti dell'interazione pedagogica quando si insiste sulla necessità di praticare « l'assistenza », nella funzione sia preservatrice che costruttiva (Braido, 1969, 94 ss.).

« L'assistenza » come presenza attiva è pertanto l'espressione della carità apostolica che, nel rispetto della dignità e del valore del giovane e nel rispetto della sua necessità di formarsi la competenza di essere autonomo, offre nella convivenza amichevole con gli educandi elementi e contributi alla loro crescita personale sia per la loro vita nella comunità educativa, quando l'educatore è presente direttamente, sia in tutte quelle situazioni dove l'educatore non può essere direttamente presente.

L'« assistenza », una categoria pedagogica essenziale nel sistema preventivo, è attualmente problematica; per es., Schier (1977, 114) critica la sua funzione preservatrice; d'altra parte si ritiene necessario reinterpretare l'« assistenza » a causa dell'attuale condizione giovanile (Viganò, 1978, 36).

⁵ La sottolineatura è nostra.

Per quanto riguarda l'obiezione alla sua funzione preservatrice nel processo educativo, riteniamo che essa non sia da svalutare, ma debba essere vista più differenziatamente.

E' esperienza comune che ogni gruppo, per il suo funzionamento, necessita momento per momento di un centro di riferimento (una o più persone); la convinzione che la conduzione del gruppo educativo nello stile « laissez-faire » porta a esperienze negative; la considerazione delle dinamiche di vari tipi di personalità (per es., giovani disadattati, di carattere labile, ecc.) che possono nuocere nell'interazione fra i giovani, costituiscono alcuni fattori che esigono la presenza dell'educatore come facilitatore, come anche di norme protettive e disciplinari per evitare danni spiacevoli nell'interazione educativa.

Senz'altro nel sistema preventivo l'interpretazione della funzione preservatrice sarebbe da criticare se consistesse, come accusa Schier (1977, 114), perseguendo l'obiettivo di promuovere la formazione dei giovani che si trovano in via di sviluppo normale, nel creare « isole pedagogiche » in cui i giovani, separati dal resto del mondo, venissero messi nell'impossibilità di commettere delle mancanze e venissero rinforzati quando si mettono in relazione con i valori pedagogici. Infatti, se un tale isolamento fosse possibile, si potrebbe temere che essi entrando nella vita sociale-reale troverebbero molte difficoltà nell'interpretarla e nell'affrontarla. In questo caso avremmo un modello di apprendimento secondo il « condizionamento operante » in cui la formazione educativa è prevalentemente in funzione dell'ambiente sociale.

Per quanto riguarda la reinterpretazione dell'« assistenza » alla luce dell'attuale condizione giovanile, notiamo una maggiore accentuazione della sua funzione costruttiva quando si dichiara:

« Stare tra i giovani, animando la loro attività in clima di convivenza e di apostolica familiarità offrendo elementi di maturazione, è l'essenziale della " assistenza " » (Viganò, 1978, 26).

Dato che la comunità educativa vive in stretto rapporto con altri sistemi sociali in diverse dimensioni (culturale, socio-politica, ecc.) e dato che l'educando si muove in modo flessibile nelle diverse aree pedagogiche (famiglia, gruppo scolastico, peer-gruop, ecc.), confrontandosi così con diverse mentalità e impostazioni di vita, si crea una situazione educativa che lascia poco spazio all'assistenza diretta, in cui l'educatore può stare personalmente presente con i suoi contribuiti.

Per aiutare i giovani a vivere i diversi aspetti della loro vita, non è tanto il caso di rinunciare all'«assistenza», secondo la solita prassi dello stile educativo salesiano, quanto accentuare la formazione dei giovani in modo che nel mettersi in relazione con il mondo, in cui l'educatore non può stare direttamente presente, siano in grado di valutare criticamente i diversi aspetti della vita e abbiano la funzionalità psichica di affrontare le diverse situazioni di contatto con il mondo, cioè di entrare in autentiche relazioni o di rinunciare a tali situazioni od esperienze. In questo caso l'«assistenza» si prolunga e si estende anche dove l'educatore non può essere presente. Un tale cambio della situazione rende necessario rinforzare l'«assistenza» nel suo aspetto costruttivo.

Per il conseguimento di tali obiettivi educativi facciamo riferimento alle trattazioni nel campo del «social learning» o apprendimento sociale,⁶ dove entra e viene trattato il complesso della formazione sociale, della prevenzione e dell'assistenza sociale e elenchiamo alcune attività pedagogiche occasionali — cioè attività fuori di una trattazione sistematica — in cui gli educatori possono essere presenti, anche se indirettamente, nelle diverse situazioni dei giovani. Ci serviamo a tale scopo delle attività «non direttive», come esposte da Tausch-Tausch (1977, 247), per formulare esempi di assistenza in forma costruttiva:

— favorire delle amicizie positive, aiutando l'educando a trovare e creare spazi di vita formativi;

— impegnare tempo e diligenza nel dialogo con i giovani su temi di loro interesse, puntando sulla riflessione critica, dando suggerimenti, proponendo alternative, ecc.;

— servire da modello di comportamento realizzando la propria identità cristiana;

— offrire delle possibilità di responsabilizzazione all'interno del gruppo, delle associazioni, ecc.;

— dare feed-back per migliorare l'auto-percezione.

Consideriamo queste attività come alcuni elementi di formazione che al di fuori di ogni programma curricolare sono delle possibilità per essere presenti direttamente o indirettamente nella vita dei giovani.

⁶ Cf. GUDJONS, 1978; WEINSCHENK, 1976; GÖTZ, 1978; WALLER, 1978; BRANDT-LIEBAU, 1978.

Riconosciamo senz'altro che questi suggerimenti di presenza attiva costituiscono solo una parziale attuazione della solita prassi della « assistenza » e che essi non possono sostituire il « social learning » che è un programma sistematico per la formazione dei giovani.

Riassumendo possiamo dire che le funzioni preservatrice e costruttiva sono due aspetti necessari e validi della presenza attiva del salesiano nel processo educativo.

Mentre la prima funzione si realizza nella facilitazione dell'interazione educativa in atto, opera la funzione costruttiva — la cui caratteristica consiste essenzialmente nell'offrire elementi di maturità o di formazione (Bildungsmöglichkeiten) — nella comunicazione pedagogica attuale si estende anche a tutte quelle situazioni del giovane in cui lui si sente stimolato e preparato ad agire responsabilmente indipendentemente dalla presenza dell'educatore.

Mentre siamo convinti che questi ed altri principi di « assistenza » vengono seguiti nella prassi educativa salesiana, notiamo la mancanza di riflessioni sistematiche sulla reinterpretazione dell'« assistenza » per l'attuale condizione giovanile.

Essendo l'« assistenza » una funzione pedagogica importante nel sistema preventivo, si dovrebbe fare ogni sforzo per colmare questa mancanza nella riflessione pedagogica salesiana.

2.2.2. Contenuti e obiettivi educativi

Nell'area dei contenuti secondo la dimensione (E-G) sono compresi quei contributi educativi che i giovani percepiscono come valori in funzione del loro benessere attuale e della loro formazione giovanile. Di fatto un giovane entra in una comunità educativa non tanto per la stima o per la simpatia verso gli educatori, ma in quanto sperimenta di poter soddisfare l'aspettativa sia di vivere il suo ruolo di giovane in modo più intenso sia di realizzare i diversi aspetti della sua formazione.

Questi fattori comportano per l'educatore l'impegno di facilitare la formazione dei giovani alla loro condizione di vita, cioè senza sacrificare il loro presente di vita giovanile di essere di aiuto nella formazione della loro personalità umana e cristiana.

Senza entrare nella discussione sugli appropriati contenuti educativi riteniamo che, per la creazione del clima di amorevolezza, è importante valutare come i contenuti pedagogici vengono percepiti dagli educandi.

Infatti se i giovani avessero l'impressione che i contenuti educativi non fossero centrati sulla loro persona, ma corrispondessero piuttosto alla mentalità degli educatori, reagirebbero con insoddisfazione e indifferenza; mentre se essi comprendono il significato degli obiettivi e dei contenuti pedagogici nell'interazione educativa, e se gli educatori riescono a far sperimentare i contenuti proposti — dove possibile concordati — come valori a favore della loro vita attuale e della loro formazione, nasceranno, a causa di queste esperienze, sentimenti di soddisfazione, di entusiasmo e di gioia.

Nell'interazione educativa diventa perciò compito fondamentale aiutare i giovani attraverso una comunicazione discorsiva, nel rispetto della loro dignità di persone e della loro esigenza nella crescita verso l'autonomia, a comprendere il significato dei contenuti educativi proposti, dando loro la possibilità di confrontare e di sperimentare i valori pedagogici.

2.2.3. Aspetti organizzativi nell'interazione educativa

La terza area della dimensione (E-G) nell'interazione pedagogica considera l'organizzazione di educatori e giovani in un gruppo familiare.

Riguardo 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 di amorevolezza dal punto di vista organizzativo nella comunità educativa salesiana.

Tale clima familiare viene favorito in un primo momento dalla dinamica di *coesione* dei membri che compongono la comunità educativa. Si realizza l'unità 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 del benessere; al contrario si sviluppano tra di essi sentimenti di scontentezza e frustrazione.

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, 112 ss.; Franta-Salonia, 1979, 136 ss.) presentiamo qui alcuni criteri per esaminare la funzionalità delle norme all'interno della comunità educativa.

Esse sono efficaci quando:

— sono stabilite 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 di ruolo (Wellendorf, 1978; Lohmann-Prose, 1975; Grace, 1972). 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, 74 ss.), riguardo alle aspettative normative per gli educandi, si trovano, nelle discussioni pedagogiche degli ultimi anni, due sistemi di obiettivi: da un lato una 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 una 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 (cf. Stella, 1969, 127 ss.), possiamo dire che nell'attuale impostazione del sistema preventivo prevale una via di mezzo tra l'interpretazione tradizionale e quella della « pedagogia dell'emancipazione » (Mollenhauer, 1972; Schäfer-Schaller, 1976).

Basiamo questa affermazione sulla dichiarazione del CG 21, 90, in cui gli educatori vengono esortati a facilitare la formazione dei giovani nel processo della crescita personale e sociale:

« 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 di essere responsabile, creativo, aperto ai valori, esclude certe aspettative di ruolo in 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 della « pedagogia di emancipazione ».

Se l'educatore richiedesse ai giovani comportamenti di ruolo che facevano parte di un sistema di vita del passato, per es., pretendesse da loro per prima cosa sottomissione cieca e fedeltà ad un sistema ecc., senz'altro non faciliterebbe la loro crescita nella vita, ma creerebbe delle barriere e dei conflitti comunicativi perché gli educandi non concorderebbero attualmente con tali aspettative normative.

Il clima familiare dipende anche dal grado di *apertura* e dalla misura in cui i membri si prendono il rischio di autopresentarsi, di comportarsi come persone autentiche, non nascoste dietro la 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. L'introdursi come persona vera e non difensiva non significa manifestare tutte le proprie esperienze ma, qualora lo faccia, è necessario essere sinceri riguardo a sé e agli altri.

In una comunità familiare, dove i membri si comunicano in modo non autentico, manifestandosi attraverso messaggi indiretti, non specifici e incongruenti, si crea un clima difensivo, cioè di sfiducia, di insicurezza e di malessere.

Il clima di famiglia si presenta dove la persona si sente libera di autopresentarsi nella sua esperienza. Soltanto nell'esperienza della libertà di poter prendersi il rischio di essere sé stesso viene garantito un rapporto di fiducia e di sicurezza.

La comunità educativa non si esaurisce nelle dinamiche relazionali, ma è un programma di vita che si ispira all'intuizione originale 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 tutte le comunità giovanili 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, 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: categoria (G-G)*

Nella ricerca sulla interazione educativa si riconosce attualmente rilevante 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 dei risultati ricavati da problemi analoghi nella psicologia sociale (Selg, 1978; Sjølund, 1976; Konopka, 1972).

Anche nella trattazione dello stile educativo salesiano non vediamo trattate sistematicamente le relazioni interpersonali all'interno del gruppo dei giovani come un sottosistema dell'intera comunità educativa. Considerando che i processi educativi devono essere centrati sui giovani come protagonisti della loro formazione, riteniamo che si debba approfondire questo aspetto per arrivare ad una vera e propria pedagogia del gruppo dei giovani nello stile educativo salesiano.

3. Conclusioni

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, cioè « per intentionem », 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 un'atmosfera 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 con le loro interazioni ed esperienze — che provengono dal contatto con dei contenuti, dal tipo di relazioni interpersonali e dalla forma di organizzazione — a formare un'interazione comunicativa dove ognuno dei partners sperimenta la vita in modo più significativo.

Il clima umano positivo — interpretato nella pedagogia salesiana come amorevolezza — è l'anima del sistema preventivo di Don Bosco.

Se alle ricerche storiche sul metodo educativo di Don Bosco e alle dichiarazioni sui principi di attualizzazione per la presente situazione educativa si aggiungessero anche degli studi che propongono dei programmi validi per impostare la vita della comunità educativa salesiana in modo più concreto e differenziato — secondo le attuali condizioni e possibilità educative — allora lo stile educativo salesiano potrebbe assumere un ruolo di attualità nella ricerca di una valida piattaforma comunicativa.

BIBLIOGRAFIA

- BOLLNOW O.F., *Die pädagogische Atmosphäre*, Heidelberg, Quelle u. Meyer, 1964.
- BOSCO G., *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di BRAIDO P., Brescia, La Scuola, 1965.
- BRAIDO P., *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964².
- BRAIDO P., *Don Bosco*, Brescia, La Scuola Editrice, 1969¹.
- BRANDT H. - LIEBAU E., *Das Team - Kleingruppen - Modell*, Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule, München, Juventa, 1978.
- BUBER M., *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Heidelberg, Lambert-Schneider, 1954.
- DOCUMENTI CAPITOLARI del CAPITOLO GENERALE 21 della Società Salesiana, Roma, 1978.
- FEND H., *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*, Weinheim-Basel, Beltz, 1977.
- FRANTA H., « Amorevolezza » als pädagogische Liebe: Pädagogischer Grundakt u. Bedeutung in der Persönlichkeitsbildung Heranwachsender, in: « Don Bosco aktuell », Schriftenreihe des Kölner Kreises, Köln, Provinzialat der Salesianer D.B., 1976.
- FRANTA H., *Interazione educativa*, Roma, LAS, 1977.
- FRANTA H. - SALONIA G., *Comunicazione interpersonale*, Roma, LAS, 1979.
- FRANTA H. - RONCO A. - IBBA P. - GIOVAGNONI G., *Apprendimento di comportamenti cooperativi: verifica di un programma di training per allievi della scuola media superiore*, in: « Orientamenti Pedagogici » 21 (1979) 4, 632-650.
- GÖTZ B., *Sozialisation oder Erziehung? Eine Einführung in die Aufgaben interdisziplinärer Sozialisationsforschung*, Freiburg, Herder, 1978.
- GRACE G.R., *Role conflict and the teacher*, London, Routledge a. Kegan Paul Ltd., 1972.
- GUDJONS H., *Praxis der Interaktions-Erziehung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1978.
- HIELSCHER H. (Ed.), *Materialien zu sozialen Erziehung im Kindesalter*, Heidelberg, Quelle u. Meyer, 1974.
- KLAFKI W., *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim, Beltz, 1964.
- KONOPKA G., *Social group work: a helping process*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, Inc., 1972.
- KRECHMANN R., *Soziale Interaktionsformen III: Lehrer-Lehrer-Interaktionen*, in: *Soziale Interaktion in der Schule*, MINSEL B. - KLAUS W. (Eds.), München, Urban u. Schwarzenberg, 1978, 123-146.
- KRON F.W., *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1971.
- LEWIN K. - LIPPIT R. - WHITE R. K., *Patterns of aggressive behavior in experimentally created « social climates »*, in: « J. Soc Psychol. » (1939) 10, 271-299.
- LOHMANN Ch. - PROCE F., *Organisation und Interaktion in der Schule, Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses*, Köln, Kiepenheuer u. Witsch, 1975.
- MOLLENHAUER K., *Theorien zum Erziehungsprozess*, München, Juventa, 1972.

- PESTALOZZI H., *Stanzer Brief*, in: « Gesammelte Werke », vol. 9, Zürich, Raschner, 1944, 1-46.
- SATIR V., *Peoplemaking*, Palo Alto, CA, Science and Behavior Books Inc., 1972.
- SCHÄFER K.H. - SCHALLER K., *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1976³.
- SCHIPPENS J., *Le condizioni e le leggi psicologiche della comunicazione nei gruppi primari*, in: « La comunicazione e la famiglia salesiana », a cura di DESRAMAUT F. - MIDALI M., Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1977, 19-68.
- SCHIER N., *Heimerziehung im Raum der Reformpädagogik*, Steinfeld, Salvator-Verlag, 1977.
- SELG R., *Soziale Interaktionsformen III: Schüler-Schüler-Interaktionen*, in: « Soziale Interaktion in der Schule », MINSSEL B. - KLAUS W. (Eds.), München. Urban und Schwarzenberg, 1978, 110-122.
- SJÖLUND A., *Gruppenpsychologie für Erzieher, Lehrer und Gruppenleiter*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1976².
- STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 2, Zürich, PAS-Verlag, 1969.
- TAUSCH R. - TAUSCH A., *Erziehungspsychologie*, Göttingen, C.J. Hogrefe, 1973⁷, 1977⁸.
- VIGANÒ E., *Il progetto educativo Salesiano*, in: « Atti del Consiglio Superiore della Società Salesiana », Roma, 1978, LIX, n. 290, 3-42.
- WALLER M., *Soziales Lernen und Interaktionskompetenz*, Die Ausbildung von Verhaltenserwartungen und die Konstruktion von Regeln interpersonales Verhaltens beim Kinde, Stuttgart, Klett-Cotta, 1978.
- WEINSCHEK R., *Didaktik und Methodik für Sozialpädagogen*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1976.
- WELLENDORF F., *Schulische Sozialisation und Identität*, Weinheim, Beltz, 1979.
- WUNDERLICH D. - MAAS M., *Pragmatik des sprachlichen Handelns*, Frankfurt a. M., Athenäum, 1972.
- XOCHELLIS P., *Erziehung am Wendepunkt? Grundstrukturen des pädagogischen Bezuges in heutiger Sicht*, München, Ehrenwirth, 1974.