

5

La relazione educativa: alcuni modelli nel pensiero contemporaneo

Di seguito è riportata un'antologia di testi, per lo più tratti da dizionari di pedagogia, che aiutano a cogliere le tante sfaccettature della relazione educativa. Ovviamente le relazioni educative sono tante quanti sono gli educatori: è tuttavia possibile delineare alcuni stili relazionali comuni, alcuni dei quali sono qui presentati nel dettaglio.

1. La relazione educativa

«La relazione educativa è quel particolare tipo di legame tra educatore ed educando che si instaura spontaneamente o che viene costruito intenzionalmente dall'educatore, tramite il quale avviene il processo di trasmissione culturale e la socializzazione (processi che dipendono strettamente dai modi e dalla qualità della relazione educativa). Caratterizzata da componenti affettive (affiliazione, [...] eros, dipendenza, controdipendenza, accettazione, rifiuto) e sociali (asimmetria, autorità o autorevolezza, reciprocità o unidirezionalità) essa dovrebbe essere uno dei principali luoghi di attenzione pedagogica. Un qualche tipo di relazione educativa, infatti, si instaura comunque tra educatore ed educando, ma non tutti i tipi di relazione sono egualmente efficaci in ordine agli obiettivi dell'azione o intervento educativo e alla specificità di ogni singolo educando.

In linea generale si può dire che ogni apprendimento si compie “in” e attraverso “la” relazione educativa: persino gli apprendimenti cognitivi sono inseparabilmente legati alle modalità di interazione e comunicazione attraverso cui essi si costruiscono progressivamente. La dimensione sociale e affettiva relativa alla relazione con l'educatore è un bacino di motivazioni o demotivazioni all'apprendimento; il luogo in cui si costruisce il senso di Sé (autostima o disistima); il modo attraverso cui vengono proposte, veicolate e costruite conoscenze, rappresentazioni del mondo, valori e prospettive future.

La capacità di costruire una relazione educativa pedagogicamente fondata, in cui le dimensioni affettive e sociali siano commisurate ai bisogni [e alle] caratteristiche del singolo allievo, agli obiettivi dell'intervento educativo, flessibili alle circostanze e ai cambiamenti che via via la relazione stessa produce nell'allievo, è parte integrante della competenza professionale dell'educatore».

Piero Bertolini, *Relazione educativa*,
in *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna 2001, 500-501

2. Gli stili educativi

«Il modo di procedere dell'educatore nella realizzazione della missione educativa viene trattato da alcuni studiosi sotto il concetto di stili educativi. In questo caso, il rapporto educatore/educando è visto secondo una categoria ideale [...]. Nonostante non esista una definizione concordata [...], [riportiamo] la descrizione di Weber (1973) [...]: «Gli stili educativi sono possibilità interdipendenti del comportamento educativo, caratterizzati da tipici complessi di pratiche educative». [...]

Per quello che riguarda il contributo circa gli stili educativi, troviamo Spranger che distingue approssimativamente i seguenti: **aperto/isolato dal mondo; libero/coercitivo; anticipativo/conforme allo sviluppo; uniforme/individualizzato**. All'opposto rivestono un carattere maggiormente empirico le rappresentazioni esemplificative prospettate in forma più biografica, di stili educativi specificati per esaminare il rapporto tra educazione e cultura. Gli studi biografici di antropologia culturale sui caratteri di una data famiglia sono giunti comunemente alla conclusione che si può parlare, di volta in volta, di strutture di personalità e di modi consolidati della sua educazione. Anche la ricerca sociale conosce la distinzione tra stili educativi secondo concetti-tipo del comportamento educativo. Da questa modalità di ricerca risulta per esempio che le madri della classe media preferiscono, rispetto alle madri di uno status sociale inferiore, uno stile educativo meno rigido.

Maggiore interesse [...] rivestono i contributi di Lewin (1939) sui modi di guidare i gruppi. Secondo questo ricercatore, i modi di condurre i gruppi possono esser suddivisi in tre: **stile autoritario, stile democratico e stile *laissez-faire***.

a) Per quello che riguarda lo stile autoritario, il leader procede in modo da determinare da solo le attività, indica durante il lavoro i singoli passi da compiere, ma non esplicita il fine e lo scopo dei compiti. La forma esteriore del rapporto del leader con i giovani, specialmente attraverso la comunicazione verbale, è contrassegnata da ordini, lodi, biasimi, critiche e da un certo distacco.

b) Il leader che usa uno stile educativo democratico rispetta soprattutto queste caratteristiche: egli rende nota l'attività generale e il suo fine, lascia che il gruppo discuta l'attività proposta e prenda le decisioni, si sforza di essere attivo, ma solo per incoraggiare e sostenere. Egli affida al gruppo le responsabilità per la riuscita del compito proposto e, a questo fine, deve comportarsi cameratescamente come un membro del gruppo stesso, dare il suo appoggio per la formazione di sottogruppi e distribuire, in forma obiettiva, la lode e la critica.

c) Il comportamento del leader nella relazione dello stile educativo *laissez-faire* è contrassegnato soprattutto dal ruolo completamente passivo assunto di fronte ai bambini. Questi possono scegliere da soli le proprie occupazioni e fare ciò che vogliono con il materiale di lavoro. Il leader presta loro aiuto solo quando essi lo richiedono e, in linea generale, non offre alcuno spunto di sua iniziativa. Dall'altro lato, però, si astiene da ogni lode e da ogni critica. I risultati di tale ricerca – pure se discutibili dal punto di vista concettuale e metodologico – hanno mostrato che i comportamenti dei leader sono più decisivi che i tratti della loro personalità.

[...] Anderson (1946) ha esaminato soprattutto lo stile di insegnamento, e cioè uno stile educativo riferito a comportamenti dominanti dei docenti e a comportamenti sociointegrativi. In particolare ha trovato che il comportamento dominante degli insegnanti (per esempio dare ordini, consigliare, criticare), inizialmente correlato alla resistenza degli scolari a corrispondere a tali comunicazioni direttive, dopo un periodo di circa cinque mesi non accresce il grado di tale resistenza, ma tende ad incentivare tra gli allievi un comportamento analogo. Quando invece l'insegnante interagisce secondo lo stile socio-integrativo (per esempio incoraggia, considera i desideri degli scolari, è cordiale), gli allievi tendono a manifestare comportamenti positivi (per esempio comunicano spontaneamente le proprie esperienze, partecipano attivamente, prendono iniziative personali).

Riassumendo si può dire, circa gli stili educativi, che [...] si tratta generalmente di due o tre tipi estremi contrapposti, che rappresentano in modo globale e generico il comportamento educativo e che per lo più sono stati acquisiti sulla base di intuizioni e singole osservazioni».

H. Franta, *Stili educativi*,
in *Dizionario di scienze dell'educazione*, LDC/LAS/SEI, Torino 1997, 1069-1070

3. La non-direttività

«[...] Per “non-direttività” si intende quella teoria pedagogica che incentra la sua analisi sul rapporto tra educatore e alunno, muovendo una critica serrata alla posizione autoritaria del primo per rivalutare l'autonomia dell'allievo, la sua capacità di iniziativa e di responsabilità. Essa dà valore all'esperienza che l'alunno compie, non solo come individuo, ma anche come membro di un gruppo, con cui instaura rapporti più o meno positivi. Perciò la non-direttività pone anche la sua attenzione sul gruppo, evidenziandone la ricchezza intellettuale e affettiva, cercando di rompere l'isolamento individualista per instaurare in classe una vita democratica. [...]

La non-direttività di Carl R. Rogers

L'esperienza di questo autore è abbastanza singolare: egli infatti giunge a teorizzare una pedagogia non-direttiva, e a occuparsi quindi di scuola, dopo aver avuto una pratica abbastanza lunga di psicoterapeuta. Ed è proprio dalla psicoterapia che Rogers desume alcuni concetti, che trasferisce poi nella sua concezione pedagogica.

Il presupposto da cui parte Rogers è la fiducia ottimistica nella capacità dell'uomo di autodeterminarsi, di autosviluppare le proprie potenzialità interiori, in un processo dinamico che tende a una maturazione unica e irripetibile. Tale maturazione, che consiste nell'essere veramente se stessi, liberi da ogni condizionamento e determinazione esterna, può realizzarsi solo mediante una presa di coscienza di ciò che siamo, quindi mediante il coinvolgimento della sfera razionale dell'individuo e in ultima analisi della persona nella sua totalità. Per realizzare tale maturazione occorre che tra terapeuta e paziente si stabilisca un rapporto particolare volto a stimolare in quest'ultimo le energie autonome per giungere a un adattamento positivo con l'ambiente. Grande importanza viene dunque attribuita, da Rogers, non tanto all'uso di tecniche specifiche, quanto alla situazione interpersonale che si viene a creare tra paziente e terapeuta, una relazione appunto non-direttiva. Quest'ultimo deve possedere la capacità di mettersi in rapporto con le situazioni esperienziali del paziente pur rimanendone estraneo (empatia) e deve aver raggiunto un equilibrio e una maturità personale (congruenza) che Rogers definisce «corrispondenza esatta tra l'esperienza e la presa di coscienza di essa». Attraverso il rapporto di sicurezza e di fiducia psicologica stabilito col terapeuta, che ha rinunciato a qualsiasi tipo di intervento autoritario, il paziente riesce a prendere coscienza e ad accettare tutta la sua esperienza, a integrarla nel proprio io e a esprimerla all'altro. Coglie così la continuità della sua esperienza, è in grado di accettarsi e quindi di porsi di fronte all'ambiente con una piena coscienza di se stesso. Il clima di libertà e sicurezza che si è instaurato spinge poi il soggetto, una volta accettata la sua esperienza, a essere creativo e a porsi nell'ambiente in modo originale e personale.

Questi concetti sono stati poi trasferiti da Rogers nella situazione scolastica. La scuola per Rogers non deve essere rifiutata come istituzione, anzi deve diventare, per il suo carattere generalizzato, l'occasione per abituare fin dall'infanzia i ragazzi alla pratica non-direttiva. Nella situazione scolastica, così come in quella terapeutica, grande importanza assume il rapporto personale maestro-alunno. Il maestro deve avere caratteristiche di “empatia” e “congruenza” e stabilire con l'alunno una relazione non-direttiva che lo vede non già autoritario, ma guida psicologica stimolatrice che favorisce l'iniziativa dell'alunno. La fiducia che egli manifesterà verso l'alunno e il rispetto per le sue esperienze consentiranno a quest'ultimo di raggiungere una maturazione interiore. Il clima di sicurezza e di libertà che riuscirà a creare stimolerà inoltre nell'allievo lo sviluppo di attività creatrici. Dal punto di vista didattico ne consegue la superiorità dell'apprendimento sull'insegnamento, apprendimento attuato in prima persona dall'alunno, mediante un metodo di ricerca legato all'esperienza che egli fa giorno per giorno.

La prospettiva non-direttiva proposta da Rogers nel rapporto educativo ha il merito di esaltare il valore della persona nella sua originalità e creatività. In questo senso egli si riallaccia idealmente all'attivismo da cui riprende alcuni concetti fondamentali: ruolo dell'apprendimento mediante ricerca, valore degli interessi e dell'esperienza del ragazzo. Rimangono tuttavia perplessità sulla possibilità di trasferire nella scuola un rapporto che è più che altro terapeutico. D'altra parte l'uomo di cui parla Rogers appare scisso dalla realtà sociale: la sua maturazione è frutto di un processo interiore in cui non incide minimamente la struttura sociale, che invece sappiamo essere fortemente condizionante.

La visione libertaria di Summerhill

La scuola di Summerhill fu fondata da A.S. Neill nel 1923 a Lyme Regis, vicino a Londra, per ospitare ragazzi “difficili” di ogni età che trovavano difficoltà di adattamento nella scuola tradizionale. Rifacendosi alla psicoanalisi e in particolar modo al modello junghiano, egli afferma la necessità di una pedagogia libertaria che metta l'alunno in grado di esprimere liberamente i propri istinti inconsci, repressi dalla società istituzionalizzata, per un superamento della nevrosi e una riconquista del proprio sé. Seguendo tale presupposto, egli afferma che il compito principale della scuola è quello di formare individui creativi, liberi da turbe emotive, sicuri di sé, tolleranti e amanti della vita. I contenuti culturali offerti dalla scuola tradizionale non lo interessano: contrasta il modo in cui la scuola tradizionale fa cultura e afferma che, così com'è, essa porta all'indottrinamento, all'adattamento dell'individuo nella società materialistica.

A Summerhill si studia quel che si vuole e quando si vuole. La frequenza alle lezioni è facoltativa. Gli insegnanti sono tenuti a rispettare un orario di insegnamento, ma gli alunni possono seguire solo le materie che maggiormente attirano il loro interesse. Del resto, dice Neill, «tutto quello di cui un bambino ha bisogno è leggere, scrivere e far di conto; il resto consisterà di arnesi, argilla, sport, teatro, pittura e libertà». Per questo a Summerhill, anche se si insegnano le materie tradizionali (inglese, francese, tedesco, ecologia, biologia, matematica), molta parte del tempo viene dedicata ai lavori in metallo, in legno, alla lavorazione della ceramica, alla recitazione improvvisata e all'arte figurativa in genere. In tale contesto l'insegnante deve instaurare con gli allievi un rapporto non-direttivo. La sua autorità, proprio perché espressa da una persona singola e adulta, determinerebbe nel minore un senso di inferiorità tale, che, una volta cresciuto, sarebbe spinto a ricercare un capo a cui sottomettersi.

L'unica autorità ammessa è quella della comunità che si dà regole precise e tutti, adulti e ragazzi, devono rispettarle. Per questo assume grande importanza l'assemblea del sabato sera che vede riuniti tutti: insegnanti e alunni, per discutere, verificare e controllare il funzionamento dell'istituzione. L'assemblea ha anche un valore liberante poiché la discussione in gruppo aiuta a superare i conflitti e ad esprimersi più spontaneamente».

Floriana Falcinelli, *Direttività (Non-direttività)*,
in *Nuovo dizionario di pedagogia*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo 1987, 338-341

4. Il mutuo insegnamento

«Il mutuo insegnamento connota un procedimento didattico che coinvolge e qualifica come “monitori”, cioè aiuto-docenti, gruppi di studenti capaci di impegnarsi a trasmettere ai compagni contenuti di apprendimento relativi per lo più all'istruzione di grado primario. Tale metodo trovò la sua originaria motivazione nell'esigenza di provvedere ai bisogni di istruzione di un enorme numero di fanciulli poveri in situazioni di scarsità di docenti, quali furono appunto quelle in cui si trovarono gli ideatori del metodo stesso: gli inglesi A. Bell e J. Lancaster.

La prima realizzazione del mutuo insegnamento si deve far risalire ad Andrew Bell (1753-1832), al quale, nell'istituto di Madras, in India, la Compagnia delle Indie Orientali affidò gli orfani dei militari inglesi perché curasse la loro istruzione. Sebbene il successo dell'insegnamento reciproco, sperimentato in tale circostanza, fosse stato ampiamente diffuso da Bell in tutte le sue articolazioni operative in una pubblicazione apparsa a Londra nel 1797 [...], l'attenzione pedagogica a tale procedura metodologico-didattica si attivò solo agli inizi del XIX secolo, grazie alla pubblicazione delle analoghe esperienze compiute da Joseph Lancaster (1778-1838) in uno dei più poveri quartieri di Londra. [...]

Per istruire contemporaneamente centinaia di allievi il Lancaster divise la popolazione scolastica in monitori e studenti secondo i diversi livelli di apprendimento: il passaggio da una categoria all'altra aveva luogo secondo rigide regole di progressione. In un'unica vasta aula gli allievi si univano in semicerchio intorno ai monitori di lettura o prendevano posto in lunghe tavole a capo delle quali altri monitori, forniti di modelli di scrittura o di quadri di grammatica e di calcolo con problemi e con risposte ben precise, regolavano gli esercizi e gli spostamenti mediante colpi di fischietto o gesti convenzionali. Il docente dirigeva l'insieme delle attività dall'alto della sua cattedra e gli errori erano valutati da un

tribunale composto di ragazzi stessi. L'ordine e la disciplina erano quindi garantiti e secondo una rigidità difficilmente violabile, anche se erano esclusi i castighi corporali.

[...] In Italia, nella prima metà del XIX secolo, le scuole di mutuo insegnamento fiorirono in tutti gli Stati della penisola, ma vennero presto rigidamente represses dalle autorità governative, prime tra tutte quelle del Lombardo-Veneto, perché considerate pericolosi focolai di nazionalismo. Solo nel Granducato di Toscana, che si può considerare il centro italiano di riflessione di tali scuole e della loro diffusione, in virtù della moderazione dei governanti e degli stessi liberali, le scuole monitoriali durarono fino alla seconda metà del secolo. Gli stessi Scolopi, nella scuola di Figline, riuscirono a introdurre il mutuo insegnamento, vincendo le resistenze del clero. Nonostante l'intensa attività dei suoi fautori italiani [...], il mutuo insegnamento fu duramente condannato nello Stato Pontificio sotto il pontificato di Leone XII (1823-1829) per i rapporti contrari che giungevano dalle nunziature della maggior parte dei Paesi europei. [...]

Alla riflessione contemporanea il mutuo insegnamento sembra anticipare alcune delle principali tendenze della pedagogia del XX secolo, quali: l'impegno di razionalizzare l'azione pedagogico-educativa, la volontà di proporre agli allievi esercizi graduati e la preoccupazione costante di controllare il lavoro scolastico. La portata innovativa del mutuo insegnamento è dunque da reperire, più che negli esiti della sua attuazione pratica, nei principi ispiratori che si ritrovano riaffermati sia nel vasto movimento delle Scuole Nuove, sia negli studi e nelle disposizioni organizzativo-scolastiche di questi ultimi tempi. La prospettiva della scuola come comunità di lavoro, la valorizzazione della collaborazione tra gli scolari, la stessa metodologia del lavoro di gruppo rappresentano istanze più che mai vive nella didattica dei nostri giorni, che può avvalersi delle esperienze scientificamente elaborate alla luce dei contributi interdisciplinari afferenti da campi di studio diversi. L'intuizione dei due maestri inglesi, soprattutto se rapportata alla situazione pedagogico-didattica del loro tempo, presenta quindi ancor oggi motivi di indubbia attualità sia a livello teorico che pratico-operativo. Questo tentativo audace di instaurare un insegnamento elementare di massa permette di cogliere il nesso stretto che si stabilisce tra i problemi dell'educazione e l'evoluzione economica e politica».

Maria Luisa De Natale, *Mutuo insegnamento*,
in *Nuovo dizionario di pedagogia*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo 1987, 852-855

5. La relazione educativa nel contesto scolastico

«[...] Quello che oggi viene chiesto all'insegnante e all'educatore in generale, non è solo la mera trasmissione di "saperi", [quanto] piuttosto un ruolo educativo costruito su competenze altre: quella emotiva, quella dell'ascolto delle emozioni reciproche e del prestare attenzione all'effetto che fanno le proprie emozioni sugli altri e le emozioni altrui su se stessi. Non basta quindi una buona preparazione culturale e didattica: ancora più importante è il possesso di competenze comunicative e relazionali che sollecitino il coraggio di pretendere di più anche da se stessi in quanto educatori e dal proprio stile di vita. [...]

Nella storia dell'educazione, è possibile riconoscere una prima fase in cui si è ritenuto che l'efficacia dell'educazione dipendesse prevalentemente dall'abilità del maestro, e una successiva che, invece, con l'affermarsi del puerocentrismo, assegna centralità all'educando, ai cui bisogni l'azione educativa del docente è chiamata a rispondere. La relazione educativa detta i comportamenti di ciascuno dei due soggetti, i quali divengono reciprocamente maestro e allievo soltanto all'interno di tale ambito specifico, assegnando loro ruoli differenti, ma di pari importanza. Pur nella consapevolezza di questa reciproca pari dignità, infatti, la relazione educativa è asimmetrica in ragione di una maggiore maturità e responsabilità dell'educatore in rapporto all'educando, asimmetria che si definisce tale in quanto determinata sul piano esperienziale e non umano [...].

Anche l'educatore apprende e cambia nella e attraverso l'azione educativa, ed è per questo motivo che tale tipo di relazione viene considerata all'insegna della reciprocità [...], ma egli deve essere consapevole di non poter abdicare al ruolo di mediatore delle conoscenze e/o facilitatore delle relazioni interpersonali che gli è proprio e che viene messo in atto per favorire la crescita dei soggetti in

formazione a lui affidati. L'efficacia della relazione educativa si misura anche per il fatto che all'interno dell'inevitabile dimensione asimmetrica, essa si caratterizzi come luogo di scambio, di cooperazione e di collaborazione tra educatore e minore, in famiglia, e successivamente anche a scuola.

Nella scuola-comunità si presta attenzione non solo ai risultati ottenuti, all'efficacia e all'efficienza, ma principalmente alla qualità delle relazioni e pertanto si praticano collaborazione, corresponsabilità, dialogo e rispetto reciproco [...]. La scuola è pertanto il contesto formativo in cui la relazione educativa si presenta in tutta la sua complessità. In ambito scolastico si perseguono finalità di formazione e di istruzione, che rendono indispensabili relazioni (dirigente, insegnanti-alunni-famiglia, personale Ata, psico-pedagogista, enti locali, esperti esterni) che devono convergere e armonizzarsi.

Non tutte le relazioni educative sono ugualmente efficaci relativamente alla facilitazione degli apprendimenti e delle competenze relazionali; ciò richiede all'insegnante/educatore un continuo monitoraggio del suo essere in relazione, una disponibilità a mettersi in gioco nella relazione educativa non solo come soggetto *di* cambiamento, ma anche come soggetto *a/* cambiamento, capace cioè di accogliere le risposte all'educando come elementi costitutivi della stessa azione educativa e di modificare di conseguenza la quantità e la qualità dell'intervento educativo [...].

Partire dalla centralità della relazione educativa significa superare il legame tradizionale tra maestro e scolaro basato su una rigida demarcazione di ruoli; la considerazione di un sapere da trasmettere secondo una traiettoria lineare e unidirezionale. Lo studente non è termine passivo della relazione, ma influisce significativamente sulle interazioni reciproche attraverso un *feedback* educativo».

Giuseppe Elia, *La relazione educativa: strumento privilegiato per fare educazione*, in S. Kanizsa e A.M. Mariani, *Pedagogia generale*, Pearson, Torino 2017, 137-139

