

Collana

## **ANIMAZIONE DEI GRUPPI GIOVANILI**

A cura del Centro Salesiano Pastorale Giovanile

Via Marsala, 42 - 00185 ROMA

Questa collana, frutto dell'incontro tra l'esperienza degli educatori e operatori di pastorale giovanile e il gruppo redazionale di *Note di pastorale giovanile*, vuol essere un *invito all'animazione* dei gruppi giovanili ecclesiali. Invito a scegliere la strada dell'animazione nella pastorale giovanile. Invito a qualificarsi «a scuola» di animazione.

Anzitutto per far uscire il termine dal generico. Abbiamo riflettuto a lungo e siamo arrivati a ridefinire questa parola affascinante. Per noi animazione è uno stile educativo: un modo di pensare gli obiettivi educativi e un metodo di intervento. Parliamo di *animazione culturale* come originale proposta educativa.

Al centro del cammino di animazione si colloca la *relazione fra l'animatore e il gruppo giovanile* presi come un unico soggetto. La comunicazione interna al gruppo e con l'animatore ci sembra capace di sostenere e orientare l'elaborazione di un personale «progetto di vita».

Un compito decisivo è quello *dell'animatore*. Egli è l'animazione in azione. Ne abbiamo esplorato la figura, alla luce del suo servizio ai giovani, *come uomo e come cristiano*. Egli è un testimone dell'esperienza umana e di fede e gioca la sua testimonianza svolgendo con competenza il suo servizio.

Fare concretamente l'animatore non è facile. Da dove partire, cosa prevedere, come organizzarsi? Abbiamo pensato a una sorta di *manuale pratico di animazione*, in cui si parla del ciclo vitale del gruppo, delle riunioni e delle altre attività, della programmazione. Di grande utilità sono le *tecniche di animazione*. Non le consideriamo una bacchetta magica, ma uno strumento utile e rischioso da usare con saggezza.

Lo stile dell'animazione può essere utilizzato in diversi ambiti e contesti. Noi abbiamo fatto una scelta: parliamo di gruppi giovanili ecclesiali. Di conseguenza abbiamo lavorato per un approfondimento dell'animazione in due direzioni. La prima: *l'educazione alla fede nello stile dell'animazione*. L'animazione può aiutare a individuare una strada originale di pastorale giovanile. La seconda: *l'educazione al volontariato e alla partecipazione sociale*.

Questo «indice» di contenuti è alla base della collana *Animazione dei gruppi giovanili*. Le parole chiave sono state ripensate in altrettanti volumi.

---

MARIO COMOGLIO

---

# **ABILITARE L'ANIMAZIONE**

## **Riflessioni teorico-pratiche sulle competenze dell'animatore**

---

**EDITRICE ELLE DI CI  
10096 LEUMANN (TORINO)**

## Presentazione

Il presente libro è indirizzato ad animatori di gruppi giovanili, ma può essere letto con interesse da chiunque si dedichi ai problemi di educazione nei gruppi.

Esso nasce da una necessità pratica. Spesso si sente dire che gli animatori devono avere delle competenze: devono saper comunicare, devono saper indirizzare alla preghiera, devono saper animare delle riunioni, devono saper...

Ma mentre si affermano con forza tutti questi «doveri», non si dice mai «come». Per lo più si presuppone che, quando si parla di queste competenze, si intenda la stessa cosa, o che con lo sforzo personale si riesca a conquistarle. A volte si pensa che siano doti naturali, e allora chi non le possiede può essere «sconsigliato» a fare l'animatore.

Si sostiene anche che certe competenze si apprendono meglio per contatto diretto con chi ne è provvisto; oppure che l'educazione è un'arte e come tale di essa non si può fare scienza, e dunque si può solo esercitarsi nell'esperienza, così come si impara un mestiere. Ma allora, non servirebbe a nulla una «scuola» che prepari a essere educatori.

Ovviamente non sono del tutto d'accordo con queste affermazioni.

Allora mi sono chiesto: come fare a educare un animatore alla comunicazione? Come farlo esercitare alla riflessione affinché a sua volta sappia far riflettere i suoi giovani? Come far sì che gli incontri di preghiera di gruppo diventino più sentiti, più condivisi? Come fare perché le esperienze del gruppo siano scelte e proposte con criterio educativo e non lasciate alla casualità?...

Così è nato il presente volume.

Esso è teorico-pratico. *Teorico* perché dei vari problemi e delle varie competenze si danno una descrizione e una spiegazione seria, ma non troppo tecnica o specializzata; *pratico* perché ogni argomento è anche oggetto di un esercizio autoeducativo (training). Qui però è importante tener presenti alcune annotazioni. Innanzitutto non si abbia la pretesa di diventare «competenti» solo perché si sono fatti i training proposti. Essi hanno il solo compito di rendere più chiaro ed evidente quanto prima è stato descritto. In secondo luogo non si deve dimenticare che per l'acquisizione della competenza si richiederebbero molte più esercitazioni e tempo di quanto qui richiesto. In terzo luogo, in questo libro si vuole soprattutto «coscientizzare e sen-

sibilizzare» l'animatore a certi problemi. Molto spesso, infatti, per l'acquisizione o l'approfondimento di competenze basta intuire dove si pongono i problemi e dove sta la strada di un miglioramento. L'animatore intelligente è capace di automigliorarsi.

Una ridotta sperimentazione ha suggerito di dare le «risposte agli esercizi». È naturale la tendenza di leggere gli esercizi e immediatamente ricorrere alla «soluzione». Questo è il modo migliore per rendere inutile l'esercizio. Si abbia invece cura di tentare di rispondere «senza copiare». Se l'esercizio di autoeducazione è fatto in gruppo, è utile che il lavoro sia fatto prima da soli e poi discusso in piccoli gruppi (di tre o al massimo quattro persone) e che solo alla fine si vada alle correzioni. Queste ultime non hanno generalmente una sola risposta possibile. Però non qualsiasi risposta è «decisa». È quindi importante che la risposta vada riconosciuta nelle caratteristiche che mette in luce, e successivamente confrontata con la propria.

Concludo con un doveroso ringraziamento a Giancarlo De Nicolò per i consigli e la continua richiesta di approfondimenti, e a tutti i giovani che con la loro amicizia e il loro modo di essere mi hanno sollecitato alla concretezza.

Non mi rimane che sperare che il volume sia gradito, ma che soprattutto risulti utile a migliorare la propria pratica educativa.

MARIO COMOGLIO

# 1

---

## essere gruppo non basta

---

Il gruppo è certamente un contesto, un'occasione importante di maturazione, soprattutto per ragazzi e giovani. Tuttavia da solo non è una condizione sufficiente per sviluppare tutti gli atteggiamenti e i tratti di una persona matura.

Nella sua vita si incontrano spesso fatti che ne denunciano chiaramente i limiti educativi, così che a volte gli stessi membri sono dubbiosi circa i vantaggi della partecipazione. I motivi sono diversi. C'è comunque la sensazione che si riuscirebbe a crescere «di più», che ci si arricchirebbe «di più», che si risolverebbero «meglio» certi problemi, se si uscisse dal gruppo invece che restarvi dentro.

#### ALCUNE ESPERIENZE E ALCUNI INTERROGATIVI

Non mancano nella vita di un gruppo esperienze che inducono a queste sensazioni. Certe riunioni sono snervanti o prive di interesse; c'è sempre chi rallenta il ritmo e impedisce di procedere; a volte per ottenere qualcosa di molto semplice si devono mettere in cantiere operazioni decisamente macchinose e complesse.

Una indagine recente ha voluto verificare l'ipotesi se veramente in gruppo si arriva meglio e più speditamente alla soluzione di un problema. Si è proposta allora a numerosi gruppi la soluzione di un problema apparentemente molto semplice. Per la cronaca e per eventuali tentativi di verificare questa ipotesi, è stata richiesta a vari gruppi la soluzione di questo problema: «Un signore compra un cavallo per novantamila lire, lo rivende per ottantamila, lo ricompra per novantamila lire e lo rivende a centomila. Quanto ha guadagnato?». I risultati hanno rilevato che non è affatto sicuro né si deve dare per scontato che in gruppo si affrontano meglio i problemi e li si risolve più speditamente. Ecco allora una conclusione «banale»: non basta fare gruppo perché tutto vada per il meglio (nella soluzione dei problemi).

Ancora più problematica è l'esperienza di persone che appartengono a un gruppo per molto tempo e non raggiungono mai una maturità umana e di fede. Esse dopo molti anni di vita di gruppo risultano ancora sempre bi-

sognose dell'appoggio del gruppo, restano incapaci di affrontare e risolvere certi problemi di confronto con la realtà, con gli altri, ecc.

Le domande che allora ci si pone sono quelle che ogni animatore si sforza di rintuzzare (sempre però con minor entusiasmo e fantasia): perché buttar via tanto tempo? perché dare al gruppo tanto senza ricevere nulla? perché non andare altrove dove si possono ricevere maggiori stimoli senza vivere un clima soffocante e infantile?

Non basta fare gruppo per aver risolto anche i problemi di animazione, né l'animazione deve per forza essere finalizzata al fare gruppo. Questa constatazione spinge a cercare quel qualcosa «di più» del semplice far gruppo che faccia sì che esso sia anche stimolante dal punto di vista della maturazione personale e collettiva.

## UN GRUPPO PER EDUCARE

I problemi accennati non mettono certamente in discussione la scelta del gruppo; evidenziano tuttavia la non efficacia educativa di certi modi di «essere gruppo». Ricordiamo inoltre che per un animatore lo scopo non è fare gruppo, ma saperlo animare: e ciò che qualifica un gruppo di animazione è di essere un gruppo educativamente efficiente e produttivo.

Parlare di gruppo efficiente e produttivo probabilmente sollevierà qualche problema. Vorremmo allora fare alcune precisazioni.

Per descrivere un gruppo educativamente efficace assumo una metafora inusuale: l'impresa, la ricchezza, la managerialità, la razionalizzazione della produzione, la valutazione dei costi e dei ricavi...

Di certo questi concetti susciteranno immediatamente qualche «sospetto» o «paura». Qualcuno potrebbe pensare a una dottrina «reaganiana» dell'animazione. La metafora va precisata e circoscritta, ma essa può risultare metodologicamente stimolante.

### Il «capitale» educativo del gruppo

Un'impresa che lavora in «rosso», che non produce e non vende, non può certo dire di essere sana, e deve interrogarsi sul suo stato. Un'impresa senza capitale, senza ricchezza non può certamente essere ritenuta produttiva...

Analogamente un gruppo «educativamente efficace e produttivo» deve essere «ricco» e quanto più ricco è, tanto più è sano.

Quando però si parla di ricchezza educativa non ci si riferisce certo a una ricchezza materiale o al ceto sociale dei membri, ma al fatto che esprime una certa quantità di esperienze educative.

La ricchezza non riguarda solo la quantità. Ci sono gruppi che vivono molte esperienze educative, ma non sono «ricchi».

Alla quantità va unita anche la qualità. L'amicizia è certamente una grande esperienza educativa. Ma le molte e sole esperienze di amicizia non arricchiscono. Un gruppo che vive una esperienza ludica («solo» l'attività sportiva, «solo» il turismo, «solo» la musica...), oppure un'esperienza spirituale («solo» la preghiera, «solo» la catechesi...), oppure «solo» una dimensione relazionale (quella autoritaria, quella comunicativo-verbale, quella ideologica...), certamente vive e possiede un capitale potenzialmente educativo, ma non sarà «ricco» educativamente per i suoi membri! Un gruppo «ricco» è un gruppo dove alternativamente si vive una esperienza umana varia e qualitativamente significativa, e dove sono in gioco molti valori e insieme molti modi di perseguirli.

Un'impresa che vanta una lunga storia o delle origini lontane può essere un buon segno, ma non in qualsiasi caso. La lunga storia deve raccontare un progresso. Un gruppo parlando di sé come di un'esperienza arricchente deve percepire che la sua storia è segnata dal progresso.

Camminare verso un progresso significa poter ricordare e raccontare come si era, con la sensazione di essere migliorati, di avere una saggezza che prima non si possedeva, di disporre di capacità di cui un tempo non si disponeva, di essere in grado di affrontare situazioni che prima paralizzavano, di affrontare il presente con una coscienza più adeguata alla realtà.

La memoria di un gruppo non è quindi il ricordo nostalgico di un passato, ma un confronto del presente con un passato rispetto al quale ci si sente migliorati.

### I conti di un gruppo educativamente produttivo

Un gruppo è educativamente produttivo se il suo rendiconto (spese ed entrate) sono in attivo. Ci sono diverse misure di valutazione delle «entrate».

C'è un'efficacia e produttività connessa al divenire del gruppo: la si rivela quando essa ha raggiunto un buon livello di coesione, di soddisfazione dei membri, di realizzazione di alcuni obiettivi prefissati...

C'è una produttività ed efficacia che è connessa alle cose che si riesce a «produrre». Così è produttivo il gruppo che «fa» molte cose, che ha molte attività, organizza molti recitals, fa molti incontri, sa organizzare una buona raccolta di denaro per le missioni o il terzo mondo...

C'è poi chi valuta produttivo il gruppo che risulta «utile» nelle attività intraprese (animare la messa, fare il catechismo, pulire la chiesa, preparare la festa del santo, assistere al centro giovanile perché chi lo frequenta non spacchi tutto...).

Le «spese» potrebbero essere i conti materiali (luce, ambienti, riscaldamento, spese di mantenimento del gruppo, campiscuola...), oppure le spese «umane» degli animatori impegnati (tempo dedicato al gruppo e sottratto ad altre attività...).

Tutto questo può certamente avere a che fare con il concetto di rendimento produttivo e di efficacia educativa, però riteniamo questi aspetti marginali ed estrinseci.

L'efficacia e la produttività educativa hanno invece come punto di riferimento altro. I costi sono l'impegno investito, le esperienze significativamente espresse, la quantità delle cose fatte in riferimento ai risultati educativi ottenuti. La produttività va infatti giudicata dalla qualità degli atteggiamenti che il gruppo (e le persone) riescono a sviluppare: di impegno, di comunicazione, di coscientizzazione, di assimilazione di valori, di sviluppo di creatività, fantasia e originalità, di possesso dell'emotività e di sviluppo della propria sessualità, di apertura della mente a una varietà e complessità di problemi, di inserimento nel momento storico sociale e culturale in cui ci si trova a vivere, di apertura e solidarietà con gli altri, con i più poveri e più emarginati, di responsabilità morale delle scelte e decisioni...

È dal confronto tra impegno riservato al gruppo e risultati educativi acquisiti che va valutata la produttività di un gruppo.

### **Può UN ANIMATORE ESSERE UN «MANAGER»?**

Continuando l'analogia: si può parlare dell'animatore come di un manager? Quali sono o dovrebbero essere le sue competenze?

Il primo dato di una competenza manageriale non è tanto il sapere «che cosa», ma il sapere «come».

Con il «sapere cosa», per riferirci al campo dell'animazione, potremmo intendere le conoscenze che riguardano la vita del gruppo e la sua dinamica, le competenze e i ruoli che l'animatore deve assumere e che gli competono... Fanno parte del «che cosa» i risultati educativi che un animatore vuol raggiungere. Fa invece riferimento al «sapere come» tutto ciò che riguarda il «come» utilizzare queste conoscenze o il «come» fare per ottenere un certo risultato o prodotto educativo.

Tale distinzione dei saperi può sembrare puramente teorica. In realtà non lo è. Si dà infatti il caso di animatori che «sanno tutto» quello che dovrebbero essere e fare, ma non sanno invece «come» fare o lo fanno solo in modo vagamente intuitivo. Essi sanno che un animatore non è autoritario né libertario, ma non sanno come gestire il potere; che animazione vuole dire sviluppare quei germi e potenzialità di «vita» che stanno assopiti nelle persone,

ma non sanno «come» svegliarle, «come» farle germogliare. Essi sanno che un vero animatore apre i giovani al senso critico e agli interrogativi profondi della vita e della fede... ma non sanno «come» farlo.

A volte poi «il che cosa» e il «come» possono essere vissuti nella stessa persona in modo contraddittorio. Si incontrano animatori che sono aggiornatissimi sulla teoria dell'animazione e sul progetto educativo che intendono realizzare, ma il loro «modo di animare» è assolutamente negativo rispetto ad essi. Si danno animatori convinti di condurre un gruppo in modo democratico, ma ad una attenta analisi risultano autoritari.

La mancanza di distinzione dei saperi può portare a ambiguità e pericoli. Spesso si presume che il «sapere come», possa facilmente essere dedotto dal «sapere che cosa». Ad esempio si deduce il «come» imparare a pregare da «che cosa» è la preghiera; il «come» educare la fede dal «che cosa» è la fede; il «come» educare alla comunicazione dal «che cosa» è la comunicazione; il «come» fare gruppo dal che cosa è un gruppo...

Questi errori anche frequenti devono mettere in guardia dalle conclusioni affrettate o dalle illecite deduzioni.

Un animatore non deve solo sapere che cosa sia l'animazione, ma anche «come» la si possa condurre. In altre parole egli deve avere una competenza sul «come» conseguire nel gruppo certi «prodotti» educativi.

Se si dovesse valutare la managerialità di un animatore, dovremmo dire che essa non consiste solo nel patrimonio conoscitivo che egli possiede, ma anche, e in modo particolare, nelle conoscenze acquisite circa la capacità di produrre, ossia «il come» certi risultati possano essere raggiunti.

Questa prospettiva permette due ulteriori considerazioni.

Il fatto che non è necessario «sapere tutto il che cosa» prima di cominciare permette di valutare con maggior ottimismo le nostre capacità di animazione. E il fatto che il «sapere tutto il che cosa» non decida sulle nostre capacità di animazione ci assicura che non è necessario essere dei «geni» per cominciare a essere buoni animatori. Un poco di «buon sapere» e un buon «saper come» può produrre ottimi risultati.

La seconda considerazione riguarda il pericolo di tecnicismo in una eccessiva valutazione del «saper come».

È indubbio che molti animatori sono stati affascinati da alcune tecniche di animazione al punto da ricorrervi come a una «pozione miracolosa». Se i ragazzi sono vivaci, si vuole la tecnica per tenerli buoni (magari un audiovisivo o un gioco intelligente); se sono demotivati, si chiede la tecnica per provocare interesse e motivazione; se i giovani sono indifferenti, si cerca l'ultimo esperimento in grado di smuoverli... Le stesse domande, così frequenti da parte degli animatori «che cosa fare per...» denunciano un perico-

lo di tecnicismo, altrettanto pericoloso quanto il non verificare mai il proprio «come», credendolo buono solo perché si posseggono «buone idee».

### CRISI E FALLIMENTO DI UN'«IMPRESA» EDUCATIVA

È facile trovare animatori che giustificano l'insuccesso del loro gruppo appellandosi alle difficoltà della situazione («è un'età difficile!»; «le attrazioni di fuori sono troppo forti...»). Altre volte ci si appella alla libertà del giovane che può sempre rifiutare l'offerta educativa.

Tali scusanti hanno certamente un fondo di verità, ma quando vengono a giustificare un intero fallimento, è probabilmente più opportuno che l'animatore si interroghi sul suo modo di educare, sulle proposte che egli fa, sul suo «modo» di programmare, di pianificare interventi, di stimolare il gruppo verso la sua crescita. Molti gruppi falliscono per mancanza di «imprenditorialità» o di «managerialità» dell'animatore.

#### Quando un gruppo fallisce

Come per le aziende, ci sono tante strade e tanti modi per fallire. La varia fenomenologia potrebbe però forse essere così sintetizzata.

Un'impresa può fallire perché non si sviluppa o non si rinnova, non sa cioè adattarsi ai cambiamenti.

Allo stesso modo un gruppo può fallire perché non riesce a superare le sue fasi di sviluppo. Come è stato descritto altrove (*Il ciclo vitale del gruppo di animazione*, Torino, Elle Di Ci, 1987), il gruppo ha delle sue fasi di sviluppo naturale «dalla nascita alla morte». Ogni fase ha una peculiarità di sviluppo che richiede un rinnovamento di strutture, di iniziative da sviluppare, di occasioni da sfruttare, di ruolo da parte dell'animatore... Non accorgersi di questo, non percepire che certi modi di interagire con il gruppo non sono più validi, non possedere le competenze adeguate per le nuove situazioni, non vedere le possibilità di sviluppo e crescita del gruppo, possono portare il gruppo al fallimento.

Potremmo anche paragonare le diverse fasi di sviluppo di un gruppo a quelle di un individuo. Esse non sono deterministicamente predeterminate: si può raggiungere infatti un'età cronologicamente adulta e rimanere con uno sviluppo mentale ed emotivo infantile. Ciò avviene perché i momenti di crescita e di sviluppo non diventano occasione di maturazione.

Così un gruppo può essere costituito da molti anni, ma non aver mai superato le fasi iniziali. Per i suoi membri il gruppo può rimanere sempre il punto di riferimento per soddisfare un bisogno di sicurezza, di gratificazione, un rifugio sicuro dalla paura del mondo degli adulti, una facile copertu-

ra all'incapacità di assumere la solitudine della responsabilità, o di portare il peso della libertà delle proprie decisioni...

Se il gruppo non aiuta né stimola i soggetti a una crescita, ma si limita a creare una convivenza, un contesto di tolleranza reciproca, un caldo ambiente in cui è bello stare, se non vengono collocati al suo interno stimoli educativi o questi sono lasciati alla casualità, il gruppo può diventare non-educativo, non-maturante.

Allora, invece di favorire e sviluppare corresponsabilità e impegno, il gruppo diventa luogo di pura esecuzione; invece di sviluppare capacità comunicative e interpersonali, di aprire la mente al mondo, alla cultura dell'uomo d'oggi, di sensibilizzare sulle domande e risposte fondamentali dell'esistenza, di educare all'inserimento nel mondo adulto di domani, il gruppo rimane un luogo di gioco ed evasione, di chiusura, di superficialità.

Tutti questi «conti in rosso» di un gruppo giovanile devono far pensare che anche un gruppo con qualità e competenze educative può facilmente assistere alla sua fine.

### LEGGI ECONOMICHE

C'è però ancora una precisazione importante sull'analogia imprenditoriale. Vale il principio del massimo rendimento con la minima spesa? La ricerca di efficacia e produttività non crea anche una selettività nei partecipanti?

Circa la prima domanda, la risposta sembra dover essere affermativa. Tanti gruppi cercano di fare molto, di produrre molto, ma senza criterio educativo selettivo. Si fanno recital, incontri di preghiera, dibattiti culturali, feste, si fanno scelte di impegno... ma senza stabilire a che cosa educativamente servano o come educativamente essi debbano essere condotti. Anche per il gruppo vale la legge di razionalità: non sprecare denaro e ricchezza non finalizzato al valore educativo da produrre.

Circa la seconda domanda, si deve dire che un risultato educativo è sempre relativo al suo punto di partenza ed è un prodotto che si caratterizza per continuità e sviluppo.

Per rifarci alla metafora assunta, il prodotto educativo non è né un prodotto standardizzato né un prodotto che può essere realizzato e moltiplicato nelle stesse unità di tempo. L'educazione deve infatti fare i conti con una realtà che può essere più o meno lontana da un livello di sufficienza o di ottimizzazione del prodotto. Partire con un gruppo di giovani dove certe mete educative sono già state raggiunte, potrebbe essere una condizione in cui il perfezionamento di certi atteggiamenti è certo più facile. Altre situazioni di totale disinteresse e di mancanza di motivazione al miglioramento di se

stessi, possono richiedere tempi lunghissimi e la fantasia di percorrere strade che potrebbero sembrare anche una perdita di tempo. L'educativo, come prodotto, non è infatti qualcosa che può prevedere tempi di producibilità come una macchina o una lavastoviglie. A produrre capacità comunicativa nel gruppo concorrono tante variabili, non ultima un incidente di percorso (un'incomprensione o un'esperienza negativa) che può modificare del tutto i tempi di realizzazione.

Inoltre la «produzione educativa» ha anche una caratteristica evolutiva. Un atteggiamento o una certa capacità e competenza non hanno mai carattere definitivo e conclusivo; si costruiscono lentamente attraverso lo sviluppo di una collaborazione e interazione tra giovane e animatore. Il giovane nello sviluppo collabora, ma impone anche ritmi di assimilazione e di sviluppo che condizionano l'animatore. Spesso poi la vita prende un cammino di sviluppo assolutamente difficile da prevedere, per cui un animatore deve rivedere i suoi piani. Dunque un prodotto educativo ha leggi particolari che vanno rispettate: i risultati non vanno a un ritmo e una scadenza di produzione di oggetti, ma a un ritmo e secondo tempi di sviluppo continui. Tutto questo potremmo definirlo come miglioramento progressivo del prodotto educativo.

### **L'ANIMATORE, UNA MANAGERIALITÀ PLURIVALENTE**

Una delle scoperte recenti del mondo capitalista è stata quella di aumentare il più possibile la gamma dei prodotti e degli investimenti per garantirsi uno sviluppo sempre maggiore e in certi casi assorbire la perdita di mercato o di competitività in qualche settore di produzione. Questo vale anche per il gruppo?

In una certa proporzione sì. Per la ricchezza del gruppo, per lo sviluppo delle persone, l'animatore deve disporre di capacità di elaborare una svariata gamma di prodotti educativi: capacità comunicativa nell'ascolto e nell'espressione, capacità riflessiva e critica, interiorizzazione, creatività, condivisione, amore per la vita, gratuità, sviluppo delle proprie doti, fede vissuta nella dimensione personale e ecclesiale, approfondimento e consolidamento delle proprie scelte e decisioni...

Ciò è necessario non solo per aprire i giovani a maturazione e per dare al gruppo maggiore contestualità educativa, ma anche per ritrovare quell'efficacia educativa di cui abbiamo più volte parlato.

Il gruppo, oltre ad essere un insieme di rapporti, è anche un insieme di persone molto diverse. Pensare che una sola modalità o strada educativa possa soddisfare tutte le esigenze di ognuno, è semplicistico e gratuito.

D'altra parte non è pensabile e percorribile un percorso individualizzato

senza perdere i valori e il supporto che può dare il gruppo. Ecco allora una soluzione: il gruppo deve percorrere molte strade e possibilità educative per offrire a ciascuno la probabilità di realizzazione educativa.

Un esempio. Supponiamo che un gruppo sia formato da alcune persone fortemente «spirituali», da altre prevalentemente «pratiche», da altre ancora a cui piace discutere, da altre emotivamente molto sensibili e mutevoli e per le quali le ragioni intellettuali sembrano non avere presa... Tutti esprimono non solo bisogni educativi, ma impongono anche strategie educative diverse. Da questo punto di vista si può prevedibilmente ritenere che un'efficacia educativa possa essere perseguibile solo attraverso modalità molto variate, flessibili e composite di stimoli educativi. Questo modo di intervenire offre anche la possibilità di equilibrare l'unilateralità che ciascun individuo imporrebbe.

Ma come può l'animatore intervenire in modo variabile, articolato e ricco di potenzialità educativa?

### **CHE FARE?**

Queste riflessioni sui limiti educativi del gruppo e sulla necessità da parte dell'animatore di possedere competenze operative qualificate, riportano ancora una volta alla responsabilità e importanza della figura dell'animatore. È lui la chiave di volta perché il gruppo realizzi le sue valenze e possibilità educative. È lui la relazione principale della dinamica di gruppo che può favorire quei processi che stimolano il gruppo nella sua crescita.

Per questo motivo vorremmo aiutare la riflessione e la competenza pratica dell'animatore nel porre interventi molteplici e diversificati nel gruppo che siano educativamente arricchenti.

Svilupperemo riflessioni dove, oltre il «che cosa» un'animatore deve saper fare, si proporrà anche un «modo» con cui egli potrà intervenire educativamente per realizzare certi «prodotti» (obiettivi) educativi. A una parte teorica farà seguito una specie di esemplificazione o training per comprenderla esperienzialmente.

Verranno considerati particolari stimoli educativi (ad esempio la comunicazione, la creatività, la riflessione, la preghiera, l'acquisizione di conoscenze...), per provocare di volta in volta educativamente una buona o cattiva comunicazione, una buona o cattiva capacità di riflessione, una buona o cattiva capacità di essere creativi...

Il destinatario non è il gruppo, semmai una scuola per animatori, e non si pretenderà di determinare l'acquisizione di una competenza, ma di aprire una strada di riflessione utile perché l'animatore possa valutare gli stimoli educativi che egli sa porre nel gruppo o valutare il positivo di cui può disporre per migliorarne la vita.

# 2

---

*impariamo a comunicare*

---

Pochi argomenti sono stati così dibattuti in questi ultimi vent'anni come quello della comunicazione. Dopo la filosofia, che ha sottolineato la dimensione interpersonale dell'uomo, e la sociologia, che ha mostrato come il mondo dei significati si costruisca attraverso il rapporto interpersonale, la psicologia ha rilevato come problemi e disagi di una persona possano facilmente dipendere dai suoi problemi comunicativi.

In questi anni più recenti, però, si è fatta strada una riflessione più concreta, anche grazie a metodologie e strumenti di indagine più sofisticati. Non è sufficiente — si afferma — dire che l'uomo è comunicazione, che possiede una dimensione intersoggettiva essenziale, che senza un «tu» l'«io» rimane prigioniero in una solitudine profonda. È necessario trovare anche «quale» tipo di comunicazione possa sollevare l'uomo dal peso della sua solitudine, «quale» comunicazione non causi nevrosi o tensioni, «quale» comunicazione faccia veramente crescere e maturare... Si è così riscoperta, ad esempio, la complessità del fatto comunicativo, l'esigenza di apprendere a comunicare nelle singole situazioni, il fatto che un evento comunicativo è una codificazione di molti elementi informativi...

E se i problemi della comunicazione (del saper comunicare e apprendere dai propri errori) hanno toccato settori specifici della società (la famiglia, il rapporto interpersonale della coppia, la relazione capoufficio-dipendenti, il rapporto comunicativo insegnante-alunno), non si può non notare che essi coinvolgono anche l'animatore di gruppo.

Per lui si pone non solo il problema di sapere che il gruppo è un luogo di comunicazione, o quali modalità di comunicazione possono realizzarsi tra animatore e gruppo, ma anche sapere come migliorare le proprie capacità comunicative e lo specifico modo di relazionarsi del gruppo. È su questo livello che si pongono i tre capitoli che seguono. Essi saranno teorico-pratici. Ciò significa che a una parte teorica di spiegazione o descrizione di un particolare argomento seguirà un «esercizio» che dovrà essere svolto dal lettore/animatore allo scopo di comprendere esperienzialmente quanto è stato detto, migliorare nella propria competenza e conoscere i propri difetti e limiti. L'esecuzione degli esercizi non sarà necessaria alla com-

preensione dell'argomento, ma certo il lettore/animatore perderà parecchio a non eseguirli. Al termine degli esercizi saranno anche proposti modelli di risposte che serviranno per «controllare» le proprie. Inutile dire che dovranno essere viste solo «dopo» aver eseguito l'esercizio.

## **PROBLEMA E OBIETTIVI**

### **PER UNA COMPETENZA COMUNICATIVA DELL'ANIMAZIONE**

La comunicazione è una realtà complessa. Esistono molte codificazioni (linguistico-verbale, non verbale: mimico-gestuale, contestuale, visiva...), diversi modi di comunicare (ascoltare o parlare, leggere o scrivere), diverse modalità testuali (la conferenza, il racconto, la conversazione...), diverse situazioni (tra amici, tra persone di differente livello gerarchico o ruolo sociale, età, cultura...), svariati argomenti di cui si può parlare a livello scientifico, di opinioni, di comune conoscenza..., comunicazioni con varie intenzioni (informare, persuadere, comandare, suscitare emozione, rivelare il proprio stato d'animo...).

Tutte queste forme di comunicazione hanno differenti codificazioni, che possono però anche trovarsi miscelate insieme. Ciò non solo complica la comunicazione perché diventa difficile isolare un certo livello rispetto a un altro, o difficile sapere quale messaggio effettivo uno voglia trasmettere o quale messaggio un ipotetico ricevente scelga. Complica anche la determinazione e definizione di quale sia una buona competenza comunicativa, o l'acquisizione di un livello di competenza sufficiente.

Data la complessità del problema, non ci prefiggiamo qui di voler abilitare a un livello molto alto di tale competenza, ci basta quello della sensibilizzazione: spiegheremo un argomento e proporremo alcuni esempi ed esercizi. Gli esempi che faremo sono casi concreti e come tali possono contenere diversi livelli di codificazione di informazione, non ultima quella che può dipendere da «chi» fa una certa affermazione o produce una certa comunicazione.

Ridurremo al minimo questi livelli, per evidenziare in modo particolare quello oggetto di analisi e apprendimento da parte dell'animatore. Ciò che l'animatore dovrà eseguire servirà solo a fargli prendere maggior coscienza di ciò che viene affermato e a «esercitarsi» un po' (vale a dire «educarsi») nell'acquisizione di una certa competenza. Certamente l'esercizio proposto non è sufficiente. Presumiamo quindi che l'animatore si eserciterà ancora nella pratica, dopo questo tirocinio di sensibilizzazione.

## **COMUNICARE INFORMAZIONI**

In ogni comunicazione constatiamo che innanzitutto generalmente si comunica «per informare». Si informa di un fatto che l'altro non conosce, di una emozione che si prova, del bisogno di essere ascoltati, delle proprie opinioni, del proprio disaccordo...

Le informazioni possono essere oggettive e soggettive: oggettive se comunicano un «fatto», soggettive se comunicano uno stato soggettivo di fronte al fatto comunicato. Dire: «Mario è andato a casa» senza alcuna tonalità interpretativa, significa semplicemente il dato materiale che Mario non è più qui e che è andato a casa. Dire: «Sono dispiaciuto che Mario sia andato a casa», è comunicare non solo il dato oggettivo, ma anche il «dato soggettivo», ovvero lo stato d'animo che uno prova di fronte al fatto.

Ancora una premessa. Per esigenze didattiche i tre capitoli sono distinguibili in due parti. Il presente si riferirà alla comunicazione come strumento «informativo», gli altri due invece si riferiscono in modo particolare all'aspetto «soggettivo» della comunicazione. I due punti di vista potrebbero anche essere definiti: il primo come comunicazione del «che cosa», il secondo del «come»; oppure dell'oggetto (il primo) e della risonanza emotiva (il secondo e il terzo).

Pur cercando di enfatizzare e sottolineare prima un aspetto poi l'altro, è evidente che nel concreto di una comunicazione i due aspetti si miscelano e non sempre è stato possibile «isolare» un elemento dall'altro. Per questo il lettore/animatore è invitato a non prendere in considerazione gli elementi soggettivi nella prima parte e gli elementi oggettivi negli altri due capitoli.

Rimandando quindi a un secondo momento l'analisi della comunicazione soggettiva, ora ci chiediamo: che cosa avviene in una comunicazione oggettiva? A che cosa deve stare attenta una persona perché la propria informazione sia recepita da chi la riceve? Oppure, che cosa deve fare un ascoltatore per «capire» ciò che un altro gli dice?

## **ESSERE A CONOSCENZA DI CIÒ SU CUI SI STA PARLANDO**

Due ricercatori proposero a dei soggetti un esperimento che proponiamo anche noi, semplificando.

Se si è almeno in due (o due gruppi), si può ripetere la prova in questo modo: uno legge il testo qui sotto riportato, l'altro guarda prima la figura (p. 27) e poi legge il testo:

«Se i palloni scoppiavano il suono non sarebbe potuto arrivare perché il tutto sarebbe stato troppo lontano dal piano giusto. Anche una finestra

chiusa impedirebbe l'arrivo del suono, dato che molti edifici sono oggi ben isolati. Poiché l'intera operazione dipende da un flusso continuo di corrente elettrica, anche un'interruzione del filo provocherebbe dei problemi. Ovviamente l'amico potrebbe gridare, ma la voce umana non è abbastanza robusta per giungere a tale distanza. Un ulteriore problema potrebbe essere costituito dalla rottura di una corda dello strumento. In tal caso allora non vi sarebbe accompagnamento al messaggio. È chiaro che per una situazione ottimale occorrerebbe una distanza minore. Allora i problemi potenziali sarebbero minori. Con un contatto a faccia a faccia sarebbero meno le cose che potrebbero andare nel modo sbagliato».

Chi ha letto da solo questo brano avrà certamente avuto l'impressione di non aver compreso nulla. Mentre chi ha visto la figura riportata alla fine dell'articolo affermerà di non aver incontrato alcuna difficoltà di comprensione.

Premesso che i ricercatori hanno svolto l'esperimento in modo più complesso creando diverse situazioni (lettura senza figura, lettura e successivamente visione di una figura non esattamente corrispondente al testo, lettura e visione della figura corrispondente al testo e infine visione della figura e lettura), i risultati hanno mostrato incontrovertibilmente una migliore comprensione da parte di coloro che prima hanno visto la figura e poi hanno letto il testo.

Ne viene dimostrata la seguente asserzione:

«In una comunicazione linguistica verbale (ma non solo verbale) è importante pre-conoscere "ciò" di cui si parla per comprendere la comunicazione che viene offerta».

Inutile dire che il problema non è principalmente di conoscenza «grammaticale», né di conoscenza «lessicale», ma di «ciò» di cui si parla.

Il brano riportato risulterà infatti più evidente per chi, non avendo visto la figura prima, la guarderà ora.

## TRAINING

Rilevato il primo aspetto importante per una comunicazione, vediamo i risvolti pratici per migliorare la nostra capacità comunicativa.

Anzitutto un'osservazione generale: prima di comunicare qualche cosa al gruppo, bisogna vedere se l'«argomento» (in termine tecnico «topic») è già conosciuto da chi lo ascolterà.

Se l'argomento è «nuovo» e nell'ascoltatore non ci sono le conoscenze sufficienti per ricostruire l'informazione che gli si vuole comunicare, la soluzione sarà o «agganciarsi» a qualcosa già posseduto, oppure fargli fare esperienza sul tema su cui lo si vuole informare.

Se l'argomento non è conosciuto, ma conoscibile da chi riceve l'informazione, ricordarsi di preannunciare sempre l'argomento all'inizio della comunicazione.

Più sotto saranno forniti testi e brani di cui si chiede o di migliorare il contenuto o di sottolineare l'aspetto che introduce una buona informazione.

### Situazione I:

Marco dice all'animatore: «Che cosa avete poi deciso nella riunione di ieri sera?» (Marco sa solo che si sarebbe tenuta una riunione su un'iniziativa da prendere).

Animatore: «Abbiamo stabilito che Antonio avrebbe telefonato a Luisa e Giorgio. Andrea sarebbe passato da ognuno per la raccolta dei soldi. Tutti siamo stati d'accordo di trovarci davanti al cinema Minerva alle 8».

Rendi più chiara e comprensibile la risposta dell'animatore:

.....  
.....

### Situazione II:

L'animatore comincia così una riunione: «Ieri sono stato dal parroco e poi dal presidente dell'Azione cattolica adulti. Il problema risulta abbastanza difficile da risolvere. Ci sono coincidenze con iniziative già prese. In particolare, poi, il parroco vorrebbe che noi proponessimo qualcosa di più interessante data la situazione in cui si trova la parrocchia e il centro giovanile. Che cosa ne pensate?».

Quali sono i difetti informativi? Prova a essere più chiaro.

.....  
.....

### Situazione III:

L'animatore: «Il fatto dimostra con chiarezza che le scelte esigono di soppesare bene diverse variabili. Quando o per mancanza di momentaneo interesse, o per fretta, o per mancanza di riflessione non vengono sufficientemente valutati certi aspetti, risulta poi che uno deve pentirsi delle scelte fatte».

Cerca di rendere più chiaro ed evidente ciò di cui si parla:

.....  
.....

### Situazione IV:

Animatore: «Concluderemo la nostra riunione con un momento di preghiera di ringraziamento a Dio. Luca, suggerisci un canto; Maria, scegli un salmo. Andrea, prepara qualche intenzione che esprima il nostro stato d'animo di questo momento. Io scelgo un pensiero dal Nuovo Testamento. Cinque minuti per fare ognuno quello che deve fare, poi iniziamo».

a) Prova a riscrivere il testo escludendo la prima frase. Cosa cambia del resto? Perché?

.....  
.....

b) Prova a saltare la prima frase e mettila per ultima. Cosa c'è che non va?

.....  
.....

*Situazione V:*

Un membro del gruppo dice a un altro: «Ieri è stata una giornata eccezionale. La ricorderò per tutta la vita».

Oppure dice: «Ieri è stata una giornata eccezionale. La ricorderò per tutta la vita. Ieri ho trovato un lavoro, per ora non mi danno molto, ma mi risolve già un sacco di problemi. Giulia (è la sua ragazza) ha dato il suo primo esame all'università. Credeva che fosse impossibile e invece le è andato benissimo. Ho incontrato Andrea che volentieri mi ha dato una mano ad aggiustare la moto. Ho risparmiato almeno duecentomila lire... Ieri ero così contento che lo sento ancora adesso!».

Fai il confronto fra le due comunicazioni. Cosa scopri?

.....  
.....

**MODELLI DI RISPOSTE**

*Situazione I:*

— Abbiamo deciso di andare al cinema Minerva. L'appuntamento è alle otto. Abbiamo fatto una catena di telefonate per avvisare tutti. Andrea ha l'incarico di raccogliere i soldi.

*Situazione II:*

— Non si dice l'argomento di discussione.

— Ieri ho comunicato al parroco e al presidente dell'A.C. la nostra decisione di fare un festival. La proposta è sembrata loro poco interessante e inadeguata alle esigenze attuali della parrocchia e difficile da conciliare con altre iniziative già prese per quella data.

*Situazione III:*

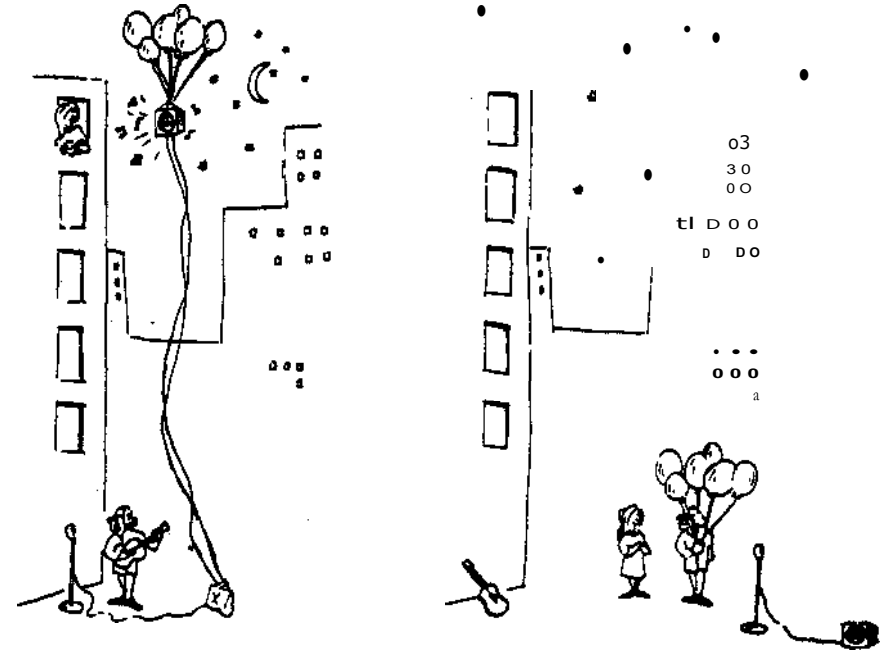
— La scelta di fare il campo estivo nella Savoia è risultata poco ponderata e piuttosto superficiale. È evidente che le scelte imposte dalla fretta, dalla mancanza di interesse e dalla poca riflessione vanno incontro alla delusione.

*Situazione IV:*

- a) Manca l'argomento per cui vengono distribuiti i compiti.
- b) Gli ascoltatori non capiscono fino a che non viene detta l'ultima frase.

*Situazione V:*

— La seconda comunicazione è più comprensibile perché descrive i motivi della sua gioia. Dà cioè gli indici referenziali della sua emozione.



**ATTENZIONE ALLE PRESUPPOSIZIONI**

Quando due comunicano tra loro, non possono «dire» tutto quello che pensano.

Il non «poter dire» non è qualcosa di voluto con esplicita intenzione negativa; è una costrizione comunicativa insuperabile per l'impossibilità concreta di poter esprimere tutto.

Con presupposizioni si intendono le premesse non dette o non esplicitate di ciò che viene affermato.

Ad esempio, se Silvia dice alla sua amica Sandra: «Presto Marco tornerà a casa e finalmente potrò rivederlo», tale affermazione ha la presupposizione: «Marco è lontano».

Le presupposizioni sono in generale le condizioni, o precondizioni, che

fanno sì che una frase possa esprimere un certo contenuto; sono cioè quello che da una certa affermazione viene appunto presupposto, e che quindi permette tale affermazione. In generale potrebbe anche dirsi «la parte di significato di una frase che resiste alle prove di negazione e di interrogazione».

Possiamo anche definire la presupposizione come «tutto ciò che il parlante considera terreno comune e condiviso tra lui e il suo ascoltatore» o «tutto ciò che rimane vero anche quando viene negato». Esaminiamo l'esempio. Che «Marco è lontano» è una presupposizione alla asserzione di Silvia, lo prova la trasformazione della frase in negativa: «Non potrò vedere presto Marco. Marco non tornerà a casa». Oppure la trasformazione in interrogazione: «Tornerà presto a casa Marco? Potrò finalmente rivederlo?».

Sia l'una che l'altra trasformazione lasciano indiscussa le presupposizioni che «Marco è lontano».

Se si assume come criterio, per stabilire che cosa è e qual è la presupposizione, la prova di negazione e/o di interrogazione, ne deriva che le presupposizioni di una frase possono essere molteplici. Nel nostro esempio non si nega: a) che Marco sia di un luogo vicino a Silvia; b) che Marco voglia ancora bene a Silvia; c) che Marco voglia vedere Silvia; d) che Sandra sia così amica da poter essere informata di questa cosa così confidenzialmente; e)... Si danno cioè diversi tipi di presupposizione.

Supponiamo ora che Sandra invece di dire: «Sono contenta per te che puoi rivedere Marco» (in cui dimostrerebbe che si riconosce in tutte le «presupposizioni» dell'amica), risponda: «Ma da quando è andato via? Ieri l'ho visto al supermercato con...», dimostrando così che qualche presupposizione assunta dall'amica non è vera. Come proseguirebbe il dialogo? Certamente non in un modo sereno e tranquillo...

Ancora un esempio. Supponiamo che uno dica: «Non mi piace il modo di fare di Mario, che arriva sempre in ritardo alle riunioni senza avvisare». Una frase del genere ha come presupposti che: «non si deve arrivare in ritardo alle riunioni»; «quando uno, per cause impreviste, non può essere puntuale, deve avvisare»; «tutti sapevano qual era l'ora indicata per trovarsi»; «è lecito manifestare il disappunto per il ritardo di uno»; ...

Di fronte a queste asserzioni chi ascolta si trova a un bivio: o mette in discussione tutti i presupposti (il che creerebbe una discussione senza fine) o almeno qualcuno (il che fa capire che non si è del tutto d'accordo con lui); oppure si tace (il che manifesta che non si osa contrariare o si confermano le presupposizioni assunte). Nel primo caso, le risposte potrebbero essere: «Sei mica suo padre o sua mamma da dover sapere tutto ciò che uno fa e dove va»; oppure: «Non era stata determinata l'ora precisa»; «Non era stato detto di avvisare se uno avesse fatto ritardo!». Nel secondo caso: «Non c'è motivo di perdere la pazienza fino a questo punto!» (e in questo modo

si tace sui presupposti); oppure: «Il suo modo di comportarsi è vera mancanza di rispetto verso gli altri» (conferma delle presupposizioni).

Come abbiamo già rilevato, in una conversazione le presupposizioni non vengono riferite e hanno il vantaggio di imporre il punto di vista da cui ci si pone per conversare. Se presupporre un certo contenuto è porre l'accettazione di questo contenuto come condizione per lo svolgimento della conversazione, si può dire allora che le presupposizioni trasformano le successive possibilità di parola dell'altro, limitandolo e indirizzandolo, dal momento che la conservazione dei presupposti è una delle leggi basilari della struttura discorsiva.

Se l'interlocutore contesta i presupposti, con ciò stesso pone in discussione non solo ciò che si dice, ma anche l'interlocutore stesso, e il dialogo non può essere più quello che il primo parlante aveva prospettato e offerto. La non accettazione delle premesse ha il potere di cambiare l'argomento di conversazione. Questo si sposta dal «detto» al «non detto», e il dialogo invece di «procedere» va all'indietro verso le condizioni che lo rendono possibile con evidente disagio di chi ha parlato per primo.

Da queste semplici analisi si può già vedere come i presupposti svolgano un ruolo fondamentale in qualsiasi conversazione. Un animatore che conduce un dibattito di gruppo deve essere in grado di capire se gli interventi dei partecipanti procedono bene (i presupposti vengono condivisi), o se è messo in discussione il contenuto (si accettano i presupposti, ma non l'affermazione) o i presupposti (non sono d'accordo sui presupposti).

Un animatore deve anche saper bene utilizzare le presupposizioni per capire gli altri o anche per promuovere in modo efficace un approfondimento e una riflessione su certe affermazioni. Su queste diverse competenze facciamo alcuni esercizi.

## TRAINING

Come esercizio di sensibilizzazione per l'animatore proponiamo alcune situazioni prese dalla vita di gruppo.

Procediamo per gradi e per situazioni diverse.

### 1. Scoprire i presupposti nelle seguenti proposizioni.

*Situazione I:*

Betty dice: «Da Natale il gruppo, secondo me, non funziona più».

.....  
.....

*Situazione II:*

Robi dice: «L'allenatore che prima avevamo era in gambissima!».

*Situazione III:*

L'animatore dice: «Se non avete impegni particolari, ci possiamo vedere sabato sera alle 18 per la messa di gruppo».

*Situazione IV:*

Andrea dice: «Il parroco mi ha chiesto di dirvi di non lasciare le luci accese e le porte spalancate quando c'è il riscaldamento acceso nel centro giovanile».

*Situazione V:*

L'animatore dice: «C'è una scritta sul muro della sala dei calcetti. Mi chiedo se avete cura delle cose...».

**MODELLI DI RISPOSTE**

*Situazione I:*

— Fino a Natale il gruppo funzionava. Fino a Natale ci trovavamo bene nel gruppo.

*Situazione II:*

— Abbiamo cambiato l'allenatore. Quello di prima era molto valido! Questo è certo. La qualità del nuovo allenatore è discutibile...

*Situazione III:*

— Bisogna celebrare una messa di gruppo. Solo in caso di impegni particolari si eviterà di celebrarla...

*Situazione IV:*

— Qualcuno ha lasciato le porte aperte e le luci accese. Quando fa freddo non si lasciano le finestre aperte; l'ultimo deve spegnere le luci; il parroco è il proprietario del luogo...

*Situazione V:*

— Qualcuno di voi ha scritto sul muro della sala dei calcetti: lo scrivere sui muri è segno di noncuranza delle cose.

**2. Dare risposte alle affermazioni qui sotto riportate il cui contenuto sia quello delle presupposizioni.**

*Situazione I:*

L'animatore dice: «Come abbiamo fatto l'anno scorso, anche quest'anno al nostro gruppo è affidata la preparazione della novena di Natale».

Giuliano risponde: «Il fatto che l'abbiamo preparata l'anno scorso non vuol dire che dobbiamo farla anche quest'anno!».

Silvana aggiunge: «Perché hai accettato senza prima discutere con noi?».

Quali erano i diversi presupposti da cui partiva l'affermazione dell'animatore? Quali sono messi in discussione da parte dei membri del gruppo?

*Situazione II:*

L'animatore dice: «Quando possiamo stabilire il ritiro di una giornata prima di Pasqua?».

Uno del gruppo dice: «Perché non discutiamo prima se è necessario fare un ritiro prima di Pasqua?».

Elencare tutti i presupposti impliciti nella prima affermazione e indicare quali sono messi in discussione dal secondo intervento.

*Situazione III:*

L'animatore dice: «Per il nostro gruppo questo è veramente un momentaccio. Troppe cose non vanno. Perché non ne parliamo?».

Uno gli risponde: «Io non vedo questo momento né peggiore né migliore di altri».

Quali presupposti erano impliciti e quali messi in discussione?

## MODELLI DI RISPOSTE

### Situazione I:

— L'aver avuto la responsabilità l'anno scorso, rappresenta un diritto e dovere per quest'anno; l'animatore aveva il diritto di interpretare la disponibilità attuale del gruppo...

— Il non aver preso la decisione di comune accordo.

### Situazione II:

— Si deve fare un ritiro prima di Pasqua; che i ragazzi sentano l'esigenza di un ritiro; che si faccia di un solo giorno.

— La necessità di fare un ritiro.

### Situazione III:

— Il gruppo prima procedeva meglio; ora è in crisi; quando un gruppo è in crisi se ne deve parlare...

— Il gruppo è in crisi.

### 3. Promuovere una riflessione interrogando sui presupposti.

#### Situazione I:

Uno dice: «Tra noi non ci sono sincerità e amicizia come una volta».

L'animatore interviene: (indicare un intervento che richieda una riflessione sui presupposti dell'asserzione indicata. Per fare questo è bene che prima si elenchino i presupposti da cui si parte e poi sceglierne uno. Ad esempio: «Come si era una volta quando c'erano sincerità e amicizia reciproche?»):

.....  
.....

#### Situazione II:

Uno dice: «Perché prima di Capodanno non ci troviamo come l'anno scorso per una pizza?».

L'animatore risponde:

.....  
.....

#### Situazione III:

Uno dice: «Secondo me, se decidiamo questo dobbiamo tenere presente che ci mettiamo contro il parroco».

L'animatore risponde:

.....

### Situazione IV:

Uno dice: «Noi perdiamo perché il nostro gioco è troppo individualista».

L'allenatore-animatore risponde:

## MODELLI DI RISPOSTE

### Situazione I:

— Cosa si faceva e che rapporti c'erano tra noi prima?

### Situazione II:

— Che motivo abbiamo per fare insieme una pizza anche quest'anno?

### Situazione III:

— Prima di metterci contro il parroco è opportuno riflettere bene sulle conseguenze che possiamo avere.

### Situazione IV:

— Che cosa dobbiamo fare per cominciare a vincere?

### 4. Intervenire nel gruppo evitando, per quanto è possibile, di essere messi in discussione sui presupposti scelti.

Ciò si ottiene ponendo un problema e chiedendo di esplicitare da quali presupposti si deve partire per trovare una risposta a un certo problema. Per questo indichiamo solo delle situazioni. Trova il modo di presentarlo al gruppo, evitando che si discuta su presupposti già predeterminati senza dover ascoltare il parere del gruppo. Ciò può essere fatto o chiedendo il parere su una situazione, oppure chiedendo la discussione su un presupposto esplicitamente detto. Ad esempio: «La famiglia Rossi si trova in grave situazione economica perché il padre è stato licenziato, la moglie non lavora e i figli vanno ancora a scuola... Vi chiedo se è opportuno o meno che noi facciamo qualche cosa...».

Immaginare delle situazioni di questo genere.

#### Situazione I:

Poiché nel gruppo si sono formate diverse coppie, alle riunioni mancano sempre delle persone.

L'animatore dice:

*Situazione II:*

Nel gruppo si stanno introducendo dei comportamenti nuovi rispetto al passato che è bene discutere insieme.

L'animatore dice:

.....  
.....

**MODELLI DI RISPOSTE**

*Situazione I:*

— Nel nostro gruppo si sono formate delle coppie. Sembra che da quando ciò si è verificato le persone interessate manchino alle riunioni. Ritenete opportuno che se ne parli?

*Situazione II:*

— Vedo alcuni atteggiamenti nuovi. Se ne può parlare?

**LE INFERENZE**

Il processo inferenziale è qualcosa di implicito al discorso che viene fatto, ma non deve essere confuso con le presupposizioni.

Per determinarne chiaramente il senso, si consideri questo esempio:

«Lucia fu invitata da Susi alla festa del suo compleanno. Pensò che le sarebbe piaciuto un libro che aveva appena finito di leggere. Guardò dove teneva i suoi risparmi. Ma decise per un altro regalo».

Il testo è semplice e certamente comprensibile. Chiediamoci: perché ci è stato comprensibile? Perché ciò di cui si parla era semplice o perché noi eravamo in grado di completare e «aggiungere» cose che nel testo non erano dette? La risposta più plausibile sembra essere quest'ultima. Infatti proviamo a trascrivere tutto ciò che noi abbiamo «aggiunto» al testo:

«Lucia ha organizzato una festa per il suo compleanno. Siccome in genere alla festa di un compleanno sono invitati gli amici, Lucia, che era amica di Susi, ricevette l'invito. Normalmente per un compleanno si dimostra il proprio affetto con un regalino, Lucia pensò a quale poteva essere il suo segno d'amicizia. Conoscendo i gusti di Susi, che erano anche simili ai suoi, pensò che le sarebbe piaciuto un libro che aveva appena finito di leggere. Decise di comprarglielo. Non poteva certo regalare il suo, e così doveva comperarne un altro. Non voleva ricorrere a prestiti o fare richieste ai genitori, così guardò tra i suoi risparmi. Purtroppo però non erano sufficienti e dovette ripiegare su un altro regalo».

Non sembrava vero, ma per «comprendere» abbiamo dovuto fare tutte queste aggiunte al testo iniziale. Il secondo testo è molto più lungo, ma non dice più di quello che afferma il testo di partenza.

Che cosa è successo?

La prima cosa evidente è che il secondo brano esplicita dei ragionamenti che noi velocissimamente avevamo fatto leggendo la prima volta il testo.

Ma c'è di più. I ragionamenti sono sempre introdotti da «poiché», «siccome» e da conoscenze che avevamo già prima di leggere. Di modo che, ricorrendo a certi processi, abbiamo potuto completare ciò che «mancava» nel testo. Come risultato finale non solo si è capito il testo, ma anche si è ritenuto che fosse linearmente coerente.

Un processo inferenziale di comprensione è dunque un ragionamento (deduttivo o induttivo) che facciamo su conoscenze già possedute, che serve a completare un'informazione che ci viene comunicata. Per esemplificare, produciamo un processo inferenziale quando da un'informazione come «c'è il sole», concludiamo «fa caldo», oppure «non è necessario portarsi l'ombrello», «è sereno», «è giorno»...

Senza questi ragionamenti impliciti, qualsiasi comunicazione diventa incomprendibile, e le frasi che si ascoltano non sarebbero che «spezzoni di pellicola» che non raccontano nessuna storia.

I processi inferenziali sono però anche all'origine di altri fenomeni comunicativi. Essi danno ragione ad esempio della sensazione di prolissità di una comunicazione, oppure dell'eccessiva concisione di ciò che ci è stato riferito, inducono a certe interpretazioni su quello che sentiamo, determinano la quantità e la distribuzione delle informazioni che si ritiene di dover esplicitare.

Per comprendere tutto ciò, partiamo da quello che viene detto un principio pragmatico di comunicazione. Tra comunicanti si dà normalmente un presupposto che dice più o meno così: «Non dire tutto quello che vuoi comunicare, ma solo quello che ritieni necessario di dover dire affinché colui che ti ascolta possa intendere tutto quello che vuoi fargli capire». In altre parole, quello che il ricevente del tuo messaggio può capire da solo, non è necessario che tu lo dica. Così, ad esempio, se vuoi dire che sei stato a Londra, basta dichiarare: «Quest'estate sono stato a Londra». Non è necessario dire l'ora e il giorno in cui sei partito, dove hai comprato il biglietto, quanto l'hai pagato, quanto è durato il tuo viaggio, che cosa hai fatto alla dogana, vicino a chi eri seduto durante il viaggio... Genericamente questo Io può indurre dalle conoscenze che possiede anche l'ascoltatore.

Questa presupposizione pragmatica rende certo la comunicazione meno ricca di particolari, ma anche meno prolissa.

Se però colui che ascolta non è mai stato all'estero, tanto più a Londra,

non ha conoscenza da cui poter inferire che cosa tu abbia fatto. Così potrà chiederti: come hai fatto, quanto ti è costato, cosa hai dovuto fare alla dogana, il viaggio in aereo è più confortevole di quello in treno o in bus?... In questo caso uno avrà la sensazione che l'altro sia stato troppo sbrigativo, e quindi riterrà importante interrogarlo su tutti i particolari.

Ciò è anche alla radice dei commenti diversi che si sentono a una conferenza. Uno dice: «Quello che ha detto poteva dirlo in dieci minuti invece che in un'ora!». Un altro commenta: «La conferenza mi è piaciuta perché ha costruito il suo ragionamento un po' alla volta, senza presupporre troppo dai suoi ascoltatori». Chi ha ragione? Non si può dire.

La ragione sta nella diversa quantità di conoscenze che i due possedevano per capire chi ha parlato.

Questo principio non vale naturalmente solo per coloro che ascoltano, ma anche per colui che parla. Prima di parlare, egli presuppone conoscenze e capacità di produrre inferenze da parte dei suoi ascoltatori, e in base a ciò sceglierà di essere più o meno abbondante nelle cose che dirà. È probabile che nel decidere su queste «quantità» sia maggiormente facilitato chi conosce il suo ascoltatore, ma è molto più difficile deciderlo quando non si conosce chi riceverà il proprio messaggio. In questo caso egli farà una presupposizione sulle conoscenze di chi lo ascolta.

Le differenze che si producono per la comprensione possono anche produrre un valore di verità che incide sull'affidabilità o meno di quello che viene detto. Se dico: «Fuori è bagnato», non necessariamente posso dire che «piove». Potrebbe aver piovuto, potrebbe essere stato un mezzo municipale che ha lavato la strada... così, sulla base di questi ragionamenti costruiamo l'affidabilità di quello che ci viene detto. Se ad esempio mentre noi parliamo qualcuno comincia a pensare: «uno che parla così dimostra di essere troppo sicuro di sé, e chi è troppo sicuro di sé è presuntuoso e dei presuntuosi non ci si deve fidare molto»... la conclusione è evidente.

Quest'ultima inferenza ci permette di fare anche un'altra osservazione. Si noterà infatti che un tale ragionamento ha poco a che fare con la comprensione del contenuto. Ci sono infatti inferenze necessarie per la comprensione ed altre che non lo sono. Delle prime abbiamo quelle riportate riguardo al compleanno di Susi. Se esse non sono prodotte, il testo è incomprendibile.

Tuttavia nell'ascolto possono prodursi anche delle inferenze incontrollabili e insospettabili da parte di chi parla. È a questo fenomeno che alludeva B. Shaw quando affermava che non sapeva mai cosa aveva detto se non da ciò che gli altri gli rispondevano.

Consci di questa possibile reazione a catena incontrollata, ci si deve educare a non spaventarsi di che cosa altri possono capire da quello che diciamo.

mo. Come ascoltatori si deve stare attenti, nell'atto di comprensione, a non produrre inferenze che ci distraggono dal contesto che ci viene riferito.

## TRAINING

Per esercitarsi a capire le inferenze, proponiamo diversi esercizi. Si chiederà inizialmente di produrre tutte le inferenze che si sanno trarre da una certa informazione, poi di individuarne il grado di probabilità e successivamente di distinguere tra le inferenze necessarie alla comprensione e inferenze liberamente tratte dal testo. Infine di produrre un testo a partire dal principio di presupposizione pragmatica.

### 1. Inferenze dalla propria mappa cognitiva.

#### Situazione I:

Marco dice a Luisella: «Ho visto una volta Gabriella e Gianni insieme».

- 1) Gianni si è messo con Gabriella.
- 2) .....
- 3) .....
- 4) .....
- 5) .....

#### Situazione II:

Un genitore si lamenta con l'animatore: «Le vostre riunioni finiscono troppo tardi»  
Inferenze che si possono trarre:

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....
- 4) .....
- 5) .....

#### Situazione III:

Uno dice all'altro: «Luigi gioca nelle PGS mentre Antonio, suo fratello, gioca nel Banco Roma».

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....
- 4) .....
- 5) .....

Ora delle diverse inferenze tratte, indicare quelle che possono essere più vere o probabili e quelle meno.

## MODELLI DI RISPOSTE

### Situazione I:

- 1) Gianni si è messo con Gabriella.
- 2) Gianni e Gabriella hanno interessi in comune.
- 3) Gianni e Gabriella si vogliono bene.
- 4) Gianni si è preso una cotta per Gabriella o viceversa.
- 5) Gianni e Gabriella si isolano dagli amici.

### Situazione II:

- 1) In famiglia sono abituati a cenare presto.
- 2) Non voglio che i ragazzi tornino a casa al buio.
- 3) Le riunioni sono troppo lunghe.
- 4) I ragazzi devono anche studiare.
- 5) Mio marito (mia moglie) non è d'accordo sul tempo che voi date alle riunioni.

### Situazione III:

- 1) Antonio è un professionista.
- 2) Antonio guadagna più del fratello.
- 3) Luigi è più giovane di Antonio.
- 4) Ambedue praticano lo sport, forse il basket.
- 5) Antonio gioca meglio di Luigi.

### Situazione IV:

- 1) Tre partite in sette giorni sono troppe.
- 2) Non ce la faccio a sostenere la fatica e la tensione.
- 3) Non potrò godermi il Capodanno.
- 4) Il 26 dicembre è il giorno dopo Natale. Non è indicato per giocare.
- 5) In qualcuna delle partite non potrò rendere il massimo.

## 2. Inferenze traibili dalla mappa cognitiva necessarie alla comprensione.

Completare esplicitando tutto quanto manca tra le frasi sotto riportate).

### Situazione I:

Giorgio tirò fuori dal suo zaino due lattine di birra. Erano calde.

.....  
.....

### Situazione II:

Il treno partì alle 9.30. Solo dopo cinque ore e mezza arrivammo a Firenze. Ci siamo dovuti accontentare di qualche tramezzino.

.....  
.....

### Situazione III:

Fa veramente freddo qui con quella finestra aperta. Non si potrebbe chiuderla?

.....  
.....

### Situazione W:

Chiara inciampò e rotolò giù dalle scale. Le dovettero ingessare il braccio e il piede destro.

.....  
.....

### Situazione V:

Ho mangiato un panino di quelli che vendono sul treno. Ho avuto mal di testa per tutto il viaggio.

.....  
.....

### Situazione VI:

Se continuerai a frequentare quegli amici, certo non sarai promosso alla fine dell'anno.

.....  
.....

## MODELLI DI RISPOSTE

### Situazione I:

Giorgio aveva messo nello zaino, prima di partire, due lattine di birra. La temperatura esterna era molto calda e il calore dello zaino le aveva surriscaldate. Erano calde e quindi imbevibili.

### Situazione II:

Quando siamo arrivati a Firenze erano le 15. I negozi e i ristoranti erano chiusi, perciò siamo andati al bar per mangiare.

### Situazione III:

È inverno. Fuori fa molto freddo. Con le finestre aperte la stanza non può essere riscaldata. Se si chiude la finestra il caldo non esce.

*Situazione IV:*

Chiara si ruppe il braccio e il piede destro. La portarono in ospedale dove dopo una radiografia decisero di ingessarla.

*Situazione V:*

Non sono riuscito a digerire il panino, così ho mal di testa.

*Situazione VI:*

Quegli amici sono dei fannulloni e dei perditempo; frequentandoli hai cominciato ad agire anche tu come loro.

**3. Inferenze che si possono trarre ma che non sono strettamente necessarie alla comprensione.**

*Situazione I:*

«Cominciò a piovere, così affrettai il passo».

Inferenze necessarie:

.....  
.....

Inferenze non necessarie:

.....  
.....

*Situazione II:*

«Pur non raggiungendo l'altezza di un metro e novantotto, era una colonna essenziale per la squadra».

Inferenze necessarie:

.....  
.....

Inferenze non necessarie:

.....  
.....

*Situazione III:*

«Marco era sempre presente alle riunioni del gruppo se c'era anche Laura».

Inferenze necessarie:

.....  
.....

Inferenze non necessarie:

.....  
.....

*Situazione IV:*

«Da un'ora non passava più un bus. Al primo che arrivò ci fu un grande assalto».

Inferenze necessarie:

.....  
.....

Inferenze non necessarie:

.....  
.....

**MODELLI-DI RISPOSTE**

*Situazione I:*

- Poiché non avevo l'ombrello.
- Era notte — avevo un impegno — ho paura della pioggia — il vestito era nuovo.

*Situazione II:*

- Pratica uno sport dove l'altezza è importante. Gioca molto bene.
- La squadra non si attiene in modo formale alle regole. È una squadra di professionisti. Giocano tutte le domeniche. Fanno allenamenti ogni settimana.

*Situazione III:*

- A Marco piace Laura.
- Marco e Laura fanno parte dello stesso gruppo. Laura ha più o meno la stessa età di Marco. Laura e Marco sono studenti.

*Situazione IV:*

- Si era creata una fila numerosa di persone alla fermata. Tutti volevano salire.
- Il bus era rimasto fermo per il traffico o per un incidente. La gente era arrabbiata. Pioveva. Faceva freddo.

**4. Diversa quantità di informazioni da esprimere a seconda del ricevente.**

*Situazione I:*

Spiegare a un amico che cosa sono le inferenze e le presupposizioni nella comunicazione interpersonale. Scrivere poi le stesse cose se fosse un «saggio» scolastico.

### *Situazione II:*

Raccontare l'ultima riunione di gruppo a uno che era presente, poi ai propri genitori, poi a uno con cui si è molto amici e infine al proprio ragazzo o ragazza.

### *Situazione III:*

Scrivere una lettera al parroco, parlando dei vantaggi che si hanno nella vita di gruppo. Esprimere gli stessi concetti a un ragazzo di 13 anni.

## **MODELLI DI RISPOSTE**

**NB:** Una risposta potrà essere facilmente rilevata da una semplice osservazione degli elaborati.

## **IL PUNTO DI VISTA**

Alcuni ricercatori proposero a dei soggetti (la stessa esperienza può essere ripetuta) un brano da leggere. Ad alcuni dissero di leggerlo pensando di essere dei ladri, ad altri pensando di essere interessati all'acquisto della casa, ad altri non diedero istruzioni.

Questo il testo: I due ragazzi corsero sinché non giunsero al viale di ingresso. «Vedi, te l'avevo detto che oggi era il giorno buono per marinare la scuola», disse Marco. «Di giovedì la mamma non è mai a casa», aggiunse. Le alte siepi nascondevano la casa dalla strada e i due attraversarono furtivamente il prato all'inglese perfettamente tenuto. «Non immaginavo che il posto dove abitavi fosse così grande», disse Pietro. «Già, ma è molto più bello adesso di prima, da quando papà ha fatto il nuovo muro in pietra e ha aggiunto il caminetto».

C'erano una porta anteriore e una posteriore, nonché una laterale che portava al garage, momentaneamente vuoto salvo che per tre biciclette li parcheggiate. Passarono da questa, e Marco spiegò che era sempre aperta nel caso che la sorellina tornasse da scuola prima della madre.

Pietro voleva vedere la casa, così Marco cominciò dal soggiorno. Come il resto del pianterreno, era stato dipinto di recente. Marco accese l'impianto stereofonico, la cui intensità spaventò Pietro. «Non preoccuparti, gridò Marco, la casa più vicina è a mezzo chilometro». Pietro si rasserenò, osservando che al di là dell'enorme prato non si riusciva a vedere una sola casa.

La sala da pranzo, con i vasi cinesi, l'argenteria e la cristalleria, non era un luogo adatto per il gioco dei ragazzi, così essi si portarono in cucina, dove si fecero dei panini. Marco disse che era meglio che non scendessero in cantina, perché da quando era stato fatto il nuovo impianto idraulico era rimasta umida e piena di muffa. «È qui che papà tiene i suoi famosi quadri

e la collezione di monete», disse Marco quando si affacciarono a uno studio. Marco si vantò di poter spendere tutto il denaro che voleva, avendo scoperto che il padre ne teneva sempre molto nel cassetto della scrivania.

Al piano superiore c'erano tre stanze da letto. Marco mostrò a Pietro l'armadio della madre pieno di pellicce e l'astuccio chiuso a chiave in cui teneva i gioielli. Nella camera della sorella non vi era nulla d'interessante, salvo la televisione a colori, che Marco portò in camera sua. Egli disse che il bagno all'ingresso era suo perché ne era stato aggiunto un altro alla camera della sorella. Ma quel che più dava rilievo alla sua stanza era una fessura nel soffitto, dove il vecchio tetto era purtroppo rotto.

I risultati sono immediatamente evidenti. Ognuno ricorda e raccoglie gli elementi in base al proprio criterio di selezione.

Questo processo non è da confondersi con la sensibilità che si ha nell'ascoltare o nel parlare. Parlando di punti di vista, intendiamo sottolineare e evidenziare la prospettiva in cui ci si mette per esprimere un concetto o per ascoltare. Il punto di vista è importante per la comprensione e deve essere identico nell'emittente e nel ricevente.

Capita alle volte di uscire da una conferenza e sentir dire da qualcuno che non è piaciuta perché il conferenziere ha fatto sfoggio di cultura, perché si è dimostrato troppo superbo, oppure che è piaciuto per il suo modo di presentarsi, perché non ha mai usato termini difficili o scientifici. Allo stesso modo un animatore può stare a una discussione del gruppo per rilevare quante volte ciascuno dei membri è intervenuto, oppure per verificare attraverso alcuni segnali il grado di partecipazione o le diverse emozioni e sentimenti che ciascun membro rivelava.

Decidere e scegliere da quale punto di vista ci si mette, significa anche sapere, decidere quali variabili saranno prese in considerazione, delimitare il proprio campo percettivo e selettivo nel valutare le comunicazioni che si ricevono.

Spesso nelle conversazioni il manifestare il punto di vista da cui ci si mette può essere molto importante per farsi comprendere o per non apparire troppo selettivi, oppure per stimolare l'approfondimento di una particolare informazione.

Quando e quali punti di vista sia opportuno utilizzare è assai difficile dirlo: dipende da diverse variabili contestuali e situazionali.

## **TRAINING**

Fare degli esempi al riguardo è assai difficile; essi esigerebbero la disponibilità di molte pagine. Tuttavia consigliamo alcune possibili attività. La fantasia di ognuno può anche trovarne di simili.

### Situazione I:

Registrare una riunione di gruppo o di consiglio pastorale, e dopo scegliere un criterio di esame. Per esempio: valutare il grado di partecipazione (si ricordi che il punto di vista esige che prima si scelgano le variabili da controllare).

### Situazione II:

La stessa registrazione (o un'altra) può essere utilizzata per verificare il grado di chiarezza degli interventi, oppure l'uso appropriato della sintassi.

### Situazione III:

Si prenda un fatto di cronaca e lo si esamini da diversi punti di vista: per valutarne la sua espressione linguistica, oppure l'organizzazione della notizia, gli elementi che lasciano trasparire il giudizio sul fatto...

## MODELLI DI RISPOSTE

NB: Essendo una risposta troppo relativa all'oggetto di analisi, non forniamo un modello.

## IL PERFORMATIVO

Supponiamo che la mamma o il papà di Pierino dicano: «Pierino, per favore potresti chiudere la finestra?», e che Pierino risponda: «Voi parlate con me solo per comandarmi qualcosa!». Oppure, immaginiamo che di fronte a un rimprovero dei genitori perché non dimostra impegno nello studio, Pierino dica: «D'ora in poi mi impegnerò di più. E alla fine dell'anno sarò promosso!». E che i genitori rispondano: «L'hai già promesso tante volte...».

Gli esempi potrebbero certamente moltiplicarsi, ma proviamo a riflettere.

Nel primo caso Pierino se la prende con il modo di comandare dei genitori, ma questa informazione non era presente nella frase con nessuna parola del genere; lo stesso si potrebbe dire a riguardo della promessa fatta di essere promosso. Eppure tutti riconosciamo che c'è una logica nelle risposte che vengono date da Pierino o dai genitori. Dove è reperibile la comunicazione di comando e di promessa?

Alcuni studiosi hanno riflettuto su ciò che è implicito in frasi come questa. Si è sottolineato come un atto linguistico fosse da considerarsi una vera azione posta per raggiungere determinati scopi. L'azione linguistica conterrebbe tre aspetti: quello costituito dalla frase come è esplicitamente detta da un parlante (= atto locutorio); quello che esprime l'intenzione con cui e per cui si parla (= atto illocutorio) e infine l'effetto provocato sull'ascoltatore (= atto perlocutivo).

Se quindi riprendiamo la frase: «Per favore, Pierino, potresti chiudere la finestra?», potremmo dire che questa frase costituisce la forma locutiva (locuzione), «la domanda» è la forma illocutiva, «indurre Pierino a chiudere la finestra» è l'effetto perlocutivo.

Il performativo sarebbe costituito o identificabile in quel verbo (alle volte espresso, alle volte sottinteso) che regge la frase esplicitamente detta. Nella frase detta ai genitori, Pierino vi aveva letto: «Noi ti comandiamo...», e ad esso Pierino aveva risposto. Nella risposta di Pierino ai genitori, essi avevano letto: «Io vi prometto...».

Sembra che tutti gli interventi in una conversazione possano essere qualificati da un «verbo performativo» del tipo: «ti informo...», «ti domando...», «ti prometto...», «ti consiglio...», «ti avverto...», «ti comando...», «ti ringrazio...», «ti compatisco...», «ti minaccio...» e molti altri.

Una suddivisione di tutti i performativi utilizzabili può essere espressa in queste cinque categorie:

— verbi «rappresentativi»: impegnano il parlante sull'effettivo darsi di qualche cosa, sulla varietà delle proposizioni espresse. Ad esempio: giurare che..., avanzare l'ipotesi che..., insistere che..., asserire che...;

— verbi «direttivi»: costituiscono tentativi da parte del parlante di indurre l'ascoltatore a fare qualcosa. Ad esempio: ordinare che..., richiedere che..., pregare che...;

— verbi «commissivi»: impegnano il parlante ad assumere una condotta futura. Ad esempio: «ti giuro che...», «ti prometto che...», «ti assicuro che...»;

— verbi «espressivi»: esprimono lo stato psicologico del parlante. Ad esempio: mi scuso se..., ti ringrazio per..., mi congratulo con te che..., ti rimprovero perché..., sono contento che...;

— verbi «dichiarativi»: producono quello che significano. Ad esempio: dichiaro che..., io ti assolvo... (da parte del confessore), io ti condanno... (da parte del giudice).

Per un animatore analizzare il performativo è educativamente importante, perché può rilevare a quali «atti educativi» egli fa preferibilmente ricorso, oppure per scoprire che spesso ciò che infastidisce il gruppo è il suo «tono performativo» sempre commissivo o direttivo e mai espressivo.

## TRAINING

In questi esercizi si chiede di scoprire o indicare qual è il performativo implicito nella frase dichiarata, e di individuare quale potrebbe essere una risposta per far rilevare il performativo con cui l'interlocutore parla. Ad esempio: «Com'è che sei puntuale questa sera?». Risposta: «Perché questa domanda? Lo ero anche l'altra volta!».

*Situazione I:*

«Vai per favore a prendere un secchio d'acqua e uno straccio, che puliamo la stanza».

Performativo: .....

Risposta: .....

*Situazione II:*

«Avete fatto un bel lavoro. Tutti sono stati impressionati dal vostro impegno»

Performativo: .....

Risposta: .....

*Situazione III:*

«Da questo momento ritengo che Carlo e Giusi non sono più del nostro gruppo!»

Performativo: .....

Risposta: .....

*Situazione IV:*

«Se continuerete a fare questo baccano e a parlare tutti insieme, io me ne vado»

Performativo: .....

Risposta: .....

*Situazione V:*

«Andrea, per favore, perché non la smetti di disturbare!».

Performativo: .....

Risposta: .....

*Situazione VI:*

«Prima di fare questa spesa secondo me dovresti chiedere il parere dei tuoi genitori».

Performativo: .....

Risposta: .....

*Situazione VII:*

«Siamo alle solite! Non avete fatto quello che avevate promesso».

Performativo: .....

Risposta: .....

*Situazione VIII:*

«Non dovete lasciarvi sopraffare dal numero 9; quando lui avanza affrontatelo in due e semmai colpitelo al fianco. Non lasciatelo scappare!».

Performativo: .....

Risposta: .....

## MODELLI DI RISPOSTE

*Situazione I:*

— Ti ordino di...

— Come mai quest'ordine? L'avrei fatto anche senza che tu me lo comandassi.

*Situazione II:*

— Sono contento.

— È la prima volta che ci esprimi un segno di approvazione.

*Situazione III:*

— Io dichiaro.

— Non credevo che tu avessi il potere di decidere chi fa o non fa parte del gruppo!

*Situazione IV:*

— Io prometto che...

— Tanto sappiamo che non manterrai le tue promesse.

*Situazione V:*

— Ti prego, ti ordino...

— Vuoi sempre che faccia quello che vuoi tu!

*Situazione VI:*

— Ti invito, ti consiglio...

— Non ho bisogno dei tuoi consigli per sapere che cosa fare.

*Situazione VII:*

— Vi rimprovero...

— Non ci va di essere rimproverati così.

*Situazione VIII:*

— Vi consiglio, vi ordino...

— In pratica ci ordini di usare qualsiasi modo per fermarlo.

## CONCLUSIONE

In questo capitolo abbiamo voluto richiamare il lettore/animatore su alcuni aspetti della comunicazione. Non sono tutti, non solo perché ad essi seguiranno ancora due capitoli, ma anche perché, in questa prospettiva, molti non sono stati trattati. Penso però che almeno alcuni importanti elementi siano stati accennati e che essi siano utili a migliorare la comunicazione con il gruppo.

Ci sembra qui importante sottolineare e ricordare come «l'animazione» si faccia anche con un buon modo di comunicare, con una comprensibilità di ciò che l'animatore deve dire, con una buona distribuzione delle informazioni, con un tono e inflessione della voce tali che gli altri non debbano ascoltare con sopportazione, con un modo di comunicare che pensa a colui che ascolta e non solo a quello che si deve dire...

A comunicare molto si deve imparare con l'esercizio, con un'autoeducazione, con molta riflessione, con una complessa rifinitura del nostro atteggiamento comunicativo. Non è impossibile correggere certi difetti, anche se è da molto tempo che ce li portiamo dietro.

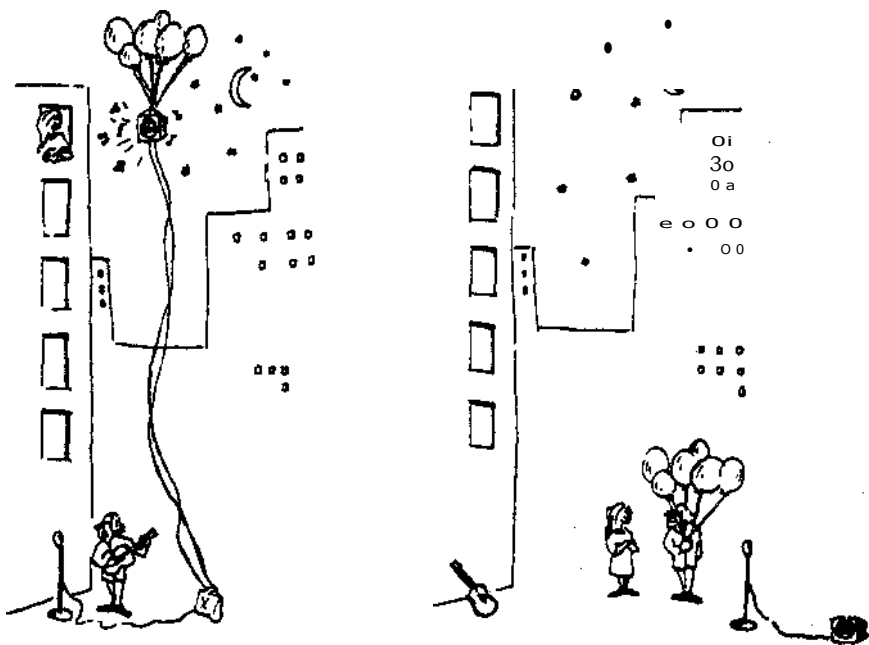
L'animatore ricordi che spesso le buone idee naufragano per un cattivo modo di comunicarle. Non è sufficiente avere ottimi ideali, una grande volontà e disponibilità a realizzarli. Si chiede a lui qualcosa di più: saperli (in molti casi anche linguisticamente) comunicare.

# 3

---

## *la comunicazione soggettiva*

---



Nel capitolo precedente abbiamo evidenziato alcune attività di codificazione e decodificazione delle informazioni oggettive inviate da un locutore ad un altro: in particolare la necessità di esprimere l'argomento (*topic*) di cui si parla, le presupposizioni che condizionano il disagio e lo predeterminano, le inferenze come processo di completamento e interpretazione di ciò che viene detto e compreso, il performativo come tipo di comunicazione spesso sottinteso all'intervento dell'interlocutore.

Ora intendiamo invece sottolineare altri aspetti della comunicazione soprattutto verbale. E in particolare della comunicazione soggettiva come comunicazione interpersonale nella quale si manifestano e si comunicano sentimenti, relazioni soggettive con la persona con cui si parla.

Questo livello riveste un particolare rilievo (come ben si può comprendere), poiché la capacità di una comunicazione soggettiva è spesso la porta che apre alla collaborazione, all'esperienza dell'essere compresi, accettati e riconosciuti nella propria originalità. Al contrario, la mancanza di questa competenza spesso è all'origine delle incomprensioni, dell'antipatia, della freddezza, della distanza, della sensazione di non contare nulla per l'interlocutore.

Ma l'importanza di una comunicazione soggettivamente efficace non è solo ai fini di una buona relazione, lo è anche ai fini educativi. Attraverso una buona comunicazione si dà spazio alla crescita dei soggetti stessi, si crea un clima di rispetto dell'individualità dell'altro, e una sensazione di stima e accettazione degli altri.

In queste pagine non riusciremo certamente ad assicurare una competenza comunicativa mediante la soluzione di alcuni esercizi, tuttavia l'animatore sarà sollecitato a individuare meglio certi problemi e soprattutto a migliorare quanto sta facendo. Se sarà attento e si controllerà mediante continui esercizi nella vita pratica, riuscirà lentamente anche a raffinare una competenza comunicativa che è appresa soprattutto per via di riflessione ed esperienza.

## CAPIRE LO STATO SOGGETTIVO DELL'ALTRO

Supponiamo di incontrare un amico che ci chiede: «Che fai stasera?». A questa domanda noi potremmo rispondere: «Penso che rimarrò in casa a guardarmi un po' di televisione e poi andrò a letto. Sono stanco e non ho voglia di fare nient'altro». Supponiamo che la domanda sia avvertita come una intromissione indebita sul mio modo di occupare il tempo alla sera. In questo caso potrei rispondere: «Non ho ancora deciso. Ma penso di essere occupato in cose arretrate da concludere». Probabilmente non sappiamo indicare esattamente il motivo, ma certo percepiamo che il dialogo non continuerà per molto su questo argomento.

Supponiamo invece, diversamente dai casi precedenti, che io percepisca che l'amico stia venendo fuori da un momento nero oppure si senta solo e abbia voglia di qualcuno con cui fare quattro chiacchiere. Il suo intervento potrebbe essere così tradotto: «Sono solo e tu sei l'unico con cui avrei voglia questa sera di parlare», oppure: «Sono solo, dammi per favore un po' del tuo tempo per ascoltarmi». Se io comprendo così la domanda del mio amico, potrei rispondere: «Avrei qualcosa da fare, ma posso benissimo farlo domani»; oppure: «Sono solo stasera. Ti va di venire a casa mia o di fare quattro passi insieme?». Anche qui non sappiamo bene perché, però intuiamo che l'amico dopo queste risposte percepisce, seppure debolmente, che può continuare a parlare del che cosa fare quella sera.

Da questo banale esempio facilmente rileviamo come non sempre certi messaggi siano «espliciti»; anzi alle volte sono diversissimi da ciò che le parole dette esprimono, e dipende da noi saperli interpretare. Dalla loro buona o cattiva interpretazione dipende la risposta che possiamo dare. Allo stesso modo comprendiamo come in modo più o meno garbato, senza alle volte espressamente volerlo, possiamo interrompere un dialogo oppure aprirlo. È infatti in nostro potere far sì che una conversazione continui oppure si interrompa già dal «saluto».

Per migliorare allora la nostra capacità comunicativa, cerchiamo di comprendere come possiamo disporre «una apertura» della conversazione oppure una sua «chiusura».

## INTERVENTI CHE APRONO IL DIALOGO

È una verità lapalissiana: l'uomo non è una macchina-computer: non può totalmente nascondere o negare il suo grado di partecipazione o una sua certa emozione e sentimento, anche nelle cosiddette comunicazioni scientifiche, su quanto dice. La distinzione di mente e cuore, di conoscenza e emo-

zione, di oggettività e soggettività è certamente utile per la ricerca e riguarda due opposti riferimenti di un continuo più che una netta divisione. Ciò non si deve dimenticare anche parlando di comunicazione. Non c'è comunicazione che non contenga in qualche modo codificato quanto sentiamo, come percepiamo ciò che stiamo comunicando.

Spesso queste informazioni soggettive possono rimanere «implicite», spesso esiste una grande difficoltà (o paura) a manifestare le proprie sensazioni, il proprio vissuto personale. Nella comunicazione tutto questo viene nascosto sotto altre sembianze. E allora, per capire molti messaggi si richiede di andare «oltre» il detto, si richiede un intervento di decodifica qualificato. Così il nostro amico di prima non manifesta apertamente che soffre di solitudine e chiede se quella sera sono libero; altri non osando dire che una certa persona risulta antipatica, dicono che con lui è difficile collaborare..., oppure per dire a qualcuno che è simpatico e che ci piacerebbe stare insieme a lui per parlare, si comincia a fare considerazioni sul tempo...

D'altra parte chi ascolta, se non sa decifrare il vero senso della frase e non risponde sull'implicito, non riesce certamente a «comunicare».

Qualche volta si esprime invece chiaramente quanto si sente: «Sono contento di aver superato l'esame»; oppure: «Sono triste, per l'incidente di ...».

Qui il problema interpretativo è più facile, ma il problema comunicativo nasce su quale informazione comunicata rispondere. Potrei non considerare la tristezza e continuare il dialogo sull'incidente occorso (dicendo per esempio: «Oggi non c'è più rispetto delle norme stradali!»), oppure insistere sul senso di abbattimento («Eri veramente legato da profonda amicizia con ...?»). Il dialogo può procedere diversamente a seconda che il rilievo è dato all'oggettività del dato o alla soggettività con cui esso viene vissuto.

Come si vede, la competenza comunicativa richiede capacità di interpretare o percepire i sentimenti dell'interlocutore e, nel rispondere, di non perdere l'elemento soggettivo o oggettivo.

Proporremo pertanto esercizi a diverso livello. A un primo livello si cercherà di sviluppare la capacità decodificativa del vissuto soggettivo dell'interlocutore. In un secondo momento cercheremo di sensibilizzare sulla capacità di risposta in modo da mantenere il dialogo su entrambi i livelli.

## TRAINING

Nei training che troverai qui sotto ti saranno proposti tre tipi di situazioni corrispondenti a tre gradi di difficoltà di decodificazione. Nel primo gruppo di situazioni il valore soggettivo della comunicazione è manifestato palesemente; non rimarrà che individuarlo e sottolinearlo. In un secondo gruppo il valore soggettivo dovrà essere

valutato su una scala che distingue i sentimenti superficiali e quelli più profondi. A un terzo livello si richiederà di essere in grado di individuare le emozioni soggettive vissute in una data situazione dove non sono espressi chiaramente i sentimenti provati.

### 1. Individuare i sentimenti e le emozioni espresse.

Di queste situazioni sottolinea gli elementi che rilevano sentimenti e emozioni di chi sta parlando.

#### Situazione I:

Angela dice: «41 modo di parlare di Vittorio sembra veramente fatto apposta per far arrabbiare. Ha un tono così saccente; si colloca su un piedistallo in modo da farti sentire umiliata. Sembra che lui sappia tutto e tu non capisca mai niente».

#### Situazione II:

Franco dice: «Non me ne va mai bene una. Quando le cose vanno così, non viene più la voglia di prendere iniziative. Ti senti scoraggiato anche perché non trovi appoggio e comprensione da parte degli altri. Ti senti addosso il carico della responsabilità senza trovare chi voglia condividerla con te. In compenso sono subito pronti a dirti come avresti dovuto fare. Naturalmente dopo, mai prima».

#### Situazione III:

Silvia dice: «Mi piace Andrea perché è simpatico. Quando sei con lui, anche se sei depressa ti tira su con battute spiritose. E poi sa anche farti vedere le cose da altri punti di vista senza fartelo pesare. Quando lo vedo, sono immediatamente contenta di incontrarlo, e quando nel gruppo non c'è, subito se ne sente la mancanza. Sono contenta che in pizzeria venga anche lui».

#### Situazione IV:

Lidia dice: «Fra tre giorni ho un esame e fra quindici un altro. Sono già tesa fin da adesso e ho i nervi a fior di pelle. Faccio di tutto per controllarmi, ma non ci riesco, e ciò mi fa arrabbiare con me stessa».

#### Situazione V:

Giuseppe dice: «Stasera sono nero. Anche questa volta Carlo e Anna se ne sono andati. Non hanno fatto quello che avevano promesso. Non hanno avvisato nessuno. Quando uno si comporta così, dimostra di non rispettare gli altri e ciò mi dà fastidio».

## MODELLI DI RISPOSTE

#### Situazione I:

- Far arrabbiare
- sentirsi umiliata.

#### Situazione II:

- Non viene più la voglia di prendere iniziative
- ti senti scoraggiato
- senti addosso il carico.

#### Situazione III:

- Mi piace
- contenta
- se ne sente la mancanza
- sono contenta.

#### Situazione IV:

- Tesa
- ho i nervi a fior di pelle
- arrabbiata.

#### Situazione V:

- Sono nero
- mi dà fastidio.

### 2. Scoprire i sentimenti superficiali e nascosti.

Alle volte, pur rivelando esplicitamente quello che si prova, non si dice ciò che nel profondo si sente veramente o quanto fortemente si sente una data emozione. Altre volte non si posseggono le parole esatte per dirlo, o un contesto di relazione formale impedisce di esprimerle del tutto.

Prima di rispondere, un buon comunicatore è capace di percepire e decodificare quello che un altro prova, e trovare le parole esatte per esprimere quei sentimenti.

I seguenti esercizi richiedono di rilevare con parole appropriate i sentimenti espressi in ciascun caso, distinguendo quelli superficiali (emozioni provate in quel momento, ma non veramente profonde o realmente sentite) e quelli profondi (emozioni che stanno all'origine di quelle manifestate).

Delle situazioni sotto indicate, rileva prima i sentimenti superficiali e poi quelli nascosti.

#### Situazione I:

Luisa dice: «Se dipendesse da me non ritornerei a casa. So già che quando aprirò la porta, sentirò subito mio padre o mia madre lamentarsi dell'uno o dell'altro. Da un po' di tempo a casa si vive in continua tensione e non ci si sopporta a vicenda. Non c'è più un momento di serenità e di pace».

Sentimenti superficiali: .....

Sentimenti profondi: .....

#### Situazione II:

Carlo dice: «Io sono troppo timido. Mi piacerebbe avere una ragazza. Ma appena comincio ad attaccare bottone con qualcuna... dopo due o tre volte che la incontro comincia a evitarmi».

Sentimenti superficiali: .....  
Sentimenti profondi: .....

*Situazione III:*

Enrico dice: «Ieri ho bisticciato con Lisa. Non è la prima volta, ma proprio per questo comincio a pensare che forse il nostro rapporto è in crisi o è finito. La cosa mi dispiace anche perché erano ormai tre anni che stavamo insieme».

Sentimenti superficiali: .....  
Sentimenti profondi: .....

*Situazione IV:*

Giusi dice all'amica: «Ieri Marco mi ha chiesto di fare l'amore. Prima sono diventata tutta rossa, poi non sapevo che cosa dire, alla fine mi sono arrabbiata perché ciò mi ha fatto pensare che fin dall'inizio lui non pensasse che a quello».

Sentimenti superficiali: .....  
Sentimenti profondi: .....

*Situazione V:*

Gianni dice alla sua ragazza: «Ieri sembrava che a casa fosse scoppiato il finimondo. Mio padre ce l'aveva con mia madre. Io volevo uscire e ho bisticciato con mio padre. Mia madre se l'è presa con mia sorella perché non era riuscita ad averla vinta con mio padre e poi perché, secondo lei, essa dà sempre ragione a lui. Io avevo paura che di tutto ciò se ne accorgessero i nostri vicini, così ho aumentato il volume della televisione».

Sentimenti superficiali: .....  
Sentimenti profondi: .....

*Situazione VI:*

Roberto, l'animatore, dice a un altro animatore: «Ieri ho avuto una ennesima prova di come don Carlo manchi di rispetto nei nostri confronti. Lui non lo fa apposta, ma il suo modo di parlare ti fa sentire come uno che è alle sue dipendenze, che deve eseguire quello che lui ha pensato e ha deciso. Questo certo non ti fa sentire a tuo agio quando parli con lui».

Sentimenti superficiali: .....  
Sentimenti profondi: .....

*Situazione VII:*

Don Mario dice all'animatore: «Quando vieni fuori con queste proposte sembra che lo faccia apposta per farmi arrabbiare. Lo sai che non posso. Perché insisti? Vuoi proprio farmi fare la parte di chi deve sempre dire di no!».

Sentimenti superficiali: .....  
Sentimenti profondi: .....

## MODELLI DI RISPOSTE

*Situazione I:*

- Senso di scoraggiamento, tensione, nervosismo, intolleranza, non sopportazione.
- Sfiducia, delusione, angoscia, senso di impotenza, profonda sofferenza, impossibilità di dialogo e comunicazione, mancanza di accettazione reciproca.

*Situazione II:*

- Timidezza, senso di inadeguatezza, bisogno di compagnia, carenza affettiva.
- Delusione, abbattimento, mancanza di fiducia in se stesso, senso di solitudine, timore di essere diverso dagli altri.

*Situazione III:*

- Senso di dispiacere, delusione, stato di indecisione...
- Sfiducia, paura di fronte al futuro, frustrazione, crollo di speranze a lungo coltivate, timore che i presentimenti siano veri.

*Situazione IV:*

- Dispiacere, paura di non essere stata all'altezza della situazione...
- Sdegno, timore di essere tradita, sensazione di essere stata svalutata e banalizzata, rabbia, sfiducia, timore di aver perso una relazione profonda, sicura e privilegiata.

*Situazione V:*

- Senso di dispiacere, timore di perdere la stima dei vicini.
- Senso di impotenza di fronte alla situazione, sofferenza profonda per una impossibilità di dialogo, sfiducia, tensione.

*Situazione VI:*

- Non rispettato, senso di disagio.
- Umiliazione, non riconosciuto nei propri valori, non accettato come alterità in un dialogo, senso di disistima.

*Situazione VII:*

- Dispiacere, non rispetto, nervosismo.
- Rabbia, timore di dover assumere un ruolo che non gli è consentaneo, senso di impotenza, paura di perdere la stima di fronte agli altri.

### 3. Scoprire i sentimenti profondi non manifestati.

Spesse volte il nostro modo di esprimersi nasconde dei sentimenti che proviamo, siano essi superficialmente o profondamente definiti. Ciò nonostante si richiede che un buon comunicatore li sappia riconoscere.

In questo esercizio saranno riportate delle espressioni. Da esse si dovranno rilevare le situazioni sottintese.

*Situazione I:*

Luisella dice: «Sei proprio sciocca a dire queste cose alle altre. Speravo che sapessi tenercele!».

Sentimenti: .....  
.....

*Situazione II:*

Franco dice: «Se parlate tutti insieme oppure se parlate con il vicino mentre io dico qualcosa, dimostrate che non vi interessa quello che penso!».

Sentimenti: .....  
.....

*Situazione III:*

Jerry dice: «Hai detto esattamente le cose che avrei voluto dire io. Mi hai interpretato benissimo».

Sentimenti: .....  
.....

*Situazione IV:*

Susy dice: «I miei sono insopportabili. Ti controllano in tutto ciò che fai, dove vai, con chi sei stata. Poi ti dicono: "Sei già grande e certe cose dovresti anche capirle da sola" ...».

Sentimenti: .....  
.....

*Situazione V:*

Kati dice: «Jeri sono venuta al centro giovanile perché dovevamo incontrarci. Ma non c'era nessuno. È la seconda volta che capita così. E non è che io avessi capito male, perché tutti avevano segnato il giorno e l'ora. Ho l'impressione che a nessuno interessi più la riunione del gruppo».

Sentimenti .....  
.....

*Situazione VI:*

Lionello dice: «L'incontro di questa serata è stato una bomba. Se tutti gli incontri fossero così! È proprio vero che quando c'è dialogo e sincerità le cose riescono sempre gradite».

Sentimenti: .....  
.....

*Situazione VII:*

Luca dice: «Ho l'impressione che Marco abbia le sue simpatie. Dà sempre ragione a Sandro, Laura e Giuliano. Mentre non tiene per nulla in conto quanto io dico. Sandro più tardi ha detto la stessa mia cosa... e solo a quel punto l'argomento è diventato importante».

Sentimenti: .....  
.....

**MODELLI DI RISPOSTE**

*Situazione I:*

— Senso di tradimento nella fiducia riposta, paura di aver perso la stima di fronte agli altri, timore di dover cambiare l'immagine di sé...

*Situazione II:*

— Senso di non accettazione, bisogno di essere riconosciuto come valore, disconferma di ciò che si è o si pensa...

*Situazione III:*

— Senso di soddisfazione, sensazione di avere dei valori condivisi da altri, conferma di sé.

*Situazione IV:*

— Disconferma di sé, senso di impossibilità a essere veramente se stessa, sofferenza per mancanza di libertà e non riconoscimento della propria identità.

*Situazione V:*

— Dispiacere per la perdita di qualcosa in cui credeva, disconferma nei propri valori.

*Situazione VI:*

— Successo, condivisione.

*Situazione VII:*

— Dispiacere perché non riconosciuto dagli altri, senso di solitudine e di emarginazione.

**RISPONDERE RISPETTANDO LA SOGGETTIVITÀ DELL'ALTRO**

Quanto detto finora è certamente utile per apprendere «l'arte» di una buona comunicazione, ma non è tutto. Non basta infatti saper «decodificare» la soggettività di colui che ci sta parlando, bisogna anche dimostrare di saperla rispettare. Ciò si fa attraverso quella che è chiamata una comunicazione empatica.

**Una comunicazione empatica**

Alcuni autori hanno rilevato come l'empatia sia una caratteristica importante per lo sviluppo di una conversazione. In parole semplici, la comunicazione empatica è quell'intervento nel quale un interlocutore dimostra di ri-

conoscere e accettare ciò che un altro gli dice. Ed «empatia» è «la capacità di immergersi nel mondo soggettivo altrui e di partecipare alla sua esperienza in tutta la misura in cui la comunicazione verbale e non-verbale lo permette. In parole più semplici, è la capacità di mettersi al posto di un altro, di vedere il mondo come lo vede costui» (Rogers).

Mediante l'empatia è possibile distinguere un rapporto autentico da uno basato invece sui ruoli o sullo stato sociale di appartenenza o sulle aspettative altrui. Spesso infatti la nostra vita è piena di comunicazioni non autentiche proprio perché si è preoccupati di stabilire il proprio rapporto con gli altri a partire dalla posizione che si occupa, dal lavoro che si compie, da una difesa di sé, più che da un ascolto di ciò che un altro dice. Al contrario, una comunicazione autentica esprime una accettazione incondizionata dell'altro, sia esso diverso da me o agisca e pensi in conformità a principi diversi dai miei.

L'importanza di una comunicazione autentica si è rivelata dove la mancanza di una siffatta comunicazione autentica da parte dei genitori o degli insegnanti è all'origine di disturbi nello sviluppo dei bambini o nel loro apprendimento.

Esaminando su una scala di empatia una conversazione, gli studiosi hanno evidenziato come si possano distinguere diverse gradazioni di risposte empatiche. A un estremo vanno collocate risposte che decisamente non rispettano la soggettività dell'interlocutore e all'altro estremo risposte che riconoscono e accettano le sensazioni ed emozioni dell'interlocutore.

Più specificamente si potrebbe così scandire il continuum tra i due estremi:

— basso livello di empatia (= livello 1): le risposte impertinenti o offensive. Esse non prestano assolutamente attenzione ai sentimenti provati dal locutore;

— livello mediocre di empatia (= livello 2): le risposte che riconoscono o solo in parte o minimizzano i sentimenti e le emozioni dell'interlocutore, e il contenuto informativo non è del tutto preciso;

— livello buono di empatia (= livello 3): le risposte che esprimono comprensione nei riguardi dei sentimenti superficialmente; il contenuto può non essere compreso, tuttavia se lo è, è manifestato in modo preciso;

— livello ottimo di empatia (= livello 4): esprime comprensione oltre il livello di cui l'interlocutore si rende conto al momento. Siamo a livello di emozioni profonde e nascoste, e il contenuto è utilizzato per completare la parte affettiva aggiungendo un significato più profondo.

Un esempio. Davanti a un'affermazione come: «Tutte le mie amiche hanno già il ragazzo e io no. Forse non sono carina», le risposte possibili sono molte: noi ne esaminiamo alcune definendo il livello a cui si pongono.

Livello 1: «Non è affatto vero. Secondo me ti preoccupi per cose inutili

e futili». Oppure: «Ma dai! Ci sono persone molto peggio di te e hanno il ragazzo!».

Livello 2: «Secondo me ti preoccupi troppo di queste cose... così ne perderai anche altre di più importanti. Non preoccuparti! Il ragazzo arriverà anche per te al momento giusto!». Oppure: «Secondo me non è affatto vero il giudizio che dai di te stessa».

Livello 3: «Certo che è brutto sentirsi lasciata da parte per l'aspetto fisico». Oppure: «Certo non è bello sentirsi diverse dalle altre e non avere come loro qualcuno con cui uscire!» (Ricorda: il livello 3 riconosce le sensazioni superficiali dell'interlocutore e può anche includere il contenuto).

Livello 4: «Certo che non è piacevole avere nessuno con cui confidarsi, comunicare, uscire o scherzare. Pensi non sia proprio possibile migliorare il tuo modo di presentarti? Non so... cambiare pettinatura o modo di vestire...?». Oppure: «Certo che si rimane veramente male quando le tue amiche escono con il ragazzo e tu non lo puoi fare perché non ce l'hai! Ti andrebbe di uscire insieme qualche volta?».

L'esempio avrà certamente chiarito cosa si intende per diversi livelli di empatia. Ora è importante che un animatore impari a rispondere con empatia quando ciò si manifesti necessario. Proponiamo diverse situazioni: da esse egli dovrà essere capace di riconoscere i diversi livelli di empatia e esercitarsi a rispondere in modo da dimostrare che l'interlocutore è da lui accettato e capito.

## TRAINING

Saranno date alcune situazioni-stimolo, con delle risposte. Occorre saperle valutare indicandone il «livello».

Altre volte sarà lasciata libera la risposta. Bisognerà trovare una risposta ai vari livelli e, se in gruppo, discutere con altri le risposte.

Il criterio di valutazione è quello sopra riportato.

Per eseguire bene gli esercizi si consiglia di andare inizialmente per gradi:

— individuare innanzitutto i sentimenti espressi, poi quelli profondi dando loro un nome appropriato;

— trovare un inizio di risposta che ridica con sinonimi o con parafrasi i sentimenti rilevati;

— inizialmente impostare la risposta su questi due elementi: «Sento che... perché...» oppure: «Certo che ci si sente... quando...»;

— infine trovare il modo di dire le stesse cose in linguaggio «parlato». All'inizio tutto ciò sembrerà formale, macchinoso, ma la spontaneità la si conquisterà progressivamente con la pratica.

**1. Di queste situazioni indicare il livello di empatia a cui collocare le risposte. Cercare anche di motivarlo.**

*Situazione I:*

«Una volta provavo un certo interesse ad andare a messa o frequentare il gruppo, la parrocchia. Ora tutto mi sembra essere diventato puerile, senza senso».

*Risposte:*

«Fare delle cose che non si sentono, certo non piace. Hai già provato a capire il perché di tutto questo?».

(Risposta livello: .....)

«Se uno facesse solo le cose per le quali sentisse piacere, farebbe ben poco nella vita».

(Risposta livello: .....)

«Una volta facevi tutte queste cose perché eri migliore. Se tu tornassi come una volta sarebbe tutto più semplice!».

(Risposta livello: .....)

«Secondo me tu devi ritrovare le motivazioni per cui prima facevi queste cose senza problemi».

(Risposta livello: .....)

«Fare le cose senza un significato o senza un motivo è sciocco. Credi però che tutte quelle cose non possano avere un significato e un motivo anche per te?».

(Risposta livello: .....)

*Situazione II:*

«Sono contento perché questa sera siamo finalmente riusciti a parlare chiaramente».

*Risposte:*

«Io penso che lo abbiamo anche fatto altre volte, forse tu non eri sincero come questa sera».

(Risposta livello: .....)

«È bello potersi dire le cose così come si sentono senza paura di essere fraintesi. Penso che dobbiamo cercare di farlo sempre».

(Risposta livello: .....)

«Se tu non fai il primo passo, anch'io non posso fare il mio. Non ti pare?».

(Risposta livello: .....)

«Ogni volta che puoi parlare liberamente con un altro ciò dà un senso di soddisfazione e piacere perché hai la sensazione di essere accettato e compreso. Anch'io provo la stessa cosa».

(Risposta livello: .....)

## MODELLI DI RISPOSTE

*Situazione I:*

3, 1, 1, 2, 4.

*Situazione II:*

1, 3, 2, 4.

**2. In questo esercizio trova le risposte che potrebbero essere date ai diversi livelli di empatia richiesti.**

*Situazione I:*

«Ogni volta che devo fare questo senza che papà o mamma lo sappiano, provo un senso di colpa così forte che non lo faccio bene».

*Risposte:*

Livello 1: .....

.....

Livello 2: .....

.....

Livello 3: .....

.....

Livello 4: .....

.....

*Situazione II:*

«Affrontare una situazione per la prima volta mi fa sempre una grande paura».

*Risposte:*

Livello 1: .....

.....

Livello 2: .....

.....

Livello 3: .....

.....

Livello 4: .....

.....

*Situazione III:*

«Io in pubblico non parlo! Ditelo a un altro!».

*Risposte:*

Livello 1: .....

.....

Livello 2: .....

Livello 3: .....

Livello 4: .....

## MODELLI DI RISPOSTE

### Situazione I:

1. Eppure è così semplice. Basta che ti concentri maggiormente sulle cose che devi fare!
2. Capisco come tu possa sentirti in colpa, ma in fondo tutti i ragazzi dicono qualche bugia ai loro genitori!
3. Ho l'impressione che per te sia molto importante il giudizio che danno papà e mamma alle cose che fai.
4. Fare le cose di nascosto dai tuoi genitori ti fa sentire colpevole e incoerente tanto che non riesci a trovare la concentrazione necessaria per agire.

### Situazione II:

1. Certo è che hai un comportamento ancora molto infantile. Sarebbe ora che crescessi!
2. Ricorda quella volta che avevi tanta paura e poi la cosa si è risolta molto semplicemente!
3. Capisco come tu possa sentirti impaurita di fronte a situazioni nuove.
4. Quando affronti situazioni nuove provi una grande paura e temi di non essere all'altezza.

### Situazione III:

1. Ti pare giusto vergognarsi ancora di parlare in pubblico e demandare i tuoi impegni ad altri?
2. Sono certo che tu sei in grado di parlare in pubblico. Basta un po' di buona volontà.
3. Mi sembra che tu non voglia parlare di fronte a tante persone e mi consigli di chiedere a qualcun altro.
4. Capisco che tu non voglia parlare perché provi un senso di vergogna o hai paura di fare brutta figura di fronte a tante persone... Pensi che ciò possa risolversi dicendolo a un altro?

### 3. Dare risposte ad alto livello di empatia.

Nel rispondere a queste situazioni prima formula la frase iniziando con: «Senti che... perché...»; poi ritrascrivila in linguaggio parlato tenendo presente che esso è meno strutturato, può contenere frasi incomplete, non usa per lo più frasi subordi-

nate, usa poco il passivo, ha svariate tonalità, può servirsi dei riempitivi prefabbricati come: dunque, ehm, cioè, penso, capisci cosa intendo...

Naturalmente in questo caso le risposte non potranno essere che di terzo o quarto livello.

### Situazione I:

«Quando dopo molta fatica riesci a finire bene un lavoro, provi un certo senso di soddisfazione».

### Risposte:

(Esempio di risposta in linguaggio scritto): «Senti un senso di sollievo perché hai portato a termine una cosa che ti è costata molto».

(Linguaggio parlato): «È vero ti senti liberato come da un grosso peso. Dà un grande senso di gioia finire un lavoro!».

### Situazione II:

«Maledizione! Anche questa volta mi è andata male!».

### Risposte:

(Linguaggio scritto): «Senti che ..... perché .....

(Linguaggio parlato): .....

### Situazione III:

«Quando le cose vanno così, sento che è inutile sia impegnarsi che cercare di migliorare sé e gli altri».

### Risposte:

(Linguaggio scritto): «Senti che ..... perché .....

(Linguaggio parlato): .....

### Situazione IV:

«Stasera sono un po' giù. Ho l'impressione che a Marco interessi più il lavoro di me. Quando ci vediamo, dopo un po' che stiamo insieme, il discorso non fa che cadere su ciò che fa».

### Risposte:

(Linguaggio scritto): «Senti che ..... perché .....

(Linguaggio parlato): .....

### Situazione V:

«Quando sono venuto in questo quartiere speravo di farmi nuovi amici, invece tutti mi evitano».

### Risposte:

(Linguaggio scritto): «Senti che ..... perché .....

(Linguaggio parlato): .....

## MODELLI DI RISPOSTE

### Situazione II:

- ...sei irritato... non hai avuto successo.
- Quando le cose non vanno per il verso giusto ti senti rigirare tutto dentro. Vero?

### Situazione III:

- ...sei sfiduciato... i tuoi sforzi ti sembrano inutili.
- Le difficoltà proprio non ti incoraggiano. Ti è duro continuare a resistere alle difficoltà! Pensi che si potrebbe trovare un modo per superarle?

### Situazione IV:

- ...sei avvilita... sembra che Marco ti trascuri.
- Nel rapporto di amicizia profondo non è bello sentirsi trascurati. Ho l'impressione che tu provi la stessa cosa.  
Pensi che è impossibile chiedere a Marco di non comportarsi in questo modo? Non è proprio possibile far sì che lui ti faccia soffrire di meno?

### Situazione V:

- ...sei rifiutato (escluso)... non riesci ad avere amici.
- Le tue speranze di avere molti amici in questo quartiere sono state tradite. Ho l'impressione che tutti ti evitino. Vero?

NB: Le risposte che vengono riportate non sono da prendersi in modo rigido e categorico. L'animatore potrebbe anche trovarne di migliori; esse tuttavia sono certamente indicative e forniscono un confronto utile.

## MODI CHE NON FACILITANO IL DIALOGO

Ognuno di noi si sarà accorto, parlando con altri, che certi interventi non erano graditi e forse provocavano un cambio della conversazione, oppure si percepiva che certe risposte dispiacevano, senza saperne individuare il perché. Ci riflettiamo ora sopra, partendo da alcuni casi molto comuni, quasi stereotipi di certi personaggi con ruoli ben definiti.

Tali ruoli sono spesso riscontrabili in una riunione di gruppo o in conversazioni, e sono modi di conversare o di rispondere che hanno il difetto di non prendere in considerazione la soggettività dell'altro.

Supponiamo che uno asserisca: «Ho l'impressione di non essere accettato dal gruppo». A questa battuta, dopo un primo momento di incertezza, supponiamo che la conversazione segua così. Uno dice: «Non essere generico. Di' chi è che non ti accetta!». Un altro ribatte: «È un fatto che risale a qualche mese fa, ma non credo che lo sia ora. Ma dà! Non pensarci più. Tutto

è passato!». Un altro continua: «Io te lo avevo detto già un anno fa che le cose sarebbero andate a finire così. Tu non mi hai voluto ascoltare. La colpa è tua»...

Gli interventi potrebbero ancora continuare. Queste sono esperienze a volte comuni nei nostri gruppi; forse però nessuno pensa a come l'interessato si trovi una volta di più confermato nella sua impressione.

Uno studioso ha analizzato molti di questi interventi attribuendoli a personaggi come: il detective, il mago, il capo, il giudice...

Ci fermeremo ad analizzarli perché possono migliorare la comunicazione eliminando modi che non favoriscono l'interazione.

*Il detective.* Il detective è un indagatore. È diretto dai suoi scopi, e il suo principale modo di comunicare è avere risposte alle sue domande.

Si può dire che sia una risposta indagatrice ogni intervento che invece di cogliere la situazione dell'interlocutore indaga sul che cosa, sul perché, a quale scopo... uno ha detto una certa cosa. Potremmo dire che la prima risposta data all'esempio sopra riportato potrebbe essere etichettata come quella del detective.

*Il mago.* Il mago è colui che con le sue parole pensa di far comparire o scomparire qualcosa. Il secondo intervento, nell'esempio riportato, si può dire quello di un mago.

*Il capo.* Il capo è colui che tradizionalmente comanda mentre gli altri devono eseguire. Questi ultimi devono aver fiducia nel proprio superiore al punto tale che se faranno quello che dice tutto si risolverà.

Nel caso precedente una risposta come: «Tu impegnati in quello che c'è da fare, e vedrai questa impressione scomparirà», è la risposta di un «capo».

*Il giudice.* Il giudice è colui che sentenzia, che stabilisce le colpe, le responsabilità e la condanna. Il giudice non bada a quello che un altro prova o al perché si ha una data sensazione. Egli è oggettivo, dà spiegazioni razionali e guarda dal di fuori le persone come degli imputati.

Egli potrebbe anche avere ragione, ma risulta non comunicativo perché è il soggetto interessato che nella comunicazione deve riconoscere le proprie colpe. È il caso dell'ultimo intervento riportato nell'esempio.

*Il fioricoltore.* È uno che non si trova a proprio agio quando incontra una situazione non piacevole. Cerca di evitarla non lasciandosi coinvolgere in essa e interviene con frasi fiorite, diplomatiche. Egli pensa che tutto può risolversi con un bouquet di ottimismo.

Nel caso sopra riportato il fioricoltore avrebbe così risposto: «Non ci credo! Ma se hai un mucchio di qualità! Non essere così pessimista! Le cose sono migliori di quelle che tu pensi!».

*Il sergente.* Il sergente è un po' come il capo, ma molto più autoritario. Egli ordina e si aspetta che tutto venga eseguito nel modo in cui egli lo ha prescritto. I suoi interventi sono paragonabili alla ricetta di un dottore: «Prenda questo, poi prenda quest'altro, poi faccia così e così...».

Nel caso su indicato egli avrebbe risposto: «Sii meno esigente. Non essere troppo centrato su te stesso. Guarda di più gli altri. Cerca di individuare un comportamento che non è simpatico e comincia a correggerlo. Poi passa a un altro...».

*Il guru.* Il guru è il sapientone indiano, il saggio. È colui che quando parla si mette in cattedra per dire: «Ascolta me che ho esperienza di come vanno le cose». Dispensa proverbi e leggi sapienziali come se fosse il depositario della saggezza di tutti i tempi. Le sue parole sono troppo impersonali e generiche per applicarle alla situazione di cui si sta parlando. Spesso sono anche troppo semplicistiche per essere recepite.

Nel caso precedente egli avrebbe risposto: «Chi non è attento agli altri non deve mai aspettarsi che gli altri lo siano a lui».

*Il profeta.* Il profeta è tradizionalmente indicato come colui che scruta il futuro, lo prevede, e ammonisce dal fare una certa cosa perché si verificherebbe una situazione indesiderata.

Nell'esempio la risposta di un profeta potrebbe essere: «Se continui a lamentarti di questa situazione, certamente la peggiorerai».

Nell'elenco dei ruoli si potrebbe ancora continuare trovandone dei nuovi e più pittoreschi, ma fermiamoci a questi. Inutile osservare come questi modi di intervenire su ciò che diciamo non piacciono, e un animatore che nel dialogo deve essere costruttivo e facilitante certamente deve essere capace di evitare o correggere questi tipi di interventi. Ecco allora alcuni esercizi per acquisire una certa sensibilità nell'evitare modi errati di relazionarsi con gli altri. Saranno indicate delle situazioni: alcune con risposte alle quali si invita a indicare il «ruolo»; per altre si indicherà il ruolo e bisognerà trovare una risposta tipica. Al termine di ogni situazione c'è spazio libero per dare una risposta che apre al dialogo.

## TRAINING

Di questi esercizi trovare il ruolo a cui è attribuibile l'intervento o scrivere l'intervento che farebbe la persona nel ruolo indicato.

### Situazione I:

Beatrice dice: «Vorrei sapere come si farà a portare avanti il recital ora che è venuto a mancare Marco».

### Risposte:

Il .....• «Le responsabilità sono di chi se le prende».

Il .....• «Che cosa faceva Marco? Chi lo aiutava? A che punto era arrivato? Chi è disponibile a prenderne il posto?».

Il .....• «Tu drammatizzi ogni cosa che capita. Calma! Vedrai che ogni cosa si sistemerà. Basta non spaventarsi».

(Tua risposta) .....

### Situazione II:

Riccardo: «È già la terza volta che tocca a me preparare le riunioni. Non si potrebbe anche cambiare?».

### Risposte:

Il .....• «Secondo me la prossima volta potrebbe pensarci Claudio, poi Margherita. Lei sa condurre bene questi tipi di riunione. E la volta successiva Giancarlo. Non vi pare?».

Il .....• «Se tu avessi posto prima questo problema, ora non saremmo in questo pasticcio. Tu hai voluto prendere in mano le cose, dunque devi portarle alla fine».

Il .....• «Per la prossima volta potresti pensarci ancora tu. Poi qualcuno, ad esempio Jerry, si preparerà per la volta successiva. Intanto vediamo come è andata e decideremo. Semmai potremmo anche fare qualche cosa di diverso».

Il .....• «Vanno sempre a finire così le iniziative che si prendono senza dividerle con altri».

(Tua risposta): .....

### Situazione III:

Luis dice: «In questo momento sono molto preoccupato e impegnato per un esame. Non mi sento di portare avanti l'impegno che avevo preso di fare il doposcuola ad Andrea e Gianni».

### Risposte:

Il detective: .....

Il cartellonista: .....

Il giudice: .....

Il floricultore: .....

Una risposta che apre la conversazione: .....

### Situazione IV:

Lino dice: «C'è da assistere i ragazzi nella sala giochi. Chi può andare?».

### Risposte:

Il profeta: .....

Il mago: .....

Il capo: .....  
.....  
Il guru: .....  
.....  
Una tua risposta che apre la conversazione: .....  
.....

## MODELLI DI RISPOSTE

### *Situazione I:*

- Giudice
- Detective
- Profeta
- Sono d'accordo con te che Marco ricopriva un ruolo importante, ma se ce la metteremo tutta, probabilmente troveremo una soluzione e qualcuno di noi lo sostituirà.

### *Situazione II:*

- Sergente
- Giudice
- Capo
- Guru
- Ritengo di sì, proviamo a chiedere agli altri del gruppo chi si sente disponibile. Forse potrebbe anche essere utile cambiare.

### *Situazione III:*

- Perché non hai pensato a preparare in tempo l'esame? Secondo me questa è una scusa. Credo che dietro ci sia altro che non vuoi dire... Non è per caso il fatto che non hai più voglia?
- Succede sempre così a chi non sa programmare il suo tempo!
- Non hai preparato in tempo l'esame e ora sei costretto a mancare a un tuo impegno! La colpa è tutta tua!
- Tu lo dici ma non lo pensi. Secondo me puoi fare entrambe le cose!
- Come mai sei così preoccupato per il tuo esame? È molto duro? Hai una proposta da suggerire?

### *Situazione IV:*

- Se ci andrai, sono certa che farai nuove amicizie.
- Luigi, vacci tu e non pensiamoci più.
- Qualcuno deve andare! Perché non vai tu Silvia?
- Datemi retta: assistere i ragazzi nel gioco è esperienza utile per la vita, e tutti dobbiamo farne un po'!
- Lino, potresti essere più preciso nell'impegno che c'è da assumere affinché possiamo rispondere meglio alla tua domanda?

## CONCLUSIONE

È molto diffuso e comune nelle conversazioni preoccuparsi di che cosa uno vuole dire o che cosa deve rispondere. Poco ci si preoccupa di verificare o ascoltare profondamente ciò che un altro ci ha detto. Spesso poi si risponde immediatamente valutando, giudicando o dicendo che cosa personalmente si pensa su quanto un altro ci ha detto.

Questo modo di parlare ha molti difetti. Dà l'impressione che ci basti poco per capire l'interlocutore, ci espone al rischio di sbagliare e quindi di dover far ripetere quello che l'altro ha detto, molto probabilmente ci mette «all'esterno» di ciò che l'altro sta vivendo e provando, ci fa valutare e giudicare l'interlocutore prima di aver conosciuto la complessità delle cose che vuol dirci. Per questi motivi abbiamo ritenuto utile soffermarci più a lungo sull'argomento. Quest'aspetto fa parte di quella caratteristica della competenza comunicativa che richiede agli interlocutori di saper «ascoltare» prima di parlare, di sapersi «decentrare» per riuscire a comunicare. Questo è già stato sottolineato nell'articolo precedente quando si è chiesto di saper intuire le inferenze che può fare colui che ci ascolta quando noi comunichiamo con lui; quando abbiamo sottolineato l'importanza di saper immaginare l'enciclopedia di colui che ci ascolta per sapere quanto essere estesi o concisi in ciò che diciamo. Ora lo abbiamo fatto e rilevato da un altro punto di vista: quello emotivo. È infatti importante che nel comunicare si sappia anche comprendere, rilevare e far capire all'interlocutore che lo si è capito, che nel parlare con lui ci si muove sul suo stesso terreno, che non si vuole immediatamente giudicare il valore di quello che dice, ma che vogliamo conoscerlo meglio, che lo sentiamo sinceramente dentro di noi, che noi non siamo distanti da lui.

Importante per il lettore/animatore è che non faccia terminare qui il suo «esercitarsi», il suo «autoeducarsi». Ciò che abbiamo proposto è stato come un voler aprire una finestra su questi argomenti. A lui lasciamo la responsabilità di lasciarla aperta e di cambiare l'aria, ovvero di migliorare ancora la sua competenza comunicativa con il gruppo.

# 4

---

*le qualità «umane»  
della comunicazione*

---

Una vecchia parabola cinese descrive il paradiso come una situazione nella quale le persone, fornite di lunghi bastoncini per mangiare, hanno trovato facilmente la soluzione servendo gli altri invece di cercare di portare il cibo alla bocca con i propri. L'inferno, al contrario, sta nel tentativo di ognuno di cercare di nutrirsi con i propri lunghi bastoncini senza riuscirci perché di dimensioni spropositate.

L'antica parabola ha un fondamento anche psicologico relativo alla comunicazione interpersonale.

Lo abbiamo già sottolineato precedentemente, affermando che il comunicante vero non deve preoccuparsi principalmente di ciò che vuole dire, ma delle possibilità di comprensione «semantica» di chi lo ascolta e della comprensione del suo vissuto emotivo (empatia). La stessa idea ritorna ora se si parla di rispetto, congruenza, franchezza... come caratteristiche di una buona comunicazione.

Caratteristiche opposte sarebbero la rigidità, il dogmatismo, la percezione autoritaria di sé.

Rigidità è infatti l'incapacità di ristrutturarsi, di percepire le stesse cose da un altro punto di vista che non sia il proprio o quello a cui si è abituati: e questo si riscontra non solo nell'apprendimento scolastico (come dimostrano varie ricerche), ma anche in altri compiti, come difficoltà a superare certi restringimenti di campo percettivo che impediscono di vedere diversamente le cose.

Ora, la capacità di comunicare informazioni, di riconoscere la soggettività e di parlare con sincerità, rispetto, cordialità e franchezza esigono una mente esercitata nell'apertura, flessibile, capace di opporsi a una mente che manifesta «il rifiuto radicale delle convinzioni opposte alle proprie, il più netto isolamento del nostro sistema di credenze da quelli rifiutati, scarsa differenziazione tra le diverse convinzioni opposte, conoscenza molto più approfondita di ciò che si giudica positivamente che di ciò che si rifiuta» (Rokeach).

Questo capitolo mira a perfezionare, da altri punti di vista, la capacità di rispettare l'altro nella sua specificità e originalità, e nello stesso tempo comunicare con lui.

## COMUNICARE CON RISPETTO

Cos'è il rispetto? Scherzosamente potremmo dire che è qualcosa di cui subito ci accorgiamo quando è violato nei nostri confronti (uno ci pesta un piede...), ma molto meno quando manchiamo nei confronti degli altri (pestiamo il piede a un altro...). Fuori dalle battute, potremmo dire che il «rispetto» ha a che fare con «l'accettazione» dell'altro come valore.

Dire di essere capaci di accettare gli altri è assai facile, molto meno è esserlo. L'accettazione degli altri appare connessa all'accettazione di sé, cosa non semplice e immediata come sembra. Rogers, uno psicologo, parlando dello sviluppo verso la maturità piena e consapevole, pone l'accettazione di sé al sesto stadio di un cammino di sette fasi. Esso è descritto come il momento nel quale il soggetto riesce ad accettare e a vivere fino in fondo i sentimenti che prova. Li vive come parte di sé, come esperienza del proprio esistere. Non teme né la paura né l'insicurezza, come neppure la gioia e fiducia in se stesso. I sentimenti e le situazioni vengono vissuti nella loro originalità, i propri schemi mentali sono flessibili e sanno adattarsi all'esperienza del momento. Egli è capace di comunicare con se stesso, di assumere decisioni con responsabilità, vive con libertà ogni situazione della sua vita personale, come fluire nel tempo e nello spazio del proprio sé.

La profonda accettazione di sé porta al riconoscimento dell'altro come «altro» da sé ma fundamentalmente uguale a sé, e apre alla comunicazione nella scoperta di un mondo diverso, ma anche radicalmente identico.

Comunicazione «rispettosa» è dunque ben diverso dalla formalità, dalla buona educazione, e significa propriamente sviluppare un senso positivo di sé e degli altri.

Certamente all'espressione comunicativa rispettosa è predisposto già chi vive una profonda esperienza di accettazione, ma è possibile educare tale atteggiamento anche a partire da una educazione linguistica. In questo caso l'educazione linguistica può diventare «educazione dello spirito».

Presentiamo ora un esercizio che educa alla comunicazione rispettosa.

Distinguiamo quattro livelli. Al livello 4 collocheremo il modo migliore di manifestare il rispetto verso l'altro (l'accettazione delle sue opinioni, delle sue sensazioni, del suo modo di vedere e valutare le cose) al livello 1 la comunicazione nella quale si cerca di imporre le proprie convinzioni, i propri valori, si cerca di polarizzare l'attenzione su di sé, di dominare la conversazione, di sminuire il valore di ciò che dicono gli altri. Quest'ultimo modo di parlare lascia negli altri l'impressione di aver parlato inutilmente o di essere stati immediatamente svalutati.

Tra i due estremi si possono collocare due livelli intermedi. Il livello 3 riconosce il valore di ciò che l'altro dice, anche se non ci si sente di appog-

giarlo incondizionatamente e di lasciarsi coinvolgere pienamente. Al livello 2 viene collocata invece una risposta che non entra in merito al discorso dell'altro, ma si estrania da esso presentando i motivi che giustificano un suo non coinvolgimento.

## TRAINING

Proponiamo diverse situazioni delle quali si chiede di rilevare il livello a cui esse possono essere collocate (situazioni I, II); oppure si esigono risposte ai vari livelli (situazioni III, IV).

### Situazione I:

Maurizio dice: «A me sembra opportuno che si venga incontro al desiderio del parroco di dare una mano nella preparazione della festa del quartiere (o paese)».

### Risposte:

«Mi sembra che la proposta di Maurizio sia giusta, tuttavia io ho qua<sup>1</sup> che difficoltà a dare una mano, perché devo aiutare di più in casa visto che mia madre non sta tanto bene».

(Livello:     ) )

«Trovo l'idea di Maurizio interessante, anche se non so cosa possiamo fare...».

(Livello:     ) )

«Secondo me impegnarci nella festa non ci offrirà grossi vantaggi. Né per il gruppo, né singolarmente. Tutto è già organizzato e dobbiamo solo prestarci a eseguire ciò che altri hanno già deciso. Io avrei una proposta più interessante...».

(Livello:     ) )

«Non colgo esattamente il valore della proposta di Maurizio. Vedendola però dal suo punto di vista mi sembra importante che ci impegniamo in qualcosa. È da troppo tempo che non facciamo che parlare, parlare, parlare senza concludere nulla».

(Livello:     ) )

«L'idea di Maurizio non mi sembra affatto da sottovalutare. Anche se lui non l'ha detto, dare una mano all'iniziativa del parroco ci porterebbe diversi vantaggi nei confronti della gente, della parrocchia e anche il gruppo avrebbe modo di fare qualcosa insieme. Io sono disposto a concretizzare l'idea di Maurizio».

(Livello: .....)

### Situazione II:

Un animatore: «Il fatto che sia successo quello che è successo, mi mette molto a disagio di fronte ai vostri genitori, ma anche davanti alle stesse persone che gentilmente ci hanno ospitato. Io non so se vi rendete conto di ciò che avete fatto!».

*Risposte:*

«A me sembra che tu esageri. In fondo non è che una ragazzata. Chissà quante ne hanno fatte anche loro!».

(Livello:      ) )

«Secondo me fai bene a richiamarci e la cosa ha certamente una sua importanza, ma io, ad esempio, in questo non c'entro».

(Livello:      ) )

«Tu sei il solito che vorrebbe tutti e tutto perfetto! Possiamo anche aver sbagliato, ma il tuo modo di caricarci di responsabilità, di malizia, è esagerato. Tu dovresti avere maggiormente un senso della realtà. In fondo non abbiamo che 16/17 anni!».

(Livello:      ) )

«Io penso che sia giusto fare qualcosa per rimediare quello che è possibile rimediare, anche se non so come lo si potrebbe fare».

(Livello:      ) )

*Situazione III:*

Marco dice: «Lo scherzo, oltre a essere pesante, è anche di cattivo gusto».

*Risposte:*

Livello 4: .....  
.....

Livello 3: .....  
.....

Livello 2: .....  
.....

Livello 1: .....  
.....

*Situazione IV:*

L'animatore dice: «I genitori non lasciano più venire Carla al gruppo se non c'è qualcuno che passa a prenderla e l'accompagna al ritorno».

*Risposte:*

Livello 4: .....  
.....

Livello 3: .....  
.....

Livello 2: .....  
.....

Livello 1: .....  
.....

**MODELLI DI RISPOSTE**

*Situazione I:*

2, 3, 1, 4, 4.

*Situazione II:*

1, 3, 2, 4.

*Situazione III:*

4. Sono d'accordo con te che lo scherzo è di cattivo gusto e cercherò di rimediare.

3. Dev'essere brutto, come tu dici, sentirsi vittima di uno scherzo!

2. Perché non pensi a quante volte sei stato pesante anche tu?

1. L'ho sempre pensato che tu sei uno di quelli che non accettano gli scherzi.

Preferisci sempre ridere alle spalle degli altri.

*Situazione IV:*

4. La presenza di Carla è importante per la riunione e mi offro di accompagnarla e passare a prenderla!

3. Mi dispiace per Carla, ma non so che cosa poter fare. Io abito lontano.

2. Io non posso proprio esserti utile perché vengo dalla parte opposta!

1. T'immagini se ognuno di noi dovesse essere accompagnato alla riunione! Ha l'età ormai per venire anche da .sola!

**RISPONDERE CON CONCRETEZZA**

Astratto-concreto (o generale-particolare) definiscono due processi mentali tra loro opposti e relazionati. Con il processo di generalizzazione collochiamo dentro una categoria astratta tanti fenomeni che da essa traggono significato in quanto parte di un tutto. Con tale processo si trascende la situazione immediata e ci si orienta verso la categoria, classe o significato generale sotto cui cade il particolare oggetto preso in considerazione. Ciò permette di simbolizzare la realtà e farne oggetto di comunicazione e riflessione.

D'altra parte però lo stesso processo può rendere molto difficile la comunicazione richiedendo un accordo previo tra i comunicanti che non può essere sempre dato per scontato. La difficoltà è quella di «concretizzare», «dare un senso specifico» a certi simboli troppo generalizzati. Di qui la necessità, per essere compresi, di qualificare il senso delle cose dette.

L'astrazione in questo caso diventa sinonimo di «vago», «non-definito», «generico».

Il vago e non definito possono anche essere dovuti alla «paura» di defini-

re un oggetto (ci si vuole difendere da esso), o al fatto che non si riesce a definirlo perché mancano le parole o perché risulta ambiguo e complesso.

La comunicazione allora diventa difficile perché non si riesce a intuire «di che cosa» si stia parlando e si vede che, per continuarla in modo costruttivo, si deve chiarire «che cosa» effettivamente l'altro vuol dire.

Aiutare l'interlocutore a essere chiaro e concreto (ed esserlo noi stessi) è dunque importante. Spesso nelle discussioni di gruppo o nelle conversazioni si perderebbe meno tempo se si portasse il discorso più al «concreto», se in ciò che si dice si fosse più specifici. L'animatore deve essere capace in una discussione di comprendere se l'argomento di cui si parla è generico, oppure chi parla ha difficoltà a definirlo, e saper intervenire opportunamente o attraverso una concretizzazione o attraverso una richiesta di chiarimento affinché la situazione non si protragga inutilmente.

A questo scopo presentiamo degli esercizi con una serie di sfumature.

A un livello di buona comunicazione (livello 4) si richiede di accorgersi che l'intervento dell'interlocutore non è stato chiaro, e insieme di valutare il motivo della non chiarezza, la disponibilità dell'altro a essere più preciso con noi. La mancanza di chiarezza di un interlocutore può essere dovuta al fatto che l'altro non sente di dover essere totalmente aperto con noi. Forzarlo sarebbe perciò violenza. Per questo un buon comunicante deve non solo valutare la concretezza dell'altro, ma anche la sua disponibilità a esserlo maggiormente con noi. In caso diverso si deve accettare il limite che lui pone riconoscendo che tra noi non c'è disponibilità a essere più chiari. Il problema da porre sarà semmai capire perché l'altro non voglia o non senta di esprimersi ulteriormente.

A un livello discreto di concretezza (livello 3), l'interlocutore non interviene per chiedere maggior chiarezza, ma si comporta come modello di chiarezza rispondendo in termini specifici e concreti.

A un livello di scarsa concretezza (livello 2) può definirsi colui che parla in termini generici non mettendo a fuoco l'argomento di conversazione.

Una conversazione vaga e generica (livello 1) è quella nella quale l'interlocutore si esprime in modo astratto, generalizzando in modo inopportuno o prima del tempo.

Proporranno ora degli esercizi nei quali supponiamo situazioni in cui i dialoganti sono reciprocamente ben relazionati e dunque disponibili alla concretezza.

## TRAINING

Indicare il valore delle diverse risposte riportate (situazioni I, II, III), oppure trovare le risposte ai diversi livelli di concretezza (situazioni IV, V, VI).

### Situazione I:

Un animatore dice: «Condurre un gruppo richiede diverse qualità e competenze che non è facile trovare nei giovani d'oggi».

#### Risposte:

«I giovani infatti sono in un'età molto difficile non solo per l'età che vivono, ma anche per il momento storico in cui siamo. Si esige con loro una grande capacità di dialogo, di empatia, di fiducia nella vita, di intraprendenza...».

(Livello:     ) ↓

«Le difficoltà possono dipendere però da molte variabili che è difficile definire».

(Livello:     ) ↓

«Le situazioni che un gruppo può vivere sono estremamente mutevoli e spesso avvengono all'insaputa dello stesso animatore. Questo complica enormemente le situazioni e l'animazione del gruppo».

(Livello: .....)

«Pensi che non sia facile trovare senso di responsabilità, disponibilità, capacità comunicative, o che questi atteggiamenti ci siano nei giovani ma che essi non trovano chi li aiuta a migliorare?».

(Livello: .....)

### Situazione II:

Lucia dice: «È difficile esprimere in gruppo quello che si prova».

#### Risposte:

«Anch'io provo ciò che dice Lucia. Ma solo per le cose molto personali e negative. Per i sentimenti di concretezza, di soddisfazione o di gioia non trovo difficoltà».

(Livello: .....)

«Se vuoi essere più precisa, ti riferisci alle cose intime e personali o a quello che provi di fronte a fatti che tutti conosciamo?».

(Livello: .....)

«In genere tutti provano queste difficoltà. Bisognerebbe però riuscire a superarle».

(Livello: .....)

«La difficoltà maggiore che io sento è la paura del giudizio che gli altri possono dare di noi, e la possibilità che altri fuori del gruppo vengano a sapere le cose personali di ciascuno».

(Livello: .....)

«Se gli altri dimostrano attenzione e accettazione per quello che uno dice, credo che la paura di esporli in pubblico diminuisca».

(Livello: .....)

«Lucia, se vuoi dirlo, ci sono stati fatti che in passato hanno reso difficile parlare adesso di quello che si sente?».

(Livello: .....)

*Situazione III:*

Lucio dice: «Per diversi fatti capitati, sabato non si potrà giocare la partita».

*Risposte:*

«Sono già due volte che la partita viene rimandata».

(Livello:     ) \_\_\_\_\_

«Se noi sapessimo il perché di questo rinvio ci sarebbe certo più facile accettarlo».

(Livello:     ) \_\_\_\_\_

«Io vorrei solo sapere se puoi dire i motivi di questo rinvio».

(Livello:     ) \_\_\_\_\_

«È difficile accettare qualcosa senza saperne i motivi».

(Livello: .....)

«L'altra volta pioveva e poi c'erano tre che avevano l'influenza; probabilmente ci saranno dei motivi altrettanto concreti anche stavolta... non è vero?».

(Livello: .....)

*Situazione IV:*

«Non è facile riconoscere che si è sbagliato tutto».

*Risposte:*

Livello 1:

.....

Livello 2:

.....

Livello 1:

.....

Livello 2:

.....

*Situazione V:*

Antonella dice: «Alle volte è veramente difficile poter dire che cosa si prova quando si deve decidere se mettersi o no con un uomo».

*Risposte:*

Livello 4:

.....

Livello 3:

.....

Livello 2:

.....

Livello 1:

.....

*Situazione VI:*

Domenico dice: «Il gruppo si sta trascinando con una grande monotonia di iniziative e di riunioni. Secondo me bisognerebbe fare qualcosa per ravvivarlo».

*Risposte:*

Livello 1: .....

.....

Livello 4: .....

.....

Livello 1: .....

.....

Livello 4: .....

.....

**MODELLI DI RISPOSTE**

*Situazione I:*

3, 1, 2,-3.

*Situazione II:*

2, 4, 1, 2, 3, 4.

*Situazione III:*

1, 4, 3, 2, 4.

*Situazione IV:*

1. A volte bisogna ammettere il proprio fallimento!
2. La cosa più difficile è riconoscere i propri errori.
  1. Non sei il primo che trova tale difficoltà!
  2. Eppure tutti, anche i migliori, qualche volta sbagliano!

*Situazione V:*

4. Prova a esprimere il tuo stato d'animo o quello che senti. Alle volte parlare o dire forte quello che si sente aiuta a capire o a capirsi meglio. In questo modo forse potrei anche aiutarti.

3. In tali situazioni io cerco di confidarmi con qualcuno per confrontarmi e prendere una giusta decisione!

2. Ogni persona di fronte alle grosse decisioni trova delle difficoltà!
  1. Credo che non sia per tutti così.

*Situazione VI:*

1. Ogni gruppo ha il suo momento di crisi! Ci vuole solo un po' di **pazienza**, poi tutto passerà.

4. Tu ora ti sei reso conto di un tale momento di crisi; cosa proponi per rimediare?

1. È sempre difficile risolvere un gruppo!

4. Come proporresti di ravvivare le riunioni? Ti pare che il gruppo potrebbe farcela?

### Evitare le generalizzazioni di spazio e tempo

A proposito della dimensione astratto-concreta, ci sono forme tipiche di generalizzazione che vogliamo annotare: quelle spazio-temporali. Sono forme ricorrenti nel linguaggio quotidiano nelle quali si afferma una «immutabilità e costanza» degli eventi o dei valori o degli individui nello spazio e nel tempo. «Da che mondo è mondo...»; «Sempre è successo che...»; «Tutti... dunque...».

Sono forme di comunicazione assunte come premessa o giustificazione di una impossibilità e inopportunità di cambiamento. L'elemento «costanza» è assunto implicitamente o esplicitamente come valida e rassicurante giustificazione degli eventi. Il «sempre» diventa chiusura sull'esperienza e assolutizzazione di una situazione presente che assurge a criterio normativo per il futuro.

L'uso della generalizzazione diventa strumento comunicativo per affermare l'immobilismo e la necessità di rientrare in una norma che viene dichiarata senza eccezioni. Il fatto che «dappertutto» e «sempre» si siano avverate certe cose o che «tutti» facciano in un certo modo, impedisce ogni cambiamento.

L'individuo è così costretto a rinunciare alla propria complessità e mutevolezza per aderire a un'immagine del sé etero-imposta.

Siffatte generalizzazioni non solo peccano nella logica (il fatto che si sia sempre e dovunque constatata una certa cosa non significa che ciò «debba» sempre e dovunque avverarsi anche nel futuro), ma portano soprattutto a non accettare più il mutamento, la «novità». Ora, una comunicazione richiede sempre adattabilità e flessibilità con interlocutori che non possono essere catalogati e che rifiutano di essere assimilati ad altri o ritenuti sempre uguali a se stessi.

Negli esercizi che presenteremo si è invitati a educarsi per evitare forme espressive generalizzanti in modo tale da non cogliere più l'originalità di colui con cui si dialoga.

### TRAINING

1. **Riformulare le espressioni qui sotto riportate in modo che venga eliminata la generalizzazione indebita.**

#### Situazione I:

«Da quando esiste il gruppo non si è mai fatto diversamente».

Riformulazione (esempio): «Da quanto mi ricordo, quasi sempre si è fatto in questo modo, tuttavia non è detto che in questa situazione non si possa trovare una soluzione diversa».

#### Situazione II:

«Da che mondo è mondo la sincerità e l'onestà sono sempre stati principi a cui si è ispirato il nostro gruppo».

Riformulazione: .....

#### Situazione III:

«Mai si è dato che uno non faccia ricorso a principi e a criteri valutativi per decidere delle proprie scelte».

Riformulazione: .....

### MODELLI DI RISPOSTE

#### Situazione I:

Il gruppo abitualmente agisce così.

#### Situazione II:

Il nostro gruppo ha fatto diversi sforzi per ispirarsi nelle azioni ai principi di onestà e sincerità.

#### Oppure:

Può darsi che questo sia un caso diverso, ma finora in situazioni simili a queste abbiamo cercato di essere il più possibile sinceri e onesti.

#### Situazione III:

Mi sembra abbastanza comune che le persone nel fare le proprie scelte facciano ricorso a principi e a criteri valutativi.

**2. Delle seguenti espressioni sottolineare il particolare che attenua la generalizzazione e formulare il contenuto in modo che risulti chiara una generalizzazione.**

#### Situazione I:

«Dal momento che ti ho visto diverse volte comportarti in questo modo, ho pensato che probabilmente in questa situazione avresti fatto lo stesso».

Riformulare generalizzando: .....

*Situazione II:*

«Ho visto dei ragazzi della tua età ritenere giusto quanto dici, devo però ammettere che la cosa mi lascia ugualmente con qualche dubbio».

Riformulare generalizzando: .....

*Situazione III:*

«Finora non siamo ancora riusciti, mi sembra, a superare questo difetto; e non è detto che possiamo farlo in futuro».

Riformulare generalizzando: .....

## MODELLI DI RISPOSTE

*Situazione I:*

- Diverse volte
- Probabilmente.

Dal momento che ti ho visto sempre comportarti in questo modo, ho pensato che anche in questa situazione avresti fatto lo stesso.

*Situazione II:*

- Dei
- Con qualche dubbio.

Tutti i ragazzi della tua età ritengono giusto quanto dici; la cosa non mi meraviglia affatto.

*Situazione III:*

- Finora
- Mi sembra
- Possiamo farlo in futuro.

Da sempre nessuno è ancora riuscito a superare questo difetto.

## RISPONDERE IN SITUAZIONE DI DISSONANZA

Succede sovente nelle discussioni di sentire opinioni su cui non si concorda e che si ritengono superficiali o errate. Può essere che si ritenga sbagliata l'informazione di cui dispone chi parla, o che sia stato assunto un punto di vista non adeguato, o che le affermazioni siano fortemente condizionate da una limitata esperienza o da uno stato emotivo particolare...

In questo caso il «rispetto» si trova in conflitto con il proprio giudizio. Accettare la diversità, parlare con empatia non può certo significare avallare qualsiasi opinione o le contraddizioni. Parlare con «franchezza» significa allora esprimere i propri dubbi o perplessità su ciò che un altro dice, senza però violare il rispetto. Ciò si rende necessario per aiutare a riflettere maggiormente a scoprire le contraddizioni nascoste.

Questa è una questione abbastanza delicata, perché non è facile da parte dell'interlocutore accettare di riconoscere i limiti delle proprie affermazioni e di correggersi.

La risposta contraddittoria può inserirsi in quella esperienza di dissonanza cognitiva studiata da Festinger. Egli ha rilevato che di fronte a un'opinione diversa il nostro comportamento non è sempre costante. In particolare una dissonanza cognitiva non è sempre accettata, soprattutto se supera certi limiti di tolleranza o è sotto certi limiti che l'attenuano eccessivamente.

Studi ulteriori hanno mostrato come ciò che è percepito come incongruente da alcuni, da altri non lo è affatto; e mentre alcuni amano la contraddizione come esperienza intellettualmente stimolante, altri rifuggono da essa come una minaccia all'equilibrio raggiunto. In più, non solo c'è diversità circa la tolleranza della dissonanza, ma vi sono anche modi diversi di riduzione della dissonanza stessa.

Ciò non va dimenticato anche nelle nostre conversazioni, dove ci si deve preoccupare del contesto di accettabilità, amicizia e stima prima di poter sperare in una contraddizione che susciti correzione delle opinioni altrui o una revisione personale delle proprie opinioni.

Per esemplificare i diversi livelli, possiamo giudicare di livello 4 la risposta che più si adatta alla tollerabilità e che nello stesso tempo introduce (dentro l'argomentazione dell'interlocutore) elementi nuovi di informazione che possono suscitare riflessione o riformulare l'argomento da un nuovo punto di vista.

Si può invece collocare al livello 1 la risposta che o minimizza la riflessione o l'accentua eccessivamente, oppure svaluta l'opinione dell'interlocutore sottolineando la propria come migliore e dimostrandosi meravigliati della superficialità dell'altro.

A una posizione intermedia, vicino alla situazione migliore (livello 3), collochiamo la risposta che riconosce la validità e gli aspetti positivi dell'opinione espressa dall'interlocutore, pur dichiarandosi chiaramente di parere diverso.

A livello intermedio e vicino a quello offensivo (livello 2) la risposta si limita a esprimere la propria opinione come opposta e migliore di quella dell'interlocutore.

## TRAINING

Definire il livello di rispetto nelle situazioni di dissonanza (situazioni I, II, VI); dare le risposte al livello richiesto (situazioni III, IV, V, VII).

### Situazione I:

Letizia dice: «Certe cose che mi hanno insegnato da bambina, come credere in Dio, fare i fioretti, andare a messa tutte le domeniche, forse erano allora accettabili, ma non più alla mia età».

#### Risposte:

«La tua affermazione è molto superficiale e dimostra una grande confusione nella tua testa. Innanzitutto metti sullo stesso piano credere in Dio e fare i fioretti, e poi parli di andare a messa come un dovere...».

(Livello:     )

«Indubbiamente se la pensi così hai dei motivi che ti hanno portato a pensarlo. Pensi che questi motivi possano giustificare del tutto quello che dici?».

(Livello:     )

«Con questo vorresti dire che tutti quelli che fanno ancora queste cose sono bambini?».

(Livello:     )

«Io credo in Dio, vado a messa, ma non credo affatto di seguire ancora delle ingiunzioni che mi sono state fatte da bambino».

(Livello:     )

### Situazione II:

Daniele dice: «Io non capisco. C'è ancora gente che crede nell'onestà degli altri e che la gente ti faccia qualche favore disinteressatamente».

#### Risposte:

«Se tutti sono disonesti e interessati, allora lo sei anche tu. Ma a me non va di essere considerato come te».

(Livello:     )

«Hai ragione quando dici che molti oggi sono disonesti e interessati. Ti pare però che questo sia un motivo per dire che lo siano tutti?».

(Livello:     )

«Ammettendo quello che tu dici, non credi che invece di concludere che non vale la pena di essere onesti e disinteressati, si potrebbe cercare noi di esserlo?».

(Livello:     )

«Questo modo di ragionare proprio non mi va giù. Da alcuni casi si generalizza...; poi vorrei sapere che cosa tu intendi per onestà e disinteresse... Ho l'impressione che questi siano ragionamenti che si fanno al mercato, non tra persone serie».

(Livello:     )

«Credo che sia vero che ci sono persone disoneste e interessate, ma non credo che siano tutte così».

(Livello:     )

### Situazione III:

Angela dice: «La Chiesa non è più credibile perché ha perso l'ispirazione originaria del suo Fondatore. Il Vangelo è molto lontano dalla sua pratica».

#### Risposte:

Livello 3: .....

Livello 2: .....

### Situazione IV:

Uno dice: «I giovani oggi sono solo pieni di parole e di ideali utopistici. Sarebbe meglio che cominciasse a fare qualcosa e non ad aspettare sempre che tutto sia loro offerto su un piatto d'argento».

#### Risposte:

Livello 4: .....

Livello 3: .....

### Situazione V:

Lionello dice: «La scuola è sempre più uno schifo. Gli insegnanti non insegnano, gli studenti non hanno voglia di fare niente, i genitori si disinteressano... Perdiamo solo tempo!».

#### Risposte:

Livello 2: .....

Livello 4: .....

### Situazione VI:

Alan dice: «Le ragazze si sa come sono: sentimentali, esibizioniste, solidali tra loro senza attaccamento a ciò che è vero, mutevoli».

#### Risposte:

«Se lo dici solo per discutere, con me non attacca. Se poi credi a quello che dici, sei uno stupido qualunque».

(Livello: .....

«Qualche volta ho incontrato anch'io delle ragazze che hanno qualcuno di questi difetti, ma ne ho anche incontrate molte che non mi sembrano essere così, anzi il contrario. Non è capitato anche a te lo stesso?».

(Livello:     )

#### Situazione VII:

Carlo dice: «Non capisco perché in gruppo non si permetta a ognuno di dire quello che sente, anche se quello che si dice potrebbe offendere qualcuno. Ciò, secondo me, faciliterebbe la coesione del gruppo».

#### Risposte:

Livello 1: .....

Livello 4: .....

### MODELLI DI RISPOSTE

#### Situazione I:

1, 4, 1, 3.

#### Situazione II:

1, 4, 4, 1, 3.

#### Situazione III:

3. In realtà è molto difficile, come tu dici, mettere in pratica il Vangelo. Non per questo si può generalizzare e dire che la Chiesa ha perso credibilità e si è allontanata dallo spirito del Vangelo.

2. Non sono affatto d'accordo che la Chiesa abbia perso credibilità, piuttosto dico che è molto difficile trovare dei veri cristiani.

#### Situazione IV:

4. È vero che spesso i giovani sono troppo idealisti, ma che ne direste di offrire loro delle occasioni per collaborare, oppure si facesse qualcosa per non essere noi così egoisti e materialisti?

3. Gli ideali utopistici attirano molto i giovani, ma forse non si correggerebbe il loro idealismo se si desse loro più responsabilità e possibilità di essere protagonisti?

#### Situazione V:

2. È vero che la scuola è così, ma io di fronte a queste situazioni cerco di intervenire!

4. Capisco come ci si possa sentire di fronte a un tale sfacelo, tuttavia propongo di impegnarci per migliorare l'organizzazione.

#### Situazione VI:

1, 4.

#### Situazione VII:

1. Non sono affatto d'accordo. Per provare la superficialità di questa proposta basterebbe cominciare a dire quello che ognuno pensa di Carlo.

4. Sarebbe bello che tutti esprimessero ciò che pensano degli altri, occorre tuttavia rispetto! Cerchiamo di creare un clima di fiducia tra di noi! Cominciare con l'accettarci per quello che siamo, non potrebbe già questo essere un primo modo per dirci ciò che sentiamo nei confronti degli altri?

### RISPONDERE CON FRANCHEZZA

In una situazione simile e diversa dalla precedente, ci si trova a rispondere ad affermazioni in cui chi parla esprime o prova delle contraddizioni interne. Dice ad esempio che ha fatto tutto il possibile per fare una cosa, ma non ha ottenuto i risultati sperati, oppure che ha seguito i consigli, ma non ha cavato un ragno dal buco... Oppure colui che parla dimostra contraddizioni tra ciò che dice e ciò che fa. Nel dialogo concreto alle volte ciò non è detto, ma è risaputo dal contesto o da altre informazioni che si hanno.

Nei gruppi succede alle volte che qualcuno si lamenta di qualche cosa che non va (non c'è attenzione a chi parla, non c'è rispetto, non c'è impegno, non c'è apertura...), ma a mancare sono proprio quelli che fanno notare questo.

Come deve interagire con questi l'animatore? Deve rilevare le contraddizioni? Essere generico dicendo al gruppo che «c'è qualcuno che afferma... ma poi...»? Deve rispondere in modo punitivo? Deve dimostrare di accettare l'incongruenza come fatto umano nel quale tutti, chi più chi meno, abbiamo esperienza? Oppure deve chiaramente evidenziare le contraddizioni presenti nel gruppo e in certe persone?

Questi interventi certo suonano nel gruppo come «rimproveri», e per essere efficaci presuppongono l'accettazione dell'animatore da parte del gruppo o della persona interessata. D'altra parte un «rimprovero» non è accettato se non è accompagnato da empatia, rispetto e sincerità.

Allora come rispondere a una persona che manifesta contraddizioni? In un dialogo franco si possono dare diverse forme espressive più o meno efficaci o che dimostrano maggiore o minore comprensione delle difficoltà di trovare coerenza.

A un livello 4 di franchezza possono essere collocate le risposte che fanno percepire e manifestano le incongruenze, chiedendo al gruppo o al-

l'interlocutore che cosa effettivamente voglia. Non è detto che l'interlocutore accetti l'incongruenza manifestata; per questo l'animatore dovrà essere in grado di rilevarla chiaramente, pur senza pretendere che il confronto abbia subito la sua efficacia.

A un livello 3 possiamo collocare le risposte che forniscono elementi informativi che invitano indirettamente a rivalutare ciò che uno dice, lasciando al soggetto la responsabilità di ripensare, senza indicare in quale direzione egli dovrebbe muoversi (come al livello 4).

Si possono collocare a un livello 2 le risposte che non sottolineano esplicitamente l'incongruenza, ma richiamano solo un aspetto della contraddizione.

Al livello 1 collochiamo la risposta che tace o lascia passare sotto silenzio le contraddizioni manifestate dall'interlocutore. In questo caso tuttavia si può essere franchi con due sfumature diverse. In una prima si tace perché si riconosce che non ci sono ancora le condizioni sufficienti per una franchezza costruttiva, e si risponde sorvolando sulla contraddizione in attesa che si verificano tali condizioni. Nel secondo caso si tace sulle contraddizioni perché si è incapaci di affrontare la situazione o non si coglie la situazione contraddittoria stessa.

## TRAINING

Indicare il livello a cui si collocano le risposte (situazioni I, II, III); scrivere le risposte dove è indicato il livello (situazioni IV, V).

### Situazione I:

Andrea dice: «Devo essere in un periodo critico. Non ho nessuna voglia di impegnarmi nello studio, al contrario mi sento attratto per le cose pratiche, il gioco. Alla sera non vado a dormire prima di aver visto due o tre ore di televisione».

### Risposte:

«Mi dici che durante il giorno senti una diffusa stanchezza e nessuna voglia di studiare, però sei anche uno che alla sera rimane fino a tardi a guardare la TV. Non ti pare che debba decidere a quale delle due cose intendi dare maggior importanza? O impegnarti nella scuola e ridurre le ore che passi davanti alla TV, o stare a lungo davanti alla TV e non pretendere successi scolastici».

(Livello:     ) )

«Forse la stanchezza e la non voglia di studiare derivano dal fatto che gli insegnanti e le materie che studi non sono così interessanti da motivarti!».

(Livello:     ) )

«Impegnarti nello studio e guardare la TV sono due attività che diventano compatibili solo se prima decidi quale delle due ha maggior importanza per te e per il

tuo futuro. Quali sono i motivi che ti orientano sull'una o sull'altra attività?».

(Livello:     ) )

### Situazione II:

Andrea dice: «Mi piacerebbe fare un mucchio di cose: il guaio è che non ho la costanza di portarle a termine».

### Risposte:

«Quali cose ti piace fare?».

(Livello:     ) )

«Le cose che piacciono e il sacrificio che esse implicano per raggiungerle sono sempre stati un problema per tutti».

(Livello:     ) )

«Se cominci molte cose, evidentemente non riesci a trovare il tempo e la costanza di portarle a termine. Non potresti scegliere solo quelle a cui tieni in modo particolare, e a queste dedicare tutto il tuo impegno?».

(Livello: .....)

### Situazione III:

Giorgio dice: «Ho fatto di tutto per controllarmi, per essere disponibile, per essere cordiale. Non ho assolutamente fatto nulla per imporre i miei pareri, eppure mi hanno ancora detto che sono un "bel caratterino"».

### Risposte:

«Ti senti senza via d'uscita. Nonostante i tuoi sforzi non riesci a dare una buona presentazione di te».

(Livello: .....)

«Non ti devi preoccupare. A tutti succede di non essere compresi e accettati per quello che si è».

(Livello: .....)

«Sei preoccupato perché i tuoi sforzi non hanno avuto successo?».

(Livello: .....)

### Situazione IV.

Il gruppo decide a una certa ora di smettere di giocare e di riprendere una riflessione cominciata. Ma l'animatore vede che il gioco va oltre certi limiti da minacciare quanto era stato stabilito. Così decide di intervenire.

### Risposte:

Livello 1: .....

.....  
Livello 3: .....

.....  
Livello 4: .....

*Situazione V:*

Nonostante che poco prima abbia detto di non farlo più, Marco è sempre distratto o commenta con i vicini quando un altro parla. L'animatore decide di intervenire.

*Risposte:*

- .....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**MODELLI DI RISPOSTE**

*Situazione I:*

4, 2, 3.

*Situazione II:*

2, 1, 4.

*Situazione III:*

3, 1, 2.

*Situazione IV:*

- 1. Siete davvero incoerenti perché non rispettate la promessa fatta all'inizio!
- 3. Il tempo è scaduto già da un po', quindi bisogna smettere di giocare per ricominciare la riflessione!
- 4. Capisco che è importante giocare! Mi pare però che a questo punto si contraddica la decisione presa. Se andiamo oltre i limiti stabiliti, poi non avremo il tempo per continuare la riflessione che si stava facendo.

*Situazione V:*

- 1. — Marco, stai attento a quello che sto dicendo.  
— I commenti mentre uno parla, non aiutano certo a esprimersi meglio.
- 2. Marco, queste continue distrazioni contraddicono i tuoi buoni propositi!
- 4. Marco, appena prima mi avevi promesso di non distrarti più, invece stai continuando a fare commenti con i vicini! Non potresti tenere fede alle tue promesse e impegnarti a migliorare?

**CONCLUSIONE**

Questo capitolo conclude la serie dedicata alla comunicazione. Molte sono le osservazioni conclusive che se ne potrebbero trarre, e probabilmente il lettore/animatore avrà già tratto le sue conclusioni. Noi tuttavia ne facciamo alcune.

T) La competenza comunicativa nell'animazione è indubbiamente una qualità importante per un animatore. Non si tratta di sopravvalutare la forma a danno del contenuto, ma sarà apparso chiaro che alla pari del «saper che cosa» è necessario «saper come» dire e comunicare.

2) Una buona competenza comunicativa, oltre ad avere come effetto il far sentire a proprio agio il comunicante e il proprio gruppo con l'animatore, costituisce anche a lungo andare uno stimolo e un esempio educativo che non può non influire sui membri del gruppo; e se un animatore la sa usare correttamente, certamente può diventare anche uno «stile» comunicativo del gruppo.

3) Chi deve correggersi nella sua forma comunicativa certamente troverà all'inizio un po' forzato l'esprimersi in un modo oppure in un altro. È naturale. Il cambio di un'abitudine fa sempre sentire la nuova con un certo disagio. Tuttavia se si continuerà ad avere attenzione e ad esercitarsi, non è impossibile sentire «naturale» un diverso modo di esprimersi.

In questo cercare di migliorare la propria forma comunicativa è importante per l'animatore notare un certo influsso che essa può avere sul miglioramento del suo spirito e degli atteggiamenti interiori. La forma può educare lo spirito come questo può migliorare la forma. L'esame di diversi modi di esprimersi mette infatti in risalto non solo delle forme diverse di espressione, ma diversi livelli di comunicazione, diversi modi di porsi di fronte all'altro, un diverso grado di comprensione e di comunione che si è capaci di instaurare con un interlocutore... cose che non possono non influire sul miglioramento del nostro modo di essere di fronte agli altri. Il cercare una migliore forma di comprensione può essere anche una strada per migliorare il nostro modo di «stare con» gli altri, di rispettarli, di riconoscerli come diversi da noi e di accettarli.

4) Le diverse forme di comunicare ci fanno anche notare come lo strumento possa essere estremamente flessibile. Quante volte in una conversazione si crede, o si è creduto, che la forma scelta con cui rispondere fosse l'unico modo di dialogare! Quante volte abbiamo creduto che un intervento avesse una sola risposta possibile! Certo, tutto questo è vero se non si riflet-

te pazientemente sul proprio modo di parlare, se non si impara a essere meno «rigidi» nel modo di comunicare. Ma se qualche dubbio si insinua, se cominciamo a esercitarci e a trovare altri modi di comunicare, forse non solo diventiamo più flessibili, ma anche più disponibili a un diverso modo di essere nelle varie situazioni senza mai mancare di rispetto e attenzione a chi ci sta parlando.

# 5

---

*come fare a scegliere  
le esperienze nel gruppo*

---

Quando parliamo di gruppo giovanile, indichiamo una realtà molto varia e articolata.

Esso non è un gruppo terapeutico, anche se ne possiede qualche caratteristica. Non è un gruppo scolastico, anche se al suo interno non si può escludere che avvengano dei processi di apprendimento. È un gruppo amicale, ma non vive certo solo una esperienza affettiva di accettazione reciproca. È un gruppo di lavoro quando evidentemente si riunisce per «fare» qualcosa, ma non ne è riducibile. Non è un gruppo di preghiera, ma non mancano le occasioni per fare incontri di preghiera. Non è un gruppo che si trova per far festa, anche se la festa non viene lasciata ai margini della sua vita.

Un gruppo giovanile vuole essere un gruppo educativo nel senso più vasto del termine, ma tende a fare dell'appartenenza il principio del suo divenire gruppo ecclesiale.

Tutte queste «qualità» particolari del gruppo giovanile creano indubbiamente ambiguità e sono spesso all'origine di una reale difficoltà per la stessa «animazione» di gruppo. L'animatore infatti non può pensare al gruppo giovanile promuovendo solo esperienze affettive o spirituali o culturali. Ciò gli faciliterebbe indubbiamente il compito, ma mancherebbe all'obiettivo di educare globalmente i giovani. Per questo ci sembra che più che annullare le ambiguità per semplificare, sia importante riconoscerle come punto di partenza per capire che cosa si debba e si possa fare.

Questo capitolo è un tentativo di riflessione sulle «esperienze» che si trova a vivere il «gruppo».

Ci chiediamo: quali sono le esperienze di gruppo che si devono animare? quali si devono privilegiare? come fare a trarre tutti i vantaggi educativi da queste esperienze? quali sono i limiti e i pericoli dell'esperienza di gruppo?

## LA VARIETÀ DELLE ESPERIENZE EDUCATIVE DI UN GRUPPO

È necessario anzitutto specificare gli stessi termini di «esperienza del gruppo», che non è un'esperienza singola, ma un'esperienza globale.

Parlando di gruppo giovanile, non intendiamo semplicemente un gruppo di amici, non diciamo classe, e neppure gruppo di preghiera o di catechesi. Non intendiamo certamente affermare qualcosa di totalmente diverso da tutto ciò, ma indicare un'esperienza che li comprende in qualche modo tutti. Intendiamo un gruppo in cui tutte queste dimensioni si «vivono» o «si trovano», e il gruppo diventa «educativo» perché esse costituiscono situazioni da cui si apprende l'amicizia, la preghiera, la fede, il lavoro, l'impegno...

Parlando di esperienza di gruppo giovanile, diciamo anzitutto che esso è tale in quanto vive un'esperienza dalle varie dimensioni; e questa è la sua ricchezza e insieme la sua ambiguità, il nucleo delle sue difficoltà.

È la sua ricchezza, perché una esperienza attorno a una sola dimensione è educativamente riduttiva per un gruppo. Che cosa sarebbe un gruppo tutto dedito alla preghiera senza capacità di riflettere sui problemi del mondo d'oggi? Che cosa sarebbe un gruppo in cui si dibattono i problemi della cultura di oggi senza viverli nella speranza o dentro una visione di fede? Che cosa sarebbe un gruppo che si preoccupa solo di impegnarsi nella realizzazione di un'attività senza domandarsi il perché e il senso di quello che fa? Che cosa sarebbe un gruppo di catechesi che non si impegnasse, che non fosse capace di far festa, di vivere il confronto con il mondo o anche in profonda amicizia?

Per questo, parlando di «esperienza di gruppo», dobbiamo immaginare un'esperienza la più ricca possibile di situazioni, per essere «completamente» educativa ed umana. Al limite, possiamo dire che quanto più numerose sono le esperienze diverse da cui è attraversato un gruppo, tanto maggiori sono le opportunità ed esiti educativi che un gruppo offre a coloro che vi partecipano.

Il gruppo vive quindi un'esperienza totalizzante non soltanto perché il giovane aderisce al gruppo in modo da essere coinvolto affettivamente e globalmente nei suoi interessi, ma anche perché vive nel gruppo un'esperienza che non è limitata a una sola sua dimensione.

Proprio in questa sua ricchezza vi è anche tutta la sua ambiguità e problematicità.

L'ambiguità è dovuta al fatto che il gruppo non è qualitativamente definito. Un gruppo-classe è facilmente definito dal tempo, dagli obiettivi e programmi scolastici, dal rapporto tra compagni e tra studenti e professore. Un gruppo amicale è definito dai rapporti e dall'intensità emotiva che lo definisce. In essa la leadership viene definita in modo spontaneo e naturale. Nel gruppo di preghiera o catechesi il gruppo è definito per gli argomenti scelti e l'intenzione di fondo che lo anima. Un gruppo giovanile, quale abbiamo indicato, è definito da ciascuna esperienza che vive, ma da nessuna in parti-

colare. In esso devono anche convivere alle volte «esperienze» contrastanti, a metà strada tra l'una e l'altra, con una non facile possibilità di definizione. Si cerca di condividere l'amicizia, ma non solo questa. L'amicizia può anche qualche volta ridursi perché ci si ritrova attorno a obiettivi e valori comuni. In altri momenti l'appartenenza richiede anche la condivisione di mete ideali che si possono raggiungere solo attraverso esperienze di apprendimento che molto hanno in comune con processi scolastici... ma un gruppo giovanile non è certamente inquadrabile dentro le categorie che definiscono una classe.

Dunque nel gruppo giovanile parliamo di un'esperienza assai difficile da definire secondo le categorie che definiscono altri gruppi ed esperienze.

Questa ambiguità è anche all'origine di serie difficoltà di animazione.

Quando alle volte si cerca di definire un animatore, sembra di dovergli chiedere di essere un «superuomo». Gli si chiedono capacità psicologiche per capire i problemi di ciascuno e del gruppo, l'equilibrio affettivo e motivazionale di un terapeuta; gli si chiede che sappia organizzare esperienze di apprendimento in situazioni più problematiche di quelle di una scuola, di essere un educatore di vasta cultura e di ottima capacità comunicativa... E giustamente, perché nel gruppo egli incontra, prima o poi, in modo più o meno esteso, queste situazioni, nelle quali egli deve essere in grado di districarsi. Tutto questo va tenuto presente, sia perché l'animatore non si spaventi, sia per rendersi conto da dove a volte vengono le difficoltà, sia perché lo stesso animatore coinvolto possa valorizzare l'esperienza del gruppo come una esperienza educativa per lui stesso.

Nonostante queste ambiguità, la ricchezza che viene prodotta dalla situazione di gruppo è indubbiamente grande, e dunque preferiamo mantenere la complessità e varietà della sua esperienza in vista di una maggior ricchezza educativa del gruppo stesso. Se vogliamo allora definire l'esperienza di un gruppo giovanile, potremmo dire che è «un'esperienza particolare che assume al suo interno molte caratteristiche conosciute in altre esperienze tipologicamente definite».

## TRAINING

In questo training si chiederà di definire con l'indicazione delle caratteristiche tipiche alcune esperienze che non sono di un gruppo giovanile, anche se il gruppo giovanile ne assume in qualche momento alcune.

Scegliere, sottolineando o evidenziando, tra le caratteristiche indicate in queste esperienze, quelle che sono «tipiche» del gruppo indicato.

Il gruppo «classe»: un numero determinato - funzionale - gruppo il cui scopo è

essenzialmente definito dall'apprendimento - gruppo non di libera elezione - gruppo di amici - gruppo istituzionalizzato - gruppo dagli obiettivi non definiti dal gruppo - gruppo non aperto a un ampio raggio di esperienze educative - gruppo definito dalle caratteristiche professionali - gruppo definito da una metodologia - gruppo definito dai contenuti - gruppo definito da valori - gruppo definito da rapporti gerarchici - gruppo organizzato secondo interessi - gruppo definito dall'età - gruppo caratterizzato da una profonda accettazione reciproca - gruppo di persone che vive insieme il tempo libero.

## MODELLI DI RISPOSTE

Un numero determinato - funzionale - gruppo il cui scopo è essenzialmente definito dall'apprendimento - gruppo non di libera elezione - gruppo istituzionalizzato - gruppo definito da una metodologia - gruppo definito da rapporti gerarchici - gruppo definito dall'età.

## UN'ESPERIENZA SECONDO LA VITA DEL GRUPPO

L'esperienza che vive un gruppo giovanile non è solo complessa, è anche evolutiva e ciclica.

Spesso le immagini possono essere fuorvianti rispetto a un concetto.

Inconsapevolmente, quando si pensa allo sviluppo di un gruppo, lo si immagina lineare: il gruppo nasce, cresce, si incontrano difficoltà che rallentano lo sviluppo o lo diversificano, ma il suo cammino procede. Il suo modo di svilupparsi invece è un altro: uno sviluppo a cerchi concentrici attorno ad alcuni perni di riferimento che lo caratterizzano costantemente e gli danno stabilità. L'immagine più corrispondente è la molla o un'ellisse tridimensionale. Questa immagine è anche più vicina allo sviluppo umano dove la vita procede ciclicamente più che linearmente.

Così è per l'esperienza vissuta dal gruppo: esso in quattro, cinque, sei anni di vita, non attraversa fondamentalmente grosse esperienze diverse: sono esperienze affettive, di impegno, spirituali, culturali, di coscientizzazione, di comunicazione... Tuttavia le esperienze del ... quarto anno non sono paragonabili a quelle del primo o del sesto anno. I contenuti e la qualità di esse (se il gruppo è cresciuto) non sono le stesse: non solo perché sono cresciuti i membri del gruppo, ma anche perché esso sta vivendo una fase di sviluppo diversa, e quindi in continuità con le precedenti; ripete per certi aspetti le stesse cose ma a un livello diverso. Fare un ritiro o un incontro di preghiera all'inizio della formazione del gruppo è certamente diverso dal farlo nella fase di coesione. Lo stesso per un'esperienza culturale o di im-

pegno. All'inizio si è molto più recettivi e passivi, in fasi successive molto più critici e attivi.

L'animatore pertanto deve saper individuare le caratteristiche che descrivono un'esperienza ai diversi livelli.

A questo riguardo potrebbe essere utile all'animatore caratterizzare le esperienze che vive un gruppo nelle diverse fasi del suo sviluppo. Lo faremo a titolo esemplificativo rispetto a una prima fase (ci riferiamo qui alle fasi indicate nel volume: M. COMOGLIO, *Il ciclo vitale del gruppo di animazione*, Torino-Leumann, Elle Di Ci, 1987), lasciando alla riflessione del lettore l'individuazione delle altre per le fasi successive.

Senza pretese esaustive, assumiamo queste come le esperienze significative che vive un gruppo giovanile:

- 1) esperienza di relazione con gli altri membri del gruppo;
- 2) esperienza di relazione con l'animatore;
- 3) esperienza di valori;
- 4) esperienza di festa;
- 5) esperienza di fede e preghiera;
- 6) esperienza di impegno;
- 7) esperienza di coscientizzazione;
- 8) esperienza con l'ambiente esterno al gruppo;
- 9) esperienza culturale.

Nel definire l'esperienza di gruppo è importante tenere presenti le variabili dell'età e della condizione socioculturale. Noi qui, per comodità, assumiamo quella che sembra molto comune: l'età di giovani tra i 16/17 anni alla prima fase di sviluppo e la condizione studentesca (professionale o non) di una grande città in un ambiente popolare.

### 1) L'esperienza di relazione con gli altri membri del gruppo

Con i pari, il membro del gruppo all'inizio vive un'esperienza prevalentemente di estraneità. Il gruppo serve per fare qualche cosa che da soli non si può fare, ma non si cercano le persone che lo compongono. Con le persone si ha un atteggiamento di osservazione e di studio, e da loro si richiede un'accettazione di quello che si è come anche una risposta a quello che si cerca. La comunicazione diretta con il gruppo è piuttosto difficile. Si preferisce quella interpersonale, più facilmente con quelli che già si conosce, successivamente con quelli che sembrano più vicini secondo i propri gusti. Ciò serve come difesa.

Comportamenti tipici di questa fase sono: «i silenzi» prolungati quando si richiede una discussione su un argomento o un parere su un'iniziativa o un giudizio personale su una cosa. Altri possono essere: la ricerca dell'ami-

cizia personale con uno o due altri; il formarsi di sottogruppi amicali molto forti; l'uso di un linguaggio per lo più impersonale; le responsabilità non arrivano a essere «del gruppo», ma delle singole persone...

## 2) L'esperienza di relazione con l'animatore

È un rapporto di dipendenza passiva. Dall'animatore il gruppo si attende l'avvio e la promozione di una qualsiasi iniziativa e il giudizio di liceità e validità. Con l'animatore il giovane vive un momento magico di grande rispetto e sopravvalutazione delle sue reali possibilità. Crede che da lui dipenda tutto e che lui possa risolvere tutto. Non lo considera una variabile del gruppo, ma «la variabile», e pertanto ha con lui un rapporto verticale e gerarchico...

Comportamenti tipici sono: in una riunione il non parlare mai al gruppo, ma all'animatore; il chiedere a lui di intervenire a risolvere qualcosa che nel gruppo non piace; il proporre qualche cosa affinché lui la proponga al gruppo; il guardare le sue reazioni per sapere come comportarsi: ridere, valutare positivamente o negativamente qualcosa...

## 3) L'esperienza di valori

Comunque un gruppo si sia aggregato, è assai probabile che grosso modo i membri condividano qualche valore. Può essere la persona stessa dell'animatore, il metodo educativo a cui si ispira il gruppo o anche indirettamente qualche valore implicito suggerito dal luogo da cui parte l'iniziativa del gruppo. Questa accettazione implicita o indiretta non indica ancora una accettazione e coscientizzazione da parte dei membri e del gruppo. Tutto è ancora in gioco, poiché eventuali esplicitazioni o concretizzazioni possono trovare alcuni membri del gruppo non d'accordo. La non ancora avvenuta verifica e chiarificazione attorno al significato dei valori porta il gruppo a vivere una esperienza ancora incerta sui valori stessi. C'è chi presume che essi siano accettati, c'è chi pensa che siano ancora qualcosa di individuale, c'è chi ritiene che non siano affatto un elemento importante per la vita del gruppo. Questo porterà certamente in seguito il gruppo a confrontarsi e a chiarirsi.

Comportamenti tipici sono: ognuno continua a vivere con i valori con cui è finora vissuto senza cercare ancora una riformulazione o una ulteriore condivisione del gruppo. Chi è diverso nelle proprie scelte o valori è evitato, ma non è «richiamato» o non suscita una discussione del gruppo...

## 4) L'esperienza di festa

Con questo tipo di esperienza non caratterizziamo soltanto un momento o la realizzazione di qualche esperienza di allegria. Indichiamo invece il

piacere, la gratificazione, la gioia, la soddisfazione dell'essere insieme. Da questo punto di vista le feste, le riunioni di allegria sono «espressioni» e manifestazioni del livello di questa esperienza che nella prima fase non sembra essere molto sentita e interiormente vissuta dal gruppo come tale.

È invece vissuta come occasione per lo svago, per il divertimento, per fare qualcosa che non è possibile fare in altro modo o altrove, come celebrazione esterna. Il trovarsi è un momento importante per conoscersi, per comunicare, per trovare un'appartenenza. In seguito, quando il gruppo vivrà intensamente una coesione di progetto, questa esperienza si esprimerà in modo diverso.

Comportamenti tipici sono: voler fare un veglionissimo, un capodanno speciale, celebrare qualche compleanno; in genere tutto ciò che serve per stare allegri, giocare spensierati è accolto con grande entusiasmo e facilità; piace andare in pizzeria insieme, fare un'uscita di un giorno o due...

## 5) L'esperienza di fede e preghiera

È tutto ciò che nel gruppo viene vissuto come esplicito rapporto con il trascendente. Rientrano qui tutte le esperienze di riflessione spirituale, come ritiri o incontri, che hanno esplicito riferimento o la messa in gioco di valori trascendenti, raduni eucaristici e incontri di preghiera... Come per l'esperienza precedente, la sensazione è che questa esperienza nei giovani di cui stiamo parlando sia piuttosto recettiva, passiva, esteriore e fortemente emotiva.

Il gruppo non è in grado di formulare un programma e iniziative autonome e adatte ai suoi bisogni. Le giudica belle e riuscite a partire da aspetti esteriori: la discussione partecipata, una forte emozione vissuta, la vivacità con cui si è stati coinvolti dall'iniziativa, la novità rispetto al già sperimentato, la soddisfazione generale manifestata, la chiarificazione di qualche dubbio o incertezza... Tutti questi aspetti ne caratterizzano la riuscita più che la valutazione dei contenuti.

Comportamenti tipici sono: il fatto che un ritiro o un incontro di preghiera non creano grosse difficoltà se non ci sono problemi di studio o di genitori; la novità e il coinvolgimento come criterio di riuscita; lo si fa se è l'animatore a proporre o a suggerire l'iniziativa; se lo si è già fatto in passato la cosa è scontata...

## 6) L'esperienza di impegno

Si può dire che in certi gruppi questa sia l'esperienza principale. Soprattutto dopo un lungo periodo di catechesi o di vita di gruppo centrata sulle riunioni e discussioni, molti gruppi sentono un certo «rigetto» per le esperienze impostate sulle «parole». Si vuole «fare» qualcosa. Il gruppo cerca di

mostrarsi «utile», di recuperare la propria esperienza nel fare «qualcosa» per uno scopo.

Un'esperienza di questo genere ha il vantaggio di far vivere in concreto e in modo incarnato un valore, anche se in modo non approfondito e cosciente.

L'esperienza dell'azione nasce dal fare più che da un progetto e da valori condivisi, e prima o poi richiederà un approfondimento e chiarimento.

Comportamenti tipici sono: si accoglie con grande entusiasmo un intervento caritativo preciso e finalizzato. Tuttavia manca la costanza di condurlo avanti senza la presenza e l'assistenza dell'animatore; spesso si accettano le incoerenze e le contraddizioni tra l'azione altruista e uno stile di vita personale opposto...

#### 7) L'esperienza di coscientizzazione

L'esigenza di chiarire il perché del fare è certamente anche un'esperienza di coscientizzazione, ma essa non è l'unica e la principale. Chiamiamo esperienza di coscientizzazione quella in cui il gruppo si trova per approfondire il senso di un certo argomento o fatto o esperienza. Egli fa ciò prevalentemente attraverso la discussione, l'uso di un sussidio, un giornalino o attraverso un'inchiesta... I modi sono diversi e relativi alle persone, all'interesse e alla programmazione del gruppo. Gli argomenti possono essere diversissimi e lasciati al caso, o richiesti dai membri del gruppo, o riferentisi a una pianificazione suggerita dall'associazione, dal tempo o da altro motivo. In questa fase tuttavia il gruppo vive queste esperienze prevalentemente sotto l'iniziativa dell'animatore o ad imitazione analogica di altre esperienze similari riuscite (quelle della scuola o del gruppo di catechesi). Per questo è molto importante l'iniziativa dell'animatore, affinché tale esperienza assuma una caratteristica diversa e significativa.

Comportamenti tipici sono: incontri e riunioni su qualche tematica di attualità o di interesse in genere riferentesi alla psicologia dello sviluppo (rapporto ragazzi/ragazze, l'amicizia, la sessualità, l'esistenza di Dio, chi è Gesù Cristo, l'ecologia...). I ritiri ogni due mesi o il camposcuola estivi sono momenti privilegiati di coscientizzazione. Anche la lettura personale, frammentaria e saltuaria, è una occasione di coscientizzazione...

#### 8) L'esperienza con l'ambiente esterno al gruppo

Il gruppo, soprattutto nella prima fase, vive un'esperienza particolarmente centrata su di sé più che rivolta verso l'esterno, e qualora questa apertura verso l'altro sia ricercata, si dovrà ricordare che essa va limitata, favorita e compresa come occasione del gruppo per identificare e ritrovare se stesso, e non in rapporto con la comunità più ampia.

Comportamenti tipici sono: si ignora il mondo istituzionale esterno, a meno che questo non venga in conflitto con il gruppo o sia condizione per poter fare un'altra esperienza (festa, sport, gioco, uscita...). Chi cura tale esperienza è soprattutto l'animatore...

#### 9) L'esperienza culturale

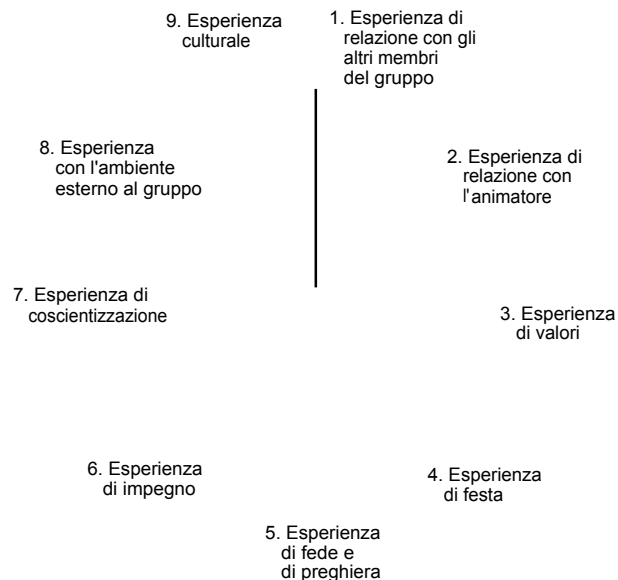
Essa certamente è poco sentita: i giovani percepiscono come più che sufficiente quella fatta a scuola. Ma si deve anche aggiungere che i giovani dell'età di cui stiamo parlando, in genere, mancano delle conoscenze previe per affrontare problematiche di attualità complesse. Ciò non significa che educativamente l'animatore non debba fare qualcosa per integrare e favorire questa richiesta di esperienza limitata.

Comportamenti tipici sono: presenza a qualche conferenza e dibattito di attualità al quale ci si è previamente preparati nelle riunioni di coscientizzazione. Non molti però sono interessati a questa esperienza. Lo sono di più quelli che vengono da un ambiente familiare e da un tipo di scuola predisposti. L'esperienza può essere incrementata se l'animatore vive questi valori. In questo caso si possono avere esperienze culturali anche attraverso il cinema, il teatro o la lettura e una piccola biblioteca...

### TRAINING

1. Ciò che si è indicato come esperienza della prima fase della vita di un gruppo, dovrebbe essere fatto per ogni momento dello sviluppo. Lo proponiamo qui come training. Per individuare queste fasi della vita del gruppo, rimandiamo al volume sopra citato

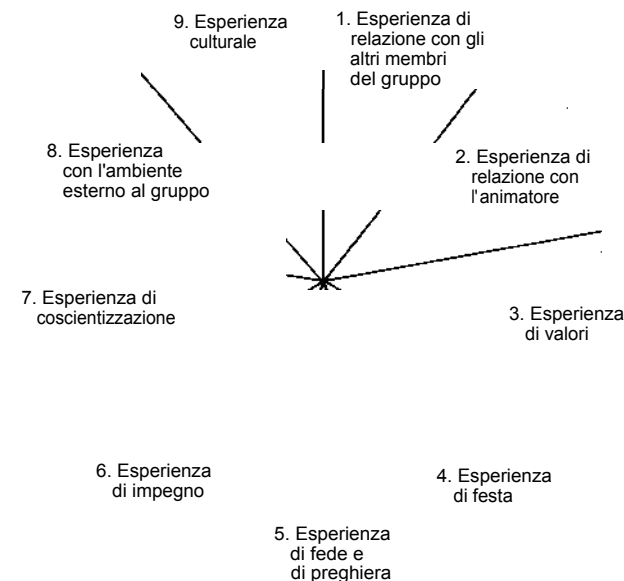
Per iniziare, si può descrivere l'esperienza del gruppo costruendo su un cartellone un grafico come quello riportato nel riquadro. Nella parte più interna vengono riportate le caratteristiche esperienziali della prima fase e dopo di essa le caratteristiche esperienziali della seconda, terza e quarta fase della vita di un gruppo. Si ricordi che la prima fase è caratterizzata dalla prima aggregazione, la seconda dall'appartenenza, la terza fase dalla coesione e dal progetto e la quarta dall'indipendenza e autonomia. Ogni fase sia esaminata secondo le esperienze tipiche che il gruppo vive.



2. Nel descrivere le esperienze, abbiamo dovuto fare delle precisazioni per circoscriverle entro un certo ambito. Ora intendiamo tematizzare queste variabili. Se per alcuni aspetti il gruppo è una entità astrattamente definibile, a cui tutti i gruppi tipologicamente possono riferirsi, per altri aspetti il gruppo ha qualcosa di specifico, di proprio. Un gruppo è infatti sempre concretamente definito dalle singole persone che lo compongono, dai sottogruppi che al suo interno si formano, dagli interessi che si vivono, dal peso che hanno certi valori, dal livello educativo da cui si parte, dal grado di accettazione e stima di cui gode l'animatore. Insomma, un gruppo è anche una entità molto concreta, e l'animatore non deve mai dimenticarlo. Per questo un animatore deve essere non solo capace di descrivere un'esperienza del gruppo in quanto tale in una sua fase di vita, ma anche l'esperienza che di fatto sta vivendo il «proprio» gruppo, costituito da quelle persone, in un certo ambiente, legato a una condizione storica e culturale particolare. Questa condizione è così importante da distinguere i giovani non solo dagli adulti, ma anche i giovani di oggi da quelli di dieci o di venti anni fa, e caratterizzare diversamente le esperienze che intendono vivere.

Anche l'età e la storia hanno il loro valore nel determinare l'esperienza.

Diversa è l'esperienza che si può avere a 15-16 anni da quella di 18-19, e diversa è l'esperienza del gruppo parascolastico (formato da giovani studenti provenienti dalla stessa esperienza scolastica) rispetto a quella di un gruppo di giovani che provengono da un cammino di preparazione sacramentale alla confermazione, dal gruppo che si aggrega per amicizia e stima con il vice-parroco. Si prenda allora lo stesso schema di prima, e si cerchi di completarlo secondo le variabili che abbiamo ora descritte.



## ESPERIENZE EDUCATIVE

Non basta parlare di esperienze per i vari tempi e momenti di sviluppo delle persone e del gruppo. È importante definire che cosa sia un'esperienza educativa e quali caratteristiche debba avere.

### Quando un'esperienza è educativa?

Definiamo esperienza educativa un fatto nel quale un soggetto è coinvolto in modo globale (emotivo, cognitivo e comportamentale) e a un livello tale che ne resta condizionato. Un bambino che subisce da piccolo un improvviso spavento o che perde i genitori, può portare i segni di questa esperienza per tutta la vita. Un adolescente che subisce il tradimento di un'amici- zia, si trova condizionato sul modo di valutare o di lasciarsi coinvolgere in una prossima esperienza. Allo stesso modo un'ottima esperienza avuta con un insegnante può orientare le scelte di studio, oppure un'esperienza positiva di amicizia stimola e sta davanti come un esempio da ripetere o continuare, e da cui partire per valutare altre possibili esperienze.

Le esperienze hanno certamente un valore di condizionamento sul comportamento, ma non sempre in modo assoluto e definitivo. In una persona

che ha raggiunto un certo equilibrio di maturità e autocoscienza è possibile controllare il condizionamento subito, anche se sempre con una certa difficoltà.

A un'esperienza possiamo dare valore positivo o negativo in base a dei valori di riferimento che nell'esperienza troviamo coinvolti, o in base alle disponibilità a cui tale esperienza predispone per far fronte a compiti successivi. Così un'esperienza di violenza può essere giudicata negativamente perché i valori che in essa sono espressi sono negativi. Mentre un'opera di carità può essere considerata positiva perché assumibile come atto verso un bisognoso.

Un'esperienza può essere positiva anche per il fatto che predispone ad affrontare meglio altre esperienze successive. Un'esperienza positiva dei primi anni di vita può aprire successivamente a esperienze positive anche extrafamiliari. Come un'esperienza scolastica positiva nei primi anni di scuola predispone a una buona esperienza scolastica successiva.

Da questo punto di vista potremmo anche dire che l'esperienza sia qualcosa che ci condiziona in quanto modifica, predispone o rinforza il nostro modo di valutare e agire successivo.

A che cosa è dovuto questo? Soprattutto a quel nucleo del nostro essere che continua ad essere sempre presente nella continuità del fluire storico della nostra vita. Esso è definibile come il punto di riferimento di tutto il nostro essere, ma anche un punto di riferimento «vuoto» che si realizza assimilando tutte le esperienze che viene accumulando. Cosicché potremmo definirlo come quella realtà a cui fanno riferimento tutte le esperienze da noi vissute. E poiché tale entità non è solo passiva (nel senso che «assimila» tutto ciò che viviamo), ma anche «attiva» (perché partecipa di volta in volta alle nuove esperienze), essa vi entra con tutta la sua realtà accumulata e da essa condizionata.

Per questo processo di «assimilazione» e «condizionamento» possiamo dire che ogni esperienza è anche «educativa».

### **Esperienza educativa in senso stretto**

Considerando il modo con cui un'esperienza può incidere sulla nostra vita e sul nostro comportamento, abbiamo indicato due modi: essa può essere un «peso» condizionante o una «forza» liberante. È soprattutto a questo caso che normalmente si fa riferimento per una esperienza «educativa», in quanto consideriamo quella negativa come qualcosa che impedisce la crescita e la maturazione della persona.

Le esperienze «educative», quindi, sono soprattutto quelle positive. La positività è indicata dai valori che tali esperienze contengono, ma anche dal modo stesso con cui esse sembrano agire sull'io.

Non è un caso il fatto che noi proviamo un «senso di benessere», «un

senso di gratitudine», «un senso di gioia» da una buona esperienza. Mentre proviamo un «senso di angoscia», «un senso di bisogno di liberazione», «un senso di mancata realizzazione» da una esperienza negativa. Per lo stesso motivo cerchiamo di ripetere, desideriamo nuovamente le esperienze positive, mentre istintivamente evitiamo e cerchiamo di non lasciarci coinvolgere in esperienze negative.

Ciò dimostra che l'esperienza non è qualcosa di puramente esteriore, di puramente fattuale, ma qualcosa che ha risonanza con l'interiore, con la natura, con l'io e con il suo divenire. Se quindi possiamo parlare anche di esperienza educativa in un senso molto lato (che abbraccia ogni condizionamento che essa pone all'esistere dell'io), dobbiamo tuttavia restringere il senso educativo a quelle esperienze che in qualche modo sembrano dare all'io il senso della liberazione, dell'apertura, del divenire maturo e non di un ostacolo ad esso.

Una esperienza può essere «educativa» anche in ragione di un suo inserimento in un piano o progetto. È spesso comune in molti gruppi e in molte persone il volere far «esperienze». È vero che l'esperienza lascia sempre qualche «saggezza», ma è pure evidente che se ne possono fare a migliaia avendo in conclusione un grande senso di confusione e sensazione di perdita di tempo, perché tra loro contraddittorie o non abbastanza significative.

Per questo la «selezione» delle esperienze si impone come un criterio estremamente utile e interessante ai fini di una costruttività o per non ripetere inutilmente esperienze che hanno già fornito tutta la loro pregnanza di significatività.

Nel processo educativo è importante scegliere esperienze che per la loro varietà o per i valori che vi sono coinvolti portano un «arricchimento» e una «dilatazione» alla persona e non un suo impoverimento.

Da questo punto di vista, «educatività» dell'esperienza significa avere un progetto umano così vasto e globale di luoghi e momenti opportuni per esperienze non solo significative, ma anche costruttive.

Da ciò la grande responsabilità educativa del gruppo. Esso deve avere un «progetto» che serva come riferimento per la selezione delle esperienze significative; deve avere un'ampia proposta di tipi di esperienze per una educazione globale delle persone; deve avere un'ampia diversificazione di esperienze per raggiungere la ricchezza di un valore.

### **I parametri di un'esperienza «educativa»**

Quando richiamiamo alla coscienza un'esperienza, il modo in cui la ricordiamo mostra che siamo «selettivi». Non ricordiamo tutto di un'esperienza vissuta, ma solo quegli aspetti che per noi sono stati più importanti, più si-

gnificativi, più caratteristici. Questi lasciano una «traccia condizionante». È possibile individuarli e riconoscerli come un'indicazione dei criteri di un'esperienza educativa.

I tratti che vengono meglio ricordati di un'esperienza e che risultano più significativi sono anzitutto quelli *emotivi*. Un'esperienza piacevole o un'esperienza negativa si imprime in noi soprattutto come tale prima di riconoscerne il valore ideologico. Spesso, se analizziamo il modo con cui raccontiamo un'esperienza, il primo dato a emergere è «ciò che abbiamo provato», le sensazioni che abbiamo vissuto in quel momento. Diciamo «ciò che mi ha colpito...», «ciò che ho provato...», «ciò mi ha fatto sentire...», «è stata un'esperienza sconvolgente...», «è stato qualcosa di divertente...». L'emozione esprime qualche cosa di globale, qualcosa che dà in sé il primo valore positivo o negativo.

All'emozione spesso facciamo poi seguire il perché o il che cosa ci ha fatto provare una certa sensazione. Esso esprime ciò a cui abbiamo prestato maggior attenzione, come noi l'abbiamo interpretato. È l'aspetto che possiamo identificare come *razionale* o «ideologico».

Da questo punto di vista l'esperienza sembra avere due prime qualificazioni: il dato e l'interpretato. Il primo ci coglie prevalentemente passivi, si impone come tale. Il secondo ci vede maggiormente attivi, nell'atto di attribuire ad essa un significato.

Non sempre tuttavia lo schema è il passaggio dal dato all'interpretato; probabilmente questo è il modo più ordinario nelle prime esperienze in cui si constata l'io come «ricettivo» rispetto all'esperire. Successivamente invece, quando un certo numero di esperienze tipiche si sono ripetute, la direzione può invertirsi: dall'interpretato al dato. Una esperienza è ricercata soprattutto perché essa risulta significativa. Si pensi solo a come possiamo o vogliamo lasciarsi coinvolgere in un'esperienza di sacrificio o di rinuncia, e quindi emotivamente negativa, per un valore che in essa viene riconosciuto.

Queste due direzioni indicano come tra dato esperienziale e sua interpretazione vi sia una relazione circolare di andata e ritorno.

La nostra esperienza ci dice anche che non tutte le esperienze sono della stessa importanza o dello stesso livello di significatività. Alcune sono insignificanti, altre le ricordiamo con vivacità e costituiscono come un «metro», una misura. Esse sono «*simboliche*», paradigmatiche, prototipiche di una certa categoria. Sono come un termine di riferimento e di paragone per altre esperienze. Perché lo siano, è dovuto certamente al fatto che sono state o emotivamente coinvolgenti o esemplarmente significative di qualche valore. Che cosa però venga preso come tale, è probabilmente qualcosa di caratteristico, di essenziale, di ripetitivo, di previsionale per altre esperienze. Una certa riunione di preghiera può diventare il modello a cui ispirarsi per altre,

o ciò che si è provato in una certa situazione diventa ciò che può verificarsi in ogni altra esperienza che ripeta le stesse caratteristiche.

L'aspetto simbolico introduce in un tipo di esperienze che potremmo chiamare «*totalizzanti*». Esse sono tali non tanto perché risultano dal punto di vista soggettivo particolarmente significative, ma perché costituiscono il punto focale di molte esperienze diverse: le unificano e orientano. Così l'esperienza religiosa o quella estetica o ideologica possono diventare come un punto di coagulo di molte esperienze diverse, che hanno in alcune dimensioni gli aspetti caratteristici di un'esperienza prototipica o simbolica.

Un'altra dimensione della esperienza è il suo grado di *consapevolezza*. Non sempre un'esperienza è in grado di svelare in se stessa tutta la significatività di cui è carica. Un bambino che gode dell'affetto equilibrato dei genitori, vive un'esperienza della cui portata egli è inconsapevole, e solo molti anni dopo può rendersene conto. Altre volte invece noi siamo coscienti di quanto succede, e possiamo rilevare alcuni aspetti e attribuire un significato o un altro.

L'opposizione consapevole/inconsapevole potrebbe essere letta come pre-linguistica e linguistica. Tutti abbiamo spesso coscienza di possedere esperienza in una certa cosa, ma non riusciamo ancora a ben definire o a catalogare. Mentre ne abbiamo un'altra che siamo in grado di descrivere nei minimi particolari, di comunicarla, di giudicarla, di oggettivarla con parole e segni che la possono simulare.

Anche il «*numero*» delle esperienze è un aspetto rilevante. Questo potrebbe sembrare un elemento poco decisivo, perché in certi casi un'esperienza «unica» può essere più determinante di altre ripetute, o di un insieme articolato. Tuttavia anche il numero delle esperienze vissute è una variabile non secondaria. Un certo numero di esperienze può costituire un patrimonio o un «peso», nel bene o nel male, difficilmente modificabile: può infatti «convincere» in un senso oppure in un altro. La forza del numero è contrapponibile alla forza e alla vivacità di una esperienza prototipica e simbolica, e costituisce una realtà difficilmente modificabile: di fatto un certo numero di esperienze significative conferma nel soggetto un certo atteggiamento modificabile solo attraverso «numerosi» altre esperienze contrarie.

Ciò deve far riflettere l'animatore sulla possibilità di recupero da esperienze devianti, come anche sulla possibilità di essere definitivamente «educativi». Una o poche esperienze non possono dire di aver creato un atteggiamento stabile. Un ridotto numero di esperienze può ottenere un effetto solo se correlabile ad un alto valore di significatività emotiva o ideologica.

Concludendo, diciamo che l'«effetto esperienza» sul fatto educativo è correlato a diverse variabili. Dall'insieme, risulta lontano dall'obiettivo educativo di un animatore pensare che basti fare esperienza per introdurre

o stimolare atteggiamenti positivi nei giovani. Al contrario, la sua arte di animazione si dimostrerà nella capacità di smuovere o attivare le diverse dimensioni di cui è costituita una esperienza, e saper valutare le variabili più accentuate in un certo momento rispetto ad un altro.

## TRAINING

Vengono riportate espressioni nelle quali si raccontano esperienze vissute da giovani. Sottolineando le espressioni che fanno rilevare la loro incidenza sulla persona che le racconta, si rilevino le variabili «educative» che esse hanno avuto.

### Situazione I:

«Non avevo mai vissuto prima d'ora un incontro di preghiera così intenso. Mi sono sentito profondamente coinvolto nel trascendente. Avrei voluto che la cosa durasse ancora per un po'. Non avevo mai creduto che pregare fosse un'esperienza così esaltante».

### Situazione II:

«Non credo di essere volubile, anche se è la quarta cotta che prendo in tre anni. Ma non mi va che dopo un po' di tempo che frequenti un ragazzo, egli ti chieda immancabilmente di fare l'amore. Ora starò ben attenta a mettermi con qualcuno».

### Situazione III:

«Per coerenza con gli impegni assunti è importante che ci decidiamo per questa esperienza. L'accoglienza dei figli abbandonati dai genitori perché in carcere o divorziati non sarà certamente facile, ma con essa metteremo alla prova quello che effettivamente ci importa degli altri».

### Situazione IV:

«Ero in una situazione di profonda crisi esistenziale e di fede. L'andata a Taizé è stata come una boccata d'aria che mi ha fatto capire un mucchio di cose. Nel gruppo siamo diventati molto più uniti e quell'esperienza è stata l'inizio di qualcosa di veramente nuovo nella nostra vita. Non credevo che potessimo condividere così pro-

fondamente ideali, valori, fede e preghiera. L'esperienza mi ha dato grande speranza per continuare».

### Situazione V:

«Lo so come vanno a finire queste iniziative. Per due o tre volte tutto va bene. Ma poi, quando si perde la novità e si sente solo il peso da portare avanti tutti i giorni, c'è subito chi per un motivo o per l'altro si tira indietro, e alla fine sono sempre gli stessi a portarne il peso».

### Situazione VI:

«Questa esperienza credo rimarrà un fatto isolato senza conseguenze, se non la esamineremo attentamente e rileveremo il significato che può avere per noi».

### Situazione VII:

«È stata un'esperienza unica nel suo genere, e difficilmente ne avremo una simile. Ci ha insegnato ad essere molto più prudenti e meno affrettati nel giudicare gli altri e ad avere pregiudizi troppo facili e superficiali».

### Situazione VIII:

«È stata una di quelle esperienze che ti dà l'impressione di essere vicino al mistero perché non hai parole per descriverla. Indubbiamente è stata un'esperienza bellissima e di quelle che ti lasciano un segno dentro».

### Situazione IX:

«Essere violentati da uno sconosciuto è un'esperienza che difficilmente si può dimenticare e che ti condiziona enormemente. Ti si imprime dentro per tutta la vita».

## MODELLI DI RISPOSTE

### *Situazione I:*

Intenso... profondamente coinvolto nel trascendente.

### *Situazione II:*

Ti chiedo immancabilmente di fare l'amore... starò bene attenta a mettermi con qualcuno.

### *Situazione III:*

Per coerenza... ci decidiamo... non sarà certamente facile... metteremo alla prova.

### *Situazione IV:*

Profonda crisi... mi ha fatto capire un mucchio di cose... molto più uniti, l'inizio di qualcosa di veramente nuovo... condividere così profondamente ideali... grande speranza.

### *Situazione V:*

Quando si perde la novità... sente solo il peso... alla fine sono sempre gli stessi a portarne il peso.

### *Situazione VI:*

Esamineremo... rileveremo il significato.

### *Situazione VII:*

*Unica* nel suo genere... più prudenti... meno affrettati nel giudicare... ad avere pregiudizi.

### *Situazione VIII:*

Vicino al mistero... un'esperienza bellissima.

### *Situazione IX:*

Difficilmente si può dimenticare... ti condiziona.

## Un'esperienza educativa per il gruppo

Quanto può valere tutto questo per il gruppo? Premesso che per il gruppo valgono le stesse condizioni sopra affermate, si può aggiungere che esso dà dei rinforzi supplementari per fare esperienze particolarmente significative.

Il gruppo, per le dinamiche che lo regolano e lo costituiscono, può notevolmente influenzare alcune variabili connesse con l'esperienza. La pressione di conformità o un rapporto di dipendenza dall'animatore, ad esem-

pio, potrebbero notevolmente influire sulla decisione di lasciarsi coinvolgere in una data esperienza, che nessuno avrebbe affrontato da solo. La comunicazione, il dialogo o la discussione potrebbero essere condizioni per scoprire la significatività di una esperienza. La carica emotiva di alcuni potrebbe influenzare significativamente quella di altri, in modo che una certa esperienza diventi di alto valore educativo. La stabilità e il prolungarsi della vita del gruppo potrebbe anche essere la condizione per ripetute esperienze che potrebbero contrapporsi, se positive, a esperienze negative.

Ma il gruppo può anche essere all'origine di esperienze «originali». Sono le esperienze tipicamente «sociali»: come la collaborazione, l'appartenenza, l'ecclesialità, la condivisione (di valori, di progetti, di impegno...). Tali esperienze possono diventare o essere percepite come molto «astratte» se non sono anche «provate». È possibile che l'esperienza le «concretizzi» troppo riducendone e parzializzandone il significato, ma è anche vero il contrario se la conoscenza manca del suo riferimento concreto. Il gruppo ha la possibilità di far sperimentare come anche di far riflettere su tali valori trovando nell'educazione ad essi la via di un sano equilibrio.

Il gruppo permette però anche di vivere la realtà con un atteggiamento di maggior fiducia, di sogno, con un atteggiamento disposto al possibile.

Sappiamo che la realtà concreta è condizionata dalla storia, dalle mediazioni, dalla pesantezza che comporta la sua complessità. Al giovane, privo della memoria storica, tutto questo può creare non poche difficoltà.

La mediocrità, la resistenza al cambiamento, l'anonimato dell'esperienza sociale, le ragioni storiche del dato sono spesso incomprensibili e creano una diffusa difficoltà all'accettazione e alla visione di una realtà ideale più consona alla sua età. Ciò diventa possibile nella esperienza del gruppo, dove un'iniziativa riuscita può significare che cambiare è possibile, dove un'esperienza di solidarietà può far dire che amarsi è possibile, dove un'esperienza di preghiera fa intuire che una fede comunitariamente vissuta è possibile. Saranno probabilmente esagerazioni, affermazioni che devono ancora scontrarsi con la dura realtà della vita da adulti, situazioni che non costituiscono una appropriazione definitiva di comportamenti e di valori. È vero, ma se tutto ciò ha la possibilità anche solo minima di radicarsi per la qualità e il numero di esperienze, creerà un'abitudine mentale di resistenza al negativo, all'accettazione dell'esistente, al vuoto di speranza.

## TRAINING

In questo training si chiederà di immaginare e organizzare esperienze che risultino significative per gli individui e per il gruppo.

Supponi di dover proporre per il gruppo (o che il gruppo proponga di fare) qualcuna delle esperienze qui sotto riportate. Perché siano educative, di che cosa ti preoccuperesti? Con quali riferimenti le giudicheresti?

*Situazione I:*

Si decide di fare un ritiro. A quali di queste domande ti sembra più urgente rispondere:

- sapere quanti verranno;
- sapere se c'è stata un'altra esperienza simile e come la giudicano;
- decidere il tema che interessa;
- sapere se è la prima esperienza del genere;
- discutere sul valore che il gruppo le attribuisce;
- preoccuparsi che sia desiderata e voluta da tutti;
- preoccuparsi che sia un'esperienza preparata dal gruppo;
- preoccuparsi che ogni ragazzo trovi delle ragioni valide per venire;
- .....
- .....

*Situazione II:*

- Si propone di fare una festa. Che cosa ti preoccupa maggiormente:
- che non mi abbiano proposto un'esperienza di maggior impegno;
  - individuare quale esperienza educativa si possa trarre da essa;
  - che mi sfugga di mano;
  - che non sia qualcosa voluta da pochi;
  - che sia preparata con il coinvolgimento di tutti;
  - che abbia anche una dimensione religiosa;
  - che si abbia il massimo di interazione di gruppo;
  - .....
  - .....

*Situazione III:*

- Il gruppo si è trovato di fronte al fallimento di un'esperienza. Cosa pensi:
- sarà difficile farne un'altra simile;
  - se ne dovrà fare immediatamente un'altra per cancellare gli aspetti negativi che ha lasciato;
  - si dovrà fare una discussione per vedere di chi o di che cosa è la responsabilità;
  - che si è persa una occasione educativa;
  - che talvolta è utile che nella vita di un gruppo qualcosa non riesca bene;
  - che la colpa è stata dell'animatore che non ha saputo organizzarla bene;
  - .....
  - .....

*Situazione IV:*

Per fare una esperienza di preghiera significativa quali variabili pensi sia opportuno mettere in gioco?

1.
2. ....
3. ....
4. ....
5.
6.

*Situazione V:*

Per un'esperienza di impegno che incida significativamente nel gruppo, cosa è opportuno fare?

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....

*Situazione VI:*

Il gruppo decide di fare un recital significativo in preparazione della Pasqua. Che cosa si deve pensare?

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....

**MODELLI DI RISPOSTE**

*Situazione IV:*

1. Scegliere un tema di preghiera da loro sentito.
2. Orientare un approfondimento sul tema che abbia uno sbocco verso il trascendente.
3. Verificare gli atteggiamenti (riflessione, dialogo, fede, motivazioni...) che intendo mettere in gioco nell'esperienza.
4. Determinare con loro le modalità dell'esperienza.
6. Studiare un algoritmo a loro accessibile.

*Situazione V:*

1. L'esperienza sia vissuta da tutti.
2. Sia vissuta emotivamente.
3. Sia già un punto di arrivo attraverso una sensibilizzazione, una problematizzazione o un lungo tempo di preparazione.
4. Se necessario abbia un tempo di riflessione o discussione successiva.

5. Prima/durante/dopo vengano richiamate le motivazioni.
6. L'esperienza sia inserita in un progetto educativo.

*Situazione VI:*

1. Si deve fare un approfondimento del tema e di ciò che significa per il gruppo.
2. Stimolare la creatività.
3. Si devono individuare gli elementi significativi che vogliono essere trasmessi.
4. Si deve stendere un copione che coinvolga tutte le persone possibili.
5. Si deve ogni tanto fare il punto della situazione.
6. Il recital deve essere un modo di assimilare e approfondire i contenuti.

## CONCLUSIONE

Considerare il gruppo nella prospettiva della sua ricchezza esperienziale è assai importante per un animatore. Il gruppo «educa» principalmente attraverso di essa.

Tuttavia il confronto con la realtà e con i suoi effetti deve far riflettere circa il proporre qualsiasi esperienza. Non è un criterio sufficiente il fare esperienza per far crescere e maturare le persone. Si deve essere «educativi». Un progetto organico e vasto è una prima possibilità perché le esperienze che il gruppo sceglie non siano casuali. Ma non basta. Occorre anche che ci sia una continuità, una varietà di esperienze affinché un valore emerga alla coscienza del giovane. Ma anche questo non è ancora un obiettivo finale. Bisogna che l'esperienza diventi coscienza critica e propositiva per nuove esperienze, questa volta liberamente e consapevolmente scelte come modo di vivere e di realizzarsi.

Una ricerca di qualche anno fa sulla creatività sottolineava una correlazione tra non-creatività e atteggiamento religioso. Il perché sembrava riferito al fatto che le persone religiose fin dall'inizio della loro educazione sono orientate a pensare la realtà in un «certo modo», e a vederne gli sviluppi in modo conseguente, a interpretare gli eventi a partire da certe precondizioni, a cogliere nei fatti le «cause ultime».

Si dirà che questa correlazione vale solo per un'esperienza non autentica. Interessa però qui notare come certe abitudini, una certa mentalità, possano influire positivamente o meno sulla creatività personale nel modo di pensare e agire, e che quindi occorre guardarsi da una mentalità e da atteggiamenti non stimolanti.

Si potrà pensare che la creatività sia una dote degli artisti o al più degli stravaganti, o che creativi si nasce e non si diventa, che la creatività non è poi una qualità particolarmente decisiva per un animatore. Restano però sempre le domande: fa parte del bagaglio di un buon animatore? Dove si può richiedere che un animatore sia creativo? Va bene ed è produttivo solo un gruppo programmato, preciso, senza «sbalzi strani»?

### **L'ANIMATORE DEVE ESSERE CREATIVO**

Se assumiamo la creatività non come estrosità o stravaganza senza scopo, ma come capacità di risolvere problemi, di generare condizioni educative, di identificare nuove situazioni per dare risposte nuove... è subito chiara l'importanza per un animatore di possedere doti creative. Esse, in particolare, sono richieste soprattutto a due livelli: di stimolazione educativa e a livello individuale.

Finché il gruppo non ha assunto autonomia, per una legge di dinamica di gruppo i membri rimandano alla responsabilità dell'animatore l'iniziativa della conduzione e delle decisioni da prendere, e ogni giudizio su tutto ciò che avviene all'interno. Questo periodo di «delega» può essere più o meno lungo: dipende dal tipo di persone che lo compongono e da quanto a lungo un animatore è disposto a cedere a questa dinamica. Ma se egli vuole essere

vero animatore, deve progressivamente non lasciarsi troppo coinvolgere, ma «stimolare opportunamente il gruppo» affinché assuma esso stesso la conduzione. Di fronte a questa situazione egli non ha ricette sicure, se non la regola generale di ri-orientare il gruppo verso se stesso. Non può solamente dire ai giovani «che la responsabilità è loro», «che sono loro a dover decidere», «che se vogliamo che il gruppo vada avanti devono responsabilizzarsi». Ciò non è stimolare, animare, ma una semplice negazione di una domanda del gruppo, un addossare al gruppo un compito che non è ancora in grado di assumere. D'altra parte, accettare l'aspettativa del gruppo perché sia lui sempre colui che prende l'iniziativa e decide, sarebbe orientare il gruppo alla passività, al disinteresse, alla deresponsabilizzazione.

Bisogna stare a metà tra l'accettazione della richiesta del gruppo e il rifiuto di assumerne la responsabilità.

Ma qual è questa strada? Che cosa deve fare praticamente l'animatore? È qui che emerge l'importanza di essere animatori creativi. Deve saper inventare una strada per la quale non esistono «ricette», o sono molto generiche, deve saper trovare soluzioni adatte al momento e alle situazioni che vengono a determinarsi.

Esaminiamo una situazione concreta.

Supponiamo un gruppo all'inizio della sua vita. È vero che tutti i gruppi alla loro nascita hanno caratteristiche comuni, ma è anche vero che ogni gruppo è profondamente diverso dall'altro. Prendiamone uno di ragazzi di quindici anni. Già solo per l'età tale gruppo al suo inizio è diverso da un altro di quattordici o di diciassette anni. Ma le differenze aumentano quando pensiamo a un gruppo di quindici anni aggregato per attività sportiva, rispetto a un altro di un'associazione, nel centro di una città rispetto a quello di una periferia o di un paese, del ceto medio rispetto a uno di ceto popolare, scolarizzato rispetto a uno di apprendisti, di ragazzi con famiglia o senza... È evidente che un animatore deve «saper inventare» per ciascuno di essi un cammino perché gli obiettivi educativi per un certo gruppo non possono essere in tutto validi per altri. Le scadenze per certi obiettivi non possono essere standardizzate per tutti i gruppi, anche se genericamente di pari età. Situazioni di questo genere se ne potrebbero elencare moltissime. Comunque emerge sempre l'esigenza che l'animatore «sappia creare» un cammino educativo per il suo gruppo.

Quanto detto per il gruppo vale per le singole persone. Ognuno è in un certo senso originale ed esige che l'animatore vi si rapporti in modo specifico e particolare, anche da un punto di vista educativo: lo sanno bene i genitori che hanno più di un figlio. Ma è anche immediatamente percepibile da chiunque ha a che fare con un gruppo. Un ragazzo è diverso da una ragazza, ma Anna è diversa da Maria, la quale ha un carattere per certi aspetti simile

a quello di Silvia, mentre per altri se ne differenzia... Ognuno ha le sue resistenze a maturare e i suoi vantaggi in altre cose. A tutti un animatore deve sapersi adattare sapendo «personalizzare» il suo intervento: e «personalizzare» significa «saper inventare» un intervento educativo appropriato per ciascuno.

L'animatore appare dunque meno che mai un «applicatore di formule», ma un inventore, uno capace di creare per ogni situazione l'intervento adatto per far crescere un germe di vita.

### Si può diventare creativi?

La domanda è certamente legittima.

C'è chi ritiene la creatività una dote naturale, quasi un gene ereditario, che non è dato a tutti di possedere. La creatività è una qualità di pochi. Come dimostra la storia, pochissimi sono gli inventori e i grandi scienziati e artisti.

Altri invece ritengono che la creatività sia educabile, dal momento che si conoscono ormai molte variabili presenti nelle persone «creative». Difatti, se anche non è del tutto chiaro che cosa si debba intendere per creatività, non risulterebbe accettabile un disimpegno operativo che scambia la difficoltà di interpretazione con l'impossibilità di avere dei criteri di orientamento (si veda la tav. 1).

#### Tav. 1 - OBIETTIVI DEFINITI IN TERMINI COMPORTAMENTALI PER L'EDUCAZIONE CREATIVA (da Treffinger e Huber, 1975)

##### 1. Essere sensibile ai problemi

Dato un insieme confuso e disordinato, diventare capaci di:

- a) descrivere molti specifici problemi che potrebbero essere appropriatamente affrontati;
- b) distinguere molti elementi della situazione;
- c) utilizzare una lista di controllo degli elementi per estendere l'analisi dei possibili problemi.

##### 2. Essere capaci di definire i problemi

Data una situazione problematica, essere capaci di:

- a) riconoscere il problema nascosto o attuale, sottostante alla situazione data;
- b) ampliare il problema o ridefinirlo;
- c) ridefinire o chiarire il problema cambiando le parole;
- d) identificare numerosi sotto-problemi che sono meglio affrontabili o che possono più facilmente essere risolti perché meglio formulati.

### 3. Essere capaci di scostarsi dagli usuali modi di pensare

Data la descrizione di una situazione di vita ordinaria, essere capaci di:

- a) descrivere correttamente la propria ordinaria e abituale maniera di rispondere;
- b) valutare l'efficacia dei suoi modelli di risposta;
- c) sviluppare molte possibili vie alternative (vale a dire: imparare a mettere in discussione le risposte abituali).
- d) selezionare tra queste alternative le risposte che saranno più utili;
- e) sviluppare e organizzare un piano sulla base delle risposte alternative selezionate.

### 4. Essere capaci di dilazionare il giudizio

Nell'esaminare una situazione problematica, essere capaci di:

- a) produrre molte risposte;
- b) dare risposte senza imporre valutazioni interne;
- c) trattenersi nel valutare le risposte degli altri.

### 5. Essere capaci di vedere nuove relazioni

Data una situazione problematica o una coppia di stimoli problematici, essere capaci di:

- a) identificare le somiglianze;
- b) identificare le differenze;
- c) elencare idee per mettere in relazione o paragonare oggetti o esperienze.

### 6. Essere capaci di valutare le conseguenze delle proprie azioni

Dato un gruppo di possibili soluzioni, essere capaci di:

- a) identificare una varietà di criteri per valutare le situazioni e le soluzioni proposte;
- b) sviluppare molti criteri per ogni problema;
- c) dimostrare la dilazione del giudizio nei riguardi del criterio.

### 7. Essere capaci di pianificare l'arricchimento delle idee

Dato un problema e la soluzione proposta, o un gruppo di soluzioni, essere capaci di:

- a) identificare specifiche sorgenti o difficoltà nell'arricchire le idee; parole-chiave e stimoli per l'arricchimento, per riconoscere o superare possibili blocchi.
- c) specificare un piano per facilitare l'arricchimento e l'accettazione.

### 8. Essere capaci di osservare attentamente o scoprire i fatti

Data la descrizione di una situazione o di un'esperienza problematica, essere capaci di:

- a) elencare molti attributi o caratteristiche della situazione;
- b) descrivere i fattori che possono influenzare l'osservazione;
- c) definire le difficoltà associate al superamento del proprio punto di vista;
- d) descrivere molte tecniche per rompere i limiti mentali derivati dalle passate esperienze;
- e) descrivere la configurazione, le caratteristiche e le funzioni delle parti importanti della situazione.

### 9. Essere capaci di usare efficaci tecniche per scoprire nuove idee

Data un'esperienza o una situazione problematica, essere capaci di:

- a) descrivere e dimostrare l'uso di molte tecniche per facilitare la produzione di idee: ingrandimento, riduzione, ricombinazione, ecc.

### 10. Essere capaci di trasformare idee strane in idee utili

Data una situazione problematica e un gruppo di idee apparentemente sciocche, essere capaci di:

- a) descrivere e mostrare le vie attraverso le quali tali idee possono diventare utili;
- b) dimostrare le tecniche per determinare i criteri essenziali;
- c) descrivere i problemi associati con criteri vaghi;
- d) dimostrare l'uso di tecniche per valutare le idee e saper lavorare prima con quelle più importanti;
- e) descrivere e dimostrare l'uso delle analogie nel ritrovare le idee utili.

### 11. Essere capaci di descrivere e utilizzare un approccio sistematico al problem-solving

A richiesta, essere capaci di definire e illustrare ciascuno di questi stadi del problem-solving creativo:

- a) trovare i fatti;
- b) trovare i problemi;
- c) trovare le idee;
- d) trovare le soluzioni;
- e) trovare l'accordo.

### 12. Essere capaci di descrivere l'influenza delle relazioni interpersonali sul problem-solving (fiducia, impegno, onestà, apertura, ecc.)

Nel campo affettivo, sviluppare:

- a) la coscienza del proprio potenziale e delle proprie limitazioni;
- b) l'inclinazione a riconoscere il proprio potenziale e a superarne i limiti;
- c) la volontà di apprendere nuove idee e di tentare di applicarle alle situazioni reali;
- d) la volontà di spartire con gli altri i propri problemi e le proprie idee.

Non venendo meno a questo impegno, indicheremo che cosa oggi si ritiene per atteggiamento creativo e proporremo esercizi che stimolano l'acquisizione di una mentalità educativa creativa.

## CHE COSA È LA CREATIVITÀ

Si è indagato molto in questi ultimi decenni sul problema della creatività. Se ne sono evidenziati molti aspetti e molte relazioni, ad esempio gli elementi che compongono la creatività, la possibilità di una educazione al comportamento creativo, i rapporti con l'intelligenza e l'ambiente.

Tuttavia non è facile trovare un accordo tra le diverse definizioni o anche su aspetti significativi.

Negli anni '50 uno studioso americano, Guilford, descrisse l'atto di intelligenza umana come punto di incontro di tre coordinate: materiali (figurale, comportamentale, semantico, simbolico), operazioni (conoscitiva, mnestica, convergente, divergente, valutante), prodotti (unità ideative, classi di idee, relazioni di fatti, sistemi; trasformazioni, implicazioni).

Tutto ciò che la mente esprime sarebbe identificabile in un punto che collega tutte e tre le dimensioni tracciandone le coordinate. Per quanto si riferisce alla creatività, per le sue caratteristiche essa ha — sull'asse delle operazioni — il suo punto specifico nel pensiero divergente, un pensiero che va al di là dei dati e limiti conflittuali posti dal problema (mentre il pensiero convergente è chiuso, limitato dentro una descrizione del problema costretto da regole definite e codificate).

Esemplificando, potremmo descrivere l'animatore convergente come quello che in una situazione imprevista non sa trovare soluzioni nuove, ma solo risposte già provate, scontate, valevoli in generale. In fondo egli manifesta una rigidità di comportamenti, una scarsa flessibilità di principi e una ripetitività di modelli solutori di problemi.

Un animatore divergente invece si dimostra aperto all'ascolto delle situazioni problematiche, non teme la complessità delle variabili in gioco e la novità. Pur in possesso di modelli solutori, egli non li adotta rigidamente ma in modo flessibile. Riconosce la novità di ogni problema e l'affronta come se fosse la prima volta che l'incontra.

### **Dalla persona creativa all'animatore creativo**

Tutto ciò introduce in un tema di particolare interesse: le caratteristiche della persona creativa.

Per descriverla, si sono utilizzati diversi metodi (interviste a persone che svolgono un'attività professionale ideativa, test di controllo del pensiero divergente, analisi biografiche, osservazioni dirette e sistematiche...). Costante però è stata la scelta dell'oggetto da osservare: scienziati, matematici, fisici, scrittori, pittori, ragazzi creativi, cioè un tipo di persone che generalmente eseguono un «prodotto nuovo» e perlopiù in modo solitario. Non sono stati presi in considerazione «educatori creativi».

Possiamo tuttavia rimediare questi dati escludendo quei tratti che sembrano in contraddizione con lo scopo educativo da perseguire. Si esige quindi una mediazione che riduce tutti gli aspetti di produttività oggettuale (un disegno, un testo poetico, una scultura...), in quanto l'oggetto della produttività educativa sono «persone mature», e tutto ciò che non risponde alla qua-

lità dell'educazione, come lo scarso interesse alla relazione interpersonale, non conformista e anticonvenzionale.

Se si eccettuano questi tratti, presenti frequentemente in artisti e persone creative, gli altri sembrano ben addirsi alla personalità di un «animatore creativo».

Quali sono in particolare? Anzitutto un'accentuata intensità e ricchezza qualitativa di risorse psicologiche, di sentimenti e di affetti. Il «creativo» dimostra una grande apertura all'esperienza propria e altrui, è privo di rigidità precostituite: vive i confini che abitualmente demarcano i concetti, le regole o i comportamenti come limiti facilmente valicabili, permeabili. Tolleranza l'ambiguità e l'imprecisione dove queste esistono, senza voler definire e circoscrivere prima di agire.

È critico verso se stesso, riconosce i propri limiti ed è disposto a rivedere continuamente le proprie posizioni. Ma è anche indipendente dal giudizio altrui, sapendo di possedere una sicura fonte di valutazione nel proprio istinto e nelle conoscenze di cui dispone. La sua criticità non è quindi né un meccanismo di difesa, né povertà di idee, né instabilità o qualunquismo. Al contrario, -è atteggiamento positivo verso la ricerca, verso l'esplorazione del non conosciuto, senso di insoddisfazione del già acquisito per una sua nuova integrazione e ampliamento.

Il «creativo» manifesta un'ampia gamma di interessi. Pur svolgendo la sua attività in un particolare campo, i suoi interessi e la sua curiosità non sono ad essa circoscritti.

Infine è entusiasta, con una persistenza nelle motivazioni e una capacità di lavoro e autodisciplina tali che si serve costruttivamente della propria complessità psicologica in modi socialmente idonei a esercitare influenza sugli altri.

Nella personalità creativa, lungi dall'estrosità e eccentricità che molto superficialmente la definiscono, vi è una sorta di equilibrio tra elementi affettivi e elementi cognitivi. Se da un lato un certo tipo di maturazione psicologica (che permette di attingere facilmente al proprio vissuto pulsionale) favorisce il costituirsi di processi duttili di pensiero, dall'altro le risorse cognitive impostano e canalizzano procedure concrete per affrontare problemi e situazioni.

In termini «animatoriali», l'animatore creativo è quello che possiede una tale apertura da esperire momento per momento la situazione cognitiva e affettiva del gruppo, così da vivere dentro di sé la sua vitalità dinamica, da percepirne le possibilità realizzative, da anticiparne ciò che esso può diventare, e da coordinare e finalizzare le potenzialità del gruppo per permettergli di sviluppare e crescere. Egli non sente il gruppo come qualche cosa di rigido, di statico, di definito, ma come un fluire continuo della vita verso

la realizzazione e modi sempre nuovi di espressione della vita che porta dentro di sé. In questo «divenire», l'ampiezza di orizzonti conoscitivi lo aiuta a identificare percezioni, possibilità, attese, tappe di sviluppo, valutazione, modifiche da apportare.

### Componenti di una animazione creativa

Resta ancora il nucleo degli interrogativi che ci poniamo. Quali sono le abilità, gli atteggiamenti, le strategie operative di un animatore creativo? In altre parole, se la creatività è la risultante di numerose «abilità», quali sono le componenti fondamentali che la determinano e nelle quali ci si deve esercitare per migliorarla?

Oggi si sembra orientati a riconoscere in quattro componenti fondamentali il nucleo di un comportamento creativo: il possesso di abilità creative, uno stile cognitivo adeguato, alcuni atteggiamenti tipici, strategie specifiche.

Esaminiamole brevemente.

### ABILITÀ CREATIVE

Occorre distinguere anzitutto le abilità necessarie per produrre qualcosa nel campo di attività specifiche e abilità propriamente inventive. In un pittore, ad esempio, si deve distinguere tra capacità necessaria per la sua arte (come sensibilità al colore, alla forma, competenze nell'uso delle tecniche pittoriche) e abilità che fanno di lui un innovatore originale. Ci sono infatti pittori che conoscono ottimamente le tecniche pittoriche ma sono assai limitati nella creatività.

È come dire che per essere animatori creativi non bastano le abilità usuali di animazione, ma sono necessarie anche quelle che la rendono «nuova» e «originale». Oggi si può concordare su tre abilità specificamente creative: la fluidità ideativa, la capacità di associare tra loro elementi apparentemente lontani, la capacità di intuizione.

### La fluidità ideativa

Fluidità ideativa è qualcosa di molto simile al pensiero divergente: con essa si intende la capacità di produrre facilmente e velocemente una grande quantità di idee partendo da una determinata sollecitazione. Il motivo della correlazione «fluidità razionale» e «creatività» è evidente: la maggior quantità di idee permette di scegliere la migliore e la più originale. Non si deve però esagerare sull'aspetto della quantità: una grande quantità di idee me-

diocri non vale certo una o due idee qualitativamente buone. È da tenere in conto ovviamente anche la qualità delle idee prodotte.

Ecco un training di stimolazione della fluidità di idee.

### TRAINING

Supponi di dover organizzare una festa per il tuo gruppo. Immagina quattro modi diversi per realizzarla. (A titolo esemplificativo indichiamo delle risposte; ciò aiuterà a eseguire meglio gli esercizi successivi.)

*Risposta:*

1) Percepisco che il gruppo gradirebbe trovarsi insieme per festeggiare un avvenimento. Senza dir nulla preparo un incontro a sorpresa.

2) Sondo, con alcune domande in incontri occasionali con i membri del gruppo, il gradimento o l'esigenza di trovarsi insieme a far festa. Avuta una risposta positiva, ne parlo con due o tre particolarmente capaci di organizzare il divertimento, le cose materiali (addobbo della stanza, cose da consumare, strumenti di amplificazione...) e la musica da cantare insieme, e insieme prepariamo una scaletta delle cose da fare.

3) Suggestisco al gruppo di valutare l'opportunità di trovarsi una volta non più per discutere o per organizzare un'attività, ma per «stare insieme a far festa». Lascero al gruppo decidere, e in caso di risposta affermativa discuteremo insieme come farla.

4) Affinché il gruppo non sia sempre dipendente dalle mie iniziative e non sapendo se interpreto correttamente le sue esigenze, non prenderò iniziative. Se veramente sentiranno il bisogno di trovarsi, lo esprimeranno. A questo punto potrò intervenire con il mio appoggio o consiglio.

*Situazione I:*

Si tratta di preparare un incontro di riflessione in gruppo sul tema: la libertà. Predisponi almeno quattro modi diversi di impostarlo.

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....
- 4) .....

*Situazione II:*

Il gruppo è in una situazione di «impasse». I rapporti interpersonali si sono fatti difficili e non sinceri. Trova almeno cinque modi diversi per sbloccare la situazione.

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....
- 4) .....
- 5) .....

*Situazione III:*

Uno del gruppo dice: «Oggi ho dato un esame, ma mi è andato male». Trova almeno cinque risposte possibili.

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....
- 4) .....
- 5) .....

*Situazione IV:*

Un altro dice: «La riunione di ieri non mi è piaciuta». Trova almeno cinque risposte possibili.

- 1)  .....
- 2) .....
- 3) .....
- 4) .....
- 5) .....

**MODELLI DI RISPOSTE**

*Situazione I:*

1. Preparo alcune affermazioni di ciò che è la libertà e apro una discussione su di esse. Poi leggeremo un brano.
2. Faccio scrivere singolarmente la loro opinione su un pezzo di carta. Raccol-

go i biglietti. Li rimescolo e li distribuisco a caso. Ognuno dovrà riflettere sul biglietto ricevuto trovando gli aspetti positivi e negativi delle cose affermate. Poi si aprirà la discussione. In sottogruppi si prepareranno due o tre piste di domande da fare a tre tipi di persone diverse (laureato, giovane, operaio, professionista...). Quindi si discuteranno le opinioni.

3. Preparo una serie di ipotesi estremizzate del tipo: «Se libertà fosse fare tutto ciò che si vuole...». In gruppetti di tre dovranno tirare fuori tutte le possibili conseguenze da queste ipotesi. Alla fine si cercherà di costruire una definizione di libertà condivisa da tutti.

4. Faccio ascoltare un disco e vedere una serie di diapositive che possono stimolare riflessioni o opinioni sul tema. Poi sottopongo un questionario sul quale dovranno rispondere individualmente. A gruppetti di tre faccio discutere un breve testo sulla libertà. Al termine dovranno inventare una parabola significativa sul tema.

*Situazione II:*

1. Organizzo un incontro informale: gita, pizza...
2. Propongo che questo sia l'argomento di discussione prossimo e incarico due o tre di prepararlo opportunamente.
3. Ricorro a una tecnica di animazione che favorisca gli scambi interpersonali...
4. Organizzo sottogruppi casuali (di 3 o 4 persone) che discutano e trovino i motivi e le cause di questa situazione. Poi si discuterà tutti insieme.
5. Evito per un certo tempo incontri di gruppo generali, ma propongo iniziative realizzabili in piccoli gruppi affinché i membri del gruppo si conoscano meglio.

*Situazione III:*

1. Lo immaginavo che sarebbe andata a finire così!
2. Mi dispiace per te, son sicuro che la prossima volta ce la farai.
3. Com'è stato? Più difficile del previsto?
4. Ciò complica i tuoi programmi?
5. Mi dispiace! Cosa prevedi di fare ora?

*Situazione IV:*

1. È vero, è stata un'occasione mancata per approfondire meglio alcune cose importanti per il nostro gruppo.
2. A cosa pensi sia dovuto? All'inopportunità dell'argomento, alla non partecipazione, alla non preparazione... Forse si sarebbe dovuto provare un'altra forma di riunione...
3. Credo abbia ragione anche se non sarei del tutto negativo: qualcosa si è fatto. Tu come pensi che la si potrebbe migliorare per la prossima volta?
4. Il problema maggiore mi sembra il fatto che sono sempre i soliti che parlano e gli altri ascoltano. Forse bisogna trovare il modo per coinvolgere anche chi non osa esprimersi.
5. Ciò che più mi dispiace è che certi interventi invece di costruire dei rapporti li distruggano o li rendano più difficili. Forse dovremmo imparare a comunicare con più rispetto dell'altro.

## Creazione di associazioni remote

Spesso si sottolinea che la creatività nasce dall'associazione di elementi che solo lontanamente di solito vengono uniti insieme. Il pensiero tradizionale e convenzionale è tale perché non farebbe che rinforzare associazioni scontate. Ad esempio, a «giorno» si associa «notte», a «cane» si associa «gatto»...

Ma non è l'associazione materiale a determinare la creatività; sono invece associazioni che, oltre a suscitare sorpresa, bene si connettono perché hanno in comune alcuni elementi semantici o un modo di illuminarsi vicendevolmente.

## TRAINING

### a) Associazioni inusitate

#### Situazione I:

Stabilisci delle associazioni inusitate (ma anche in qualche modo significative) cercando di dare delle definizioni ai seguenti personaggi o cose (ad esempio, «secatore»: una persona che parla quando vorreste che ascoltasse):

paziente: .....  
animatore: .....  
uomo di speranza: .....  
esperto: .....  
rivoluzione: .....  
allegro: .....  
uomo di fede: .....  
dogmatico: .....

Se siete in gruppo potreste anche stimolarvi dando reciprocamente un «valore» alle risposte: 3 = brillante e originale; 2 = buona e interessante; 1 = accettabile, ma banale.

### b) La metafora

Un modo per generare accostamenti nuovi è l'uso della metafora. Essa consiste nell'esprimere un concetto non con la parola che ne indica direttamente il significato, ma con una parola diversa che ha con il concetto qualcosa di somigliante. Ad esempio, invece di dire che «Achille era un uomo coraggioso», diciamo: «Achille era un leone»; o per dire che abbiamo un'emozione che ci impedisce di parlare, diciamo: «Ho un nodo alla gola»; o per dire che si è molto stanchi di pensare a qualcosa: «Ho la testa che fuma»... La metafora rappresenta un vero e proprio salto in cui un concetto è accostato a un altro mediante sostituzione e perdita del significato originario.

La metafora nasce fondamentalmente dalla similitudine, per cui certe parole (o

immagini) che propriamente dovrebbero applicarsi a determinate realtà acquistano un particolare rilievo nel designarne altre alle quali la mente o la fantasia le avvicina.

Similitudine e metafora sono spesso usate nella poesia, nella pittura o nella fotografia per ampliare un concetto o per specificarlo meglio.

Ecco un esercizio particolarmente adatto per il soggetto «animatore».

#### Situazione II:

Trova, ricorrendo a una similitudine o a una metafora, un'immagine (o un racconto) che illustri in maniera originale e significativa questi concetti:

animazione: .....  
giovani: .....  
vita di gruppo: .....  
ecclesiale: .....  
impegno: .....  
rinnovamento: .....  
amore: .....  
vita: .....  
gioia: .....

#### Situazione III:

Usa una metafora per indicare:

una giornata di ritiro: .....  
una discussione sul tema: l'amore: .....  
quello che sarà il campeggio di quest'anno: .....

## MODELLI DI RISPOSTE

#### Situazione I:

- Un uomo che ha una forma leggera di disperazione, così leggera da chiamarsi virtù.
- Uno che immagina di poter educare.
- Un uomo convinto che l'impossibile accada.

- Un uomo qualunque, lontano da casa, che dà consigli.
- Un uomo che interrompe spesso la serietà.
- Un uomo che è sicuro della falsità delle tesi di un ateo.
- Un uomo che crede di avere sempre ragione in ogni cosa di cui ha un'opinione.

Per le situazioni II e III dare modelli di risposta sarebbe «contro» la creatività che invece si vuole stimolare. Lasciamo qui libera la fantasia dell'animatore di cercare le immagini e le metafore più originali.

### L'intuizione

L'intuizione è un'illuminazione che lascia intravedere la soluzione di un problema o l'evidenza di qualcosa senza poterlo dimostrare. Vi si ricorre spesso quando ci si trova in difficoltà a spiegare qualcosa (si dice allora: «Tutto ciò è intuitivo»). Oppure, pur non essendo del tutto chiara la soluzione di un problema, si «intuisce» che essa va perseguita e ricercata in un certo modo o in un certo senso. Si dice allora: «Non mi è ancora chiaro, ma ho intuito di che cosa si tratta!».

L'intuizione potrebbe essere definita come la capacità di raggiungere conclusioni certe a partire dalla disponibilità di un ridotto numero di elementi.

Se siamo in gruppo e uno racconta un indovinello, si dimostrerà più intuitivo chi, appena terminato il racconto, saprà indovinare la soluzione, mentre apparirà meno intuitivo chi dovrà essere aiutato con suggerimenti ulteriori.

Ovviamente sono maggiormente intuitivi coloro che dispongono di un maggior numero di conoscenze.

Spesso poi la necessità di ulteriori informazioni è determinata dal modo con cui vengono involontariamente rappresentate le informazioni disponibili. Ad esempio capita di restringere più del necessario il campo di possibilità di azione o il significato delle informazioni di cui si dispone (si vedano per questo gli esercizi suggeriti).

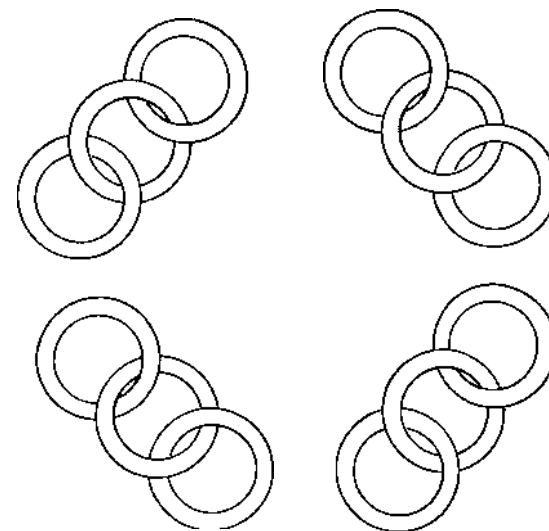
### TRAINING

Per indicare che cosa si intenda per intuizione e come possa essere esercitata, proponiamo tre giochetti che non hanno a che fare con l'animazione. L'animatore dovrà poi esercitarsi in situazioni che spesso sono suggerite dalla vita e dall'esperienza di animazione del gruppo.

#### Situazione I:

Una signora va da un orefice per farsi ricostruire un braccialetto che per una inavvertenza si è spezzato in quattro pezzi di tre anelli ciascuno.

L'orologiaio mette i quattro pezzi su un pezzo di velluto (così)

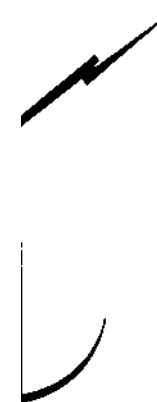


e dice: «Signora, aprire un anello e saldarlo le costa 5.000 lire. Sono quattro anelli... il tutto le costa 20.000 lire». La signora non è d'accordo e risponde: «Lei è disonesto perché può benissimo fare il lavoro aprendo e saldando solo tre anelli». Come?

#### Situazione II:

Questo giochetto, come altri, potrebbe essere usato in un incontro di gruppo per stimolare la fantasia e nello stesso tempo mettere in comunicazione i membri del gruppo. Con un po' di fantasia l'animatore potrebbe anche inventarne altri, seguendo lo stesso modello di stimolo.

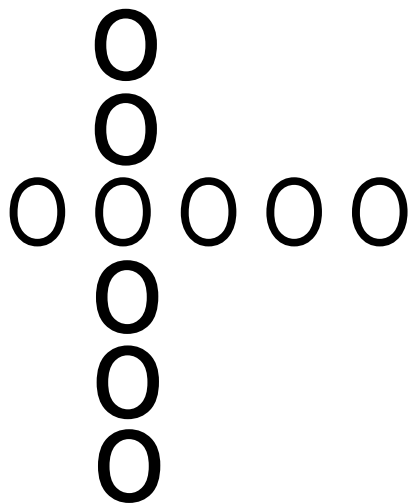
Il seguente disegno



è attribuito a Victor Hugo, che chiedeva ai suoi amici di costruire un racconto a partire dagli elementi indicati dalla figura. In questo caso la chiave sta tutta nell'interpretazione che viene data alla linea verticale.

*Situazione III:*

Immaginate dieci monete disposte nel seguente modo:



Spostando solo due monete, si devono poter contare in ciascuno dei due sensi sei monete, e facendo ruotare la linea in orizzontale sulla verticale le monete si devono tutte sovrapporre.

*Situazione IV:*

Un tizio si trova in uno strano posto del mondo. Percorrendo un chilometro verso sud, uno verso ovest e uno verso nord si ritrova nello stesso posto di prima. Dove è localizzabile questo punto della terra?

**MODELLI DI RISPOSTE**

*Situazione I:*

Basta aprire ciascun anello di un frammento e utilizzarlo come connessione degli altri.

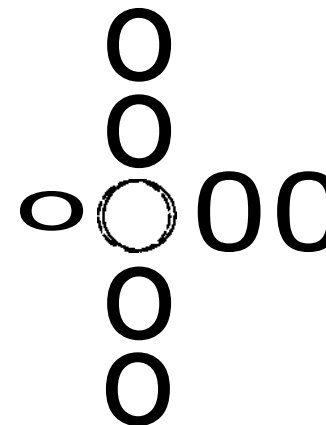
*Situazione II:*

Questa è la storia o una storia possibile. Un cane aveva un giovane padrone a cui era affezionatissimo tanto da non lasciarlo mai solo ovunque egli andasse. Quando

il giovane partì per il servizio militare il cane non resistette al dolore di rimanere senza il suo padrone, così decise di seguirlo per stargli accanto. Anche quando era di guardia lo seguiva costantemente. La figura che vedete è quella del giovane padrone in servizio di guardia che ha girato l'angolo e di lui si vede solo la baionetta, la curva è la coda del cane. La linea verticale l'angolo del muro.

Originale, vero?

*Situazione III:*



*Situazione IV:*

Si trovava al polo Nord.

**UNO STILE COGNITIVO ADEGUATO**

Per stile cognitivo si intende un certo modo abituale di porre i problemi e di cercarne le soluzioni. Anche un animatore vi è coinvolto. I problemi che incontra nell'animare sono molti e possono essere affrontati diversamente. Ci sono animatori estremamente sicuri e categorici: sanno come affrontare un problema e una volta presa una soluzione non la cambiano più. Altri invece sono continuamente dubbiosi e incerti, pronti a cambiare le decisioni appena sorge qualche difficoltà. Altri affrontano le situazioni in altro modo.

Le persone creative hanno un loro stile cognitivo. Dimostrano grande riflessione sulle soluzioni da prendere, non sono impulsive, esaminano diverse alternative, si dimostrano pronte a cambiare la direzione dei loro piani. Talvolta si pongono immediatamente dalla parte opposta delle soluzioni offerte per valutarne le debolezze, i limiti o la consistenza.

La creatività non implica dunque sposarsi con l'improvvisazione, con l'applicazione di ricette già confezionate. Anche un atto educativo (che è creativo perché genera personalità), non sembra poter sfuggire a questo stile di pensare. Animare non è applicare un sussidio, né seguire un testo di catechismo. Animare è trovarsi di fronte al problema di suscitare e far crescere nel gruppo la vita nei giovani, e la soluzione di tale problema non può essere trovata troppo facilmente e in modo definitivo. Un animatore deve al contrario essere in grado di riflettere, di adattare e riorientare di momento in momento le soluzioni prese e gli stimoli preparati affinché il gruppo cresca verso la maturità.

## TRAINING

Rifletti su questi problemi e sulle soluzioni che vengono prospettate.

### Situazione I:

Nel gruppo alcune persone vivono ai margini e sono disimpengate.

a. Trova tre possibili modi di risolvere questo problema.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

b. Trova un'altra soluzione rispetto a queste che ti vengono presentate:

— L'animatore decide di avvicinare (insieme o individualmente) le persone interessate e di richiamarle a un impegno e partecipazione alla vita del gruppo.

— L'animatore, dopo averle più volte richiamate all'impegno, decide di metterle di fronte alla decisione di stare nel gruppo o di andarsene.

— L'animatore propone in gruppo una iniziativa da affidare alla loro responsabilità. Essa dovrà costituire come una prova e occasione ultima per partecipare o lasciare definitivamente il gruppo.

.....  
.....  
.....

c. Ora prova a riflettere ponendoti in opposizione a tutte le scelte fatte. Trova i motivi, i pericoli, i lati incerti di ogni soluzione.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### Situazione II:

Il gruppo è diventato un ottimo gruppo di amici, ma niente più. Le loro proposte e iniziative sono sempre e solo feste, gite, trovarsi per decidere dove andare al cinema o in discoteca. Cosa fare per riuscire a introdurre qualcosa di più educativamente stimolante?

Rifletti su questo problema in tre modi diversi:

a. Trova tre modi per superare l'impasse nel quale si trova l'animatore.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

b. Trova un'altra soluzione rispetto a queste che ti vengono presentate:

— Crede di aver sbagliato l'impostazione del gruppo e decide di scioglierlo.

— Dice al gruppo che egli non è d'accordo con il loro modo di fare e che quindi non appoggerà più le loro iniziative.

— Chiedendo l'aiuto di alcuni che gli sembrano più disponibili, promuove iniziative di diverso tipo.

.....  
.....  
.....

c. Ora prova a riflettere mettendoti in opposizione a tutte le scelte fatte. Cerca di evidenziare i motivi, i limiti, le incertezze, i pericoli di ogni soluzione.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## MODELLI DI RISPOSTE

### Situazione I:

a. — Cerca di studiare i loro interessi e propone al gruppo qualche iniziativa nella quale i loro interessi vengono coinvolti;

— Cerca di capire quali possono essere i difetti del gruppo e migliora le sue attività e iniziative.

Dare indicazioni per i punti b e c richiederebbe troppo spazio. Il lavoro sarà fatto più facilmente se svolto tra un gruppo di animatori. In ogni caso è sempre meglio far precedere riflessione individuale a quella di gruppo.

### Situazione II:

a. — Cerca di conquistare sempre più ascendente e fiducia nel gruppo in modo che le sue opinioni e critiche abbiano un peso e valore maggiori.

— Promuovere un incontro con un gruppo di diversa impostazione per aprire un confronto tra i due modi di essere e vivere in gruppo.

— Organizza un campo estivo in un luogo «isolato» affinché il gruppo trovi dentro di sé un nuovo modo di essere.

Per le indicazioni riguardanti i punti b e c vale quanto detto per la situazione I.

## ATTEGGIAMENTI

Sugli atteggiamenti che accompagnano la creatività abbiamo già detto descrivendo il profilo di una personalità creativa. Li richiamiamo brevemente. Sono atteggiamenti che si correlano significativamente con la ricerca di originalità, la stima verso la complessità, la predisposizione verso l'ambiguità della realtà e un certo piacere nell'immergersi in essa per ordinarla, la capacità di vedere le cose dall'alto, ovvero da un punto di vista che — astraendo da situazioni concrete e particolari — sa vederle su uno sfondo più ampio, la tendenza a interessarsi dei grandi problemi dell'esistenza umana, la disponibilità al lavoro prolungato, l'accettazione della critica che non facilmente si adatti alle pressioni sociali e ai valori convenzionali.

Tutti questi atteggiamenti possono certamente trovarsi anche in soggetti non creativi, e ciò indica che la creatività non è dovuta solo a capacità specifiche, ma che con essa si devono anche coltivare altri atteggiamenti che la predispongono, stimolano e aiutano.

Così occorre che un animatore sviluppi una serie di «altri» atteggiamenti che costituiscono un terreno fertile per lo sviluppo delle creatività, e le occasioni non mancano nella vita di un gruppo. L'originalità non va cercata per se stessa: tuttavia un gruppo trova e esprime la sua identità nella distinzione da altri gruppi, con iniziative e comportamenti che lo caratterizzano. Essere significativi in un ambiente significa essere portatori di un messaggio «nuovo». E allora non si potrà non immergersi nella complessità del reale e dei problemi dell'ambiente.

## STRATEGIE SPECIFICHE

Infine fanno parte della creatività la capacità di servirsi opportunamente di strategie. Ve ne sono tantissime: saper fare analogie, utilizzare il brainstorming, immaginare ipotesi opposte a quelle che appaiono più immediate, tradurre i concetti in termini di immagini (linee, diagrammi, colori), saper produrre trasformazioni di idee o concetti attraverso «ingrandimenti» o «rimpicciolimenti» o «riproduzioni in negativo», elencare attributi, mettere in discussione i presupposti, definire il problema, cercare prospettive diverse...

## TRAINING

Non è difficile immaginare in che cosa consistano le diverse strategie elencate, e forse è più facile comprenderle mettendole in pratica.

### Situazione I:

Con l'*analogia* si illustra un concetto attraverso un altro più evidente o più chiaro. Il suo rischio sta nel non tener conto anche delle differenze. Essa è stata storicamente un ottimo strumento per scoperte scientifiche.

Come esercizio proponiamo di scoprire le seguenti analogie:

1) La vita si gruppo è qualcosa di analogo alle stagioni di un anno:

.....  
.....  
.....

2) La vita di un giovane è qualcosa di analogo al lavoro di un architetto:

.....  
.....  
.....

3) Educare e animare sono qualcosa di analogo a una semina:

.....  
.....  
.....

4) La pace è qualcosa di analogo al lavoro:

.....  
.....  
.....

### Situazione II:

Il *brainstorming* (lett. storm tempesta; brain = cervello) è un modo utilizzato per suscitare nuove idee. Consiste nel dire o scrivere tutto quello che viene in mente senza alcun controllo a seguito di uno stimolo. La valutazione o l'ordine vengono fatti attraverso criteri posti in seguito.

Prova a fare un brainstorming su questi concetti:

«pace»: .....

.....  
.....  
.....

«ecologia»: .....

.....  
.....  
.....

«amore»: .....

«salvezza»: .....

«delusione»: .....

«fede»: .....

### Situazione III:

*Elenco di caratteristiche.* Quando ci si trova di fronte a un problema o a un concetto sul quale si vuole intervenire attraverso una elaborazione creativa, è spesso importante richiamare tutte le caratteristiche di cui è dotato affinché la nuova espressione non perda intensità di contenuti.

Prova a elencare le caratteristiche di questi concetti:

«gruppo»: .....

«animazione»: .....

«giovani»: .....

«impegno politico»: .....

### Situazione IV:

*Cambiare il punto di vista* o la prospettiva da cui considerare qualcosa è un modo per scoprire la complessità del reale e anche la diversità delle cose implicate in un certo evento o fatto.

Dei seguenti fatti prova a pensare che cosa essi significano da diversi punti di vista:

a. Che cosa significa «pace»: dal punto di vista dei giovani? da parte di chi ha vissuto e provato la guerra? dal punto di vista dei militari che vogliono difenderla? dal punto di vista di un educatore? dal punto di vista di un uomo di fede? dal punto di vista di un artista?

b. Che cosa significa «famiglia» dal punto di vista dei genitori? dal punto di vista dei figli? dal punto di vista di un legislatore? dal punto di vista di un sociologo? dal punto di vista di un educatore? dal punto di vista di una persona di fede?

### Situazione V:

*Mettere «in negativo»* un concetto significa cercare di dire di quel concetto tutto ciò che non è o ciò che gli è opposto.

Si mettano «in negativo» questi concetti:

«preghiera»: .....

«gioia»: .....

«comunione»: .....

«chiesa»: .....

«speranza»: .....

## MODELLI DI RISPOSTE

### Situazione II:

— Spirito, guerra, passato, futuro, collaborazione, impegno, tolleranza, ricerca, politica, interpersonale, serenità, colomba, ulivo...

— Rovina, inquinamento, egoismo, problema, sopravvivenza, disimpegno, disinformazione, urgenza, verdi, collaborazione...

— Comunione, gioia, altro, altruismo, affetto, emozione, amicizia, ragazzo/ragazza, bacio, carezza, donazione, gratuità, sesso, dolore, comunicazione, dialogo, comunione...

— Liberazione, fede, realtà, comunione, superamento delle barriere, sicurezza, salvatore, disperazione, senso di colpa, luce, esaltazione...

— Fatica, ideale, abbattimento, desiderio, volontà, voglia di ricominciare...

— Amore, motivazione, concretezza, astrattezza, illusione, alienazione, conservazione, tradizionalismo, guerra, cultura, valori...

#### *Situazione V:*

— NON: vuoto intimismo, alienazione, solo parole, senza fede...

— NON: solitudine, emarginazione, noia, incomunicabilità, privazione, paura, distacco, possesso...

— NON: attivo con gli altri, ateismo, egoismo, solitudine, violenza, disprezzo, proprietà, lontananza, paura, incomunicabilità...

— NON: edificio, setta, disimpegno, egoismo, disperazione, immoralità, paura, mancanza di ideali, di bambini, di conservatori, illusione, senza fondamento...

— NON: illusione, disperazione...

NB: Agli esempi mancanti non si possono dare che risposte molto lunghe. Lasciamo all'animatore di verificarsi eventualmente con qualche altro.

### CONCLUSIONE

Quanto detto e i training proposti non sono certo sufficienti a fare di un animatore un educatore «creativo». Sono però almeno tali da evidenziare l'importanza di esserlo o di diventarlo. A ciò molto servirà il continuo esercizio di quegli atteggiamenti e di quelle strategie che sono state suggerite e illustrate.

In fondo essere animatori creativi non è difficile, basta un po' di costanza, di volontà e... un pizzico di fantasia.

# 7

---

## *imparare a pregare in gruppo*

---

L'esperienza di preghiera è importante non solo nella vita individuale, ma anche per il gruppo. La preghiera inizia a una vita comunitaria, invita a riflettere sulla dimensione trascendente, educa alla presenza di Dio nella vita personale e comunitaria, suscita e nutre la fede, educa l'interiorità e lo spirito...

Si sono moltiplicate in questi anni le esperienze di deserto e le scuole di preghiera (attorno a queste esperienze sono nati anche gruppi e stili di spiritualità), si sono visti tentativi di connettere esperienze spirituali orientali (come lo yoga e il deserto) e tradizione cristiana.

C'è stato un rifiorire di attività e di esperienze che ha attratto animatori e giovani che così hanno ritrovato la fede, una boccata di ossigeno per la vita impegnata. In qualche caso potremmo parlare di un boom della preghiera e un rinnovamento della vita cristiana a partire proprio da questa esperienza.

Sarebbe interessante fare un esame di tali esperienze per coglierne le istanze, i valori, i limiti, le ambiguità. Ma il nostro intento è diverso: vorremmo «aiutare» l'animatore a riflettere sulle variabili che entrano in gioco, a scomporre e analizzare alcuni momenti di tale esperienza perché egli sappia e possa anche educare alla preghiera, senza dover ricorrere a esperienze che spesso, dopo essere state vissute in un luogo, risultano irripetibili nella vita quotidiana del gruppo.

## **FATTORI DA CONSIDERARE NELL'EDUCAZIONE ALLA PREGHIERA**

Quali variabili entrano in gioco in un'esperienza di preghiera cristiana?  
Prendiamo in considerazione variabili contestuali precedenti e immediate.

### **Variabili contestuali precedenti: la storia e la vita del gruppo**

Un'esperienza di preghiera non è mai una realtà che nasce nel vuoto della vita di un gruppo o di una persona.

Ogni membro del gruppo ha già un'esperienza che deriva da quanto è stato vissuto o insegnato in famiglia e negli anni di catechismo. Essa può

essere positiva o negativa, ricca o povera, può aver lasciato un ricordo che al momento non è più accettato, ma in ogni caso queste radici ci sono (o non ci sono) e non possono facilmente essere trascurate.

C'è anche una storia di esperienza di preghiera che riguarda il gruppo. Ci sono animatori che collocano agli inizi del gruppo esperienze di preghiera, e altri che la rimandano in attesa che maturi una disponibilità di fede sufficiente; c'è chi considera la preghiera un momento centrale della vita del gruppo, e chi la ritiene un elemento tra i tanti per la maturazione del gruppo. In certi casi l'esperienza di preghiera è molto marginale, poi diventa estremamente forte per la pressione di alcune persone o per l'esperienza fatta presso qualche centro di spiritualità.

La dimensione della preghiera nei gruppi di oggi risulta in ogni caso articolata e multiforme, ed è difficile parlarne senza in qualche modo stabilire un punto di riferimento. L'animatore che vuole educare alla preghiera non può esimersi dal valutare e descrivere il valore che essa assume o l'itinerario che egli intende perseguire per una educazione del gruppo a questa dimensione. A titolo esemplificativo ne esprimiamo uno.

Come abbiamo già più volte detto noi intendiamo il gruppo come un momento educativo particolare del giovane in vista della sua maturità di uomo e di fede nel domani. Da questo punto di vista riteniamo che il gruppo migliore sia quello che educa e prepara alla molteplicità di compiti e responsabilità (individuali, professionali, sociali, relazionali, culturali...) che l'uomo adulto deve sapere affrontare. È su questo sfondo e in questo panorama che collochiamo l'esperienza di preghiera: che non è l'unica, non la più importante, non la più essenziale delle esperienze della vita di gruppo.

Non unica, perché il gruppo ruota attorno a molte attività (festa, stare insieme, amicizia e collaborazione, impegno, discussione e riflessione...). Non la più importante, perché ogni dimensione (emotiva-intellettuale, individuale-sociale, immanente-trascendente, riflessione-impegno) è importante e si influenza a vicenda per la costruzione di un uomo completo.

L'unica preoccupazione dovrebbe essere la mancanza eventuale di una di queste o quella di individuare da un punto di vista metodologico la strada privilegiata per il recupero delle altre. Non essenziale, nel senso del concetto di dinamismo di sviluppo del gruppo.

Il gruppo ecclesiale, pur definendosi tale, non può esigere di portare tutti i segni dell'ecclesialità dal momento del suo formarsi: la prospettiva è quella di una crescita e sviluppo delle persone, che di certo non esclude a priori l'educazione alla preghiera, ma che pone molta attenzione alla situazione del gruppo affinché qualsiasi esperienza proposta risulti significativa e educativa.

A questo proposito due limiti vanno evidenziati: quello di aspettare sempre il momento opportuno che non arriva mai, e quello di imporre momenti di preghiera che potrebbero non essere affatto significativi.

Ecco allora, per l'animatore, alcune domande «guida» per comprendere la «situazione» del gruppo al riguardo e alle quali un animatore deve innanzitutto saper rispondere.

— Il gruppo si è formato su un interesse lontano da un riferimento esplicito alla preghiera, oppure è un gruppo dove il riferimento è così esplicito da poter ritenere una esperienza di preghiera accettabile senza grosse difficoltà?

— Da quale «esperienza di preghiera» viene la maggioranza dei ragazzi o giovani che formano il gruppo? È un gruppo di dopocresima, un gruppo formatosi attorno a una associazione, oppure un gruppo collocato al di fuori di un riferimento ecclesiale esplicito? Che cosa significa questo per una educazione alla preghiera? Su quali elementi si può dichiarare una disponibilità? Quali difficoltà potrebbero presentare? Di quali atteggiamenti (riflessione, fede, interiorità, conoscenze bibliche...) dispongo?

— Qual è il tipo di relazioni che intercorre tra i membri del gruppo, e tra i membri e l'animatore? Apertura e sincerità di rapporti? Chiusura? Difficoltà?

— L'esigenza di iniziare una esperienza di preghiera è del solo animatore o va già maturando in diversi membri?

— Quale ruolo di animazione l'animatore vuole avere in questa esperienza? Educare progressivamente il gruppo a condurre questa esperienza o essere lui quello che la gestisce? Quali sono i rischi da evitare e quali i vantaggi che le due strade manifestano?

— Quale «posto» è da dare alla preghiera nella vita del gruppo?

— Quale itinerario si propone?

### **Variabili contestuali immediate: il tempo, l'ambiente, la situazione**

La variabile «tempo» di una esperienza di preghiera ha tre dimensioni: ogni quanto tempo, quando e quanto a lungo.

Riguardo alla prima dimensione si possono fare molte considerazioni. Ci sono gruppi che la vivono con frequenza quasi settimanale, perché essa è ritenuta asse fondamentale del gruppo o dai partecipanti o dall'animatore.

Ma qui si esige un giudizio maturo da parte dell'animatore: non cedere facilmente a eccessivi slanci di spiritualità, né imporre esigenze sue.

Di fronte a eventuali richieste di «maggiori» momenti di preghiera, l'animatore dovrebbe saper valutare come questo «aumento» si equilibri con le altre dimensioni della vita del gruppo. Si incontrano ad esempio gruppi

i cui membri hanno un'intensa vita di preghiera e una scarsa partecipazione liturgica ai sacramenti in genere e festiva, oppure la cui vita di preghiera è così forte da non essere assolutamente aperta alle dimensioni relazionali o di impegno nel quotidiano (studio, lavoro, famiglia...), o che condizionano ad essa gli impegni della vita di tutti i giorni.

Ci sono altri gruppi la cui preghiera è diventata una routine tale per cui lo sforzo è più quello di trovare sempre «qualche cosa di nuovo» che non «pregare». Allo stesso tempo l'animatore deve vigilare perché la preghiera del gruppo sia fatta con il ritmo della sua spiritualità.

Egli non deve mai perdere di vista la situazione di crescita globale delle persone e del gruppo, e dentro questo orizzonte collocare il ritmo opportuno affinché ciò che si fa corrisponda ad autenticità di vita.

Anche il «quando» non è indifferente. Il «quando» come punto di arrivo psicologico dei giovani, un «quando» che ha riferimento anche nella realtà oggettiva in cui il gruppo si trova.

Circa il «quando» concreto, diverso è il momento del mattino da quello della sera, o un qualsiasi momento della giornata rispetto a un dopopranzo, diverso è un momento di preghiera dopo un tempo di riflessione da quello dopo una caccia al tesoro o una partita di calcio o una partita vista alla televisione. Un «quando» non deve dimenticare quello che immediatamente l'ha preceduto.

Molto più difficile è decidere un «quando» come punto di arrivo psicologico. È certo che uno stato psicologico di attenzione e di preparazione favorisce la preghiera come riflessione o come dialogo. Allo stesso tempo, difficoltà personali o di relazione intergruppo (tra animatore e gruppo, tra diversi sottogruppi) o una situazione di stanchezza o di stress, o un momento di forte scoraggiamento non favoriscono concentrazione e disponibilità alla preghiera. Non è detto che queste esperienze debbano «escludere» un momento di preghiera, ma non si può agire come se queste cose non esistessero o potessero facilmente essere lasciate fuori dalla porta.

Un «quando» non deve anche essere svincolato da un «quando» contestuale più ampio, come quello riferito al tempo liturgico o ad altre iniziative in cui è coinvolta una comunità più vasta. Un incontro di preghiera sulla pace nell'imminenza del giovedì santo o una riunione di riflessione sulla fede nei giorni di carnevale mostrano subito ciò a cui ci riferiamo. Lo stesso si può dire di incontri di preghiera «concorrenti» ad altri momenti in cui la comunità ecclesiale si esprime.

L'esperienza di preghiera non può prescindere anche da una descrizione del punto in cui si trovano il gruppo e le persone del gruppo. Si intende riferirsi tanto al vissuto del gruppo quanto all'itinerario programmato di educazione alla preghiera. Questo diventa particolarmente importante nei primi

passi della vita di preghiera. L'esperienza di gioia, di generosità, di sensibilità verso i più provati, qualche esperienza traumatica di sofferenza o di solitudine, non devono sfuggire come occasioni e temi di preghiera.

Da un altro punto di vista si deve ricordare come ogni atteggiamento (anche la preghiera) ha un suo inizio e un suo sviluppo. Non esiste un modo sempre uguale di pregare. La preghiera si sviluppa con il crescere della fede e della vita comunitaria. Sarebbe un grave errore non modulare la preghiera sullo sviluppo umano e spirituale delle persone e del gruppo.

Ma esiste anche una varietà di modi di pregare nell'esperienza cristiana: così, obiettivo di un animatore non sarà solo animare il gruppo alla preghiera, ma anche aprirlo a varie e multiformi esperienze di preghiera che la spiritualità cristiana ha sviluppato. In questo senso «quando» significa determinare il tempo da destinare a un modo di pregare e un tempo da dare a un altro modo.

C'è infine un'ultima variabile contestuale da tenere presente: «il luogo».

Sembra talvolta che questa sia la variabile più considerata: quante cappelle e luoghi si sono modificati per diventare «ambienti» di preghiera. È indubbiamente una variante importante, anche se non da sopravvalutare.

Comunque rimane il fatto che anche l'ambiente ha il suo valore: un ambiente essenziale, in cui l'attenzione è facilmente focalizzata sulle cose importanti, un'acustica buona quando ci deve essere un ascolto comunitario, la possibilità di silenzio, una luce non troppo distraente...

## LE COMPONENTI DI UNA ESPERIENZA DI PREGHIERA

È ormai convinzione di molti ritenere che certi atteggiamenti che si indicano con una parola (atteggiamento riflessivo, comunicativo, creativo, spirituale...) in realtà non siano che la risultante di un interagire particolare di vari atteggiamenti. Così è per l'atteggiamento positivo alla preghiera. Non c'è atteggiamento alla preghiera se non c'è apertura al trascendente, se non c'è capacità comunicativa con l'Altro, se non c'è coscienza del proprio essere e del limite, se non c'è capacità di un'esperienza di interiorità...

Questi atteggiamenti non sono solo condizione per l'esserci, ma anche componenti di un «atto di preghiera».

Vista nell'attuarsi, l'esperienza di preghiera potrebbe essere considerata come l'esplicarsi o il dispiegarsi armonico nel tempo dei vari atteggiamenti che la costituiscono.

Normalmente l'atto di preghiera non è un atto «istantaneo», «intuitivo» (qualche volta l'atto individuale lo può anche essere). In genere, soprattutto l'atto di preghiera comunitario, è uno «svolgersi» di micro-atti che di volta in volta richiamano in azione i diversi atteggiamenti che lo compongono.

In questo l'esperienza di preghiera non è diversa dagli atti umani.

Tutte le azioni che compiamo hanno un certo svolgimento, un «modo» di essere compiute. Questo vale per le azioni comuni e banali (come andare a comperare il giornale o mettersi a studiare o leggere) e per le azioni «grandi». Con un termine tecnico, chiamiamo questo «modo» un algoritmo, cioè una sequenza di azioni coordinate tra loro e finalizzate all'ottenimento di uno scopo. Ovviamente il loro modularsi è determinato da vari fattori: la cultura, la storia, le persone, gli scopi prefissati. Questo vale anche per quell'azione personale o di gruppo che è la preghiera. E allora quali sono queste micro-operazioni che articolandosi tra loro danno la possibilità all'atto di preghiera di dispiegarsi e di compiersi in gruppo?

Ne riasaminiamo alcune diventate ormai comuni nel nostro modo di compierle.

### Il raccogliersi

Il momento del trovarsi insieme è un momento che ha nella preghiera un particolare valore perché esprime, da un punto di vista di azione comunitaria, la necessità di «partire insieme». Il non cominciare allo stesso tempo ha lo stesso valore dell'arrivare in tempi diversi a una festa o a un pranzo già cominciato. Chi arriva tardi non può più «entrare» come gli altri arrivati prima. Così nella celebrazione della preghiera, se questa è stata preordinata come uno sviluppo di azioni, chi arriva in ritardo perde il senso e l'organizzarsi del tutto.

### L'inizio

È costituito da due momenti: le istruzioni e il saluto. Le istruzioni comprendono tutti quegli avvisi di ordine pratico che servono a descrivere che cosa si farà o come si svolgerà l'incontro di preghiera. Il suo valore sta nel predisporre il gruppo al corso stesso dell'azione. Questo momento deve essere svolto dall'animatore in modo chiaro e quando tutti sono presenti, perché predispone l'«algoritmo».

Il saluto fa già parte della preghiera vera e propria, e deve esprimere il raccoglimento e il porsi alla «presenza» del trascendente. Di questa azione fanno parte il saluto fatto nel nome del Signore e la spiegazione del «tema» della preghiera, ovvero il richiamo su un particolare argomento che costituirà il «contenuto» dell'azione che si sta iniziando.

Prima di procedere oltre, com'è stile degli altri capitoli, fermiamoci un momento per chiedere all'animatore di imparare a predisporre questi due momenti.

## TRAINING

Per esercitarsi nella predisposizione alla preghiera si propone all'animatore di ispirarsi all'invito di cui normalmente si serve la chiesa. L'animatore legga attentamente il salmo 94 (qui sotto riportato) e con un evidenziatore o con una biro sottolinei e scriva in margine i nuclei a cui si accenna.

*Venite lodiamo il Signore,  
gridiamo di gioia al Dio che ci protegge!  
Andiamogli incontro con gratitudine,  
cantiamo a lui canti di festa.  
Davvero il Signore è un Dio grande,  
grande re su tutti gli dei.*

*Egli domina su tutta la terra,  
dagli abissi alle vette dei monti.  
Suo è il mare, è lui che l'ha fatto,  
con le sue mani ha plasmato la terra.*

*Venite, in ginocchio adoriamo,  
inchiniamoci al Dio che ci ha creati.  
Lui è il nostro Dio e il nostro pastore,  
noi siamo il suo popolo,  
il gregge che la sua mano conduce.*

*Ascoltate oggi questa sua parola:  
«Non indurite i vostri cuori  
come i vostri padri nel deserto,  
in quel giorno di tentazione e di discordia;  
mi misero alla prova e vollero tentarmi,  
eppure sapevano cosa avevo fatto per loro.  
Per quarant'anni mi hanno disgustato  
e ho detto: «Gente corrotta,  
che rifiuta di seguire la mia strada!».  
Allora sdegnato feci questo giuramento:  
«Non entrerete nella terra del mio riposo».*

Raccogliamo quanto il salmo ha sottolineato:

Venite - lodiamo il Signore - gridiamo di gioia - andiamogli incontro con gratitudine - cantiamo - riconosciamo la grandezza di Dio (è grande, domina tutto, tutto è suo) - venite - in ginocchio adoriamo - riconosciamo che lui è nostro Dio - ascoltiamo la sua parola: pentiamoci dei nostri peccati.

Si provi ora a scrivere le stesse cose con parole proprie che siano significative per i giovani del gruppo che si anima.

Si stia attenti ad usare per i verbi la prima persona plurale e l'esortativo.

Se si vuole, interporre tra le strofe dell'esempio riportato una «risposta» che pos-

sono dire insieme quelli del gruppo. Si indichi con A = animatore; G = gruppo; L = lettore.

A: Lodiamo il Signore  
gridiamo a lui la nostra gioia.  
G: Grande è il suo amore per noi.

A: Lodiamo il Signore  
gridiamo a lui la nostra gioia.  
G: Egli ha fatto i cieli e la terra.  
Tutto è suo e l'ha dato a noi.

A: Lodiamo il Signore  
gridiamo a lui la nostra gioia.  
G: Egli è più grande di tutti i potenti della terra.

A: In ginocchio adoriamolo.  
G: Inchiniamoci davanti a lui che ci ha creati.

A: Inchiniamoci davanti a lui e adoriamolo.  
G: Lui è il nostro Dio e il nostro pastore...

Provare a scrivere un invito alla preghiera con un po' di fantasia, ma anche senza scostarsi troppo dallo schema fondamentale (prima o dopo si possono leggere alcuni inviti alla preghiera: cf *La preghiera dei giovani*, Torino-Leumann, Elle Di Ci, 1987).

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## IL CENTRO DELL'ATTO DI PREGHIERA

Al momento iniziale fa seguito un momento centrale del pregare vero e proprio che può essere costituito da diversi tipi di azione. Noi ne esaminiamo solo alcuni: la preghiera personale e collettiva, la lettura del testo sacro, il commento o la riflessione.

### La preghiera personale

Con preghiera personale intendiamo una espressione di dialogo interpersonale con Dio. Essa può essere fatta in forma comunitaria, quando uno del

gruppo interpreta il pensiero e le parole degli altri, oppure si esprime come conversione e dialogo intimo, oppure come invocazione dell'aiuto di Dio.

Gli argomenti di conversione possono essere molto vari. Ciò che connota questo «momento» di preghiera è, oltre il carattere interpersonale, l'espressione fortemente personale, soggettiva, emotiva, quasi uno sfogo che l'orante ha con Dio.

Per chiarezza possiamo mettere a confronto due esempi: una preghiera comunitaria più oggettiva, comunitaria, più distaccata e una più personale e soggettiva.

«O Dio grande e misericordioso, fa' che il nostro impegno nel mondo non ci ostacoli nel cammino verso il tuo figlio, ma la sapienza che viene dal cielo ci guidi alla comunione con il Cristo, nostro Salvatore, che è Dio e vive e regna con te, nell'unità dello Spirito Santo, per tutti i secoli dei secoli» (dalla II Domenica di Avvento).

*«Ho disobbedito, Signore.  
Al tuo regno,  
che doveva consolidarsi in me e attraverso di me,  
ho preferito l'affermazione del mio «io»  
egoista e ribelle.*

*Devo lavorare con la tua chiesa  
a riconsegnarti il mondo delle cose  
che tu hai fatto  
e che il peccato ha disperso,  
e io ti ho disobbedito, Signore.*

*Io non ho avuto fede in te,  
presente in quella mediazione umana.  
Così gli altri non hanno visto in me la tua chiesa  
non hanno visto te.*

*E io  
sono rimasto prigioniero  
del mio infantilismo capriccioso.*

*Adesso son solo,  
mi sento triste, privo di vitalità cristiana,  
perché prima  
non ho voluto obbedirti, Signore»*

(da G. VOLPI, *Nel mondo la presenza di Cristo*, Nigrizia, Verona).

Oltre alla dimensione soggettiva-oggettiva, essa può essere attraversata da una maggiore presenza umana. Si parla a Dio guardando se stessi, ci si rivolge a lui esaminando le proprie emozioni, le proprie esperienze. In altri colloqui si esprimono desideri, sentimenti a partire da una riflessione e contemplazione maggiormente teologica. In tali colloqui è come se la contem-

plazione di Dio e della sua realtà smuovesse, suggerisse o suscitasse le parole come vediamo in questi due esempi:

«Di questo ti prego, Signore: colpisci, colpisci alla radice la miseria che è nel mio cuore.

Dammi la forza di sopportare serenamente gioie e dolori.

Dammi la forza di rendere il mio amore utile e fecondo al tuo servizio.

Dammi la forza di non rinnegare mai il povero, di non piegare le ginocchia davanti all'insolenza dei potenti.

Dammi la forza di elevare il pensiero sopra le meschinità della vita d'ogni giorno,

e dammi la forza di arrender con amore la mia forza alla tua volontà»

(da R. TAGORE, *Poesie*, Roma, Newton Compton).

«Signore, Dio di pace, che hai creato gli uomini oggetto della tua benevolenza, per essere i famigliari della tua gloria, noi ti benediciamo e ti rendiamo grazie: perché ci hai inviato Gesù, Figlio amatissimo, hai fatto di lui, nel mistero della sua pasqua, l'artefice d'ogni salvezza, la sorgente di ogni pace, il legame di ogni fraternità.

Noi ti rendiamo grazie per i desideri, gli sforzi, le realizzazioni che il tuo Spirito di pace ha suscitato nel nostro tempo, per sostituire l'odio con l'amore, la diffidenza con la comprensione, l'indifferenza con la solidarietà. Apri ancor più i nostri spiriti e i nostri cuori alle esigenze concrete dell'amore di tutti i nostri fratelli, affinché possiamo essere sempre più dei costruttori di pace»

(preghiera di PAOLO VI).

Vi sono poi preghiere che rivelano una maggiore o minor profondità analitica e introspezione della propria esperienza umana e cristiana. Si veda ad esempio il confronto fra queste due preghiere:

«Mio Dio, io sono unito a te e tu sei ancor di più unito a me...; tu sei in me e io sono in te. La ragione mi dice che io sono in te e tu in me; è questo il suo assioma più alto e più alato. Ma se io vedessi le cose come realmente sono, non vedrei che te e me stesso perduto in te come un raggio nella luce. O meglio, il mio io nel centro di te, non sarebbe come un raggio nella luce, ma come un punto che coincide con un punto centrale che sei tu. Perché io ti amo e mediante l'amore che ho per te, mi situo immediatamente nel più intimo di te.

Allora dovrebbe essermi indifferente l'essere sbalottato, l'andare dall'alto in basso, dato che sono con te irremovibilmente... È quello che dice il salmo: "Anche nelle ombre della morte io non temo nulla, perché tu sei con me"»

(J. GUITTON, *Preghiere per l'anno santo*, Cittadella, Assisi).

«Degnati di concedermi, Padre buono e santo, un'intelligenza che ti comprenda, un sentimento che ti senta, un animo che ti gusti, una diligenza che ti cerchi, una sapienza che ti trovi, uno spirito che ti conosca, un cuore che ti ami, un pensiero che sia rivolto a te, un'azione che ti dia gloria, un'udito che ti ascolti, degli occhi che ti guardino, una lingua che ti confessi, una parola che ti piaccia, una pazienza che ti segua, una perseveranza che ti aspetti, una fine perfetta, e la tua santa presenza, la risurrezione, la ricompensa e la vita eterna»

(S. BENEDETTO DA NORCIA, in G. BERNABEI, *Le preghiere dei Padri*, Dehoniane, Bologna).

Gli esempi indubbiamente potrebbero moltiplicarsi. Quelli che abbiamo mostrato hanno voluto presentare diverse sfumature e punti di vista da cui si può mettere per esprimere una preghiera personale in colloquio con Dio.

Naturalmente in una preghiera di gruppo questi esempi vanno utilizzati con molta attenzione, a seconda dei casi e degli obiettivi che l'animatore intende perseguire e dell'espressione che devono manifestare.

Se egli vuole educare a una preghiera di colloquio, libera da schemi preordinati, egli può invitare a «conversare» con Dio senza nessuna pista, lasciando semplicemente uno spazio di silenzio. Ma potrebbe anche essere utile una guida con esempi simili a quelli presentati, raccolti da qualche libro, una guida però che sia veramente adatta all'esperienza, al livello di spiritualità della media del gruppo, che sia espressione di un dialogo interiore e dentro il tema scelto come riflessione di preghiera.

## La preghiera collettiva: salmi e intercessioni

Per preghiera collettiva intendiamo quell'espressione della preghiera che coinvolge tutto il gruppo e in qualche modo anche la comunità più ampia. In essa il gruppo trova l'espressione di sé non più come singoli individui, ma come comunità davanti a Dio che supplica, grida, denuncia, ascolta, crede. La preghiera collettiva è molto bene evidenziata nella preghiera cristiana. Il Padre nostro è un esempio emblematico, ma lo sono anche tutti quei salmi nei quali è la voce del popolo che esprime coralmente i suoi pensieri, il suo disappunto e la sua fede, la sua gioia e la sua disperazione.

Questa intenzionalità non solo va sottolineata, ma deve anche trovare il suo modo autentico di esprimersi.

Molti gruppi scelgono spesso la lettura corale di un salmo, ma senza attenzione all'aspetto «corale». È vero che il senso comunitario può essere colto da un contesto più generale: il salmo è preghiera della chiesa, è preghiera che esprime la «voce» della comunità cristiana, la parola del salmista in qualche modo è la voce della comunità..., ma c'è anche un «genere letterario» da rispettare.

Ci sono dei salmi che esprimono la preghiera del salmista al singolare «io», altri esprimono una preghiera collettiva usando il «noi», altri ancora ne alternano la forma. Perché non rispettare queste forme linguistiche anche nel modo di assumerli come preghiera del gruppo? Perché non esprimere i salmi secondo le funzioni linguistiche espresse dalla composizione? Perché non essere l'«io» una sola voce e il «noi» una voce collettiva e comunitaria?

L'«io» dei salmi (storicamente il cantore nel tempio o alla sinagoga, o il sacerdote, il profeta o il sapiente, o semplicemente un giudeo) potrebbe essere rappresentato da un lettore, da una guida e il «noi» dalla comunità.

Questo sostituirsi al soggetto originario o assumere in proprio il modo di esprimersi del salmo risulta possibile perché le situazioni o i sentimenti espressi possono essere vissuti e manifestati anche da altri che hanno provato le stesse emozioni, si sono trovati nelle stesse circostanze e si sono rivolti a Dio con espressioni che vengono spontanee anche nel cuore dell'uomo d'oggi e di ogni uomo.

Ma ciò non deve essere assunto solo nel senso di una trasposizione materiale. Non si tratta unicamente di una distribuzione di parti in cui l'«Io» è un individuo e il «noi» una voce collettiva. Oltre alla distribuzione delle parti, ci sono anche funzioni «performative» da rispettare. Esse possono essere: «ti invito a dire con me...», oppure: «ti racconto che cosa ha fatto Dio...», o anche: «ti annuncio che...», «ti ammonisco...»; e ancora: «noi proclamiamo...», «noi riconosciamo...», «noi ti invociamo...», «noi ti imploriamo...».

Non basta. Bisogna anche stare attenti alle funzioni che vengono espres-

se. Alle volte l'«io» può essere semplicemente un lettore, un narratore o uno che conduce ad alta voce una meditazione; altre volte è uno che suggerisce alla comunità di fare qualcosa, o ancora uno che parla a Dio e si lamenta, spera, s'adira, prega che...

Queste diverse funzioni non devono essere trascurate perché costituiscono il senso «drammatico» della preghiera collettiva.

A titolo di esempio scegliamo un salmo, poi l'animatore proverà a fare lo stesso esercizio con altri.

Prendiamo il salmo 89 (90 versione ebraica):

Un «lettore» suggerisce una meditazione:

*Signore, a memoria d'uomo  
tu sei stato il nostro rifugio.  
Esistevi prima che sorgessero i monti,  
prima che nascesse la terra:  
o Dio, tu rimani da sempre!  
Tu fai tornare l'uomo alla polvere.*

*Per te mille anni sono come un giorno che è passato,  
come un turno di guardia, la notte.  
tu metti fine alla nostra vita:  
passa come sogno del mattino,  
come erba che all'alba germoglia e fiorisce,  
alla sera già appassisce e disseca.*

Ma la «comunità» interrompe con un lamento:

*Noi siamo consumati dalla tua ira,  
la tua collera ci incute terrore.  
Tu conosci tutte le nostre colpe,  
scopri i nostri peccati segreti.  
Al tuo furore i nostri giorni scompaiono,  
i nostri anni svaniscono come un sospiro.  
La nostra vita dura settant'anni,  
ottanta, se tutto va bene;  
ma il nostro agitarci è fatica e dolore,  
la vita passa presto e noi non siamo più!*

Il lamento si interrompe con un «interrogativo» che potrebbe essere detto da «uno» della comunità o da colui che guidava la meditazione:

*Chi conosce la forza della tua ira  
e con giusto timore comprende il tuo sdegno?*

La «comunità» allora cambia il suo lamento in «implorazione»:

*Facci capire che abbiamo i giorni contati,  
allora troveremo la vera saggezza.  
Signore, fino a quando sarai adirato?  
Torna ad avere pietà di noi, tuoi servi!  
Ogni mattina saziaci del tuo amore  
e i nostri giorni passeranno nel canto e nella gioia.  
Ridonaci tempi felici  
pari ai giorni in cui ci hai afflitti  
e agli anni tristi che abbiamo vissuto.  
I nostri occhi vedano le tue opere  
e i nostri figli conoscano la tua grandezza.  
Sia su di noi la bontà del Signore, nostro Dio:  
egli dia forza all'opera delle nostre mani,  
faccia riuscire ogni nostra fatica!*

È probabile che qualche esegeta biblico abbia qualcosa da ridire su questo modo di dividere il salmo; forse qualche versetto poteva essere interpretato diversamente... È possibile. Tuttavia questo modo di pregare il salmo richiederà più tempo per prepararlo a essere preghiera per il gruppo, richiederà all'animatore maggior riflessione prima di sottoporlo alla preghiera comunitaria, richiederà un po' di esercizio, ma forse è una strada buona per imparare a pregare collettivamente con i salmi.

Ora prova col salmo che segue nel «training», poi con altri di tua scelta...

Un'ultima osservazione. Non dimenticare che un tale esame aiuta anche a scegliere il salmo opportuno dentro il contesto generale dell'incontro di preghiera. L'animatore non deve infatti scordare che i «frammenti» che stiamo esaminando devono poi essere ricomposti in un tutto che non dovrà essere la semplice giustapposizione di pezzi. La cosa importante per ora è conoscere le singole parti e le funzioni che esse possono avere.

Oltre alla preghiera collettiva con i salmi, la tradizione ha anche sempre espresso una preghiera di domanda nella quale la comunità è unita davanti a Dio per chiedere aiuto per qualcosa che è di interesse di un singolo e per la quale la comunità solidarmente chiede aiuto o per qualcosa che è di interesse di tutta la comunità.

Essa può essere alle volte libera e spontanea, alle volte codificata secondo uno schema a due momenti. In quest'ultimo caso, in un primo tempo viene enunciato il destinatario (es. «Per la Chiesa...», oppure «Per noi del gruppo...», oppure «Per Marco...») e successivamente ciò che viene richiesto. Oppure si comincia con ciò che viene domandato (es. «Concedi di...», oppure «Rendici...», oppure «Fa' che...») seguito dallo scopo a cui serve quanto viene richiesto (es. «affinché...», oppure «perché...»). Un altro modo è an-

che l'enunciazione della situazione di disagio che si soffre e successivamente che cosa si chiede a Dio per superarla.

Su questa modalità di pregare l'animatore deve stare attento ad alcune cose. Questo momento non deve essere troppo «trascurato» (silenzi troppo lunghi o intenzioni troppo numerose e ripetitive). Se ciò tende ad avvenire, è probabile che quello che è stato fatto prima non è stato un momento di preghiera sentito e vissuto. Se altre parti hanno già espresso questa funzione della preghiera, non sia inserito. La libera espressione richiede dei rapporti sinceri e aperti nel gruppo, in caso diverso sarebbe forzata. L'alternanza delle forme ha anche un valore educativo.

## TRAINING

1. Del salmo 66 (65) qui riportato, indicare alcune funzioni performative (meditazione, invito, richiamo alla memoria...), da chi potrebbero essere recitate (lettore, gruppo, individuo a nome del gruppo) e come dovrebbe essere letto (pause brevi o lunghe, sottolineatura...).

### RINGRAZIAMENTO AL DIO DELLA VITA

Acclamate Dio, abitanti di tutta la terra,  
cantate e sonate a gloria del suo nome,  
onoratelo con la vostra lode!  
Dite a lui: «Sono stupende le tue azioni,  
i tuoi nemici si pieghino alla tua potenza!  
Tutta la terra venga ad adorarti,  
canti al tuo nome con inni e salmi».  
Venite! guardate le meraviglie di Dio,  
opere stupende, che meravigliano l'uomo.  
Ha cambiato le acque in terra asciutta,  
il suo popolo passò il fiume a piedi:  
da allora poniamo in Dio la nostra gioia.  
Con il suo potere domina per sempre,  
con il suo sguardo veglia sulle nazioni:  
contro di lui non si sollevino i ribelli.  
Popoli, benedite il nostro Dio,  
a piena voce fate udire la sua lode.  
Egli ci ha mantenuto in vita,  
non ha fatto inciampare i nostri piedi.

Cerco: tu, o Dio, ci hai messi alla prova,  
ci hai provati nel fuoco come l'argento,  
ci hai lasciati cadere nella rete,  
ci hai messo una spina nel fianco,  
ci hai fatto passare sulla testa carri e cavalieri,

abbiamo affrontato l'acqua e il fuoco.  
Poi ci hai liberati e ridato respiro.

Entrerò nel tuo tempio per il sacrificio,  
ti offrirò quel che ho promesso  
quando nel tempo dell'angoscia  
le mie labbra pronunciarono un voto.  
Ti offrirò animali ingrassati,  
farò salire il fumo dei sacrifici di tori, di capri e di agnelli.

Voi fedeli, venite ad ascoltare;  
voglio raccontarvi quel che Dio ha fatto per me.  
Ho rivolto a lui il mio grido,  
ma già spuntava la sua lode sul mio labbro.  
Se il mio cuore avesse pensato al male,  
il Signore non m'avrebbe ascoltato;  
invece Dio mi ha ascoltato,  
ha accolto il mio grido e la mia supplica.  
Sia benedetto Dio: non ha respinto la mia preghiera,  
non mi ha rifiutato il suo amore.

2. Formulare, secondo i diversi modi, una preghiera personale per vedere come si struttura.

### La lettura del testo sacro

La lettura della parola di Dio è sempre presente in un incontro di preghiera, per le funzioni tipiche che essa assume appunto come «parola di Dio» che sollecita, provoca, risponde, orienta, giudica, esorta, consola, illumina, fa riflettere...

Di essa però sono possibili molti usi: non essere adatta alla tematica generale dell'incontro, risultare incomprensibile, fungere da semplice coreografia, essere strumentalizzata, o letta come un documento storico, in maniera distaccata o eccessivamente emotiva... Un animatore deve innanzitutto prepararsi alla lontana attraverso una conoscenza minima del testo sacro, e poi riflettere attentamente sulla funzione che il testo scelto dovrebbe avere nell'insieme dell'incontro di preghiera.

Su questo punto ovviamente non possiamo suggerire esempi. Sollecitiamo invece a leggere qualche buona introduzione alla Bibbia e a stare attenti a non scegliere abitualmente testi che enfaticino aspetti «emotivi» o «sentimentali».

### Il commento e la riflessione

Il commento e la riflessione sono momenti della preghiera in cui si è invitati a una meditazione che stabilisce un contatto con il trascendente e di

qui all'espressione della invocazione. Questa meditazione deve avere molteplici riferimenti: non può essere distaccata dai soggetti che l'ascoltano, dovrà esprimersi secondo la posizione che occupa nell'insieme dell'incontro di preghiera, deve essere correlata a ciò che l'ha preceduta e a quanto seguirà, deve essere valutata diversamente a seconda che esso sia lo scopo dell'incontro oppure un momento di passaggio verso altre espressioni (dialogo intimo e personale con Dio, presa di coscienza, invocazione collettiva, suscitare emozioni...).

Il commento può essere eseguito in molti modi: lettura silenziosa o attraverso un lettore, commento fatto a viva voce da qualcuno. Si ricordi però che la lettura silenziosa individuale permette a ognuno di adeguare il ritmo di esecuzione sul proprio ritmo di comprensione. Una lettura ad alta voce (uno che legge per tutti) deve avere un grado elevato di interesse e motivazione all'ascolto; non si dimentichi che il recupero di una disattenzione non è più possibile se non si possiede il testo. La comunicazione parlata oltre a dover essere calibrata sugli ascoltatori e non essere la parte più centrale e più lunga, va fatta in modo da essere «aiutata» nei processi di comprensione (con'interventi di riassunto, con sottolineature di parole chiave, con uno sguardo diretto verso le persone che ascoltano).

Il commento può anche non essere fatto solo attraverso una comunicazione linguistica (che induce l'ascoltatore a essere prevalentemente «passivo»); è possibile anche una partecipazione «attiva» di chi riceve. Ne indicheremo alcune forme.

*La sottolineatura.* Se il testo è abbastanza lungo, una forma di riflessione può essere la sottolineatura di ciò che a una prima lettura colpisce di più. Si può suggerire al gruppo di «segnalare» con un evidenziatore quelle espressioni che sollecitano maggiormente e, successivamente, fermarsi sopra a riflettere cercando di svilupparne il contenuto. In questo caso la riflessione non è controllata. È come se ognuno cercasse di «assistere» a una reazione a catena incontrollata che certe espressioni hanno indotto. Questo metodo è suggeribile soprattutto all'inizio di una educazione alla riflessione e alla preghiera e nei momenti in cui non si vuole o non si è in grado di controllare la propria attività meditativa.

*Il rilevamento del «messaggio».* Un passaggio che richiede una maggiore attenzione è la comprensione articolata e complessiva del messaggio. Se una riflessione è infatti ben condotta, non sollecita solo «qua e là» casualmente la mente e il cuore. Essa invece stimola un'area vasta delle conoscenze, delle emozioni, delle esperienze; e tra le diverse componenti si sviluppa una interazione che predispone a un maggior coinvolgimento personale. Si richiede allora che uno stimolo chiaro ed efficace sia recepito e accolto non

nella forma occasionale, ma nella sua complessità. Ciò può essere fatto attraverso il riconoscimento prima del «messaggio» nel suo insieme, poi nella sua risonanza di verità, quindi nel valore soggettivo che è in grado di far vivere. In sintesi: «capire che cosa vuol dire per me».

*Una meditazione per ampliamento.* In un passo successivo, la comprensione viene sviluppata criticamente, attraverso molte direzioni e con diversi processi. Si può infatti, dopo aver «riconosciuto» il messaggio, chiedersi: quali sono i presupposti impliciti? se fossero veri i presupposti opposti che conseguenze ne deriverebbero? se questo è vero, che cosa se ne deve dedurre? Questa attività potrebbe «relativizzare» anche il messaggio, ma indurre pure a un approfondimento e sollecitazione maggiori.

Questo si può ottenere con giovani già culturalmente predisposti invitandoli a «leggere» uno stimolo riflessivo e poi a evidenziarne sul margine le tesi, le ipotesi o le motivazioni che lo sostengono, il grado di sicurezza che esse ci offrono; e successivamente indicare «che cosa tutto ciò significa per me».

*Una meditazione e ampliamento condivisi.* Questa modalità è un passo ulteriore, in quanto alla riflessione individuale si fa seguire quella comunitaria che, se ha indubbiamente dei vantaggi (in quanto serve a convogliare, ripetere, sviluppare e sollecitare ulteriormente la riflessione), da un altro punto di vista complica ed esige la verifica di ulteriori variabili. La condivisione comunitaria può certamente far sentire che il gruppo prega insieme, condivide insieme pensieri, emozioni e preoccupazioni. Tuttavia non si deve dimenticare di ciò che vuole dire esprimersi in pubblico. Un gruppo, ad esempio, che è ai suoi inizi (nella fase cosiddetta delle «maschere») può provare notevole difficoltà a fare questo tipo di riflessione ad alta voce. Non si dimentichi che l'espressione pubblica dei propri pensieri è da molti vissuta con un'alta emotività e compromissione che può ostacolare una buona esposizione.

L'espressione pubblica può essere facilmente dominata da chi ha già acquisito questa capacità espressiva e lasciare altri nella impossibilità di esprimersi. Paure diffuse di perdere stima possono creare un silenzio generale, soprattutto all'inizio, come anche il non parlar mai può diventare un giudizio. In altre parole la riflessione comunitaria va studiata dall'animatore caso per caso, senza diventare una violenza che il gruppo deve subire o, al limite estremo, un problema di dinamica di gruppo e non più di meditazione e preghiera.

## TRAINING

Quando un animatore si accinge a predisporre uno «schema di preghiera», è bene che sappia studiare e scegliere opportunamente il commento o la riflessione per il gruppo. A una scelta opportuna potrà essere ben guidato da una riflessione da provare su se stesso, secondo la modalità che intende richiedere al gruppo.

A questo scopo proponiamo due testi di riflessione con differenti difficoltà, differente lunghezza, possibile differente uso. Ad essi si propone di applicare le modalità di riflessione esaminate.

### COSA SIGNIFICA LA RISURREZIONE DI GESÙ

La risurrezione di Gesù è la rivelazione di una dinamica nuova della nuova Storia, che nasce non più dalla potenza dell'uomo, dalla forza del suo denaro, o dal terrore dei suoi eserciti, ma dalla grandezza di Dio.

La forza della non-violenza è quella che conquista il mondo: essa porta l'impronta della croce: e questa, al terzo giorno, diventa risurrezione.

La risurrezione di Gesù è l'annuncio che c'è una speranza di vita non solo per i forti e i potenti, per le persone onorate e riverite, per i furbi, per quelli che hanno salute, benessere e denaro, ma per ogni creatura che viene al mondo. C'è un «dono di vita» anche per il povero, l'oppresso, il rifiutato, il vecchio, lo schiavo, il negro, l'abortito, perché la Vita viene da un'altezza, dove la potenza dell'uomo o la malvagità dei cattivi non arriveranno mai: Dio.

La risurrezione di Gesù è la proclamazione del giudizio che ogni delitto contro la vita è un delitto contro Dio.

E alla luce della risurrezione, tutto il lavoro dell'uomo viene trasfigurato: è mettere le proprie braccia e l'intelligenza a servizio del dono di vita, che Dio ha stabilito per ogni uomo. È per questo che il lavoro dura, non finché ci si è creati il «proprio benessere», ma finché dura nel mondo l'appello del bisogno dell'uomo: esso è un dovere d'amore.

La risurrezione di Gesù è la profezia dell'avvenire del mondo: essa è l'apparizione di Dio nella storia. È così che il credente, di fronte alla croce, si inginocchia e adora; essa rappresenta il paradigma di un'esaltazione di vita, che viene da Dio.

(D. SPADA, *La vita non è un bene di consumo*, Milano, Jaca Book, 1969, pp. 122ss.).

### IL RAPPORTO UOMO-GESÙ

Il nostro rapporto con Gesù è una realtà estremamente complessa. Ho l'impressione che oggi questo rapporto dei cosiddetti cristiani con Gesù sia spesso inficiato da un duplice malinteso.

Anzitutto il malinteso che Gesù sia stato un semplice uomo, per quanto animato da un entusiasmo e disinteresse straordinari. Si coltiva quindi un gesuanismo che, in fondo, non permette più di vedere perché mai l'uomo che i giovani moderni cercano

come modello entusiasmante debba essere proprio il Gesù di Nazaret. Tanto più che essi la maggior parte delle volte fanno assai poco di lui, operano una scelta arbitraria nel Nuovo Testamento e si fanno un loro quadro molto soggettivo della figura che ammirano. Per esempio, in un simile moderno, dov'è ancora possibile trovare il Gesù che predicerebbe la perdizione eterna?

L'altra immagine unilaterale la indico o caratterizzo così: Gesù come idea.

Confesso che da giovane anch'io ho letto più Paolo dei Sinottici, appunto perché in Paolo si coglie con maggior chiarezza e più direttamente l'idea grandiosa di Cristo. In Paolo e in Giovanni il Verbo eterno di Dio scende dal cielo. Ha creato da sempre il mondo e lo sorregge. Quindi questa ragione assoluta del mondo appare anche concretamente in Gesù di Nazaret, dà testimonianza di sé in lui, compie l'azione redentrice sulla croce e poi ritorna nella gloria di Dio, ove scompare in misura maggiore o minore e viene a coincidere col Dio assoluto. Gesù Cristo è così facilmente solo la sigla dell'amore assoluto di Dio per il mondo e lo è in modo siffatto che, laddove si vive senza tale sigla o la si sostituisce con un'altra, non si è perso propriamente nulla, perché si dimentica che quello a cui tale sigla allude si è verificato appunto in questo Gesù concreto (e solo in lui). In tal modo diventa poi anche facile presentare Gesù Cristo come l'omega dell'evoluzione del mondo.

In questa concezione, quando è nella misura in cui si invoca Gesù e ci si rivolge a lui, l'uomo storico Gesù è pressoché dimenticato; ci si rivolge al principio del mondo vivo, onniabbracciante, naturalmente esistente presso Dio e lo si chiama — come in virtù di una tradizione storica quasi casuale — Gesù, anche se non si vede propriamente quasi più perché mai questa potenza salvifica di Dio, eterna, amante del mondo, debba proprio essere detta Gesù. Potremmo quasi dire: sarebbe possibile elaborare un cristianesimo sentito come grandioso, liberatorio e senso ultimo del mondo, senza che in esso compaia o debba comparire Gesù di Nazaret.

Quindi potremmo domandare: dov'è nelle altre grandi religioni l'equivalente di questa ragione redentrice del mondo, che noi cristiani diciamo appunto Gesù, anche se forse in un'altra religione la stessissima cosa va sotto un altro nome?

(K. RAHNER, *Che significa amare Gesù*, Roma, Ed. Paoline, 1983).

## La preghiera conclusiva

Una riunione di preghiera può avere diversi elementi conclusivi (il canto, il silenzio, una preghiera comunitaria...). Noi sottolineiamo soltanto come anche questo momento debba avere un suo ritmo e sue caratteristiche che sottolineano la chiusura della preghiera.

Come la preghiera ha un lento sviluppo verso un punto focale, così la conclusione non è una semplice interruzione, ma dovrebbe essere come un «graduale discendere» verso la fine di questa esperienza interpersonale e comunitaria con il trascendente.

In particolare chi presiede e ha condotto l'esperienza deve raccogliere i sentimenti presenti in coloro che hanno partecipato, avendo come riferimento in particolare il ringraziamento a Dio dell'incontro vissuto con lui e l'invito a che produca qualche frutto nella vita quotidiana.

## TRAINING

Tenendo presente le cose dette, indicare gli elementi che danno il senso della conclusione e redigere la conclusione di un incontro di preghiera.

## GLI SCHEMI DI PREGHIERA

Parlando della preghiera di gruppo analizzata dal punto di vista delle diverse attività mentali ed emotive che la esprimono, l'abbiamo definita come un insieme ordinato di operazioni: l'invito, la preghiera collettiva, la preghiera personale, la lettura del testo sacro, la meditazione, la conclusione...

Ora vogliamo fare qualche cenno sui diversi modi di articolarsi (li abbiamo chiamati «schemi») di un incontro di preghiera, a seconda dell'elemento di rilievo dato a un certo atto di preghiera. Essi sono fondamentalmente la preghiera evocativo-espressiva, quella tematica, biblica, liturgica. Ce ne sono certamente altri: qui però intendiamo solo mostrare come a seconda del punto di riferimento si possano strutturare globalmente «insiemi» diversi.

### La preghiera evocativo-espressiva

Descriviamo come preghiera evocativo-espressiva quella nella quale l'aspetto dominante viene dato all'espressione soggettiva dell'individuo o del gruppo. In essa gli aspetti comunitari e codificati sono ridotti al minimo.

Un simile tipo di preghiera ha larghi spazi di «silenzio», di «contemplazione», di «dialogo interpersonale» con il trascendente. È evidente che il momento più importante è il tempo lasciato alla preghiera silenziosa nella quale alla mente e al cuore emerge un dialogo spontaneo.

L'aspetto tematico e la preghiera collettiva sono ridotti al minimo (il canto, l'ascolto...).

Certamente questo momento non può essere improvvisato. Ad esso può convergere una preparazione precedente (una riflessione o un tempo di meditazione come un ritiro) e una sufficiente maturità spirituale.

Il pericolo maggiore è appunto la possibilità che il silenzio sia la condizione del venire alla coscienza di tanti pensieri e preoccupazioni rimossi nella situazione ordinaria. Tuttavia il silenzio può certamente favorire l'emergere della consapevolezza dell'esperienza umana, mentre la dimensione trascendente ne indica l'interpretazione alla luce di Dio. È dall'incontro di queste due dimensioni che l'esperienza di deserto si fa preghiera.

Il silenzio può anche diventare preghiera e contemplazione attraverso la meditazione di un mistero divino (l'incarnazione, la crocifissione o la risur-

rezione...). Nel tempo di silenzio il soggetto rimane «estatico» di fronte al significato, la gratuità del dono e della rivelazione e le conseguenze nella vita.

La differenza dei due modi consiste principalmente nel fatto che nel primo caso è l'esperienza umana che «evoca» la preghiera attraverso l'illuminazione della fede, nel secondo caso è il mistero divino che «evoca» l'esperienza umana illuminandola.

Il suo algoritmo avrà prevalentemente questi punti di forza: inizio - ascolto - dialogo (o dialogo - ascolto) - conclusione.

### **La preghiera tematica**

Mentre la precedente esperienza di preghiera non aveva «costrizioni» se non in certi limiti di tempo, la preghiera costruisce dei vincoli a partire dal tema che viene scelto. In questo caso occorre vedere quanto esso sia sentito dal gruppo e come venga definito nella cultura contemporanea. Se ne indica così il grado di interesse, la motivazione o la partecipazione che esso può suscitare, il modo di articolarsi oggi di un certo tema.

Scelto il tema, il momento successivo è decidere la prospettiva. Ogni tema ed esperienza umana sono infatti molto complessi e vivibili diversamente a seconda della coscienza e situazione socioculturale in cui si esprime. Ciò induce a dover operare restrizioni sul tema generale. Così, per esempio, il tema della pace diventerà: la «pace» impegno di tutti noi, la «pace» dello spirito come condizione di una pace definitiva, la «pace» come uguaglianza di tutti i popoli, la «pace» impegno morale del cristiano, il bisogno della «pace» invoca l'aiuto di Dio...

Su questa scelta si struttura allora l'incontro di preghiera.

La scelta tematica lascia fondamentalmente alla creatività la strutturazione dei momenti di preghiera, e l'animatore può organizzarla come meglio crede tenendo presente alcuni elementi fondamentali (inizio, momenti «forti» e conclusione). Si deve però stare attenti ad alcune cose.

Ad esempio, una preghiera personale non può venire prima di un momento di riflessione sul tema, mentre una lettura del testo sacro potrebbe anche far seguito a una riflessione che illustra la situazione drammatica di una condizione di non-pace. Allo stesso modo, una riflessione collettiva sul proprio modo di sentire il problema potrebbe essere collocata sia prima che dopo la lettura del testo sacro, a seconda che sia vissuta come esperienza quotidiana che interroga la parola di Dio o come riflessione personale già illuminata... La preghiera collettiva attraverso un salmo può essere utilizzata come introduzione nella preghiera, oppure come momento di riflessione collettiva attraverso un uso «drammatizzato» del testo del salmista. Si può anche costruire una meditazione con un testo interpuntato da una frase bibli-

ca significativa che ritorna continuamente a sottolineare l'incoraggiamento, oppure la speranza o la fede che sostengono il cristiano...

Tutto ciò richiede che l'animatore sappia strutturare la preghiera con creatività, ma anche non mettendo insieme comunque e alla rinfusa delle attività senza pensare alla loro collocazione logica e significativa.

### **La preghiera biblica**

Indichiamo come biblica una preghiera in cui la lettura del testo sacro assume un particolare rilievo.

È una esperienza di preghiera dove il dialogo con Dio nasce dopo un primo momento di «ascolto» e di «confronto» con esso.

Questo modo di pregare nasce dalla considerazione che la parola di Dio non è solo «rivelazione» del mistero di Dio, ma anche espressione del suo disegno di salvezza e quindi «richiamo» alla fedeltà. L'incontro con la parola di Dio è principalmente l'incontro con la volontà di Dio che ci interroga sul nostro comportamento, sulle nostre intenzioni e motivazioni, sulla gerarchia dei valori su cui fondiamo scelte, speranze, giudizi. «La parola di Dio» è vista in questa esperienza di preghiera come un confronto critico, un confronto interrogante, un esame che invita a uscire da incertezze e ambiguità nelle quali siamo caduti.

Un tale tipo di esperienza di preghiera se da una parte non la «soggettivizza» eccessivamente, dall'altra richiede di essere guidata nell'interpretazione. La parola di Dio estrapolata dal suo contesto, qualora manchi di riferimenti contestuali di interpretazione biblica, può cadere in una soggettivizzazione esasperata.

Lo schema per questo tipo di preghiera è molto semplice: una introduzione che può essere costituita dall'annuncio tematico e dalle motivazioni per cui viene fatta tale lettura, una introduzione meditativa (che può essere svolta dalla recita opportuna di qualche salmo o una riflessione antropologicamente guidata) e la parte centrale costituita dalla lettura della parola di Dio con successiva meditazione silenziosa o letta a viva voce e conclusione.

Una variazione di questo modo di «celebrare la parola di Dio» potrebbe essere anche quella costituita da un confronto con la parola del magistero (lettera pastorale o documento conciliare).

### **La preghiera liturgica**

Poniamo per ultimo lo schema liturgico non perché lo riteniamo meno importante, ma perché esso costituisce un punto di riferimento privilegiato. Privilegiato come punto ispiratore di altri schemi e come punto di arrivo.

Esso riassume infatti tutti gli elementi degli altri schemi e contiene nel suo algoritmo un'esperienza culmine di preghiera di Cristo con l'uomo e dell'uomo con lui nello Spirito.

La preghiera liturgica è un tipo di schema ormai consolidato nella sua forma e struttura. È stata riformata dopo il Concilio Vaticano II e ha una sua notevole diffusione presso il popolo cristiano, almeno nelle sue forme più importanti, come preghiera del mattino e della sera (lodi, vespro).

Diversamente dagli altri schemi, essa non segue una modalità tematica, ma presenta uno schema che in alcuni aspetti si modifica a seconda del tempo liturgico o calendario delle feste distribuito durante l'anno.

Lo schema fondamentale si presenta come un'introduzione, tre salmi (nell'ordine un salmo, un cantico e un salmo), una breve lettura del testo sacro (Antico o Nuovo Testamento, esclusi i Vangeli), un responsorio di meditazione, un cantico (al mattino «Benedetto...», alla sera il «Magnificat...»), l'intercessione conclusa con il Padre nostro e una preghiera finale.

Sottolineiamo soltanto che da un punto di vista della preghiera giovanile questo rappresenta più un punto di arrivo che non uno schema a cui ricorrere abitualmente senza un adeguato itinerario. Per i giovani, desiderosi di novità e creatività, essa si presenta secondo uno schema fisso e difficilmente modificabile. Un tipo di preghiera di questo genere sembra anche offrire poco spazio all'espressione libera e personale. Lo stesso si deve dire quando si voglia ricorrere ad esso in una particolare situazione tematica, come può essere un ritiro o un'esperienza significativa per il gruppo.

I vantaggi di una preghiera liturgica sono invece reperibili nel fatto che essa costituisce un valore oggettivo, qualora questo sia recepito dal gruppo, di unione alla preghiera che collettivamente il popolo di Dio rivolge a lui. Ma la preghiera liturgica costituisce anche un punto di riferimento esemplare (e per questo anche un obiettivo educativo) per strutturare altre esperienze di preghiera che con essa hanno qualcosa in comune o per gli elementi che da essa mutuano (introduzione, salmi...) o funzioni espressive di preghiera (l'ascolto, la meditazione, l'espressione, la memoria...).

## TRAINING

Costruire algoritmi diversi per ogni schema precedentemente descritto.

## CONCLUSIONE

È probabile che chi attualmente si mette a riflettere sulla preghiera da un punto di vista teologico, biblico, storico, spirituale o liturgico, troverà quanto abbiamo detto molto freddo, privo di quel «che cosa» che è invece oggetto dei suoi pensieri. L'impressione non è errata. Ma questa non è stata la nostra prospettiva. Che cosa sia la preghiera, quale sia lo spirito che la anima, sono i presupposti per tentare di fare una riflessione pratica, educativa e complementare.

Abbiamo voluto aiutare l'animatore, dargli dei punti di riferimento, suggerirgli delle riflessioni concrete per educare meglio, attraverso un miglioramento della sua pratica educativa, lo spirito di preghiera del gruppo. Certo non è da pensare che eseguendo materialmente quanto abbiamo detto si potrà dire di saper educare i giovani a un atteggiamento di preghiera. Una cosa però sembra importante ricordare: forse preparando meglio gli incontri di preghiera si educa anche meglio lo spirito.

Non si dimentichi inoltre che «pregare in gruppo» non è la stessa cosa che pregare individualmente. La preghiera individuale infatti può avere un ritmo più libero, più soggettivo, un'espressione meno linguisticamente codificata, più intuitiva. Al contrario, la preghiera in gruppo è corale, deve ritmare ciascun individuo, è comunicativa (linguisticamente espressa), può avere momenti personali ed altri collettivi, esprime la coscienza del gruppo. Un animatore deve quindi collocarsi più da questo punto di vista che dall'altro.

# 8

---

*educarsi a Hflettere  
e educare a pensare*

---

Chissà quante volte un insegnante ha detto a un suo allievo. «Devi pensare di più a quello che fail»; oppure un genitore a suo figlio: «Se solo ci avessi pensato un po' di più, le cose non le avresti fatte in questo modo»; oppure un animatore di alcuni nel gruppo: «Sono giovani che non riflettono abbastanza»...

C'è poi anche chi rimprovera ad altri di «pensare troppo»: «Se ci pensi troppo, non combinerai mai nulla»; oppure: «A pensarci troppo si diventa pazzi»...

Ma se si chiedesse che cosa dovrebbe fare ciascuno per «pensare» o «pensare di meno», forse non si saprebbe dirlo che molto vagamente.

Eppure tutti riconoscono l'importanza di questa qualità, dell'opportunità di possederla e di essere educati ad essa. Ci si potrebbe chiedere se è importante che un gruppo o un animatore sappia educare alla capacità di pensare, oppure se ciò debba essere lasciato ad altre istituzioni (come la scuola o la famiglia), o se sia un fatto di natura strettamente individuale da gestire come meglio si desidera e da non far diventare preoccupazione di altri. Sottolineiamo soltanto alcune motivazioni che spingono a prendere in considerazione questo obiettivo educativo per il gruppo da parte del suo animatore.

Ogni esperienza nuova che promuove la maturazione personale e di gruppo deve in qualche modo passare attraverso il filtro del «riflettere» del giovane, attraverso cioè quel momento decisionale nel quale (egli lo dica o non lo dica) «pensa» o «deve pensare» alle sue scelte per raggiungere quell'autonomia che lo fa responsabile non più passivo delle iniziative degli altri, ma attivo delle proprie decisioni.

Nella vita di gruppo, di entusiasmo per le cose fatte insieme, di gioia e spensieratezza, succede spesso di constatare situazioni di crisi o di qualche giovane del gruppo o talvolta anche collettiva del gruppo intero.

Il bravo animatore allora cerca di discutere con l'interessato o con il gruppo, invita a «riflettere».

Da diversi studiosi dell'apprendimento si sottolinea come sia molto più efficiente una mente che ha una coscienza diretta e riflessa delle regole che controllano un argomento (sia esso la lingua o una materia scientifica) che non quella che conosce gli stessi argomenti in modo automatico, irriflesso.

Tutto questo fa anche riflettere sull'importanza che nell'educazione del gruppo si raggiunga (o si miri a raggiungere) un obiettivo di comprensione riflessa delle cose e dei valori. È vero che la vita di un gruppo non è fatta di riunioni, di continue discussioni (ci sarebbe da «pensare», se lo fosse), tuttavia un buon gruppo organizza nella sua attività anche momenti di «riflessione» (ritiri, riunioni su un tema...). Non è forse importante in quei momenti anche saper riflettere oltre che saper comunicare? Non ha effetto sull'andamento della discussione un intervento che rivela capacità di profonda riflessione o che scopre le contraddizioni di un altro?

Immaginiamo un animatore che sa scherzare, che sa cantare, che sa giocare, che sa preparare un recital o organizzare una gita. Cosa sarebbe se non avesse capacità di riflettere, se non sapesse far «pensare» i giovani che anima?

Sottolineata l'importanza, rimane però una domanda: come fare? come educarsi a questa competenza educativa? Non è comune ritenere che questa è una competenza che uno ha o non ha, come il coraggio di don Abbondio?

Anche se questa è un'opinione diffusa, non ne siamo del tutto convinti, e si può anche correttamente formulare l'ipotesi contraria.

In questo capitolo, a un primo momento di ricerca su che cosa voglia dire pensare, facciamo seguire un insieme di training che esprimono la fiducia che ci si può educare a pensare.

## PENSARE: COME?

Immaginiamo di essere di fronte a un potentissimo computer. È così potente da poter parlare con noi. Supponiamo che ci dica: «Io sono una macchina intelligente!». Anche se probabilmente rimaniamo in dubbio su questa affermazione, tuttavia immaginiamo di non interrompere il dialogo e di rispondergli: «Dimostramelo!». Poiché il computer è intelligente, ci risponde ancora: «Cosa vuoi che faccia per provartelo?». Certo non gli chiederemo cose che già il computer conosce, dal momento che la quantità delle conoscenze non dimostrerebbe la sua intelligenza (la quantità delle conoscenze renderebbe intelligente anche una biblioteca). Dimostrerebbero invece la sua intelligenza operazioni o processi che esso sa fare con le conoscenze che possiede: catalogarle, estrarre quelle che servono per i problemi da risolvere, trarre informazioni nuove collegando tra loro conoscenze già possedute... Dunque, «pensare» è una capacità operativa.

Ancora. La capacità di riflettere o di pensare, come altre competenze, non è un atteggiamento che possiamo cogliere astrattamente o isolare da «qualche cosa». Se qualcuno ci dicesse: «pensa» o «rifletti», nessuno di noi sa-

prebbe che cosa fare. Ciò non significa che non sappiamo pensare o riflettere, ma semplicemente che non siamo in grado di farlo senza determinare su «che cosa» riflettere o «che cosa» pensare. Senza «che cosa», non si può esercitare nessuna di queste due abilità della mente. Ciò potrebbe anche significare che quanto meno «che cosa» si possiede, tanto meno capacità di pensare si ha, o che non si può pensare su qualcosa che non si conosce.

Queste diverse argomentazioni sono già sufficienti per molte conclusioni: il che cosa non è assolutamente indifferente al nostro «pensare»: il bambino pensa di meno perché ha meno cose da elaborare, è più semplice nelle sue forme di pensare perché più semplici sono le informazioni che possiede.

Ancora, la capacità di «pensare» non si riferisce tanto alla quantità o alla qualità delle conoscenze che abbiamo, quanto alla capacità e al «modo» di elaborarle. Se osserviamo ad esempio il comportamento di una persona che diventa rossa davanti a uno che non ha mai incontrato e che nel suo modo di parlare rivela una grande emozione, possiamo dire che è un comportamento tipico di un timido (la assimiliamo a una categoria di comportamenti), prevediamo che con probabilità non saprà esprimere compiutamente il suo pensiero (deduciamo altri comportamenti), possiamo pensare che sia una persona insicura e fortemente emotiva (induciamo altre caratteristiche)...

Si può essere un'enciclopedia di conoscenze, ma non essere capaci di indurre da esse nuove conoscenze; si può vivere un'esperienza e non saper «trarre» da essa ricchezza; si possono vivere molte attività senza saperle «coordinare», senza saperle «categorizzare», senza trovare il «modello» da utilizzare per interpretarle. Alle volte per capire qualcosa di nuovo che capita si deve saper «immaginare una analogia» con qualcosa di già conosciuto, oppure si deve saperla «distinguere» da altre simili...

Ciò che vogliamo sottolineare non è tanto il «che cosa» ci serve per pensare, ma imparare a «saper come» utilizzare le informazioni. Se può passare l'analogia tra l'uomo e un computer, potremmo dire che noi vorremmo parlare di lui non tanto per la quantità di informazioni che possiede o è in grado di possedere, quanto per la capacità di operazioni (ciò che chiamiamo: «pensare») che è in grado di produrre o eseguire.

## Molti «modi» di «pensare»

Supponiamo che uno ci dica: «Tira le conseguenze da quello che è successo...»; oppure: «Il nonno cadde dalla scala e dovemmo chiamare d'urgenza l'ambulanza»; oppure: «Ci ho pensato tutta la notte e mi è venuta l'idea...». Il «che cosa» è diverso, ma in ogni espressione si è richiesti di pensare. Nel primo caso si chiede di pensare «deduttivamente» o «induttivamente», nel secondo di aggiungere una connessione tra il cadere del nonno dalla sca-

la e la chiamata dell'ambulanza, nel terzo si dice che un lungo pensare ha prodotto un'idea «nuova». Con queste tre semplici frasi sono stati richiesti tre «modi» di pensare: dedurre o indurre, completare introducendo un elemento che logicamente connette due informazioni, inventare.

Possiamo già osservare come pensare voglia dire compiere diversi atti di pensiero per differenti scopi che si vogliono ottenere. Ciò fa dire che quando parliamo di «riflettere» o di «pensare», in realtà usiamo una parola molto generica per dire cose che dovrebbero essere precisate. A questo punto ci si potrebbe chiedere quali sono le principali operazioni che si richiedono nel pensare. Non è facile rispondere in modo da farne un elenco esauriente, visto che questa elencazione dipende dal modello di intelligenza a cui si ricorre. Noi ne prenderemo in esame alcune su cui convergono tanti studiosi, raggruppando insieme diverse operazioni che possiamo indicare come semplici.

## L'OSSERVARE

L'osservazione indica anzitutto la capacità di «esporsi» al dato, lasciandosi come «impressionare» dall'oggetto: più semplicemente raccogliere informazioni relativamente a qualche cosa. Essa è la prima e fondamentale operazione del pensare. Esporsi a una situazione significa individuare tutti gli elementi e le variabili che intervengono a definirla. Non solo. Nell'osservare compiamo anche altre operazioni, come l'analisi, la catalogazione secondo categorie di somiglianza e differenza, la valutazione o ponderazione del loro valore e attribuzione di significato, il richiamo di conoscenze già possedute che possono completare i dati raccolti, la formulazione di un concetto.

L'analisi comporta la raccolta di più elementi possibili, che però necessitano di essere organizzati e catalogati dentro categorie o concetti, sia per non mescolare dati tra loro non assimilabili sia per poterli adeguatamente trattare nelle riflessioni successive.

Oltre l'analisi abbiamo anche la valutazione dell'effettivo valore degli elementi osservati, per «eliminare» quelli di scarsa importanza rispetto alla definizione di una certa cosa.

## TRAINING

Proviamo a utilizzare queste capacità di riflessione. Il training probabilmente sarà più interessante se fatto in gruppo. Prima però di ascoltare gli altri, occorre produrre il massimo con le sole proprie forze. Quindi, solo successivamente, ci si confronta anche con quello che altri hanno fatto. I primi esercizi sono neutri. Si eviden-

zia perlopiù il tipo di lavoro che occorre compiere. I successivi sono più relativi al campo di animazione del gruppo.

### 1. L'analisi

Esaminare dei dati, raccogliarli in concetti che diano loro un significato.

#### Situazione I:

Trovare il «colore nascosto» in queste frasi. In queste proposizioni si trova indicato un colore come nell'esempio: «La balilla era nel cortile con l'autista che doveva guidarla» (il colore è: lilla). Scoprirlo analizzando le diverse sillabe di cui è composta la frase.

— La carica di sindaco fu affidata al partito di maggioranza relativa.

— Dove c'è l'estetica vi si può sempre trovare bellezza e modernità.

— Beatrice continuava ad amar Antonio, sebbene lui non l'amasse più.

— Il magistrato disse ai coniugi che avevano chiesto la separazione: «Riconciliatevi o lasciatevi per sempre».

— La mamma parlando con Giulia, sua figlia, riconobbe che la situazione era veramente difficile, e disse: «L'esame ti sta portando all'esaurimento nervoso».

— «Domenica ventotto dicembre il Napoli va a giocare contro la Juventus».

#### Situazione II:

Delle seguenti situazioni trovare per ciascuna almeno quattro «concetti» diversi a cui possono riferirsi i dati forniti:

a. Nel gruppo c'è una ragazza che tutte le volte che viene a una riunione cambia vestito. Cercare di dire quali sono i motivi di questo suo comportamento.

b. Nel gruppo Roberto arriva sempre in ritardo rispetto agli altri. Quali possono essere i motivi?

c. Nel gruppo Andrea ha detto di non essere condizionato da alcuno nel gruppo. Perché lo ha detto?

d. Un membro del gruppo dimostra interesse nelle discussioni, è aperto nelle relazioni interpersonali, non ha timore di esprimere il proprio parere. Quali possono essere i motivi di questo comportamento?

.....  
.....

e. Hai visto che Lucio stava leggendo una rivista pornografica. Perché lo fa?

.....  
.....

### Situazione III:

Gli esercizi prima proposti procedevano dall'analisi verso la sintesi. Ora provare a fare questo esercizio inverso dalla sintesi verso l'analisi.

a. «Ciò mi frustra enormemente».

.....  
.....

b. «Questo è ciò che dovrei cambiare di me stesso».

.....  
.....

c. «Ciò mi stanca moltissimo anche se non è pesante farlo».

.....  
.....

d. «Se questo si avverasse, mi darebbe una gioia immensa!».

## MODELLI DI RISPOSTE

### Situazione I:

- Indaco
- Celeste
- Amaranto
- Viola
- Ametista
- Oliva

### Situazione II:

- a. — È esuberante
- È esibizionista
- È ricca
- È una persona che bada solo alle apparenze
- Vuol evitare di essere ripetitiva nel vestirsi.
- b. — È disinteressato al gruppo
- Vuol farsi notare
- Ha un orario di lavoro che costantemente causa il ritardo

- Vuol dimostrare che non è d'accordo con l'orario stabilito
- È molí() lento in tutto ciò che fa.

- c. — Si ritiene superiore agli altri
- È uno che si difende dalle pressioni di conformità
- Non è d'accordo con l'opinione dominante nel gruppo
- È uno che vuole rimanere estraneo al gruppo...
- Teme di perdere la sua originalità.

- d. — Si sente ormai inserito nel gruppo
- Ha raggiunto un senso di sicurezza
- È uno che ha una padronanza emotiva
- Ha raggiunto ormai un equilibrio
- Ha raggiunto un buon livello di maturità.

- e. — Manca di una identità sessuale
- Ha una curiosità insoddisfatta
- È in un periodo di crisi e di problemi
- È uno che è libero e non ha censure
- È uno che si è lasciato adescare da falsi valori.

NB: Per la situazione III non diamo modelli di risposte perché possono essere molto vari. Se si è in diversi animatori può essere utile confrontarsi dopo aver dato singolarmente le risposte ai quesiti.

## 2. Notare le differenze, le similarità e classificarle

La classificazione è una operazione nella quale si raccolgono elementi omogenei secondo una data categoria (stabilita in precedenza o trovata dopo analisi). Ciò si eseguisce esaminando gli elementi e notandone le differenze e gli aspetti che invece li accomunano. Dopo questa operazione si cerca di accorpate in un'unica categoria gli elementi che presentano le stesse caratteristiche.

### Situazione I:

Le diverse affermazioni che seguono per alcune caratteristiche di contenuto che esprimono possono attribuirsi a tre persone diverse. Esse costituiscono interventi di discussione avvenuta tra loro. Attribuire a ciascuno la sua affermazione. Quali sono le caratteristiche per cui è la stessa persona a fare queste affermazioni?

- «Non sono d'accordo con quanto afferma lui. C'è sempre una ragione in ciò che uno fa». (a)
- «Secondo me sei illogico nell'affermare questo». (b)
- «Per capire le ragioni del comportamento bisogna risalire alle ragioni psicologiche e culturali». (c)
- «Secondo me vogliamo trovare una logica in ciò che è invece pura casualità». (d)
- «Puoi fare degli esempi concreti di ciò che affermi?». (e)
- «Secondo me voi fate delle affermazioni senza dimostrarle». (f)
- «Se si accetta la persona come libertà, non si deve cercare un rapporto tra comportamento e motivazione». (g)

- «Non esiste un tipo di libertà come ne parli tu». (h)
- «La discussione può continuare all'infinito se non si prende un fatto e si comincia a discuterlo». (i)
- «Se fosse vero quello che dici, quanto affermi sarebbe contraddittorio». (1)
- «Non si può identificare libertà con immotivazione». (m)

*Situazione II:*

Alcune delle seguenti domande riguardano una certa cosa, altre un'altra. Trovare il modo di dividerle coerentemente in due categorie. Poi metterle secondo un ordine logico.

- Pensi di essere pronto ad affrontare la prossima difficoltà? (a)
- Adesso ti senti tranquillo e soddisfatto? (b)
- Sei contento di ciò che stai facendo? (c)
- Pensi che la remunerazione che ricevi sia adeguata al lavoro che svolgi? (d)
- Che cosa pensi di fare terminati gli studi? (e)
- È stato difficile trovare questo lavoro? (f)
- Non soffri qualche volta di solitudine nell'essere solo a fare questo lavoro? (g)
- Pensi di ottenere un grande successo con il piano che stai elaborando? (h)
- Ti ritieni fortunato? (i)

*Situazione III:*

Cercare di evidenziare tutti i motivi che possono spiegare il comportamento di Sandro. Organizzali secondo diverse categorie. Tra tutti sottolinea quelli che sembrano maggiormente influenti e determinanti dell'agire di Sandro.

Sandro, un ragazzo del gruppo, ha un carattere molto variabile. Certi giorni è sereno e allegro, altri giorni è scontroso e intollerante. È facile riconoscere in che giornate sia anche solo vedendolo da lontano.

Quando è in buona giornata, è un piacere averlo nel gruppo. Ma quando è la sua giornata-no sarebbe meglio che non ci fosse. I motivi di questo suo comportamento potrebbero essere sia sociali/psicologici che occasionali.

Sandro ha 18 anni e da dodici vive con il papà che ha divorziato. Il padre fa un lavoro che lo occupa parecchio e alla sera torna a casa stanco. Non sempre ha voglia di stare ad ascoltare o discutere con Sandro, il quale ha una vita affettiva molto variabile, avendo già preso diverse «cotte». È al quinto anno di Istituto Tecnico per Informatici e ha insegnanti molto esigenti. Il successo scolastico si alterna a insuccessi; dà molta importanza alla scuola anche se non sa cosa potrà fare dopo il diploma...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**MODELLI DI RISPOSTE**

*Situazione I:*

- Il razionalista: a, b, c, h, 1, m; il concreto: e, f, i; l'irrazionale: d, g.

*Situazione II:*

- Riguardano un progetto futuro. Sono (in ordine logico): e, h, a.
- Riguardano il lavoro. Sono (in ordine logico): f, b, c, i, d, g.
- Qualche variazione potrebbe comunque essere possibile.

*Situazione III:*

- Motivi psicologici;
- carenza di affetto materno; manca la figura della madre
  - carenza di dialogo, di comunicazione e confronto con il padre
  - poca fiducia in sé.
- Motivi sociologici:
- scarso senso di appartenenza al nucleo familiare
  - dipendente dal gruppo primario
  - la famiglia non è vissuta come gruppo di riferimento
  - difficoltà a socializzare con il gruppo dei pari.

**3. La capacità di concettualizzare la realtà nel suo divenire**

C'è un modo di pensare (ovvero analizzare) che considera, senza volerlo, le cose come immutabili. La realtà è invece dinamica e in continua trasformazione. La qual cosa vale a maggior ragione per il gruppo giovanile. Esso, sotto la pressione delle continue interazioni reciproche o dell'intervento dell'animatore o delle sue attività e iniziative, è soggetto a continui cambiamenti che richiedono all'animatore la capacità di riflettere o analizzare delle realtà in continua riformulazione. A questo scopo proponiamo due tipi di esercizi. Il primo, più semplice, serve ad acquisire una prima sensibilità a questa modalità di considerare alle volte la realtà; il secondo, più difficile, si applica più direttamente alla situazione del gruppo di animazione.

*Situazione I:*

La trasformazione delle parole o dei concetti: sono indicate due parole o concetti che rappresentano lo stadio iniziale e lo stadio finale. Il compito consiste nel trovare altre tre parole che rappresentano un passo sequenziale tra ciò che è indicato nella prima parola e quanto indicato nell'ultima. Ogni fase intermedia deve contenere un elemento o una caratteristica della parola precedentemente indicata. Ad esempio, si supponga di dover trovare tre parole di congiunzione tra: «colore e astronauta». Esse potrebbero essere: «colore-verde-blu-cielo-astronauta»; oppure tra: «lavabiancheria e montagna» potrebbero essere: «lavabiancheria-lavaggio-bianco-neve-montagna». Ecco il training:

- Tipografo — ragazzo
- Sangue — colore

Limone	—	.....	—	.....	—	.....	—	.....	—	cane
Posta	—	.....	—	.....	—	.....	—	.....	—	ginocchio
Concerto	—	.....	—	.....	—	.....	—	.....	—	scuola
Cucciolo	—	.....	—	.....	—	.....	—	.....	—	casa
Gatto	—	.....	—	.....	—	.....	—	.....	—	macchina
Francobollo	—	.....	—	.....	—	.....	—	.....	—	amico

**Situazione II:**

Trasformazione di atteggiamenti: in questo esercizio dovrai essere capace di trovare o identificare almeno due fasi intermedie di un cambio di atteggiamento. Ad esempio: ripetitivo-creativo. Ripetitivo-disegna in modo originale-si veste in modo personale-ha trovato una soluzione che nessuno era riuscito a suggerire-creativo. Se si ha la possibilità, si verifichi poi il dinamismo trovato con altri e si aumentino in modo scalare le fasi intermedie.

a. Da non-capire a comprendere

.....  
 .....

b. Da disinteressato a interessato

.....  
 .....

c. Da non fede a fede religiosa

.....  
 .....

d. Da tranquillità a disagio

.....  
 .....

e. Da sicurezza a insicurezza

.....  
 .....

f. Da incapace a comunicare a comunicante attivo

.....  
 .....

g. Da tollerante a intollerante

.....  
 .....

**Situazione III:**

Concettualizzare la realtà nel suo modificarsi: in questo esercizio è indicata una situazione. Occorre trovare almeno tre interventi che possono servire a modificarla.

a. Nel gruppo c'è qualcuno che non mi accetta

.....  
 .....

b. Nel gruppo c'è qualcuno con atteggiamento disfattista

.....  
 .....

c. Nel gruppo c'è uno che non parla mai

.....  
 .....

d. Nel gruppo si sono formati due sottogruppi contrapposti

.....  
 .....

e. Nel gruppo non si prende nulla sul serio

.....  
 .....

f. Nel gruppo c'è uno che non sopporto

.....  
 .....

**MODELLI DI RISPOSTE**

**Situazione I:**

- Tipografo - composizione - stampa - libro - ragazzo
- Sangue - esame - foglio - bianco - colore
- Limone - giallo - casa - custode - cane
- Posta - versamento - sangue - ferita - ginocchio
- Concerto - violino - apprendimento - insegnante - scuola

Cucciolo - cane - padrone - famiglia - casa  
Gatto - cane - casa - uomo - macchina  
Francobollo - serie - raccolta - filatelico - amico

NB: Naturalmente si possono trovare anche altre associazioni.

### *Situazione II:*

a. — Comincia ad acquisire le conoscenze che sono prelieve alla comprensione di un certo argomento.

— Sviluppa un interesse per i problemi, gli argomenti e una amicizia con persone addentro alla medesima area di conoscenze.

b. — La noia e il disinteresse si scontrano contro un fatto che richiede un intervento urgente per essere risolto.

— Il successo e la soddisfazione avuta in ciò che è stato fatto fa nascere un rapporto di primo interessamento con problemi e casi simili.

c. — Trova giovani simpatici e aperti.

— Nasce una simpatia che rifluisce sui valori vissuti dagli amici.

d. — Ascolta qualcosa che lo contraddice e offende.

— Ciò turba la relazione con l'interlocutore.

e. — Un fatto e un'opinione vengono messi in dubbio da una persona per la quale egli nutre profonda stima e simpatia.

— Altre opinioni e fonti sembrano concordare e confermare il punto di vista della persona da lui molto apprezzata.

f. — Si chiarisce il pensiero sulle cose che intende comunicare.

— Prende coscienza che la sua forma comunicativa ha particolari difetti.

— Comincia a correggere personalmente il proprio modo di esprimersi.

— Formula come esercizio personale la correzione di interventi non comunicativi di altri.

g. — Si accorge di essere oggetto di disistima da parte degli altri perché si dimostra accondiscendente sulle opinioni degli altri.

— Non cede sulle proprie opinioni o punti di vista per richiamare su di sé l'attenzione.

NB: Le risposte che vengono date sono esempi. Ciò non significa che non se ne possano dare anche di migliori.

### *Situazione III:*

a. — Osservo quali sono i tipi di persone che gli sono simpatici e il loro modo di comportarsi.

— Mi dimostro con lui rispettoso e cordiale.

— Cerco di trovare occasioni per comunicare con lui.

— Mi faccio un'idea delle sue esigenze e cerco in queste di mostrargli la mia comprensione.

b. Cerco di riconoscere gli aspetti positivi delle critiche che egli muove.

— Chiedo suggerimenti di come dovrebbero essere fatte le cose.

— Affido a lui la responsabilità di farle.

c. — Non lo invito a parlare davanti al gruppo.

— Le discussioni vengono normalmente fatte in piccoli gruppi.

— Se non parla perché su certi argomenti non ha opinioni, gli suggerisco delle letture.

— Lo stimolo indirettamente mettendo in evidenza altri suoi modi di comunicare (non verbale).

d. — Si apre una discussione sull'argomento in gruppo, supponendo che probabilmente le posizioni non si radicalizzeranno.

— Organizzo un'attività dove si devono formare gruppi di persone che vengono dall'uno o dall'altro gruppo.

— Si prepara una festa con giochi che richieda una partecipazione che non ratifichi la divisione esistente.

— Si fa un gioco nel quale i due gruppi si fanno guerra, poi cercano la pace.

e. — Promuovo un'esperienza o iniziativa per la quale si richiede una esposizione pubblica.

— Non ho fretta di accelerare i tempi di maturazione anche se non mi esimo dallo stimolare.

f. — Cerco di vedere le cose dal suo punto di vista.

— Cerco di conoscerlo meglio.

— Parlo con lui a tu per tu dicendogli le cose che di lui non mi piacciono.

NB: Si potrebbero trovare altre risposte. Notare che qui non si chiede quali sono gli interventi migliori e giusti per cambiare una situazione, ma semplicemente delle ipotesi di interventi che potrebbero modificare una situazione. La migliore deve essere decisa con l'introduzione di altre variabili.

## **RAGIONARE DEDUTTIVAMENTE E INDUTTIVAMENTE**

Lo studio del ragionamento deduttivo o induttivo è stato per secoli un argomento privilegiato della filosofia e in particolare della logica.

Recentemente, se da una parte è stato oggetto di sempre maggiore attenzione, perché considerato il fondamento di ogni nostro ragionare e il modo più classico di argomentare nella scienza, dall'altra è stato anche considerato con sospetto a motivo della riduttività con cui spesso sembra esprimersi.

Non entriamo direttamente nei giudizi di merito, ma li assumiamo invece come forme fondamentali del pensare, anche se a volte si presentano linguisticamente nascosti. Dell'importanza di questo ragionamento abbiamo già parlato descrivendo l'attività inferenziale come quella attività per la quale

completiamo, interpretiamo, traiamo conclusioni da un messaggio linguistico. Questa è la prima abilità di ragionamento quotidianamente utilizzata.

Se ad esempio dico: «Marco anima un gruppo nel centro giovanile della parrocchia», si possono «dedurre» o «indurre» altre informazioni: se Marco anima, allora Marco è un animatore. Se Marco anima un gruppo, allora Marco è più vecchio o più maturo di tutte le persone che compongono il gruppo. Se c'è un gruppo, allora attorno a Marco c'è un certo numero di persone. Se il centro giovanile è nella parrocchia, allora il gruppo di Marco è un gruppo ecclesiale».

Abbiamo detto che questa è un'attività inferenziale di comprensione, ed è fondamentale ogni volta che ascoltiamo o leggiamo qualche messaggio linguistico: senza di essa non solo non possiamo «comprendere», ma da questa capacità dipende anche la profondità di comprensione che possiamo avere del messaggio. È attraverso queste inferenze che possiamo diventare «critici», oppure «formulare interrogazioni successive», oppure risultare insicuri circa quello che è stato detto.

Le differenze possono essere «dedotte» oppure «indotte».

Semplificando, definiamo ragionamento deduttivo quel processo, o modo di pensare, che non va oltre a delle promesse assunte come vere. In altre parole si traggono nuove idee, conclusioni o opinioni a partire da premesse che già le contengono e che non sono messe in discussione. In questo modo ciò che viene asserito è solo apparentemente nuovo, in quanto è già precontenuto in un'asserzione precedente.

Ad esempio, non dice nulla di nuovo l'asserzione che a Marco piace stare in gruppo, se esiste la premessa che a tutti i giovani piace stare in gruppo e che Marco è un giovane. Evidentemente la prima affermazione deriva dalle seconde due.

Ci troviamo invece in presenza di una «induzione» se da alcuni particolari siamo in grado di inferire delle conclusioni più generali e ampie. Così, per il fatto che quasi tutti i gruppi hanno un animatore di età maggiore di quelli del gruppo, possiamo «indurre» che anche Marco abbia un'età superiore a quella dei partecipanti al suo gruppo. Naturalmente, la sicurezza di questa conclusione non è più come quando si «deduce», poiché si richiederebbe una premessa più sicura e generale. Tuttavia, può avere una certa probabilità.

Questi processi di ragionamento che facciamo sulla «comprensione» di un messaggio linguistico sono perlopiù automatici e quindi involontari, e dunque spesso anche non controllati. Ci sono però altri casi in cui questi processi di ragionamento sono deliberati e controllati.

Ragioniamo deliberatamente quando ad esempio portiamo le motivazioni di un nostro comportamento o di una nostra decisione, oppure quando cerchiamo di convalidare un'opinione che ci è proposta.

Molti esperimenti dimostrano che ciò non viene fatto per qualsiasi comportamento, e che si deve stare molto attenti all'apparente razionalità con cui ricostruiamo decisioni prese o opinioni che abbiamo abbracciato.

Allo stesso modo, non tutte le opinioni sono valutate nella loro verità. Si è provato ad esempio che tutti noi possediamo opinioni in materia scientifica imprecise o false, ma che sono utilizzate come vere dal momento che non espongono il nostro agire quotidiano a grave rischio. Allo stesso modo non sempre sottoponiamo tutte le nostre opinioni a verifica: sono molte di più quelle che diamo per scontate senza averle mai verificate, che non quelle che abbiamo provato. Tuttavia ci sono opinioni che o per la loro importanza o per una richiesta esplicita o per altro motivo siamo costretti a verificare, sia per modificarle che per attenuarne la plausibilità. In questi casi il procedimento più comune è il ricorso a un processo deduttivo o induttivo.

Circa il ragionamento deduttivo, possiamo dire che è valido se le conclusioni derivano dalle premesse; però si possono trarre conclusioni valide anche da premesse false. Evidentemente in questo caso si avrebbero conclusioni false, ma ciò non toglierebbe nulla alla validità del ragionamento; e viceversa si potrebbero trarre conclusioni vere pur in un processo non valido. Ad esempio: «Tutti coloro che fanno animazione amano la vita, Marco fa animazione, dunque ama la vita». La conclusione è vera e valida. Tuttavia se dicessimo: «Tutti coloro che amano la vita fanno animazione e dal momento che tutti i giovani amano la vita, tutti i giovani fanno animazione», il ragionamento sarebbe perfettamente valido, anche se la conclusione è falsa poiché è errata la premessa. Potremmo così dire che la «validità» riguarda la forma di un ragionamento, non il suo contenuto che invece si fonda sulla verità delle premesse.

Questa non è una piccola sfumatura, visto che molte ricerche hanno evidenziato errori nell'uso di questa procedura apparentemente così semplice. Si è constatato ad esempio che spesso si confonde «verità» con «validità», e altre volte si confonde forma deduttiva con quella induttiva, altre volte ancora non si riesce a farsi un'esatta rappresentazione delle premesse.

Il procedimento induttivo funziona più o meno così. Supponiamo di essere interessati ai casi di abbandono della scuola dei giovani tra i 16-18 anni; allora si prenderanno contatti con essi per osservare quanti lasciano gli studi in questi anni. A partire da queste osservazioni si formulerà un'ipotesi generale (nel nostro caso si dirà che la stima percentuale di coloro che abbandonano la scuola tra i 15-16 anni è ad esempio del 20 %).

Un passo successivo è quello di formulare una nuova ipotesi a partire dai dati raccolti. Alcune volte l'ipotesi nuova dirige la ricerca dei dati (e in questo caso è un'ipotesi da controllare), in altri casi i dati servono a sconfessare un'ipotesi prescelta che quindi dovrà essere **riformulata**.

Ma anche questo procedimento è non meno soggetto a errori. Gli errori che più facilmente si possono compiere sono un'estensione superiore al dovuto della verità dell'ipotesi. I casi osservati infatti possono essere in numero non sufficiente per sostenere un'ipotesi (non si deve dimenticare che nel processo induttivo le esperienze che dovrebbero provare definitivamente un'ipotesi non possono mai essere tutte prese in considerazione, e quindi in esso un margine di insicurezza è intrinseco), oppure per avvalorare la propria ipotesi si ricorre a una campionatura di esempi che non sono rappresentativi della totalità. Si dice ad esempio che i giovani oggi sono più seri e impegnati di ieri, e per dimostrare questo si ricorre anche a esemplificazioni. Ma esse non sono certo un campione preciso dei giovani d'oggi: possono essere prese da ambienti particolari.

C'è inoltre la possibilità che nell'avvalorare una propria ipotesi si minimizzino le informazioni negative. Vi sono altri errori che si possono compiere nel processo induttivo. Qui vi abbiamo solo accennato.

Vogliamo ora suggerire alcuni training che possono essere utili all'animatore anche per utilizzarli per riflessioni in gruppo, cosa che può risultare assai stimolante.

## TRAINING

### Situazione I:

Qui sotto vengono elencate delle ipotesi da assumere come premesse indiscutibili: «dedurre» delle conclusioni.

- a) Se animazione vuol dire credere alla vita, allora .....
- b) Se credere vuol dire avere una speranza che supera ogni altra speranza, allora .....
- c) Se amare significa perdersi nell'altro, allora .....
- d) Se credere in Dio implica non avere nessun attaccamento alla terra, allora .....
- e) Se amare e odiare avessero lo stesso valore, allora .....
- f) Se praticare la giustizia implicasse il fallimento di una azienda, allora ....

- g) Se libertà volesse dire fare quello che uno vuole quando vuole, allora ....

### Situazione II:

Di fronte alle seguenti deduzioni, dare il proprio giudizio sottolineando se la conclusione è vera, probabile o falsa.

- a) Tutti coloro che amano la vita sono felici. Ho incontrato Silvia. Mi disse che era felice. Ne ho dedotto che lei amasse anche la vita.  
Vero - Probabile - Falso
- b) Tutti quelli del mio gruppo sono contenti del mio modo di animare. Giovanni, che pur è di gusti molto difficili, è del mio gruppo. Ciò dovrebbe farmi pensare che anche lui è contento del mio modo di animare.  
Vero - Probabile - Falso
- c) Eliminare la causa del disagio nel gruppo rende più facile l'animazione. Così ho deciso di allontanare dal gruppo Marco. Le cose nel gruppo andranno certamente meglio.  
Vero - Probabile - Falso
- d) Mi hanno detto: «Tutti quelli che appartengono al mio gruppo sono contenti di esserci e non desiderano altro che rimanere con me». Ho incontrato Anna e mi ha detto di non voler stare con me. Ne deduco che Anna non viene nel mio gruppo.  
Vero - Probabile - Falso
- e) Tutte le volte che ho visto Andrea, era sempre sereno e allegro. Devo pensare che lui sia un carattere senza problemi, espansivo e compagno.  
Vero - Probabile - Falso
- t) Sandro mi ha detto una cosa che poi ho potuto verificare come non vera. Ritengo che egli sia un ragazzo che non dice mai la verità.  
Vero - Probabile - Falso
- g) Ho provato cento volte a parlare con Antonio. Non ci sono mai riuscito. Sono convinto che lui mi vuole evitare.  
Vero - Probabile - Falso

### Situazione III:

Trovare i fatti (almeno tre) che confermano la seguente ipotesi, anche se evidentemente non la dimostrano.

- a) È una persona mai contenta:
- b) Sono convinto che lui fosse responsabile dell'andamento della discussione:

c) I giovani sono oggi più disimpegnati e superficiali di una volta:

.....  
.....  
.....  
.....

d) Le ragazze sono diverse dai ragazzi:

.....  
.....  
.....  
.....

e) Andrea ha dimostrato di essere un buon animatore:

.....  
.....  
.....  
.....

## MODELLI DI RISPOSTE

### Situazione II:

- a) Vero
- b) Vero
- c) Vero
- d) Vero
- e) Probabile
- f) Falso
- g) Probabile

### Situazione III:

- a) — Critica ogni proposta.  
Non accetta nulla con entusiasmo.  
— Non vuole mai prendere responsabilità su di sé.
- b) — Tutti si rivolgevano a lui quando intervenivano.  
Si attendeva da lui un giudizio di ciò che uno affermava.  
I suoi interventi orientavano l'argomento in discussione.
- c) — Sono restii ad assumere e portare a termine delle responsabilità.  
— Leggono e riflettono molto meno.  
— Non hanno dei punti di riferimento stabili che servano loro a formulare delle valutazioni critiche.  
— Sono in aumento presso i giovani la droga e l'alcolismo.
- d) — Sono più estrose e aperte.  
— Sono molto più emotive e riflessive.  
— Amano farsi notare più dei ragazzi.

e) — Quando parla ci si accorge subito che si mette dal punto di vista dell'interlocutore.

- I giovani del gruppo hanno per lui grande stima e affetto.
- Riesce sempre a trovare la soluzione.
- Quando propone un'attività riesce a coinvolgere tutti.
- È sempre ottimista, incoraggiante.

NB: Per la situazione I le «deduzioni» che si possono trarre sono certamente più di una e dipendono dalla densità semantica con cui si definiscono le premesse. Lasciamo la correzione dell'esercizio a un confronto fra animatori.

## LE ARGOMENTAZIONI INFORMALI

Supponiamo che due persone cerchino ognuna di convincervi della verità di una affermazione. Uno sostiene che la pena di morte deve essere legalizzata, l'altro il contrario. Le motivazioni addotte dal primo sono le seguenti: 1) è necessario mantenere la fiducia dei cittadini nella giustizia civile; i cittadini devono credere che il sistema sta dalla parte della giustizia e quindi dalla parte della vittima; 2) la pena di morte è uno strumento necessario per proteggere la società dall'assassinio a sangue freddo; 3) la pena capitale è un deterrente efficace poiché salverà delle vite e impedirà all'assassino di uccidere di nuovo... Le motivazioni del secondo sono invece le seguenti: 1) secoli di storia indicano nei poveri, negli immigranti, negli oppressi quelli che più facilmente subirono questa pena, e molto spesso anche persone innocenti; 2) la pena di morte non è affatto un deterrente contro il crimine: molti studi mostrano che con la pena di morte si è verificato un aumento del tasso di omicidi; 3) l'introduzione della pena di morte non proteggerà maggiormente l'uomo: essa produrrà ingiustizie e allontanerà da reali soluzioni; screditerà il valore che diamo alla vita e ci farà tornare indietro di secoli...

Esempi come questi ce ne sono tanti, e non è facile prendere posizione per l'una o per l'altra parte. Qui si tratta comunque di un modo diverso di argomentare, e si richiede una modalità di riflettere diversa da quelle precedentemente descritte.

Questi modi di argomentare assai comuni nella vita quotidiana vengono chiamati «argomentazioni informali». Esse possono essere paragonabili ai dibattiti giudiziari dove un giudice (in questo caso noi), si trova a dover valutare diverse argomentazioni di accusa (nel nostro caso prove non-a-favore) e argomentazioni di difesa (prove a-favore).

Queste «pressioni» in favore di una posizione o dell'altra richiedono un particolare atteggiamento riflessivo poiché gli argomenti intendono «persuaderci».

Possiamo immaginare la struttura di un argomento informale come composta di una asserzione chiave e di una o più asserzioni fornite per supportarla.

L'affermazione chiave è ciò di cui si cerca di persuadere qualcuno. Gli argomenti hanno l'intento di rendere convincente e plausibile l'affermazione chiave. Vista così l'argomentazione informale potrebbe essere paragonata a un ragionamento deduttivo, in quanto l'affermazione chiave è analoga alla conclusione e gli argomenti alle premesse di un siffatto ragionamento. Tuttavia non è che la «conclusione» derivi dalle premesse, ma l'affermazione chiave (presumibilmente) è resa più plausibile dalle asserzioni che vengono portate.

Le argomentazioni informali possono essere anche più o meno complete e più o meno complesse. Si può dire però che esse sono tipicamente incomplete, poiché di fatto è difficile definire chiaramente che cosa possa costituire la loro «completezza». Essa può variare in complessità da poche e semplici asserzioni a una complessa e tortuosa argomentazione (allo scopo, per esempio, di evidenziare l'innocenza o la colpevolezza di qualcuno in un tribunale).

In questo modo di riflettere, quali variabili sono in gioco per migliorare le proprie capacità di pensare o stimolare educativamente quelle degli altri?

In questo campo si sottolinea generalmente che le variabili importanti riguardano «la conoscenza» dell'argomento, alcune capacità «procedurali», la conoscenza dei condizionamenti a cui si è sottoposti, aspetti attitudinali.

Circa la conoscenza dell'argomento, si sottolinea che la capacità di pensare è qui particolarmente condizionata dalla quantità di conoscenze che si possiedono in un certo campo. Non si può valutare la plausibilità di una «affermazione chiave» su un argomento riguardante la fisica, l'economia o la morale senza conoscere nulla al riguardo: anche se è certo che il ragionamento avviene secondo regole «formali» indipendentemente dai singoli contenuti, esso tuttavia non può essere condotto nel vuoto di conoscenze.

Questa non è comunque una condizione sufficiente. È infatti possibile che una persona posseda moltissime informazioni su un certo argomento, ma sia estremamente povera nel ragionare su di esse. Ma l'essere informati su un argomento può far diminuire la possibilità di commettere errori logici. Egli infatti può facilmente vedere che le conclusioni su un certo argomento sono false, nonostante che le premesse siano vere, semplicemente perché egli «conosce» i fatti in questione e non perché individua dove viene violata la logica dell'argomentazione.

Nella valutazione delle argomentazioni informali si deve stare attenti anche ad altri condizionamenti. Spesso di fatto si ricorre ad altri sistemi di argomentare estranei alle «ragioni» addotte. Si ricorre per esempio all'autorità di chi lo dice, al numero delle persone che pensano in una certa maniera,

alla opinione tradizionale, si confonde la relazione temporale con quella causale, si prendono le analogie per prove, la descrizione di una cosa come dimostrazione...

Ecco un caso esemplare: un animatore fornì a dei gruppi aforismi del tipo: «Le cose non sono sempre come appaiono», «La pace è più che assenza della guerra»... Essi dovevano discutere l'affermazione e «provare» la verità o falsità dell'affermazione, e riferire ad altri. Egli notò che, dopo averle riferite ad altri, essi non accettavano assolutamente obiezioni o contraddizioni, e il gruppo che aveva discusso l'affermazione non si spostava dalla propria posizione.

Allo stesso modo si nota come certe posizioni irrazionali sono facilmente sostenute da persone dogmatiche e deboli di capacità di ragionamento deduttivo e induttivo. Tutto ciò lascia presumere che per imparare a pensare si deve badare non solo alla logicità delle argomentazioni, ma anche ai propri atteggiamenti profondi e inconsci, alle pressioni di conformità...

Ecco allora alcuni suggerimenti conclusivi utili per valutare un'argomentazione informale.

1) Comprendere l'argomento. La prima cosa da fare è individuare l'«affermazione chiave» circa la quale ci si deve o ci si vuole convincere e a sostegno della quale vengono addotte le ragioni. Queste possono essere asserite indirettamente o implicitamente, cosicché talora può essere difficile esplicitarle. Ma questo deve essere fatto. Se l'argomentazione non può essere esplicitata, non può essere valutata.

2) Considerare se gli argomenti portati sono veri. Ogni asserzione dimostrata falsa non aumenta la credibilità dell'asserzione chiave.

3) Considerare se ogni argomento ritenuto vero, di fatto sostiene l'affermazione chiave. Ciò è importante perché ogni argomento deve essere ritenuto vero e sostenente l'argomentazione chiave per aumentare la sua credibilità. Al contrario, è necessario escludere le affermazioni che non riguardano l'argomento chiave o che sono relativamente poco decisive nel sostenerlo.

4) Cercare di costruire un contro-argomento. Esso è un'argomentazione che tende a contraddire l'affermazione chiave. Questa capacità dipende molto dalla conoscenza che si ha dell'argomento stesso.

5) Infine valutare la plausibilità dell'affermazione chiave alla luce degli argomenti a favore e di quelli contro.

## TRAINING

Trova le argomentazioni a favore e contro queste affermazioni.

### Situazione I:

a) Tutti siamo in qualche modo responsabili della società.

.....  
.....  
.....

b) Il benessere di oggi non è una sicurezza per domani.

.....  
.....  
.....

c) È necessario allontanare il traffico dal centro delle città.

.....  
.....  
.....

d) Il punto centrale dell'essere cristiano è credere alla vita.

.....  
.....  
.....

NB: Per brevità non riportiamo modelli di risposte.

## CONCLUSIONE

A conclusione di questo lungo capitolo forse il lettore/animatore si domanderà a che cosa può servire tutto questo.

Un primo obiettivo può essere stato raggiunto se egli da tutto ciò riuscirà a percepire le complesse operazioni di cui dispone la nostra mente. «Educare a pensare» o «a riflettere» esige un'attenzione alle diverse operazioni e non solo dibattere dei problemi o porre dei temi di discussione.

Un secondo obiettivo di queste riflessioni era richiamare l'animatore sull'importanza e delicatezza dell'obiettivo stesso. Educare i giovani a «pensare» significa «aprire» la mente a una grande e complessa attività mentale. Questo obiettivo, come altri obiettivi educativi, non può essere lasciato alla casualità e improvvisazione. Ritorna qui il discorso di apertura di questa serie di interventi: un animatore/educatore deve essere «professionalmente pre-

parato», deve possedere una «managerialità» educativa, deve «essere ricco di stimoli educativi» per il gruppo.

Terzo e ultimo obiettivo era fornire una serie di modelli ed esemplificazioni ricorrendo ai quali un educatore può suscitare, dare avvio o innescare delle attività stimolanti nella riflessione di gruppo.

### COSA FA UN BUON PENSARE (da R.S. Nickerson, 1987)

La seguente lista di atteggiamenti, conoscenze, abilità, modi usuali di comportarsi, costituisce un buon esempio delle caratteristiche di un «buon pensatore»:

- uso abile e imparziale dell'evidenza;
- organizzazione dei pensieri e loro articolazione concisa e coerente;
- distinzione tra inferenze logicamente valide e invalide;
- sospensione del giudizio in assenza di evidenza sufficiente;
- comprensione della differenza tra ragionamento e razionalizzazione;
- tentativi di anticipare le probabili conseguenze alternative prima di decidere per quelle;
- comprensione dell'idea dei «gradi di credenza»;
- conoscenza del valore e del costo dell'informazione, di come cercarla, e disponibilità a cercarla effettivamente quando è importante;
- visione delle somiglianze e analogie che immediatamente non appaiono;
- capacità di imparare da solo e, almeno altrettanto importante, costante interesse a farlo;
- applicazione appropriata di tecniche di problem-solving in campi diversi rispetto a quelli in cui tali tecniche sono state apprese;
- capacità di strutturare problemi presentati in modo non formalizzato, in modo da potervi applicare per risolverli tecniche formali (come ad esempio la matematica);
- ascolto attento delle idee degli altri;
- comprensione della differenza che c'è tra far valere le proprie idee e aver ragione;
- riconoscimento che la maggior parte dei problemi del mondo reale hanno più di una soluzione, e che queste soluzioni possono essere diverse sotto molteplici aspetti e che può risultare difficile compararle tenendo conto solo di un loro lato positivo;
- ricerca di approcci insoliti per problemi complessi;
- capacità di eliminare le quisquiglie da una argomentazione e di esprimerla verbalmente solo nei suoi termini essenziali;
- comprensione della differenza tra conclusioni, supposizioni e ipotesi;
- abitudine a mettere in discussione i propri punti di vista, e seri tentativi di comprendere sia le argomentazioni contrarie sia le implicanze di tali punti di vista;
- capacità di afferrare la differenza tra la validità di una credenza e l'intensità con cui ci si attiene;
- abilità a ridire punti di vista differenti senza distorcerli, esagerarli o metterli in ridicolo;
- consapevolezza del fatto che la propria capacità di comprensione è sempre limitata, e spesso più di quanto non risulta a chi non è abituato a indagare continuamente;
- riconoscimento della fallibilità delle proprie opinioni, della possibilità di pregiudizi nascosti in esse e del pericolo di dar diverso peso all'evidenza a seconda delle preferenze personali.

# 9

---

come costruire  
un sussidio per il gruppo

---

Un problema che spesso i gruppi giovanili, almeno quelli più attivi, incontrano, è la «costruzione» di un sussidio, cioè di alcuni strumenti di supporto per un camposcuola, per giornate o serate sull'amicizia o sulla coppia, sulla fede o sul volontariato.

Sono fogli e pagine di «aiuto». Vogliono facilitare la ricerca e la riflessione di gruppo. Sono uno «strumento di lavoro».

La costruzione di un sussidio è un momento creativo complesso. Si tratta di decidere contenuti e impaginazione, tracce di discussione e momenti di riflessione personale, schemi di celebrazione-preghiera intonati ai contenuti e «documenti» di esperti sul tema in esame.

Come evitare di fare una enciclopedia di tutto l'esistente sul tema o di fare un libro? Un sussidio non è un libro, ma uno strumento che facilita e potenzia il dialogo, il confronto, la ricerca, la costruzione di una mentalità critica.

Come dunque costruire un sussidio per il gruppo? Nelle pagine che seguono viene offerta una risposta, attenta soprattutto ai processi di apprendimento e alla strutturazione del sussidio in vista di tale apprendimento. Sono pagine teoriche e pratiche a un tempo. Man mano che si procede, si esemplificano le indicazioni, offrendo una traccia operativa.

### **IL CONTESTO DEL SUSSIDIO: LA PRESA DI COSCIENZA NELLA VITA DEL GRUPPO**

Un gruppo è una realtà complessa. Esso svolge i suoi compiti educativi servendosi delle dinamiche che si verificano quando un certo numero di persone si trova insieme: pressione di conformità, coesione, rete di comunicazione, scopi, valori. Tutto questo avviene attraverso le molte attività che il gruppo svolge: animazione della comunità più grande nella quale il gruppo è inserito, attività programmate secondo lo scopo del suo costituirsi, organizzazione di feste, riunioni, ritiri, esperienze significative, rapporti con l'animatore, comunicazioni interpersonali...

Il gruppo è educativo, e l'animatore si fa educatore, se sa utilizzare e si inserisce in questa esperienza complessa che è appunto la vita di gruppo.

□ Pur conoscendo l'importanza primaria dell'esperienza, un animatore non deve dimenticare che molto della vita del gruppo dipende dalla *presa di coscienza* che i suoi componenti fanno di ciò che vivono. È questa a dare il senso a ciò che si fa, è questa che spesso diventa criterio di scelta di azioni ed esperienze future. È ancora attraverso la presa di coscienza che si condividono valori, che si raggiunge coesione e condivisione di linguaggio.

Per questo un animatore, pur prestando fiducia e attenzione alla dinamica di gruppo come variabile educativa, deve anche saper indirizzare verso e gestire la presa di coscienza delle esperienze che il gruppo vive, sia al suo interno sia al suo esterno, come sistema aperto e interagente con la vita «fuori». La sola esperienza infatti è ambigua, può essere diversamente motivata, diversamente definita e interpretata, può avere diversi livelli di significatività. Essa deve quindi svelarsi, scontrarsi con l'interpretazione, con la sua descrizione, con la «parola».

Anche se si possono avere rapporti diversi tra prassi e teoria, tra referente e significato, tra esperienza e sua interpretazione, rimane il fatto che da un punto di vista educativo questi due aspetti sono entrambi importanti, né si può privilegiare l'uno tralasciando l'altro.

Un gruppo o un animatore che vogliono compiere un'opera veramente educativa, dovranno saper coniugare «parola» e «vita», facendone uso in modo flessibile, complementare e dialettico, ora ponendosi da una prospettiva ora da un'altra, servendosi dell'una per controllare e giudicare l'altra.

□ È in questo contesto della vita di gruppo che va visto un *sussidio*. Esso è qualcosa della vita del gruppo che deve inserirsi all'interno della sua esperienza, della sua crescita. Nella dialettica tra esperienza e parola, il sussidio sembra collocarsi di più sulla prospettiva di quest'ultima, e quindi come strumento per la presa di coscienza, per l'interpretazione e il senso da dare alle cose che si vivono.

Un gruppo raggiunge questo scopo attraverso riunioni di revisione o attraverso il contatto personale con l'animatore; ma ciò è spesso insufficiente. Per questo uno strumento di gruppo è necessario e complementare.

Di qui la domanda: come fare per preparare sussidi efficaci e soddisfacenti per il gruppo? Con quali criteri offrire un sussidio per un ritiro o per un campo-scuola? Come si fa a organizzare un sussidio valido per una diocesi, e cioè valido per molti gruppi? Ci sono modelli o criteri di riferimento che si possono seguire nella redazione di un sussidio?

## Ciò che un sussidio deve essere

Un sussidio è e deve essere pensato come uno strumento per la vita e la crescita del gruppo; non deve quindi essere «ib» suo punto di riferimento. In questo caso esso si costituirebbe come elemento educativo totalizzante ed esclusivo. Il gruppo sarebbe caratterizzato da un prevalere di riunioni, di discussioni, di dibattiti, di letture, mentre noi immaginiamo il gruppo come ambiente e stimolo educativo in cui il sussidio è uno strumento fra i tanti, come l'amicizia, l'attività, il rapporto con l'animatore, la comunicazione.

Da questo punto di vista l'esperienza o la vita precedono sempre il sussidio, che ha il compito o di provocare una riflessione su di esse, o d'introdurre in esse qualcosa di particolarmente importante. Il riferimento alla vita e all'esperienza deve essere ricordato, per non cadere nell'utilizzazione del sussidio come di uno strumento di apprendimento teorico, astratto, mnemonico, ideologico.

Ma uno strumento educativo non è mai neutro. Così esso deve essere sottoposto a un esame di metodologia educativa.

□ Chi conosce un minimo di dinamica di gruppo sa che si possono dare diverse modalità di rapporto tra gruppo e animatore. Allo stesso modo si possono trovare diverse *modalità di sussidio*.

A un rapporto autoritario gerarchico discendente può corrispondere un sussidio che non lascia spazio alla partecipazione, che non tiene conto degli interessi e delle capacità delle persone a cui è rivolto. A un rapporto educativo che lascia tutto alla spontaneità e casualità degli eventi, può corrispondere un sussidio che lascia tutto all'improvvisazione del momento. A uno stile di animazione che invece coinvolge e promuove la partecipazione, può corrispondere un sussidio articolato e complesso, che nel cammino verso il raggiungimento di obiettivi educativi sta attento a non imporsi, ma ad aiutare il cammino di maturazione e crescita delle persone e del gruppo.

Un vero sussidio che voglia lasciare nei giovani spazio alla creatività, alla riflessione, all'apprendimento, deve essere flessibile e articolato. Le due caratteristiche permettono un uso adatto alla molteplicità e diversità delle persone che fanno parte di un gruppo, alla molteplicità e diversità delle situazioni e dei tempi disponibili. Perciò deve contemplare una pluralità di «accessi» e diverse possibilità di utilizzazione.

□ Un sussidio è uno strumento che *non sostituisce l'animatore, ma* aiuta e potenzia la sua opera educativa. Se pecca per eccesso l'animatore che crede di poter fare a meno di un sussidio avendo grande fiducia nelle sue capacità di animare, è all'estremo opposto colui che si attende tutto dal sussidio. Un buon sussidio deve invece essere pensato e organizzato in modo

tale da estendere l'efficacia educativa dell'animatore, da essere di aiuto suggerendo stimoli più adatti.

Un sussidio buono potrebbe essere paragonato a una scatola di «fai-da-te». Il sussidio fornisce le parti più complesse che un animatore difficilmente potrebbe farsi o strutturarsi.

□ Un sussidio è una *guida per un'azione educativa complessa e sistematica*. Come vedremo subito più avanti, un atto educativo non è un qualcosa di «semplice». Esso si esprime quasi sempre come un «algoritmo finalizzato» di azioni o più precisamente di processi. Certi processi, come l'acquisizione di concetti, la ricerca, l'assimilazione, la convalidazione, possono essere molto complessi e richiedere l'articolazione di diverse procedure (come ad esempio: la definizione di un problema, il raggiungimento di un livello di valutazione dell'importanza che riveste quell'argomento, il riconoscimento collettivo di tale peso, il richiamo a un'altra rete di conoscenze ed esperienze...).

In questa complessa manovra educativa, un buon sussidio può e deve essere un aiuto per offrire una traccia previsionale delle cose da fare, delle attività da svolgere in modo individuale o collettivo, ecc.

### Ciò che un sussidio non deve essere

Il sussidio non deve sostituire la vita del gruppo.

□ Ci sono gruppi che nascono e vivono attorno a questo strumento. Si pensi a certi gruppi biblici o di catechesi o di preparazione ai sacramenti. La vita di gruppo inizia con l'acquisto del sussidio e «cammina» portandolo a termine. Per essi il sussidio è il vero asse della vita di gruppo.

In esso il gruppo non ha la possibilità di esprimersi e di essere innanzitutto se stesso con le proprie decisioni, con le proprie incertezze e tensioni, con le proprie emozioni, con il proprio livello di maturità raggiunto. In questi casi, il sussidio conferisce al gruppo la sicurezza sulle cose da fare e suggerisce la soluzione di una programmazione educativa che non scaturisce dai bisogni del gruppo.

□ All'estremo opposto c'è invece chi asserisce che un sussidio non serve a nulla perché non è mai adatto alle sue necessità. Si dice infatti che i giovani manifestano interessi mutevoli e imprevedibili tali da non permettere una pianificazione, come invece un sussidio impone. Inoltre il sussidio, comunque esso sia, acquistato o preparato dal gruppo, non è in grado di raggiungere il livello e gli interessi di ciascuno. Da questo si argomenta che è meglio sapersi adattare di momento in momento alla situazione seguendo

i problemi con il contatto personale, discutendone a mano a mano che essi emergono.

In questa situazione è probabile che l'animatore abbia molta fiducia in se stesso e nella realtà del gruppo. Il rischio è di essere condizionati, nella crescita del gruppo, dal caso e da una esperienza che non raggiunge mai le profondità della «parola» o il livello di significati organizzati e condivisi dal gruppo nel suo insieme.

□ Tra questi due estremi stanno *molte situazioni ed esperienze di gruppo*: quelle che rifiutano qualsiasi sussidio pubblicato inventandosene di volta in volta uno; oppure quelle in cui per ogni necessità si acquista l'ultimo sussidio in commercio. I rischi che si corrono sono evidenti. L'improvvisazione e la fretta possono produrre un sussidio dove non c'è sufficiente riflessione sulla metodologia educativa a cui si ricorre. Si può anche, per gli stessi motivi, non suggerire stimoli appropriati o sufficienti.

La buona volontà non impedisce che alle volte si compiano passi controproducenti o non orientati agli scopi che si vogliono conseguire. La non attenzione al gruppo può far sì che non ci si accorga della mancanza di motivazione da parte dei giovani. Una proposta grafica che non sa evidenziare le cose importanti e ridurre quelle secondarie, può rendere difficile un uso efficace. L'insicurezza dell'animatore può ridurre il sussidio a un testo scolastico di studio...

Indicati questi orientamenti contestuali, ci si può chiedere: come si fa a preparare un sussidio? attraverso quali momenti lo si organizza? cosa occorre? cosa si deve sapere?

### STABILIRE E DEFINIRE L'OBIETTIVO

Anzitutto nel fare un sussidio occorre definire l'obiettivo che si intende raggiungere. Su questo punto, che ha facilmente il consenso di tutti, non c'è sempre in concreto un accordo.

□ *Diversi modi d'intendere l'obiettivo*. Per alcuni l'obiettivo sono gli «elementi di contenuto», vale a dire un argomento, una conoscenza, un concetto.

Per altri obiettivi sono, ad esempio, prendere coscienza di..., riflettere su..., consolidare un atteggiamento di..., far cogliere l'importanza di...

Per altri ancora gli obiettivi sono bisogni intravisti o richieste del gruppo. In questo modo gli obiettivi si presentano solo quando il gruppo riesce a formulare una precisa domanda o quando, dopo un certo periodo, l'animatore coglie la necessità per il gruppo di affrontare un determinato argo-

mento. Ad esempio, a seguito di alcune difficoltà nella comunicazione di gruppo, l'animatore decide che attraverso un sussidio si debba riflettere sul modo di condurre le riunioni; oppure, per rompere dei sottogruppi o delle amicizie che creano difficoltà alla vita di gruppo, si fa un ritiro per confrontarsi sull'atteggiamento aperto verso tutti che Gesù manifesta nel Vangelo.

Esistono dunque molti modi di definire o circoscrivere un obiettivo da raggiungere. Non è facile dire quale sia quello corretto, e qualsiasi esclusione non sarebbe del tutto giustificata. Quello che si richiede è di essere chiari sul criterio usato per la definizione dell'obiettivo e sul contenuto.

Un obiettivo può essere definito o a partire da una programmazione educativa che l'animatore si è dato, o da bisogni che il gruppo manifesta. La differenza, per chi fa il sussidio, indica però che nel primo caso l'animatore dovrà preoccuparsi di stimolare l'interesse e la motivazione del gruppo; nel secondo caso, il bisogno espresso dal gruppo indica già la presenza di una motivazione e di un interesse.

□ *Il tema e la modalità.* La definizione di un obiettivo non deve evidenziare soltanto il tema, ma la modalità con cui un contenuto deve essere raggiunto e posseduto. Secondo questa prospettiva, si dice che non è solo importante che si sottolineino e si determinino i contenuti di informazione sui quali converge la nostra attenzione, ma anche le operazioni che devono essere messe in opera. Anche questo può orientare diversamente chi fa il sussidio.

Una cosa infatti è prefiggersi di informare, altra cosa è far comprendere; una cosa è convincere della validità e importanza di una informazione, un'altra è problematizzare una opinione diffusa. Una cosa è prefiggersi di far assimilare un contenuto, un'altra proporre un ambito di ricerca. Si deve però far notare che obiettivi descritti come: prendere coscienza di..., riflettere su..., percepire che..., ecc. sono troppo generici e vaghi, ed è necessario formularli in modo più concreto e preciso. Lo sforzo di essere più concreti («operazionalizzati») permette di individuare meglio quello che si deve fare.

### Le varie forme di significatività

Come abbiamo detto, un sussidio implica sempre un «argomento», un «tema» a cui si deve prestare attenzione. Ma conoscere la complessità del tema, la sua articolazione, non è sufficiente per l'elaborazione di un sussidio.

Ciò non significa che non sia necessario conoscere quanto oggi la riflessione ha prodotto attorno a quel tema, ma che un sussidio non è semplice-

mente la descrizione di quello che si può dire o deve essere detto, né una specie di sintesi dell'argomento.

Chiunque fa un sussidio deve conoscere approfonditamente il tema su cui vuole preparare il sussidio stesso, ma questo non ne costituisce lo schema o la guida.

□ La conoscenza *dell'articolazione semantica* può servire per una suddivisione dell'argomento in parti significative. Se, ad esempio, si volesse affrontare con un gruppo l'argomento della appartenenza alla Chiesa, è certamente necessario sapere che in esso si deve parlare di comunità, di riferimento a Cristo, al Padre e allo Spirito, di impegno per il Regno di Dio, di servizio all'umanità, di testimonianza, di profezia, di celebrazione della vita, ecc. Tutti questi sottotemi possono essere assunti come capitoli del tema principale di cui si vuole trattare.

Tuttavia il sussidio non è una sintesi di quanto può essere detto, ad esempio, su ciascuno dei sottotemi elencati. L'oggettività e la verità di tutto ciò che può essere detto o scritto, possono non avere alcun significato psicologico per chi ascolta.

Conosciuta e stabilita la qualità semantica di un certo tema, il sussidio comincia a nascere quando si comincia a pensare «in quale forma» o «attraverso quale modalità» il tema può risultare «interessante» o può essere avvertito come un valore «psicologico» in chi dovrà utilizzarlo.

Cercare la valenza psicologica vuol dire operare un processo di selezione sugli argomenti trattabili. Basta guardare i sussidi che si preparavano anni fa rispetto a quelli di oggi. Il tema della fede era spesso affrontato attraverso l'impegno politico; in altri tempi o in certe occasioni, attraverso temi apologetici; in altri casi, attraverso una significatività di coinvolgimento personale.

□ La ricerca della *significatività psicologica*, in altri casi, può invece comportare un intervento di «traduzione» dell'argomento secondo una forma che può suscitare interesse. Tali forme sono molteplici. In certi casi può essere un'opportuna impostazione grafica, in altri l'introduzione all'argomento in un modo insospettato, altre volte la provocazione di una reazione nella mappa cognitiva del gruppo o dei singoli tale che susciti l'interesse, l'aspettativa o il desiderio di affrontare e chiarire un certo argomento.

□ Diversa dalla significatività logica e dalla significatività psicologica è la *significatività con riferimento alle strutture cognitive* che si possono rilevare nel gruppo o nei singoli. Il riferimento alle strutture cognitive può essere di duplice specie: con riferimento alle capacità procedurali o con riferimento alla mappa cognitiva dei soggetti.

— La prima riguarda le *capacità di esecuzione* che una certa attività può richiedere. Se l'introduzione in un certo argomento richiedesse capacità di analisi o un tempo prolungato di silenzio e di riflessione personale, e i soggetti non fossero in grado di esprimere queste modalità, è evidente che ciò può avere un peso nella stesura di un sussidio. Se certi stimoli richiedessero la capacità di saper stabilire delle connessioni logico-astratte tra diversi argomenti o fatti, e le persone non fossero in grado che di muoversi su un terreno di considerazioni concrete e particolari, chi elabora il sussidio non potrà far a meno di rilevare questi elementi e tenerne conto.

— C'è poi un riferimento alla struttura della *mappa cognitiva*. Per capire ciò a cui ci riferiamo, basterà pensare a quello che succede quando dobbiamo parlare di uno stesso argomento a bambini o ad adulti, ad adulti di cultura media superiore o di cultura inferiore. Si constaterà che certi riferimenti non sono fattibili o risulteranno insignificanti o mal compresi, mentre se si vuol essere comprensibili si deve ristrutturare tutto sul tipo delle conoscenze di chi ascolta.

Ciò significa che l'acquisizione o la comunicazione di qualche concetto non può avvenire in modo significativo se non esiste nel ricevente una rete minima di conoscenze o di informazioni che permetta un loro inserimento. Ad esempio: parlare di generi letterari della Bibbia o di riferimenti veterotestamentari del Vangelo, quando manca qualsiasi concetto di fede o di Dio, può risultare insignificante o senza valore, non avendo un contesto nel quale inserire questi argomenti. L'acquisizione di esperienze o di nuove informazioni che non abbiano la possibilità di un ancoraggio ad altre già apprese e assimilate, non risulterà significativa. Esse rimarranno imprecise e marginali, massi erratici inutilizzabili.

### Costruzione di un algoritmo

Un sussidio non è una esposizione semplice di contenuti, ma una proposta di operazioni o attività da compiere per il conseguimento di certi risultati.

Per aiutare a fare un sussidio potremmo qui indicare degli algoritmi possibili, ma pensiamo che ciò ci porterebbe troppo lontano e in campi di ricerche psicologiche troppo complesse. È sufficiente aver spiegato che cosa sia un algoritmo e sottolineato la necessità che un sussidio si strutturi non già avendo come riferimento solo una logica di contenuti, ma anche le operazioni che successivamente devono essere compiute per raggiungere un certo risultato.

A quanto abbiamo detto si deve aggiungere un'ulteriore precisazione circa il modo in cui le operazioni vengono previste, cioè compiute dai singoli in modo individuale o compiute simultaneamente in gruppo. Ciò che va fatto

in gruppo può richiedere materiali, disposizioni, tempi di esecuzione che non coincidono con quelli necessari per il singolo. Allo stesso modo non si deve chiedere di fare in gruppo attività che *si* possono compiere bene solo individualmente.

In più, come ultimo suggerimento, ricordiamo che per certe operazioni articolate e complesse, un sussidio dovrebbe prevedere opportune forme di controllo, per verificare se quanto doveva essere compiuto è stato realizzato e con i risultati previsti.

### LA CONOSCENZA DEI PROCESSI COGNITIVI

Chi si pone all'opera per produrre un sussidio per il gruppo, deve avere un minimo di conoscenza sulla specificità di alcuni processi cognitivi. La loro conoscenza è importante per la costruzione dell'algoritmo.

La ricerca psicologica è ormai ricchissima su questo campo, e fermarci adeguatamente su tale argomento sarebbe troppo lungo.

Daremo solo alcuni cenni che possono servire all'operatore concreto per non commettere sbagli troppo grossolani. Esamineremo brevemente i processi che coinvolgono:

- la *lettura*;
- lo *scrivere*;
- la *comprensione*;
- il *riassunto*;
- l'*uso dell'immagine*;
- l'*attenzione*;
- la *motivazione*;
- la *sintesi*;
- l'*analisi*;
- la *codificazione*;
- la *decodificazione*;
- la *transcodificazione*;
- l'*applicazione*;
- la *verifica*;
- lo *stimolo-richiamo*;
- la *dissonanza cognitiva*;
- l'*attività di memorizzazione*.

Questi processi dovranno essere ben conosciuti dall'animatore o da chi produce un sussidio, perché costituiscono parti dell'algoritmo che egli potrà in qualche **modo coordinare**.



nee hanno evidenziato che è un momento molto impegnativo. Comunque avviene secondo due modalità: l'ascolto o la lettura.

Anche questa, come le fasi precedenti, è costituita dal coordinamento di molteplici processi e variabili come l'attenzione, la motivazione, le conoscenze prelieve, la lettura o l'ascolto...

Oltre a queste non vanno dimenticate alcune attività che la ricerca ha messo bene in luce, quali le operazioni di selezione, cancellazione, integrazione e generalizzazione.

A motivo dei limiti delle nostre capacità operative simultaneamente in attività, non ci è possibile elaborare contemporaneamente la quantità illimitata di informazioni che ci giungono. Per questo motivo la nostra mente è costretta a operazioni che «selezionano» le informazioni che si ritiene importanti trattenere e continuare a elaborare con le altre che ci perverranno, mentre si cancellano quelle che secondo un criterio soggettivo non sono ritenute importanti. Allo stesso tempo si formulano una o più proposizioni che hanno la caratteristica di essere più generiche di quelle lette o ascoltate, ma che integrano gli elementi che si sono mantenuti dalla operazione di selezione.

Dal punto di vista che ci interessa, l'attività di comprensione che si ha attraverso la lettura di un testo scritto (rimanendo costanti altre variabili come l'attenzione e la motivazione) è facilitata e ha la possibilità di essere più efficace che non quella che si può avere da un discorso orale. Come abbiamo già indicato prima, il testo scritto permette di prestare più attenzione alle singole parole, di sottolinearle, dà la possibilità di procedere secondo il ritmo più personale, di riprendersi se c'è stato un momento di disattenzione, ecc.

La comprensione è anche condizionata dallo scopo che deve avere questa attività. Una cosa è leggere o ascoltare per informarsi, un'altra per fare un riassunto di quello che si è letto, un'altra ancora è comprendere una cosa per poi valutarla e giudicarla, ecc. In un sussidio, quando è necessario, si dovrà sempre dire cosa «successivamente» si deve fare di quello che si è letto, ascoltato o compreso. Se la comprensione deve essere ottenuta da una comunicazione orale, dati i limiti di capacità di elaborazione a cui abbiamo accennato, sarà sempre opportuno «aiutare» la comprensione di quanto viene comunicato attraverso uno «schema» che orienti e aiuti le attività ad essa necessarie.

Se la comunicazione è fatta al gruppo, oltre alle attenzioni già sottolineate si dovrà aggiungere quella di fare ogni tanto un «riassunto» delle cose fino allora comunicate. Ciò servirà sia a recuperare le eventuali disattenzioni, sia a dirigere la comprensione evitando in tempo possibili errori, sia a proporre delle «prove-controllo» sulla comprensione fino allora conseguita.

## TRAINING

### ■ *Esercitazione sulla comprensione*

Leggi un brano (impegnativo) a tua scelta. Ora fanne lo schema ed esprimi un giudizio sul contenuto. Indica le idee più importanti.

Che operazioni hai dovuto compiere per eseguire il compito richiesto?

Hai sottolineato il testo? Quante volte ti sei fermato per rileggere qualche frase?

Quali altri pensieri ti sono venuti leggendolo?

Mentre lo leggevi, ti sei sempre chiesto se lo condividevi o ti sei preoccupato soltanto di capirlo senza giudicarlo?

Quali risultati hai ottenuto?

### Il riassunto

Anche se questa attività può essere in parte assimilata al processo precedente, ne parliamo come di un qualcosa a parte.

Qualche anno fa uscì un articolo di Umberto Eco con un titolo significativo: «L'elogio del riassunto». Questa attività è andata in disuso nella scuola col pretesto dell'inutilità di ripetere cose già scritte e già comprese. Ma ciò è stato fatto certamente con superficialità.

Il riassunto implica invece diverse attività che risultano necessarie nel cammino di una ricerca o nell'individuazione delle strutture essenziali di un pensiero, ed è un passaggio obbligato per il compimento di altre operazioni.

Fondamentalmente si può dire che il riassumere richiede le stesse operazioni di selezione, cancellazione, integrazione e generalizzazione sopra descritte, ma con la particolarità che ciò può essere fatto a livelli diversi di generalizzazione e secondo una sola direzione.

Spieghiamoci. Se dobbiamo fare un comunicato che riassume quello che è avvenuto alla nostra ultima riunione di gruppo, lo potremo realizzare con una selezione degli interventi più importanti o con le conclusioni che si sono raggiunte. Ma ciò potrà essere fatto in un comunicato di due o tre proposizioni o di più pagine dattiloscritte. Questo dimostra che di uno stesso contenuto si può dare un livello diverso di riduzione e generalizzazione.

Di più. Chi ha scritto o chi leggerà o ascolterà il comunicato ed era presente alla riunione, potrà notare che si è di fronte a una evidente semplificazione di quello che è stato fatto: ma le cose, che in quella riunione sono state dette, ci sono tutte. La stessa comprensione però non può avvenire per chi non è stato presente. Ciò significa che il riassunto è un processo che serve a trattenere in pochi elementi una grande quantità di informazioni, ma è anche evidente che da un riassunto non è possibile risalire automaticamente a tutte le informazioni se in qualche modo queste non sono già risapute.

Le qualità di questa attività suggeriscono di utilizzarla per le sintesi fina-

li, per una introduzione che collega quello che si dovrà fare con quello che è stato fatto. Riconoscendo la incomprensibilità di tutti i riferimenti impliciti, chi riassume dovrà essere capace di informare l'assente sapendo che egli non comprenderà mai esattamente tutto quello che lui sta riferendo.

Si potrà anche esigere un riassunto quando, dopo una attività di comprensione, si chiede al gruppo di elaborare con la riflessione o con domande quello che è stato detto. Un'attività di riassunto può anche essere utile quando si dovesse cercare la struttura generale di un testo o di un discorso.

Saper compiere questa attività bene e con competenza è poi necessario per qualsiasi animatore che diriga un gruppo o una discussione di gruppo. In questi casi egli dovrà saper ogni tanto individuare il punto a cui è giunta la discussione, farla presente al gruppo nei suoi elementi essenziali, e portare avanti il lavoro di ricerca e di riflessione.

## TRAINING

### ■ *Esercitazione sul riassunto*

Prova a fare per scritto o oralmente il riassunto di una intervista. Prima in quattro righe e poi in dieci. Quali operazioni hai dovuto compiere?

## L'immagine

Sull'uso dell'immagine in un sussidio molto è già stato scritto.

Non ci dilungheremo, e chi fosse interessato potrà trovare ampie sintesi su questo argomento in diverse pubblicazioni in commercio. Qui richiamiamo brevemente alcune indicazioni generali utili a chi deve preparare un sussidio.

Quando si pensa di usare o di introdurre un'immagine, ci si chieda sempre il criterio con cui la si vuole utilizzare. Ha un valore grafico? Ha un valore documentaristico? Ha un valore simbolico-evocativo? Esprime un richiamo provocatorio? È di facile e immediata comprensione o è troppo ambigua nel suo significato? Quale attinenza ha con il testo scritto?

Nel fare un sussidio si può pensare all'uso dell'immagine stampata (fotografica o disegno), o all'immagine attraverso l'utilizzo del videotape o della diapositiva. È evidente che ciascun tipo non ha lo stesso uso, ma neanche lo stesso risultato o efficacia. La diversità è certo negli strumenti, ma anche nello stimolo in sé. Non entriamo in merito a questo argomento. Ricordiamo semplicemente all'animatore, che vuole far uso di immagini, di stare attento a non eccedere nella loro valorizzazione, ricorrendo ad esse come alla soluzione della preparazione del sussidio. Assai più importante è che egli si preoccupi di formulare l'algoritmo delle attività che dovranno essere

compiute dal gruppo e della pianificazione di queste, e che esamini quale parte potrà essere meglio compiuta attraverso l'uso delle immagini stampate, diapositive, videotape.

Le possibilità di un uso appropriato dell'immagine possono essere tantissime: evocativo, espositivo, espressivo, problematico, documentaristico, creativo, comunicativo, ecc. L'importante è un uso corretto secondo le modalità e finalità stabilite.

## L'attenzione

L'attenzione, più che un processo, è una costante che accompagna o deve accompagnare tutte le attività che compiamo.

Di essa si distinguono tre aspetti. Uno riguarda le caratteristiche di selettività che essa svolge sulla quantità degli stimoli a cui siamo esposti. Il secondo riguarda i suoi aspetti intensivi, il suo variare cioè in base ai compiti da eseguire e agli interessi che si hanno, o alla qualità dell'informazione che arriva alla mente. Il terzo aspetto si riferisce all'attività di controllo che essa esercita sull'esecuzione corretta di altri processi.

Anche se ne parliamo come di un processo specifico, chi prepara il sussidio non deve dimenticare che, senza attenzione, molte attività proposte o non saranno compiute o saranno compiute male. Ciò significa che ogni tanto, in un modo o nell'altro nel corso del sussidio, si dovrà «sollecitare» o «sostenere» l'attenzione affinché l'operazione richiesta sia compiuta.

Il variare dell'intensità è spesso connesso con la capacità di compiere in modo automatico o no certe funzioni. A chi non ha ancora automatizzato molti processi connessi alla lettura, si richiederà evidentemente una maggior quantità di attenzione rispetto a chi invece ha ormai automatizzato queste attività e dedicherà l'attenzione soprattutto alla comprensione e alla verifica di quanto sta comprendendo.

Poiché gli stimoli a cui siamo ordinariamente sottoposti sono moltissimi, la determinazione di quali devono essere accettati per una elaborazione è connessa con l'attenzione, che selettivamente sceglierà quelli che sono oggetto di un processo di elaborazione o di trasformazione.

Se trasferiamo tutto ciò al sussidio, queste indicazioni possono esserci preziose. Il sussidio, a seconda dei momenti e dei passaggi, deve contemplare anche richiami idonei all'attenzione da avere circa certi passaggi, o circa il compimento esatto dell'operazione che viene richiesta. Allo stesso modo, operazioni inusitate vanno valutate circa il carico di lavoro mentale che impongono e l'attenzione che richiedono per il loro compimento.

### ■ *Esercitazione sull'attenzione*

Prendi un articolo e segnala quelle espressioni che meriterebbero maggior attenzione e che proporresti di scrivere in neretto. Prepara poi quattro domande la cui risposta è reperibile nelle sottolineature fatte. Poi prepara un titolo, diverso dall'attuale, che attiri l'attenzione.

## La motivazione

Anche sulla motivazione esistono molte ricerche e classificazioni.

In riferimento al sussidio nel gruppo, accenniamo solo a tre tipi di motivazioni:

- *motivazioni contestuali;*
- *motivazioni procedurali;*
- *motivazioni intrinseche* al tema.

Le presentiamo soltanto.

La prima riguarda la finalità che il gruppo ha circa l'argomento proposto attraverso il sussidio: essa è provocata e determinata soprattutto dalla vita del gruppo, dall'animatore, dalle situazioni. Il miglior sussidio, se non trova l'interesse e una motivazione da parte del gruppo, è con molta probabilità condannato al fallimento. Se quindi l'animatore è interessato a che nel gruppo si affronti la riflessione su un certo argomento o su certi valori, prima dovrà preoccuparsi di provocare tutte quelle esperienze o condizioni che determinano un «bisogno» di tali riflessioni o prese di coscienza.

Ci sono poi motivazioni che riguardano direttamente il sussidio. Una prima categoria riguarda l'inserimento di testi o di contenuti semantici ritenuti importanti e di cui sembra necessaria la conoscenza da parte del gruppo.

Una seconda motivazione può invece esprimere lo scopo di una certa attività proposta. Ad esempio, nel sussidio si possono trovare indicazioni motivazionali del tipo: «Si legga con attenzione il seguente brano "per" scoprire a quali interrogativi si intende dare una risposta»; oppure: «Si legga il seguente brano "per" un ampliamento di quanto fino a questo punto è stato dibattuto»; oppure: «Si faccia un'indagine di opinione nel gruppo su questo problema, se ne faccia una sintesi "per" poi discuterne insieme», ecc.

Un sussidio può poi riportare motivazioni di tipo logico-razionale a sostegno di una opinione, di una decisione, di una teoria, o per rafforzare la posizione o per indebolirla o per problematizzarla. La ricerca o la proposta di motivazioni connesse con qualche ipotesi di soluzione di problemi è particolarmente importante ed educativamente stimolante. È questa una grave lacuna di molti sussidi. Spesso stimolano alla ricerca, propongono eventuali

conseguenze applicative di qualche valore, ma molto raramente stimolano o propongono la ricerca di motivazioni che sostengono delle opinioni.

## TRAINING

### ■ *Esercitazione sulla motivazione*

Supponi di dover affrontare con il gruppo una riflessione sul tema: «pace». Esprimi gli «indicatori» contestuali con cui vuoi suscitare una motivazione nel gruppo ad affrontare tale argomento.

Motiva la prospettiva da cui vuoi affrontare tale tema e quali attività intendi provocare nel gruppo e perché.

Infine prova a esprimere le motivazioni che sostengono l'urgenza di un bisogno di pace per l'umanità e quali motivi giustifichino una corsa agli armamenti.

Come realizzeresti questo in un sussidio? Prova la tua fantasia e creatività trovando tre diversi modi con lo stesso obiettivo.

## L'analisi e la sintesi

Ne abbiamo già in parte discusso. Qui ne parliamo però come processo e stimolo che deriva non dalla lettura-comprensione di un testo, ma dall'attività logico-deduttiva. La sintesi si ha con affermazioni che si presentano dense di significati sottintesi. L'analisi si ha evidenziando la complessità degli elementi semantici di una formulazione semplice. Così una riflessione sulla vita di gruppo può partire da una affermazione come: «La vita di gruppo comporta condivisione di valori, rete di comunicazione, assunzione e distribuzione di responsabilità, riconoscimento dei ruoli, ecc.», e trovare il senso e le conseguenze di tale affermazione.

Oppure si può partire da una analisi condotta da gruppi diversi circa quello che deve essere il gruppo nella prospettiva della comunicazione interpersonale, che valore può o deve assumere nella vita di ciascuno, che cosa si deve pensare circa il suo inserimento nel sistema in cui si trova, ecc. e di qui risalire a una formulazione sintetica che definisce ciò che deve essere il gruppo.

## TRAINING

### ■ *Esercitazione sull'analisi e la sintesi*

Prova a esplicitare il significato di queste affermazioni:

- La pace dipende anche da te.
- Un uomo senza pace è un uomo anche senza speranza.
- La pace è un bene indivisibile.

- Se vuoi la pace, fai la pace.
- 1950-1990, quarant'anni di pace?
- Una pace per tutti è un'utopia.
- Pace e ingiustizia, due parole opposte.

Quali difficoltà hai incontrato?

Hai sentito il bisogno di riflettere richiamando idee e conoscenze che già avevi?

Ne hai trovate anche di nuove?

Ti sei sentito costretto a organizzare le tue conoscenze?

Hai sentito la necessità di approfondire leggendo?

Hai provato un senso di povertà nelle tue idee?

Hai pensato che si deve uscire dall'ambiguità degli slogan?

Quando utilizzeresti questo processo in un sussidio?

### Codificazione, decodificazione, transcodificazione

È un problema discusso se pensiero e linguaggio si identifichino. Sembra tuttavia assai più vicino alla realtà ritenere che i due momenti abbiano una relativa autonomia e che il passaggio del pensiero alla sua espressione linguistica e viceversa non costituisca qualcosa di puramente speculare e ripetitivo.

I due passaggi sono normalmente denominati «codificazione» e «decodificazione». È bene però notare come tali operazioni non consistano semplicemente nella «traduzione» del pensiero in una forma oggettivata. Esse (codificazione e decodificazione) sono costituite da «successive» traduzioni corrispondenti ai molteplici scopi per cui le si vuole oggettivare: scopi che sono relativi al contesto nel quale le si oggettiva, all'immagine di ricevente che ha il locutore, alla scelta del sistema segnico che indica le possibilità espressive, ecc.

Tutti questi riferimenti indicano che un processo di codificazione o di decodificazione è un'attività complessa e richiede l'acquisizione di molti sottosistemi operativi. Si pensi, ad esempio, alla conoscenza che si ha circa un tema come «l'amore». Di esso si può fare un'espressione conversazionale, poi una pagina di diario, poi una lettera, un articolo di giornale, poi una poesia... Per tutte queste codificazioni potremmo anche mantenere lo stesso contenuto semantico, ma le diverse forme esigeranno codificazioni e decodificazioni specifiche.

Ai fini della preparazione di un sussidio, tutto ciò può servire o come materiale su cui porre una riflessione per una interpretazione della comunicazione di cui siamo fatti oggetto, o per potersi confrontare su una forma comunicativa e oggettivata, o per scoprire aspetti sempre più ricchi di un tema.

Una operazione molto più complessa, e oggi ancora misteriosa, è il processo di transcodificazione. Con questa operazione ci si riferisce all'attività

di traduzione di una forma codificata in un sistema segnico totalmente diverso. Una forma semplice può essere quella di una transcodificazione da un modo linguistico (es. prosa) a un altro (es. poesia). Ma molto più complessa e difficile da controllare è quella che può avvenire nella trasposizione di un testo e pensiero codificato verbalmente in un'altra forma di codificazione di tipo figurativo o musicale, ecc.

L'impressione è che questa attività non riguardi solo una capacità di trasposizione materiale e la conoscenza del sistema di segni, ma anche l'intervento di una forma interpretativa, soggettiva, creativa e assimilativa del contenuto non facilmente definibile.

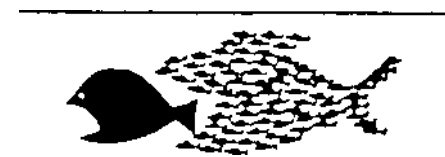
Anche solo dalle semplici indicazioni offerte, si possono trarre suggerimenti per la preparazione di un sussidio. Si potrà richiedere un'attività di codificazione quando sarà necessaria una forma oggettiva e comunicabile del proprio pensiero; si potrà proporre un'attività di decodificazione quando si vuole sottoporre un testo a un'analisi o a una sua interpretazione. Si può invece richiedere un'opera di transcodificazione o per far meglio assimilare un contenuto, o per far assumere un contenuto in una forma più espressiva e personale, o per far scoprire aspetti originali e insospettati di qualcosa ormai risaputo, o per stimolare la creatività e la fantasia, o per richiamare gli aspetti di attualità che un certo contenuto o esperienza può suggerire.

### TRAINING

#### ■ Esercitazione sulla transcodificazione

Transcodifica il disegno in prosa, e successivamente in una poesia e in una drammatizzazione (mimo o scenetta).

-A"



Quali difficoltà hai incontrato?

Quali vantaggi o soddisfazioni?

Hai scoperto qualcosa di nuovo? Che stimoli provoca questa attività?

Nella preparazione di un sussidio, dove collocheresti questa attività?

## L'applicazione

È un'attività o processo mentale molto in uso nei catechismi quando, dopo la spiegazione di qualche parabola o comportamento di Gesù, si chiede di trasferire quell'atteggiamento nella propria vita o in situazioni simili di oggi.

Tale processo richiede prima un'analisi delle strutture semantiche significative di una situazione o di un contenuto, e quindi l'individuazione di una situazione, se verifichi le stesse condizioni o parte di esse. In questo caso, qualora la prima struttura risulti più vera o più plausibile, essa produce un effetto critico sulla seconda o un dover essere di questa.

Molto spesso nei sussidi l'attività di applicazione non è distinta da quella logica di «deduzione». Per cui si dice: «Se questo è vero, come ci si dovrebbe comportare in questa situazione... o in quest'altra?». Le due operazioni vanno però distinte, nel senso che l'applicazione è il trasferimento di alcune variabili costanti entro un certo problema da risolvere; nell'altro caso si richiede una estensione di tipo «conseguenziale» di certe premesse sul tipo: «se... allora...».

L'applicazione, in altre parole, non è che l'individuazione di una «regola» e 'la sua applicazione solutoria a situazioni problematiche.

Come abbiamo già detto, questo processo è molto usato nell'ambito catechistico, morale, psicologico o nella vita di tutti i giorni. Tuttavia si deve stare attenti a non eccedere nella sua utilizzazione. Le «regole» sono sempre norme che risolvono i problemi da un certo punto di vista e quindi in modo non sempre globale e complessivo, in un modo cioè che tenga presenti tutte le complesse variabili che determinano una situazione. Per tale motivo l'uso di questo processo in un sussidio deve essere fatto con cautela, in modo che i risultati non siano presi come onnicomprensivi e tassativi. Essi invece dovranno essere coordinati con prospettive e suggerimenti che provengono da altre considerazioni.

## La verifica

Il processo di verifica non è un'attività esperienziale né un processo di nuove acquisizioni, ma un'attività mediante la quale noi cerchiamo di convalidare e rafforzare o di indebolire e falsificare una teoria, un'affermazione, un concetto o una interpretazione.

Si possono dare fondamentalmente due tipi di verifiche: una estrinseca e un'altra intrinseca. Le esplicitiamo in breve.

La prima è quella che si può avere in riferimento non tanto al contenuto da verificare, ma a condizioni ad esso estrinseche. Si riconosce e si accetta la validità della fede per una pressione di conformità che il gruppo esercita sulle proprie idee o scelte, per la testimonianza che qualche persona sa dare

e che in modo particolare ci colpisce, o per la fiducia che riscuote in noi qualche persona particolarmente significativa.

Un secondo modo, intrinseco, si ha per un'analisi interna al contenuto da acquistare o respingere. Dire «interna» non significa riferirsi solo a qualcosa di razionale, intellettuale o linguistico, ma anche a qualcosa di esterno ed esperienziale, che abbia però un riferimento di connessione semantica e necessaria. Così, ad esempio, ci si può convincere dell'importanza della preghiera da una riflessione sul Vangelo o sulla fede, o a seguito di un'esperienza di preghiera.

Oltre a ciò possiamo ancora far notare come il processo di verifica di qualche nuova acquisizione quasi mai è connesso a una sola prova, ma a molte verifiche successive che lentamente confermano o disconfermano ciò che si deve assumere. Le prove che possiamo fornire non sono tutte della stessa qualità: alcune possono risultrarci più convincenti e aumentare di molto la sicurezza in qualche affermazione, ma altre possono non aumentare se non di poco quello che ritenevamo già assodato. Per questo bisognerà stare attenti alle prove che vengono offerte.

Anche su questo processo non possiamo dilungarci molto in un'analisi più dettagliata. Solo facciamo notare, per ciò che riguarda la preparazione di un sussidio, che un animatore non deve solo preoccuparsi di descrivere con precisione i contenuti da acquisire, né solo preoccuparsi di una metodologia che stimoli e motivi la ricerca o l'identificazione di un contenuto, ma anche prestare attenzione alle modalità che «confermano» quanto è stato in qualche modo proposto o conquistato.

Esemplificando, si potrebbe dire che per una buona educazione della fede non è sufficiente che si sappia che cosa distingue un credente da un non credente, ma anche «perché» o «che cosa» motiva una scelta o l'altra, e perché l'una ci risulti più convincente dell'altra. Non è importante che ciò sia espresso verbalmente, ma che le scelte siano fondate e motivate.

## TRAINING

### ■ *Esercitazione sulla verifica*

Prova a motivare queste affermazioni:

- La tolleranza è un valore fondamentale per la convivenza pacifica.
- Non c'è pace se non c'è giustizia.
- Non c'è pace se non è per tutti.
- La pace è un fatto soprattutto interiore.
- La pace è un fatto anzitutto politico.
- Non ci sarà mai pace finché ci sarà egoismo.

Quando in un sussidio bisogna far ricorso a questa attività?

In quali condizioni la si può eseguire in gruppo?  
La collocheresti all'inizio o alla fine di una riflessione?  
È utile collocarla all'inizio e alla fine? Con quali differenti risultati?

### Lo stimolo-richiamo

La mente umana è un centro di elaborazione di informazioni così potente da essere teoricamente ritenuta illimitata.

Le informazioni e le esperienze che si vivono, se vengono tutte ricordate, non sono tutte trattenute e mantenute «presenti» nella coscienza. A mano a mano che sopraggiungono nuove esperienze o nuove informazioni, le precedenti subiscono una catalogazione e un trasferimento in quella che in termine tecnico viene chiamata «memoria a lungo termine». Ivi esse rimangono senza apparentemente influenzare le attività che di volta in volta si eseguono. Ma spesso può capitare di dover ricavare «nuove» informazioni da altre vecchie; per questo è necessario «ricuperare» o richiamare conoscenze o ricordi depositati ormai nella memoria a lungo termine. Questo può essere fatto in tanti modi: o con una descrizione di ciò che deve essere ricordato, o con immagini usate in modo proiettivo, o con esperienze simulate che riportano alla coscienza una conoscenza o un sistema di concetti organizzati enciclopedicamente attorno a un argomento.

Opportuni stimoli di questo genere sono molto importanti nel momento di partenza di un sussidio, perché servono a evidenziare lo stato della «mappa cognitiva» delle persone che lo utilizzeranno.

Dal rilevamento di questa situazione di partenza un sussidio non potrà prescindere, perché la sua «arte» consisterà proprio nel riuscire a sviluppare o modificare tali concetti, o nel cercare che essi siano messi in discussione come inadeguati. È anche a partire da queste conoscenze già presenti che è interpretata qualsiasi cosa venga proposta o elaborata. È da queste esperienze e conoscenze pregresse che l'utente troverà «significativa» una nuova esperienza o conoscenza.

Proposte diverse che non si connettano con esse, oltre ad essere molto precarie, mancheranno di punti di riferimento e di un radicamento significativo.

Nell'iniziare quindi un argomento di riflessione, un sussidio non deve mai mancare di rilevare in qualche modo quello che già è risaputo e significativo nella mente e nell'esperienza di chi utilizzerà il sussidio.

Quanto qui richiamato, lo consideriamo un passo importante troppo poco considerato dagli animatori, che preferiscono sempre fornire «nuove» informazioni piuttosto che richiamare quelle già possedute.

## TRAINING

### ■ Esercitazione sullo stimolo-risposta

Ecco un modo per rilevare le sensazioni, le idee e opinioni di un altro.

1. Che cosa pensi della pace?  
— Un argomento oggi cruciale SÌ NO  
— Un pensiero che mi è lontano dalla vita di tutti i giorni SÌ NO  
— Una realtà che interessa soprattutto i politici SÌ NO  
— Un valore che dipende da ciascuno di noi SÌ NO
2. Saresti disposto a rifiutare il servizio militare? SÌ NO
3. Sai quanto si spende più o meno in un anno per le armi? Prova a dire una cifra.  
— In Italia.  
— Negli USA.  
— In URSS.
4. Se sapessi che un missile atomico sta volando verso l'Europa, autorizzeresti un attacco con tutto il potenziale atomico? SÌ NO
5. Pensi che la pace sia in pericolo più per le armi atomiche o per l'ingiustizia? Perché?

Ora prepara uno «stimolo-richiamo» sull'emarginazione giovanile.

### La dissonanza cognitiva

Viene indicato con dissonanza cognitiva quello stato di disagio che viviamo quando siamo incerti sulla validità di una nostra opinione, o siamo insicuri che una certa soluzione sia veramente la migliore rispetto ad altre che pure sembrano valide.

Il primo a svolgere un'indagine sulle cause e sul comportamento conseguente quando ci si trova in questa situazione è stato L. Festinger in un libro dal titolo: «Teoria della dissonanza cognitiva».

Dalle diverse ricerche, risulta che questo stato di disagio è provocato dalla presenza di due conoscenze o informazioni che sono sentite come contrapposte o autoescludentisi vicendevolmente, di modo che il soggetto percepisce che o è vera l'una o è vera l'altra. Ma l'elemento di disagio non è tanto questo, quanto il fatto che ambedue sono percepite dal soggetto come equivalenti nella loro probabilità di essere vere. Festinger sottolinea inoltre che questo stato di disagio non è a lungo sopportabile, e che la mente rimane inoperosa e «bloccata» fino a che non è riuscita a verificare quale delle due informazioni è più attendibile.

Ciò indica che noi inseriamo in modo significativo nella nostra mente solo conoscenze che vengono percepite come attendibili, e che è la sicurezza di cui esse godono a muoverci all'azione e alla decisione. Tutto questo diventa tanto più serio quanto più importanti e cruciali appaiono certe affermazioni.

Tuttavia la mente possiede anche dei meccanismi di difesa. Se la nuova idea o informazione supera un certo limite di sopportabilità (perché mette in discussione un'area troppo vasta della nostra mappa cognitiva) o rimane a un limite troppo basso (perché la sua significatività nella mappa cognitiva non è eccessiva), il disagio non è molto sentito o viene facilmente «rimosso». Ma se si rimane in una fascia compresa tra questi due estremi, scatta un meccanismo che ci muove a ricercare la risoluzione della dissonanza. La ricerca si conclude o con una conferma della informazione precedente, o con una sua modifica o sostituzione o, ancora, con il reperimento di una sintesi nuova che supera le ristrettezze delle acquisizioni precedenti. Questo processo è particolarmente interessante dal punto di vista dell'elaborazione di un sussidio.

Esso è appropriato per un intervento educativo che faccia riflettere sulle proprie acquisizioni e muova a una loro revisione o a una loro ulteriore conferma.

È inoltre particolarmente stimolante per acquisire una motivazione personale verso una ricerca, e richiama l'attenzione su concetti, idee o opinioni che erano stati assunti senza una eccessiva riflessione circa la loro attendibilità.

Questo stimolo educativo non ha una sua applicabilità solo in un sussidio, ma anche in altre situazioni ed esperienze di vita di gruppo.

La differenza sta solo nel grado di efficacia. La dissonanza cognitiva che si ha attraverso una esperienza significativa può ottenere nei più giovani un effetto maggiore rispetto a quella provocata da un confronto astratto e formulato verbalmente; diversamente potrà avvenire per giovani più acculturati, forse più propensi a un confronto verbale o alla lettura di un libro particolarmente interessante. Le cose potranno in altri casi essere miscelate con esperienze e forme linguistiche che definiscono concetti contrapposti, fino alla semplice presentazione di due fotografie contraddittorie, ecc.

Come si vede, le forme espressive possono essere tantissime, e qui entra in gioco soprattutto la fantasia, la creatività, la situazione (il tipo di gruppo con cui si ha a che fare, l'età, il tempo disponibile, ecc.), la valutazione previsionale che saprà fare l'animatore... Ciò che non bisogna perdere di vista è la globalità del processo e l'articolazione con cui esso si esprime: determinazione di un quadro organico di conoscenze significative, proposta di un quadro di altre conoscenze significative contrastante con il precedente, identificazione della plausibilità e solidità di ciascuna, richiesta di decidere quale debba essere assunta o che cosa si debba fare per verificare la maggiore attendibilità dell'una rispetto all'altra.

Abbiamo così terminato la rassegna dei procedimenti che devono essere tenuti, anche se non tutti, in considerazione nella composizione di un sussidio.

## TRAINING

### ■ *Esercitazione sulla dissonanza cognitiva*

Esamina le seguenti serie di affermazioni. Trova la «verità» che ognuna sembra possedere e giudica quale di esse sembra più accettabile.

#### CHI DICE

- La pace è impossibile.
- La pace è un'utopia.
- La pace favorisce i Russi.
- La pace è urgente.
- Per la pace, credenti e no, possono lavorare insieme.

#### CHI DICE

- La pace è un impegno di ciascuno.
  - La pace è possibile.
  - La pace favorisce gli USA.
  - La pace non si avrà mai.
  - Per la pace non ci può essere collaborazione tra credenti e non.
- Continua a scrivere affermazioni contrapposte e accettabili per poi vagliarle. Quando si può utilizzare questo stimolo?  
Prepara una scheda su: «Gente di colore in Europa: sì o no?».

## IL GRUPPO

Finora abbiamo considerato i diversi processi che possono essere scatenati in un sussidio da un punto di vista individuale. Chi deve preparare un sussidio non deve però esaminare le cose solo dal punto di vista del singolo, ma anche dalla fattibilità in un gruppo dei processi che propone.

Come abbiamo già fatto notare, alcuni processi hanno caratteristiche tali che preferiscono un'esecuzione personale e individuale, altri invece possono essere eseguiti bene sia in forma individuale che di gruppo. Tuttavia è bene notare che anche in questo caso la forma in cui tali attività devono essere compiute può non essere la stessa. Per questo essa deve essere pensata e determinata.

In particolare dovranno essere tenute presenti alcune osservazioni.

□ L'algoritmo generale contempra sempre un equilibrio tra le attività che devono essere compiute in forma individuale e quelle in gruppo.

«Lavorare in gruppo è bello», ma non può trovare sempre la soddisfazione di tutti, e poi il gruppo (oltre le cinque persone) spesso rende possibile **il non inserimento o la non partecipazione attiva di qualcuno. Il gruppo ri-**

dotto obbliga invece a responsabilizzarsi maggiormente. Si devono quindi trovare attività che impegnano il maggior numero possibile di persone.

❑ Il compito che deve essere realizzato in forma individuale, abbia una connessione con quello che si è svolto o si deve svolgere successivamente in gruppo. Ciò è importante perché il gruppo proceda e cammini verso una maturazione che non lo sgretoli, ma lo costruisca.

❑ Si evitino le «relazioni assembleari» dell'elaborato dei singoli sottogruppi a tutto il gruppo.

Le sintesi sono per lo più difficilmente comprensibili per chi non è stato presente al dibattito, e inoltre molto spesso, dopo la relazione del primo o secondo gruppo, o i contenuti si ripetono (a meno che avessero compiti diversificati), o si ha un aumento della disattenzione.

Quando è possibile, è meglio seguire la tecnica di dividere in un primo momento il gruppo in sottogruppi molto ridotti (di tre o quattro persone), facendo compiere ad essi l'attività prevista, e successivamente ricomporre i gruppi facendo sì che ognuno sia relatore di quello che nel suo piccolo gruppo è stato fatto.

Tecnicamente ciò si ottiene dando a ciascun membro del gruppo un numero da 1 a quanti sono i gruppi ridotti che si vogliono formare. Ad esempio: se siamo in 24 e si vogliono gruppi di 4, si darà a ciascuno un numero che va da 1 a 6; se si vogliono gruppi di 3 si conterà da 1 a 8; successivamente, si darà a ciascuno un numero da 1 a 4 (per il primo caso) oppure da 1 a 3 (per il secondo caso) e si chiederà che i numeri 1 si trovino insieme, e altrettanto i numeri 2, i numeri 3, o i numeri 4. In questo modo si otterranno o quattro gruppi di sei o tre gruppi di otto persone, nei quali ciascuno è relatore di ciò che è stato detto o fatto nel proprio sottogruppo. Su questo il gruppo (di otto o di sei) discuterà, dovrà trovare una decisione che possa valere per tutto il gruppo di 24, o sarà informato della opinione generale del gruppo.

Questo metodo ha il vantaggio di stimolare l'attenzione costante di tutti nel momento di lavoro, e di non dover esporre qualcuno a una comunicazione pubblica, quando non si sente di farlo senza paura per i giudizi.

❑ Calcolare i tempi. Nella preparazione di un sussidio non ci si deve solo preoccupare delle cose sopra descritte, ma occorre anche saper valutare approssimativamente i tempi che si prevedono necessari per il loro compimento e confrontarli con i tempi disponibili.

Una cosa è quindi preparare un sussidio per una riunione di un'ora, un'altra per una giornata di ritiro o per un camposcuola. In particolare si dovrà curare che ciò che viene proposto abbia sempre una conclusione o sia un punto di arrivo. È frustrante dover interrompere senza aver concluso un'attività,

ed è difficile riprendere successivamente le cose dal punto a cui si era arrivati. Per non vanificare quindi il lavoro, è bene che un sussidio si articoli secondo i tempi disponibili o sia solo il suggerimento di attività che si possono compiere, lasciando all'animatore concreto che l'utilizzerà la responsabilità di valutare e selezionare quello che sarà possibile fare.

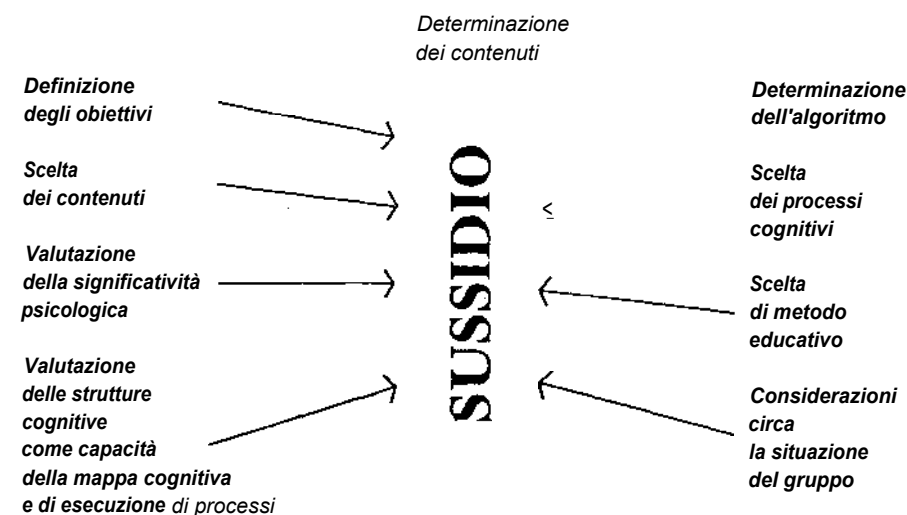
❑ Quando si organizza un'attività da compiere in gruppo o singolarmente, i materiali possono essere diversamente elaborati. È bene quindi stare attenti a fornire tutto il necessario a seconda del modo in cui sarà svolta l'attività.

## UNO SCHEMA RIASSUNTIVO

Possiamo concludere ricordando come la preparazione di un sussidio in fondo non richieda che l'attenzione che si deve avere per porre un atto educativo. Proprio per questo rapporto stretto con l'educazione in atto, noi consigliamo a chiunque voglia fare l'animatore di assumersi la responsabilità di preparare qualche sussidio. Al di là del fatto di essere usato o meno, egli potrà constatare in modo riflesso e cosciente l'articolarsi di un'azione educativa e le scelte che un'attività educativa di qualsiasi tipo richiede.

Possiamo così schematicamente e riassuntivamente rappresentare quanto abbiamo detto. Il sussidio risulterà dalla capacità di saper coordinare e far interagire queste diverse prospettive.

### PREPARAZIONE DI UN SUSSIDIO: SCHEMA DI SINTESI



|

|



Presentazione .....	<i>pag.</i>	5
 <b>Capitolo 1</b>		
<b>ESSERE GRUPPO NON BASTA .....</b>	»	7
Alcune esperienze e alcuni interrogativi .....	»	9
Un gruppo per educare .....	»	10
Il «capitale» educativo del gruppo .....	»	10
I conti di un gruppo educativamente produttivo .....	»	11
Può un animatore essere un «manager»? .....	»	12
Crisi e fallimento di un'«impresa» educativa .....	»	14
Quando un gruppo fallisce .....	»	14
Leggi economiche .....	»	15
L'animatore, una managerialità plurivalente .....	»	16
Che fare? .....	»	17
 <b>Capitolo 2</b>		
<b>IMPARIAMO A COMUNICARE .....</b>	»	19
Problema e obiettivi per una competenza comunicativa dell'animatore .....		22
Comunicare informazioni .....		23
Essere a conoscenza di ciò su cui si sta parlando .....		23
Training .....		24
Modelli di risposte .....		26
Attenzione alle presupposizioni .....		27
Training .....		29
Modelli di risposte .....		30
Le inferenze .....		34
Training .....		37
Modelli di risposte .....		38

Il punto di vista .....	42
Training .....	43
Modelli di risposte .....	44
Il performativo .....	44
Training .....	45
Modelli di risposte .....	47
Conclusione .....	47
<b>Capitolo 3</b>	
<b>LA COMUNICAZIONE SOGGETTIVA .....</b>	<b>49</b>
Capire lo stato soggettivo dell'altro .....	52
Interventi che aprono il dialogo .....	52
Training .....	53
Modelli di risposte .....	54
Rispondere rispettando la soggettività dell'altro .....	59
Una comunicazione empatica .....	59
Training .....	61
Modelli di risposte .....	63
Modi che facilitano il dialogo .....	66
Training .....	68
Modelli di risposte .....	70
Conclusione .....	71
<b>Capitolo 4</b>	
<b>LE QUALITÀ «UMANE» DELLA COMUNICAZIONE .....</b>	<b>73</b>
Comunicare con rispetto .....	76
Training .....	77
Modelli di risposte .....	79
Rispondere con concretezza .....	79
Training .....	80
Modelli di risposte .....	» 83
Evitare le generalizzazioni di spazio e tempo .....	» 84
Training .....	» 84
Modelli di risposte .....	» 85
Rispondere in situazione di dissonanza .....	» 86
Training .....	» 88
Modelli di risposte .....	» 90
Rispondere con franchezza .....	» 91
Training .....	» 92
Modelli di risposte .....	» 94
Conclusione .....	» 95

<b>Capitolo 5</b>	
<b>COME FARE A SCEGLIERE</b>	
<b>LE ESPERIENZE NEL GRUPPO .....</b>	<b>97</b>
La varietà delle esperienze educative di un gruppo .....	99
Training .....	101
Modelli di risposte .....	102
Un'esperienza secondo la vita del gruppo .....	102
Training .....	107
Esperienze educative .....	» 109
Quando un'esperienza è educativa? .....	109
Esperienza educativa in senso stretto .....	» 110
I parametri di un'esperienza «educativa» .....	111
Training .....	114
Modelli di risposte .....	116
Un'esperienza educativa per il gruppo .....	» 116
Training .....	» 117
Modelli di risposte .....	» 119
Conclusione .....	» 120
<b>Capitolo 6</b>	
<b>ESSERE ANIMATORI DI FANTASIA CREATIVA .....</b>	<b>&gt; 121</b>
L'animatore deve essere creativo .....	» 123
Si può diventare creativi? .....	» 125
Tav. 1 - Obiettivi definiti in termini comportamentali per l'educazione creativa (da Treffinger e Huber, 1975) .....	» 125
Che cosa è la creatività .....	» 127
Dalla persona creativa all'animatore creativo .....	» 128
Componenti di una animazione creativa .....	» 130
Abilità creative .....	» 130
La fluidità ideativa .....	» 130
Training .....	» 131
Modelli di risposte .....	» 132
Creazione di associazioni remote .....	» 134
Training .....	» 134
Modelli di risposte .....	» 135
L'intuizione .....	» 136
Training .....	» 136
Modelli di risposte .....	» 138
Uno stile cognitivo adeguato .....	» 139

Training .....	140
Modelli di risposte .....	141
Atteggiamenti .....	142
Strategie specifiche .....	142
Training .....	143
Modelli di risposte .....	145
Conclusione .....	146

## Capitolo 7

### IMPARARE A PREGARE IN GRUPPO ..... » 147

Fattori da considerare nell'educazione alla preghiera .....	» 149
Variabili contestuali precedenti: la storia e la vita del gruppo .....	» 149
Variabili contestuali immediate: il tempo, l'ambiente, la situazione .....	» 151
Le componenti di una esperienza di preghiera .....	» 153
Il raccogliersi .....	» 154
L'inizio .....	» 154
Training .....	» 155
Il centro dell'atto di preghiera .....	» 156
La preghiera personale .....	» 156
La preghiera collettiva: salmi e intercessioni .....	» 160
Training .....	» 163
La lettura del testo sacro .....	» 164
Il commento e la riflessione .....	» 164
Training .....	» 167
La preghiera conclusiva .....	» 168
Training .....	» 169
Gli schemi di preghiera .....	» 169
La preghiera evocativo-espressiva .....	» 169
La preghiera tematica .....	» 170
La preghiera biblica .....	» 171
La preghiera liturgica .....	» 171
Training .....	» 172
Conclusione .....	» 173

## Capitolo 8

### EDUCARSI A RIFLETTERE E EDUCARE A PENSARE . 175

Pensare: come? .....	178
Molti «modi» di pensare .....	179

L'osservare .....	180
Training .....	180
Modelli di risposte .....	182
Ragionare deduttivamente e induttivamente .....	189
Training .....	192
Modelli di risposte .....	194
Le argomentazioni informali .....	195
Training .....	<b>198</b>
Conclusione .....	<b>198</b>
Tavola - Cosa fa un buon pensare (da R.S. Nickerson, 1987) .....	199

## Capitolo 9

### COME COSTRUIRE UN SUSSIDIO PER IL GRUPPO .... » 201

Il contesto del sussidio: la presa di coscienza della vita del gruppo .....	» 203
Ciò che un sussidio deve essere .....	» 205
Ciò che un sussidio non deve essere .....	» 206
Stabilire e definire l'obiettivo .....	» 207
Le varie forme di significatività .....	» 208
Costruzione di un algoritmo .....	» 210
La conoscenza dei processi cognitivi .....	» 211
La lettura .....	» 212
Lo scrivere .....	» 212
Training .....	» 213
La comprensione .....	» 213
Training .....	» 215
Il riassunto .....	» 215
Training .....	» 216
L'immagine .....	» 216
L'attenzione .....	» 217
Training .....	» 218
La motivazione .....	» 218
Training .....	» 219
L'analisi e la crisi .....	» 219
Training .....	» 219
Codificazione, decodificazione, transcodificazione .....	» 220
Training .....	» 221
L'applicazione .....	» 222
La verità .....	» 222
Training .....	» 223

Lo stimolo-richiamo .....	»	224
Training .....	»	225
La dissonanza cognitiva .....	»	225
Training .....	»	227
Il gruppo .....	»	227
Uno schema riassuntivo .....	»	228