

Studenti e suicidio¹

CARL FURTMÜLLER

con commento degli allievi del I Anno della Scuola Adleriana di Psicoterapia Psico-dinamica di Brescia² e conclusioni di Gian Giacomo Rovera

Summary – SCHOOL SUICIDES. School suicide is just the tip of the iceberg of youth unease. The school is not the cause, but is instead the best tool to identify and remedy the neuroses and all those discomforts produced by the feeling of inferiority and exclusion from society. Furtmüller contrasts Freud's thesis that would like school to spoil the pupils, because school is an important time to face the tasks of life both in terms of work and friendships. Participation in the life of the students with a "feeling of collegiality" allows the teacher to understand and remedy even pathological situations. The bureaucratic and administrative commitments imposed on school evaluations are tools to guarantee undeserved privileges and must give way to actual teaching and care for people.

Keywords: BAMBINO VIZIATO, SENTIMENTO DI COLLEGIALITÀ, RIFORMA DELLA SCUOLA, POLITICA, RELIGIONE

I. Premessa

Il problema del suicidio degli studenti è di straordinaria importanza per gli educatori, non solo perché l'impatto con la realtà di un ragazzo che pone fine alla sua vita in modo violento è sconvolgente, ma anche per il significato molto più ampio che assume tale tragico gesto. Ogni caso di suicidio, infatti, non è che la punta dell'iceberg del gran numero di giovani soggetti allo stesso disagio, che li porta a soffrire di disturbi nevrotici o depressivi di durata più o meno lunga.

Se dallo studio del problema del suicidio si potessero trarre delle conclusioni pratiche

¹ FURTMÜLLER, C. (1910), *Schülerselbstmord*, in ADLER, A., FREUD, S., FREIDJUNG, J.K., MOLITOR, K. [FURTMÜLLER, C.], REITLER, R., SADGER, J., STEKEL, W., UNUS MULTORUM, [OPPENHEIM, D.] *Über den Selbstmord, insbesondere den Schülerselbstmord*, Discussionen des weiner psychoanalytischen Vereins, I, Herlf, Bergmann, Wiesbaden.

² Il dibattito tra Marinella Allia, Francesco Botticini, Emanuele Ciampone, Nicola Donati, Letizia Fogliata, Ilaria Ghezzi, Eleonora Ghidini, Cristina Cinzia Loda, Marco Patucelli, Flavio Pizzamiglio, Chiara Rosellini, Simona Sarchi e Ilenia Scaglia è stato condotto dal docente di *Letteratura Critica Adleriana*, Egidio Ernesto Marasco.

a livello educativo, di queste non beneficerebbero solo alcune persone particolarmente a rischio, ma tutto questo gran numero di individui e il nostro sistema educativo nel suo insieme.

Il rapporto tra scuola e suicidio è già stato più volte oggi discusso in modo interessante e approfondito [11]. La prima cosa che è diventata subito evidente dopo questi interventi è quanto siano superficiali e sconsiderati i giudizi di quei volgari pedagogisti dilettanti che predicano dal pulpito di alcuni giornali e suppongono, fin dall'inizio, che l'insegnante sia in ogni caso il colpevole del suicidio di un alunno, accusandolo di omicidio o, almeno, imputandogli un omicidio colposo. Certamente, in ogni singolo caso va ricercata coscienziosamente l'eventuale esistenza di una colpa individuale, ma non la si deve affatto dare per scontata fin dall'inizio!

Dopo tutto, il dato statistico dell'incidenza dei suicidi nella scuola non può fare della scuola il "movente" del suicidio. Essa può rappresentare al massimo il suo momento scatenante, come è stato confermato dall'esame dei singoli casi. Gli insuccessi e le bocciature, infatti, sono abbastanza inevitabili e, in una certa misura, staticamente prevedibili nel nostro sistema scolastico (e probabilmente in ogni sistema scolastico). D'altra parte, se ci fosse l'ipotizzato grossolano rapporto causale tra suicidio e scuola, il problema dovrebbe essere risolto dal pubblico ministero ed essere oggetto di indagini disciplinari.

II. *Scuola e disagio psicologico giovanile*

Anche dopo questa precisazione, dobbiamo pur sempre dipanare i fili di una ben più ingarbugliata matassa. Per sbrogliarla dobbiamo distinguere due problemi. Il primo scaturisce dal fatto che abbiamo visto che le esperienze scolastiche portano al suicidio solo gli individui che sono già sottoposti a una forte pressione psicologica prima dell'evento specifico.

Ci si deve pertanto chiedere: "È la vita scolastica in generale che contribuisce ad aumentare questa pressione psicologica?" A questa prima domanda si dovrebbe dare una risposta affermativa se, come chiedeva il professor Freud nel suo intervento, la scuola dovesse trattare il ragazzo meglio di come la vita tratta l'uomo e non dovesse fare alla gioventù le stesse richieste che la vita fa inesorabilmente agli adulti³, ottica che permetterebbe di configurare lo stato attuale delle cose come segue: la scuola spesso

³ Nel suo brevissimo intervento Freud diceva: "La scuola secondaria deve fare di più che evitare di spingere i giovani al suicidio; essa deve creare in loro il piacere di vivere e offrire appoggio e sostegno in un periodo della loro esistenza in cui sono necessitati dalle condizioni del proprio sviluppo ad allentare i loro legami con la casa paterna e la famiglia. Mi sembra incontestabile che la scuola non faccia ciò e che per molti aspetti rimanga al di sotto del proprio compito, che è quello di offrire un sostituto della famiglia e di suscitare l'interesse per la vita che si svolge fuori, nel mondo. Non è questa l'occasione per fare una critica della scuola secondaria nella sua attuale struttura: mi è tuttavia forse consentito di mettere l'accento su un singolo punto. La scuola non deve mai dimenticare di aver a che fare con individui ancora immaturi, ai quali non è lecito negare il diritto di indugiare in determinate fasi, seppur sgradevoli, dello sviluppo. Essa non si deve assumere la prerogativa di inesorabilità, propria della vita; non deve voler essere più che un giuoco in cui la si simula" [18].

impone allo scolaro molto più di quanto l'adulto - a meno che non sia costretto dalle circostanze - sarebbe mai in grado di sopportare.

Ma è già stato detto che è vero il contrario e si sono, anzi, messi in evidenza i metodi curativi sviluppati dalla scuola, dicendo come il rapporto con la scuola e con l'insegnante, possa dare sostegno al ragazzo in determinate circostanze [27]. Ma questo solleva un secondo problema che impone che ci si ponga una seconda domanda: "Questi metodi di cura si stanno realizzando pienamente nel sistema scolastico odierno?".

III. *Sistema di valutazione e diritti derivati da scolarità e diplomi*

Il nostro sistema di valutazione, con la sua triade di voti individuali [profitto, impegno e disciplina], i voti della laurea e dei certificati di diploma concretizzano un sistema di determinazione scritta e certificazione ufficiale dell'insuccesso per l'alunno debole, che può trasformarsi in una tortura mentale per chi ha difficoltà di apprendimento. Questo assillo coinvolge spesso anche gli adulti e ci sono intere famiglie che soffrono di una vera e propria nevrosi scolastica. In questi contesti familiari il fallimento di una prova di latino provoca "tempeste" di disperazione come un buon voto fa esplodere la gioia. Sono queste le condizioni che provocano gli attacchi più veementi contro le scuole secondarie di oggi, anche se, in realtà, queste accuse fanno un grande torto alle istituzioni scolastiche.

Non è la scuola in quanto tale a creare queste condizioni, ma il ruolo che la società assegna ai curricula, tanto che la nostra scuola secondaria è solo in seconda battuta un'istituzione educativa e didattica perché, prima di tutto, è un istituto per l'acquisizione di diritti.

Il progresso costringe sempre più a considerare il diploma di maturità la "conditio sine qua non" non solo per ogni carriera superiore, ma anche per lavori molto subordinati nel servizio pubblico e nelle grandi aziende (ferrovie, ecc.). Le finalità che stanno alla base di tutto ciò sono chiare, perché è in questo modo che le classi sociali medio-alte assicurano in anticipo ai loro figli il maggior numero possibile di posti che possano garantire un buon tenore di vita.

In pratica, molti giovani di oggi hanno già realizzato la maggior parte del lavoro della loro vita una volta che hanno conseguito il diploma di maturità; al resto ci pensa lo zio o il padrino. Ma c'è un problema, perché questa prassi, così ben studiata e collaudata, ha una terribile contropartita: il significato della fanciullezza e della giovinezza viene snaturato da queste valutazioni artificiali e malsane, che non tengono in nessun conto la maturazione, lo sviluppo e la crescita dell'individuo durante questo periodo: si dà valore solo a ciò che ottiene e che, tra l'altro, spesso è conseguito in ambiti che nulla hanno a che vedere con le sue attitudini e con i risultati che potrebbe perseguire nella vita. Ecco la testa del verme! [in capite venenum].

IV. *Il diritto allo studio*

Il sistema dei diritti [derivati dal titolo di studio] sta imponendo un aspetto malsano a tutta la nostra scuola e l'insegnante, che dovrebbe essere educatore e amico degli alunni, assume una doppia posizione nei loro confronti, diventando anche il loro giudice ed il rappresentante del potere statale. L'insegnante, trasformato in strumento di selezione sociale, si sente obbligato ad essere severo e, spesso, rigoroso perché, se fosse indulgente e si lasciasse andare, ciò significherebbe che a decidere dell'avvenire dei ragazzi sarebbe solo la posizione sociale dei genitori e non il talento e la capacità dell'individuo.

Tutto ciò avvelena il suo rapporto con i genitori, che raramente si confrontano apertamente con chi potrebbe fare sia tanto bene che tanto male al loro bambino. Questo sistema basato su regole formali costringe spesso l'insegnante a diventare una specie di allenatore, che stimola l'allievo debole a un lavoro sempre nuovo, per risparmiargli il grave danno di un fallimento, e sprona con qualsiasi mezzo colui che è poco dotato.

Vorrei almeno brevemente sottolineare che la situazione è aggravata dal fatto che la nostra è una scuola di massa e che, in alcune zone, ad esempio a Vienna, il sovraffollamento delle classi è quasi la norma. Questo non solo rende più difficile affrontare i problemi strettamente didattici, ma aumenta la competizione, richiede una disciplina, che viene percepita come innaturalmente rigida anche dall'insegnante, e rende quasi impossibile l'approccio individuale con ogni singolo alunno. Spesso, così, il giudizio unanime della classe considera come una ingiusta preferenza l'attenzione individuale data ad un alunno non del tutto normale.

V. *Costrizioni inferiorizzanti*

Anche dando per scontata una benevola correttezza e comprensione pedagogica da parte degli insegnanti, l'oppressione che queste condizioni spesso esercitano sui soggetti nevrotici e la pericolosità della situazione ci appaiono con chiarezza, soprattutto se teniamo presenti le spiegazioni del dottor Adler sul ruolo che il *sentimento di inferiorità* (Gefühl der Minderwertigkeit) gioca nelle crisi psicologiche [6].

Alla luce dell'evidenza dei fatti, pertanto, non si può negare che la scuola superiore di oggi lavora in larga misura per rafforzare questo sentimento di inferiorità in una percentuale non irrilevante di alunni e mina la loro fiducia in se stessi invece di promuoverla e l'insegnante, per quanto si sforzi, può solo mitigare ma non eliminare questo clima oppressivo.

La nostra pedagogia riformatrice ministeriale non è in grado di fare nulla al riguardo perché i suoi decreti, spesso gratificanti ma che non vanno al nocciolo della questione, servono soprattutto a distogliere l'attenzione pubblica dal fatto che il nostro sistema

scolastico medio [relativo alle scuole medie e superiori] è praticamente privo di mezzi materiali ed è per questo che, ad esempio, il sovraffollamento delle nostre scuole viennesi è da anni in una situazione deplorabile.

Non si tratta di abolire il sistema delle promozioni e, quando si parla di esami di ammissione, si tratta sempre e solo di modificare la distribuzione dei candidati tra i singoli tipi di scuola, senza neppure abolire lo stato di fatto delle valutazioni, che spesso dipendono principalmente dal rendimento scolastico e che, a volte, si rifanno a quelle di diversi anni prima.

Queste incongruenze, che sono insite nel nostro sistema scolastico, sono solo aggravate da fattori psicologici da parte di genitori e insegnanti. L'importanza, già troppo grande, della pagella scolastica è esagerata da molti genitori, e non si può che definire comicamente grottesco il modo in cui alcuni genitori considerano la "bocciatura" come una grave disgrazia, anche se la conseguente necessità di mantenere il ragazzo per un anno in più non gioca alcun ruolo o non è significativa.

Niente è più emblematico della psicologia da dipendente pubblico, che predomina nelle nostre vite, del lamento comune in questi casi: "perde un anno!". Questa lagnanza, sicuramente valida se riferita alle attività future, non lo è sicuramente per quanto riguarda lo sviluppo mentale e fisico.

Al contrario! Con la bocciatura si guadagnano uno o più anni di giovinezza, se si dà tempo al ragazzo di maturare, invece di farlo passare da una classe all'altra sotto costante pressione, fino a quando non si verifica la temuta catastrofe, magari in un momento in cui l'alunno si è già abituato a rimanere indietro e in cui, per ragioni tecniche, gli aspetti positivi del ripetere un anno passano in secondo piano rispetto a quelli negativi. Educare i genitori a questo proposito eviterebbe ai ragazzi un po' di ansia ed eliminerebbe la maggior parte della paura delle "cattive pagelle".

Un gioco ancora più pericoloso è quello dei genitori che mantengono forzatamente il proprio figlio in un determinato corso di studi, nonostante la sua ripetuta e chiaramente espressa riluttanza a seguire quel tipo di istruzione. Naturalmente il peso dell'insuccesso è maggiore nelle classi superiori delle scuole secondarie, dove il giovane desidera già, con tutte le sue forze, uscire dalla scuola e dove l'idea di dover rimanere un anno in più in un contesto a cui sente di essere ormai diventato estraneo è sufficiente, anche senza rinforzi dall'esterno, a metterlo in crisi.

Gli insegnanti, invece, per i quali l'insuccesso di una parte della classe è qualcosa del tutto normale e quasi prevedibile in termini percentuali, rischiano di non essere sempre pienamente consapevoli di quanto sia diametralmente opposta la percezione che l'alunno ha dello stesso evento; per questo motivo, a volte ritengono di dover enfatizzare o addirittura esagerare l'orrore dell'insuccesso per aumentarne l'effetto pe-

dagogico. In generale si può osservare quanto segue: gli alunni, che sono più propensi a creare problemi e che sono in grado di affrontare i provvedimenti disciplinari senza scomporsi, sono naturalmente i più difficili per l'insegnante in termini disciplinari e pedagogici. L'immagine complessiva che l'insegnante ha della classe e il tono che assume vengono involontariamente determinati da ciò e quindi, spesso, egli tratta gli alunni più sensibili in modo più severo di quanto sia giusto per loro, semplicemente perché non è consapevole dell'effetto che i suoi rimproveri hanno su di loro.

Non si può tuttavia negare che questa creazione di un sentimento di inferiorità è spesso promossa consapevolmente e sistematicamente sulla base di mal intesi "principi etici". Tutti coloro che vogliono trasformare la scuola in uno strumento di reazione politica e religiosa, infatti, ritengono che il migliore risultato in assoluto che possa ottenere la scuola sia "l'educazione all'obbedienza".

I sostenitori di questa tendenza mirano direttamente ad annientare la volontà del singolo individuo. A titolo di esempio, vorrei citare le regole e i divieti elaborati in alcune scuole provinciali, che interferiscono dolorosamente con la vita privata degli alunni e per i quali non si vede altro scopo se non quello di far sentire agli alunni che la loro *capitis diminutio* è giusta: "La gente deve imparare come si vive in società!".

Questa impostazione pedagogica, peraltro, rispecchia le modalità di insegnamento in vigore fino a pochi decenni fa. In questo senso, gli sforzi organizzativi sempre più ampi del corpo docente sono una vera e propria benedizione per la scuola e chiunque abbia forza di volontà e dirittura morale deve impegnarsi a rieducare anche queste persone, facendo loro capire che in ogni sadico c'è una componente masochista [perché tutta questa violenza finirà con il ritorcersi contro chi per primo l'ha messa in atto].

VI. *Funzione terapeutica della scuola*

Il tema oggetto del convegno mi ha portato a soffermarmi dapprima e a lungo sui momenti deleteri della nostra vita scolastica, tuttavia, non voglio dare l'impressione di considerare predominanti questi momenti dannosi. Al contrario, sono fermamente convinto che nella vita scolastica esistano importanti fattori in sé e di per sé curativi, che vengono messi in atto anche oggi, ma il loro effetto è inattivato se non addirittura ostacolato.

In accordo con il dottor Sadger [11] ed il professor Freud [18], penso che la scuola fornisca al ragazzo l'occasione per instaurare importanti legami personali e che, pertanto, il suo bisogno attivo e passivo di amore trovi qui quel nutrimento che permette alla sua vita emotiva di svilupparsi anche al di fuori della casa dei genitori.

Soprattutto nel caso di una separazione temporanea o permanente dai suoi parenti, il ragazzo potrà trovare nella scuola un sostituto molto efficace della famiglia, dal mo-

mento che anche qui si viene a creare una sorta di intimità come in famiglia, ma tra un numero maggiore di individui, lasciando a ognuno piena libertà di stabilire rapporti con questo o quello, instaurando legami più o meno stretti e senza quella “costrizione all’amore” che prevale nella famiglia.

Questa funzione sostitutiva della scuola emerge anche dal fatto che l’attaccamento alla famiglia e l’amore per i compagni di scuola sono di solito inversamente proporzionali: “i cocchi di mamma” sono cattivi compagni e quelli per cui il padre è rimasto l’ideale da imitare non cercano un modello nell’insegnante. Quanto già detto dimostra che i rapporti con i compagni sono importanti quanto quelli con gli insegnanti, che continuano ad essere fondamentali anche per gli ex alunni più maturi.

Che effetto hanno le nostre strutture scolastiche sul rapporto tra gli alunni? Per certi versi direttamente dannoso. L’educazione a voler primeggiare, un tempo comune, può probabilmente considerarsi ampiamente superata, ma il sistema selettivo basato sugli esami, con la sua atmosfera competitiva, esiste ancora ed è particolarmente deplorevole che, al giorno d’oggi, le relazioni tra compagni di classe si sviluppino in modo puramente spontaneistico, senza alcuna influenza positiva di supporto da parte dell’insegnante, sia durante il tempo libero al di fuori della scuola, che durante le pause ricreative tra una lezione e l’altra, dove l’insegnante è solitamente presente solo come organo di controllo passivo.

Il fatto che questa situazione porti spesso persone di valore molto secondario a svolgere un ruolo di leadership, che di solito è solo temporaneo, è l’ultimo dei problemi. Ciò che è rilevante per la nostra domanda [sull’effetto della scuola sugli studenti] è che proprio le persone così ben descritte da Adler [8], per le quali il sostegno di un *sentimento di collegialità* (Kollegialitätsgefühl) sarebbe di particolare valore, non trovano legami; anzi, la loro goffaggine e timidezza li rende spesso bersaglio di scherno. In questo modo, il periodo della scuola può costituire un nuovo momento fatale nel loro percorso di sviluppo.

Oggi l’insegnante può intervenire solo occasionalmente e di solito in modo poco efficace. Un progresso sostanziale si avrà solo quando la scuola diventerà una *comunità di recupero* (Erholungsgemeinschaft) [ovvero comunità in cui inferiorità e sentimenti di inferiorità dei singoli vengono compensati] oltre che *lavorativa* (Arbeitsgemeinschaft). In questo senso, attraverso la promozione del gioco giovanile, l’approccio è più ottimistico, anche se sembra più efficace sulla carta che nella realtà.

In questo caso, infatti, i rapporti personali passano in secondo piano rispetto agli aspetti sportivi e il fatto che in molti casi il gioco giovanile sia affidato all’insegnante di ginnastica o di scienze, che non conosce gli alunni interessati, fa sì che l’aspetto puramente tecnico dell’attività sportiva venga messo ancora più in primo piano.

Per il nostro scopo, si potrebbero considerare solo quegli esercizi fisici che portano automaticamente all'interazione sociale, come escursioni e gite, con la partecipazione attiva, e non solo la guida passiva, di insegnanti che lavorino anche in modo creativo con gli alunni.

Ancora oggi le gite scolastiche, che purtroppo sono così rare, hanno un'influenza benefica sia sugli alunni che sugli insegnanti. Non c'è bisogno di sottolineare che questa evoluzione della scuola in una comunità di recupero cambierebbe radicalmente anche il rapporto tra insegnante e alunno e ridurrebbe notevolmente la distanza che li separa.

Nonostante gli approcci esistenti, non credo che si farà molto in questa direzione, perché ogni riforma educativa richiede denaro. Finché l'amministrazione scolastica si appellerà all'"idealismo degli insegnanti" per far loro svolgere queste attività, invece di includerla nei loro compiti e di retribuirli di conseguenza, questa parte dell'attività educativa, a parte alcune eccezioni, sarà coltivata con poca o nessuna energia, se non altro per il motivo che, soprattutto nelle grandi città, la maggior parte degli insegnanti è costretta a un secondo lavoro che assorbe molto tempo⁴.

VII. *Il "come se" della didattica*

Questo ci porta, tra l'altro, a prendere in considerazione un altro problema che ha effetti ancor più negativi sull'efficacia della nostra scuola. Chiunque debba occuparsi in prima persona di un centinaio o più di giovani, anche se solo per una supplenza, ha bisogno di tempo e i nostri insegnanti non hanno mai tempo! Non ne hanno in classe, perché sono vittime della follia della procedura delle valutazioni, non ne hanno fuori dalla scuola, perché il tempo che rimane è spesso occupato da un secondo lavoro o serve a recuperare la stanchezza ad esso dovuta, tanto che anche la quantità sempre maggiore di materiale didattico, che dovrebbe essere preparato a casa, viene invece preso in esame in classe, riducendo ulteriormente i tempi di insegnamento e di lavoro.

La conseguenza di ciò, oltre all'aumento del nervosismo di chi ama la scuola, è che l'insegnamento di molte materie diventa una pura formalità e l'insegnante si sente libero dalla preoccupazione di affrontare l'argomento.

Da un lato, questo porta a un proficuo allungamento dei tempi ed all'obbligo ad una condivisione fra più docenti delle competenze didattiche, dall'altro, il pedagogo che si dedica alla persona nella sua complessità scompare sempre più, sparendo dietro al mero tecnicismo dell'insegnamento e, poiché non ha tempo per seguire molti individui, lavora sempre più sull'"abstraktum della classe".

⁴ Nei tre anni trascorsi dalla prima pubblicazione di questo lavoro [1910] ad oggi [1914], le condizioni descritte nelle ultime due sezioni hanno subito una svolta decisiva, anche se sono ancora da migliorare [come è poi avvenuto con la riforma Glökel del 1922].

Se un alunno debole rifiuta ripetutamente i suoi tentativi di farlo progredire, nasce nell'insegnante il desiderio - personalmente e oggettivamente molto comprensibile - di allontanarlo, perché sta abbassando il "livello della classe". Così persino un insegnante entusiasta della sua professione e affezionato a tutti i suoi alunni può diventare molto duro con il singolo. Questo mi sembra essere il motivo per cui oggi sono così rari i pedagoghi [che continuano maternamente a viziare gli alunni] come vorrebbe il professor Freud [18].

Gli insegnanti sono spinti nella direzione opposta dal loro ruolo e dalla loro funzione didattica. L'opinione, così spesso espressa in pubblico, che tutte le carenze della scuola siano dovute all'incapacità pedagogica degli insegnanti, fornisce una spiegazione inconsistente per una corretta osservazione.

Naturalmente, un talento pedagogico eccezionale potrebbe essere prezioso anche oggi, ma un'istituzione di massa come la scuola moderna non può permettersi il lusso di assumere uno di questi talenti eccezionali nei suoi organici, però dovrebbe essere almeno così organizzata ed animata da uno spirito tale da indirizzare al meglio anche la persona mediamente capace, che così potrebbe svolgere in modo soddisfacente il suo ufficio sotto tutti gli aspetti.

Anche se i commenti precedenti avrebbero dovuto toccare altri aspetti della vita scolastica, non credo di aver divagato dal tema. Il sostegno o l'inibizione psicologica forniti dalla scuola agli alunni dipendono da un'ampia varietà di fattori ed ora dobbiamo chiederci se la prevenzione del suicidio in senso stretto sia possibile attraverso la scuola.

Vorrei sottolineare, soprattutto, che mi sembrano del tutto sbagliati i tentativi di mettere in atto una *profilassi*, che potremmo definire *meccanica* (mechanische Prophylaxe), come quella sperimentata a Vienna, che consiste nel non dare ai "sospetti suicidi" brutti voti o nel farli andare a prendere la pagella accompagnati dai genitori.

Un tale metodo, se da un lato, fa correre il rischio di trascurare coloro che sono veramente a rischio, dall'altro, alimenta ancor più l'idea che il suicidio sia legato ad un cattivo risultato scolastico. In questo modo, l'idea del suicidio acquista un nuovo potere suggestivo e, forse, in alcune persone insinua o ridesta un'idea altrimenti sopita.

L'effetto suggestivo, tra l'altro, è anche ciò che rende ogni suicidio riuscito un pericolo eminente. Spesso, infine, si scopre che qualcuno, che ha avuto familiarità con l'idea del suicidio per molto tempo, lo compie solo quando trova qualcuno a cui dedicarlo. Questo fatto impone che, nelle indagini sui suicidi da parte delle autorità scolastiche e soprattutto nelle discussioni sulla stampa, si usi sempre estrema cautela e tatto.

Il modo suggestivo in cui troppi giornali parlano di queste cose e l'aura di glorificazione e di martirio, che spesso si crea attorno una persona così sfortunata, possono facilmente far seguire una vittima a un'altra.

Questo non vuol dire che non si possa esprimere liberamente la propria opinione e criticare senza mezzi termini le condizioni della scuola, quando queste sono considerate colpevoli. Ma chi è consapevole della propria responsabilità dirà ciò che deve dire, senza mettere il caso sotto i riflettori della cronaca e per di più illuminato dai fuochi di Bengala dello scandalo.

VIII. Conclusioni

Se escludiamo per l'insegnante la possibilità di intervenire con una "prevenzione meccanica" del suicidio, forse, aumentiamo le possibilità che l'insegnante saggio possa anticipare e, indirettamente, prendere precauzioni in tempo utile. Molto spesso, la sfida e la vendetta (contro i genitori o gli insegnanti) sono la vera forza motrice del suicidio. Naturalmente, non è affatto certo che ci sia una giustificazione oggettiva per questi sentimenti. Tali motivazioni, anzi, spesso stanno ad indicare solo che la persona in questione era vicina al cuore dell'allievo [27].

Non dobbiamo dimenticare, inoltre, che sono proprio gli "sfiduciati" quelli che dovrebbero essere trattati nel modo più appropriato nelle nostre scuole. Quando l'obbedienza a tutti i costi è l'ideale educativo, [lo scoraggiamento] diventa la conseguenza naturale di questo crimine che, in una certa misura, emargina l'allievo. Ma anche quando ciò non avviene, l'isolamento viene di solito ignorato come qualcosa di irrilevante.

Ed è proprio qui che, in molti casi, l'insegnante potrebbe intervenire in modo molto efficace e positivo se, dopo aver occasionalmente sfidato l'alunno, non si limita ad aspettare che questa reazione faccia tutto il suo corso, ma si adopera lui stesso per ristabilire un contatto accogliente (gemütlichen Kontakt).

Naturalmente, il rimedio non può consistere nel rinunciare alla propria autorità e nel ritrattare un biasimo giustificato, ma solo nel *lasciare trasparire una partecipazione personale alle sorti dell'allievo* (persönliche Anteilnahme am Schicksal des Schülers durchblicken lassen). L'insegnante, che prende l'abitudine di osservare attentamente i suoi alunni, individuerà presto anche il tipo che, secondo il dottor Adler, è particolarmente a rischio. Imbarazzo, timidezza e la tendenza ad arrossire facilmente sono le caratteristiche che si notano per prime in lui e la combinazione, apparentemente contraddittoria, di indolenza e indifferenza con un'eccessiva sensibilità è un altro suo tratto caratteriale specifico [8].

In questo caso, una discussione approfondita con i genitori, che non si limiti ai successi nell'apprendimento, ma che tenga conto del carattere, può spesso fare molto bene

ed è necessaria, perché il quadro di questi alunni a casa può essere completamente diverso rispetto a quello presentato a scuola e l'occhio psicologicamente preparato di chi per professione fa l'educatore potrebbe avere un'influenza favorevole anche sul metodo educativo familiare.

Sono consapevole che questo modesto tentativo di fare un uso pedagogico delle intuizioni acquisite con l'aiuto della Psicologia Individuale non soddisferà coloro che vogliono che la scienza dica: "sì, sì, no, no", ma non esiste un antidoto universale contro il suicidio studentesco.

Tuttavia, chi si è reso conto che la semplificazione della nostra conoscenza debba essere preceduta da un suo approfondimento, credo che avrà l'impressione che il moto ondosso tonificante della ricerca individualpsicologica possa penetrare nelle acque stagnanti della nostra pedagogia scientifica, rivitalizzandola.

Di fronte al pericolo di esaurimento e meccanizzazione che il metodo sperimentale porta con sé — fermo restando tutto il suo indubbio merito — troviamo qui una modalità di compenso, nella possibilità che ci è data, o meglio, nell'obbligo che abbiamo, di approfondire sempre di più.

(Traduzione e adattamento del testo di Egidio Marasco e Barbara Rubino).

Commento a cura degli allievi del I Anno della Scuola di Psicoterapia Adleriana di Brescia e conclusioni di Gian Giacomo Rovera

I. Carl Furtmüller

La famiglia di Carl Furtmüller, pur appartenendo alla comunità ebraica viennese, può essere considerata religiosamente mista perché la madre di Carl, Carolina Biermann, figlia di un uomo d'affari ebreo, si convertì al cattolicesimo e fu poi strettamente osservante di ogni pratica religiosa

Carl si iscrisse alla facoltà di Lettere di Vienna dove fu un attivista del Circolo di Scienze Sociali e membro del Comitato per l'Educazione degli Adulti nelle Case del Popolo (Volksheim). Sin dall'adolescenza si era assicurato una certa indipendenza economica facendo l'istitutore. In questo periodo universitario conobbe Aline Klatschko, ebrea russa, figlia di un personaggio molto noto ed amato nella piccola e coesa comunità di profughi ebreo-russi socialisti, Samuel, che, condividendo gli stessi ideali politici, divenne grande amico di Carl.

Di questa comunità faceva parte anche la moglie di Adler, Raissa Epstein, femminista convinta e socialista attiva nel consiglio comunale. Alla domenica in casa Klatschko si organizzavano delle serate in cui, col colore, il calore e la festosità yddisch, si faceva musica, si cantava, si leggeva e si tenevano rappresentazioni.

Tale abitudine poi continuò con le “domeniche dei Furtmüller” altrettanto piacevoli, stimolanti e gradite a tutti gli amici. L'appartenenza a questa comunità e le frequentazioni dei caffè Grienseidl e Centrale lo misero in contatto con Adler di cui fu il più devoto e fedele amico per tutta la vita [15, 23, 25].

Nelle accese discussioni al caffè, che si protraevano spesso fino alle 4 del mattino, Carl illustrava i suoi progetti per riformare la società austriaca e si entusiasmava alle innovative idee di Adler sulla sanità [1, 2, 3, 4] e sui trattamenti medici [5], venendo da lui indotto ad accostarsi anche alle opere di Freud [15]. Dal 1901 al 1903 Carl insegnò in un ginnasio di Vienna e, dopo la morte della madre nel 1903, si convertì, insieme al padre, al luteranesimo.

Nel novembre 1904, dopo aver ottenuto un posto di insegnante nel liceo di Kaaden, sposò Aline. Rientrò quindi a Vienna nel 1909 per insegnare alla Realschule fino al 1919, con l'interruzione per il servizio militare prestato durante la guerra [15, 23, 25]. Dal 1909 al 1911 fece parte della Società Psicoanalitica di Vienna, in seno alla quale fece “le sue esperienze intellettuali più fruttuose”, ascoltando i dibattiti fra Freud ed Adler (14, p. 330).

La sua professione di insegnante ed il suo attivo impegno politico si intrecciarono con un appassionato e convinto studio della Psicologia Individuale sotto la guida del suo amico Adler che, anche quando insegnava a Kaaden, aveva continuato ad incontrare ogni volta che rientrava a Vienna, tanto che ne divenne il più importante collaboratore, con cui curò *Heilen und Bilden*, summa del pensiero individualpsicologico a cui hanno collaborato tutti i più importanti adleriani, e la *Zeitschrift für Individualpsychologie* [15, 23, 25].

La loro collaborazione dalla teoria si estese anche alla prassi e, quando, nel 1922, Carl divenne sovrintendente alle scuole superiori col ministro della pubblica istruzione di Vienna, Glöckel, volle che Alfred lo affiancasse come consigliere e collaboratore, fino a che Dolfuss non sciolse i consultori e le scuole sperimentali da loro create. Nel 1934 la moglie di Carl, Aline, venne imprigionata e lui stesso perse il lavoro.

Con l'avvento di Hitler, entrambi ripararono in Francia e in Spagna, dove furono anche imprigionati per 3 mesi e, nel 1941, raggiunsero gli Stati Uniti, dove Aline morì. Carl nel 1942 sposò in seconde nozze la quacchera Leah Cadbury. Nel 1947, Furtmüller rientrò in Austria dove diresse l'Istituto Pedagogico di Vienna fino al 1951, anno della sua morte [15, 23, 25]. Tutte le sue opere sono state pubblicate dal figlio Lux nel 1983 [19].

II. *L'articolo*

Lo scritto di Furtmüller fa parte degli atti del convegno organizzato da Adler sul tema del suicidio nei ginnasi, allora, di scottante attualità [11], ma poi, venendo ripubblicato in *Heilen und Bilden*, ha subito delle modifiche: nella I edizione del 1914, si fa così riferimento anche al Carattere dei nevrotici [8] e, nella II del 1922, ai “Centri di consultazione per problemi educativi” [10].

L'Autore, inoltre, non ripresenta dettagliatamente i termini del problema, già illustrati negli interventi di Adler e Oppenheim [7, 26] ed accenna soltanto alle interpretazioni psicodinamiche da loro avanzate, non risparmiando critiche a Freud che, proponendo di estendere anche alle scuole superiori il clima ludico da prima infanzia delle scuole materne, dimostra di ritenere che l'alunno debba continuare ad essere viziato e protetto sempre come un bambino piccolo [18].

I veri problemi della scuola non sono il suo eccessivo rigore ed il proporre all'alunno di cimentarsi con le difficoltà della vita e Furtmüller, da uomo politico e da insegnante, fa una serrata critica al sistema di valutazione che toglie spazio alla didattica e pone le premesse perché “il pezzo di carta”, in qualsiasi modo conquistato, divenga uno strumento per mantenere privilegi che favoriscono le discriminazioni, impediscono l'accesso alle professioni ai ragazzi delle classi meno abbienti, ostacolano la didattica ed impediscono completamente un contatto personale con l'alunno.

Proprio questo contatto personale, invece, potrebbe far individuare un disagio nel ragazzo, per avviare con lui un processo di recupero, sia a livello scolastico che extrascolastico, in cui la vicinanza dei docenti agli alunni non dovrebbe avere nessuna discriminazione gerarchica, perché l'insegnante dovrebbe condurre costantemente la classe, anche nelle attività sportive e ludiche, inserendosi lui stesso *come un pari grado* nel gruppo, facendolo autogestire come un'impresa corporativa [22] e, comportandosi così, potrebbe estrinsecare il suo *sentimento di collegialità* (Kollegialitätsgefühl), favorendone lo sviluppo anche negli alunni [21].

III. *La riforma scolastica di Glökel*

L'ordinamento scolastico, che riservò particolare attenzione alle scuole professionali, e i metodi d'insegnamento vennero riformati da Glökel nel 1922. Furono abolite le punizioni corporali. La scuola fornì i libri di testo agli studenti e si dotò di complete biblioteche per gli insegnanti. Nelle scuole vennero introdotti i medici scolastici e ben 210 operatori sociali. Ben undici cliniche odontoiatriche vennero messe a disposizione degli alunni.

Vennero aumentati gli stipendi agli insegnanti, che divennero i funzionari meglio pagati dell'Austria e che potevano andare in pensione dopo 35 anni di servizio con il

90% dello stipendio. Venne abolito il nubilato obbligatorio per le insegnanti. Anche alle donne fu consentito di iscriversi alle facoltà universitarie di Legge, Ingegneria e Agraria. In ogni distretto scolastico vennero istituite associazioni di genitori. Si attivarono, inoltre, Case del Popolo (Volksheim) per l'educazione degli adulti, come quella in cui, nel 1927, Adler tenne cicli di conferenze, da cui nacque il suo *Menschenkenntnis*, finalizzate a promuovere aggiornamenti in tema di pedagogia e prevenzione di nevrosi, disadattamenti sociali e criminalità [15, 23, 25].

IV. *Protestantesimo e Marxismo*

La modestia ed il carattere schivo di Furtmüller appaiono evidenti anche dal fatto che, pur essendo stato il miglior amico e il più valido collaboratore di Adler, egli non fa mai riferimento a se stesso nella biografia dell'amico, che ha scritto durante il suo soggiorno in America, cedendo alle pressioni della moglie e della figlia di Adler, Alexandra [23]. La stessa riservatezza c'era del resto anche in Adler che, ad esempio, non volle mai che i familiari parlassero di comuni amici, una volta che questi erano divenuti suoi pazienti [15].

Soprattutto parlando di questi Autori, pertanto, ci si deve guardare dal sovrapporre acriticamente dati biografici, idee religiose e convinzioni politiche alle teorie scientifiche anche se, ovviamente, è sempre la stessa persona che vive, che dà un senso religioso alla sua vita e che abbraccia le idee e le militanze politiche a lui più congeniali e collegate fra loro in un insieme unitario e coerente [13].

Adler stesso, uomo di scienza, ha nettamente tracciato i confini tra scienza e religione [12, 24], mentre non sappiamo se un'analogia netta distinzione sia stata tracciata nella relazione "Psicologia del Marxismo", forse mai pubblicata, ma dibattuta il 10 marzo 1909 alla società psicoanalitica di Vienna [26]. Adler comunque riteneva che "le idee di Marx potevano essere interpretate in termini di pulsioni" (14, p. 319) e che la sua frase: "la verità è un fattore economico" supportava la veridicità delle teorie individualpsicologiche (15, p. 74).

Per Freud, invece, nel pensiero di Marx — anche se la rivoluzione socialista, *interpretando il mondo* prima di cambiarlo, determina inevitabilmente l'acquisizione di una coscienza di classe come fattore attivo nel corso degli eventi [31] — non c'è traccia del procedimento concettuale della psicoanalisi [26].

Solo incidentalmente, così, accenniamo al fatto che Adler ha continuato a studiare anche i fenomeni collettivi dal punto di vista psicologico, esprimendo su di essi non giudizi morali, ma psicopatologici [9], che comunque lo hanno fatto etichettare dalla *Enciclopedia Sovietica* come "allievo di Freud reazionario e artefice di una teoria non scientifica ed al servizio dell'imperialismo" (14, p. 328).

Tale giudizio sancisce la distinzione fra teoria individualpsicologica e bolscevismo, mentre è di estremo interesse sottolineare come le iniziative dei socialisti riformisti tedeschi e austriaci fossero assolutamente congeniali con quelle preconizzate da Adler e non meraviglia, pertanto, che Egli abbia contribuito attivamente alla realizzazione pratica di quelle riforme, che già potevano vantare importanti conquiste a livello educativo, di assistenza sanitaria e di un'avanzata legislazione del lavoro, che prevedeva assicurazioni contro malattie, infortuni, invalidità e vecchiaia [15, 23, 25].

Non vogliamo assolutamente violare la riservatezza di Adler e Furtmüller sulla loro vita religiosa, ma crediamo che la loro conversione non sia stata una scelta di comodo per avere un "passaporto per partecipare al dibattito culturale occidentale", come cinicamente affermava il convertito Heinrich Heine (25, p. 53), o il posto da insegnate [Ivi].

Per il poco che li conosciamo, riteniamo infatti che la tematica religiosa debba essere stata oggetto di appassionate discussioni fra loro [19, 20], visto che si sono convertiti nello stesso periodo e che Adler ha inoltre abbracciato il luteranesimo proprio poco prima che l'amico si sposasse [25].

C'è da sottolineare piuttosto che tutte le Chiese Protestanti, già a partire da Theodor Fliedner (1800-1864), svolsero intensa attività sociale. Heinrich Wichern (1808-1881) e Friedrich von Bodelschwingh (1831-1910) istituirono asili per giovani travati, missioni e istituti per il soccorso a vecchi e infermi e colonie per i figli degli operai, non solo ma, dopo la *Rerum Novarum* di Leone XIII del 1891, anche i Cattolici tedeschi e austriaci costituirono associazioni di lavoratori e circoli operai [12], in sintonia con le iniziative che direttamente derivavano dall'apertura sociale di Adler e dalla sua attenzione per ogni singola persona.

Proprio *questo rilievo dato alla persona* costituisce un altro elemento che avvicina tantissimo la Psicologia Individuale al Cristianesimo ed alle altre religioni monoteistiche, che considerano Dio persona, con cui si può mettere in rapporto ogni singola persona umana, non solo ma, nel socialismo intrinseco ad esse, il processo dialettico, che dovrebbe liberare la classe operaia dal potere del capitale per arrivare alla comunione dei beni, *riguarda tutto il popolo* e si verifica con un *processo di acculturazione*, che porta a consapevolezza e non mette in opposizione classi sociali, nazioni o religioni [31].

Questo processo è analogo a quanto avviene nella psiche del singolo, come dicono Adler, che identifica il conquistato benessere dell'individuo col suo migliore inserimento sociale, e Dante Alighieri, che compie il suo viaggio di ascesa a Dio salendo, con la sua auto analisi, dall'inferno della volontà di potenza al paradiso dello spirito di comunità [16].

V. Conclusioni di Gian Giacomo Rovera

Nel suo intervento Furtmüller, come Adler [7] ed Oppenheim [27] ed in polemica con le colpe attribuite alla scuola dalle campagne di stampa, ma anche da Freud [18], ritiene che la scuola non possa indurre di per sé al suicidio ma, invece, con un adeguato impegno sociopolitico in questo settore, possa divenire comunità, dove si possa effettuare prevenzione e recupero per il disagio giovanile, vera causa dei suicidi in questa età. Questo impegno deve coinvolgere genitori, medici, alunni e docenti, anche al di fuori degli orari di lezione e in uno spirito paritetico di collegialità (Kollegialitätsgefühl) [21].

L'aspetto educativo della prevenzione e della psicoterapia è un elemento distintivo della Psicologia Individuale [28] ed è attualmente uno degli argomenti di maggior attualità nella psichiatria e psicoterapia culturale [30]. Anche la religione - sia Furtmüller che Adler si erano convertiti al luteranesimo - è fortemente connotata da questa apertura verso il prossimo e rappresenta un importante campo in cui si realizzano i compiti vitali di ogni persona [12, 29].

Le note biografiche del commento permettono di contestualizzare all'inizio del XX secolo e prima della Grande Guerra queste intuizioni del migliore amico di Adler, che diverranno realtà nel dopoguerra con la riforma Glökel [10], testimoniando, inoltre, le sofferenze patite dagli Ebrei nel complesso culturale decadente dell'Impero Asburgico anche prima della Shoa.

Bibliografia

1. ADLER, A. (1902a), Das Eindringen sozialer Triebkräfte in die Medizin, *Aerztl. Standeszeitung*, 1(1): 1-3.
2. ADLER, A. [ALADIN] (1902b), Eine Lehrkanzel für soziale Medizin, *Aerztl. Standeszeitung*, 1(7): 1-2.
3. ADLER, A. (1903a), Stadt und Land, *Aerztl. Standeszeitung*, 2(18): 1-3; 2(19): 1-2; 2(20):1-2.
4. ADLER, A. (1903b), Staatshilfe oder Selbsthilfe?, *Aerztl. Standeszeitung*, 2(21): 1-3; 2(20): 1-2.
5. ADLER, A. (1904), Der Arzt als Erzieher, *Aerztl. Standeszeitung*, 3(13): 4-6; 3(14): 3-4; 3(15):4-5.
6. ADLER, A. (1907), *Studie über Minderwertigkeit von Organen*, Urban & Schwarzenberg, Berlin-Wien, tr. it. *Inferiorità e compenso psichico. Un contributo alla medicina clinica*, Mimesis, Milano-Udine 2013.
7. ADLER, A. (1910), Beitrag zum Problem des Schülerelbstmords, in ADLER, A., FREUD, S., FREIDJUNG, J.K., MOLITOR, K. [FURTMÜLLER, C.], REITLER, R., SADGER, J., STEKEL, W., UNUS MULTORUM, [OPPENHEIM, D.] *Über den Selbstmord, insbesondere den Schülerelbstmord*, Discussionen des weiner psychoanalytischen Vereins, I, Herlf, Bergmann, Wiesbaden, tr. it. *Studenti e suicidio*, *Riv. Psicol. Indiv.*, 89; 13-26 (2021)
8. ADLER, A. (1912), *Über den nervösen Charakter: Grundzüge einer vergleichenden Individualpsychologie und Psychotherapie*, Bergmann, München, tr. it. *Il carattere dei nevrotici*, Newton Compton, Roma 2008.
9. ADLER, A. (1918), Bolschewismus und Seelenkunde, *Internationale Rundschau*, IV: 597-600, tr. it. *Bolscevismo e Psicologia*, *Riv. Psicol. Indiv.*, 46: 5-14.
10. ADLER, A. (1922), Erziehungsberatungsstellen, in ADLER, A., FURTMÜLLER, C. (1914), *Heilen und Bilden*, II ed. a cura di WEXBERG, E., Bergmann, München 1922, tr. it. *Centri di consultazione per problemi educativi*, in *Guarire ed educare*, Newton Compton, Roma 2007.
11. ADLER, A., FREUD, S., FREIDJUNG, J. K., MOLITOR, K. [FURTMÜLLER, C.], REITLER, R., SADGER, J., STEKEL, W., UNUS MULTORUM, [OPPENHEIM, D.] *Über den Selbstmord, insbesondere den Schülerelbstmord*, Discussionen des weiner psychoanalytischen Vereins, I, Herlf, Bergmann, Wiesbaden.
12. ADLER, A., JAHN, E. (1933), *Religion und Individualpsychologie: eine prinzipielle Auseinandersetzung über Menschenführung*, Passer, Wien-Leipzig, tr. it. *Religione e Psicologia Individuale*, Mimesis, Milano-Udine 2014.
13. ALLIEVI IV ANNO della SCUOLA ADLERIANA di PSICOTERAPIA di BRESCIA (2022), Adler sul lettino analitico di Procuste, *Psicoterapia e Scienze Sociali*, 56 (2): 293-302.
14. ANSBACHER, H. L., [RIPIN] ANSBACHER, R. (1964), Editorial Introduction to FURTMÜLLER, C. Alfred Adler. A Biographical Essay, in ANSBACHER, H. L., [RIPIN] ANSBACHER, R. (edited by, 1964), *Superiority and Social Interest. A*

Collection of Later Writings, Northwestern University Press, Evanston, Illinois, tr. it. *Aspirazione alla superiorità e sentimento comunitario. Una raccolta degli ultimi scritti*, Edizioni Universitarie Romane, Roma 2008.

15. BOTTOME, PH. (1939), *Alfred Adler. A Portrait from Life*, 3° ed. Vanguard, New York 1956.

16. COMITATO DI REDAZIONE (2021), Dall'inferno della brama di potere al regno dello spirito di comunità, *Riv. Psicol. Indiv.*, 90:15-52.

17. FREUD, S. (1899), *Traumdeutung, Franz Deutiche*, Leipzig-Wien, tr. it. *L'interpretazione dei sogni*, in *Freud. Opere*, vol. III, Boringhieri, Torino 1966.

18. FREUD, S. (1910), Schülerelbstmord, in ADLER, A., FREUD, S., FREIDJUNG, J.K., MOLITOR, K. [FURTMÜLLER, C.], REITLER, R., SADGER, J., STEKEL, W., UNUS MULTORUM, [OPPENHEIM, D.] *Über den Selbstmord, insbesondere den Schülerelbstmord*, Discussionen des weiner psychoanalytischen Vereins, I, Herlf, Bergmann, Wiesbaden, tr. it. Contributi a una discussione sul suicidio, in *Freud. Opere*, vol. VI, Boringhieri, Torino 1974.

19. FURTMÜLLER, C. (1905-1950), *Denken und Handeln*, (raccolta di tutte le opere curata da Lux Furtmüller), Reinhardt, München-Basel.

20. FURTMÜLLER, C. (1912), *Psychoanalyse und Ethik*, Reinhardt, München.

21. FURTMÜLLER, C. (1910), Schülerelbstmord, in ADLER, A., FREUD, S., FREIDJUNG, J. K., MOLITOR, K. [FURTMÜLLER, C.], REITLER, R., SADGER, J., STEKEL, W., UNUS MULTORUM, [OPPENHEIM, D.] *Über den Selbstmord, insbesondere den Schülerelbstmord*, Discussionen des weiner psychoanalytischen Vereins, I, Herlf, Bergmann, Wiesbaden.

22. FURTMÜLLER, C. (1930), Seldsterziehung als Berufsproblem des Lehrers, *Int. Z. Indiv. Psychol.*, 8: 70-78.

23. FURTMÜLLER, C. (1946), Alfred Adler. A Biographical Essay, in ANSBACHER, H. L., [RIPIN] ANSBACHER, R. (edited by, 1964), *Superiority and Social Interest. A Collection of Later Writings*, Northwestern University Press, Evanston, Illinois, tr. it. *Aspirazione alla superiorità e sentimento comunitario. Una raccolta degli ultimi scritti*, Edizioni Universitarie Romane, Roma 2008.

24. GEMELLI, A. (1930), Sulla natura e sulla genesi del carattere, *Quaderni di Psichiatria*, XVII: 41-61, tr. ted. Über das Wesen und die Entstehung des Charakters, *Int. Z. Indiv. Psychol.* 13: 7-28 con risposta di ADLER, A. nelle pp. 29-30 tr. it. in MARASCO, E. E. con la collaborazione di BERSELLI, C., PAGANI, M. B. (2000), *Storia della Psicologia Individuale in Italia*, SIPI, Milano 2000.

25. HOFFMAN, E. (1994), *The drive for self*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts.

26. NUNBERG, H., FEDERN, E. (a cura di, 1974), *Minutes of the Vienna Psychoanalytic Society*, vol. II, (1908-1910), International Universities Press, New York.

27. OPPENHEIM, D. (1910), Schülerelbstmord, in ADLER, A., FREUD, S., FREIDJUNG, J. K., MOLITOR, K. [FURTMÜLLER, C.], REITLER, R., SADGER, J., STEKEL, W., UNUS MULTORUM, [OPPENHEIM, D.] *Über den Selbstmord, insbesondere den Schülerelbstmord*, Discussionen des weiner psychoanalytischen Ve-

- reins, I, Herlf, Bergmann, Wiesbaden, tr. it. Suicidi scolastici o suicidi giovanili per psicopatologie?, *Riv. Psicol. Indiv.*, 92: 9-25.
28. ROVERA, G.G. (1999), La Psicologia Individuale, in CASSANO G. (a cura di), *Trattato Italiano di Psichiatria*, Masson, Milano.
29. ROVERA, G.G. (2010), Religiosità e cultura in Psicologia Individuale, *Riv. Psicol. Indiv.*, 67 23-66.
30. ROVERA, G.G. (2022), Alcune riflessioni prospettiche, in MARASCO, E.E., MARASCO, L. (a cura di), *Corsi di formazione transculturale per analisti adleriani*, Mimesis, Milano-Udine.
31. TOYNBEE, A. (1953), *The Word and the West*, Oxford University Press, New York, tr. it. *Il mondo e l'occidente*, Aldo Martello Editore, Milano, 1956.

Allievi I anno, Scuola Adleriana di Psicoterapia Psicodinamica
dell'Istituto Alfred Adler di Milano
Via Divisione Tridentina 54
I-25124 Brescia
E-mail: segreteria@scuolaadleriana.it

Egidio Ernesto Marasco
Via Santa Maria Valle 7
I-20123 Milano
E-mail: egidiomarasco@yahoo.it

Gian Giacomo Rovera
Corso Einaudi 28
I-10129 Torino
E-mail: ggrovera@hotmail.com