

FRANCESCO CASTELLO

IL COUNSELLING IN CAMPO PSICOPEDAGOGICO

Generalità

Tutte le forme di consulenza psicologica che riguardano problemi presentati in termini diretti, o apparentemente tali, possono essere definite « counselling ». Tale attività si configura pertanto in ogni occasione in cui un « cliente » pone una richiesta, in termini che determineranno una risposta orientante il comportamento. Con questo si deve intendere che anche una proposta sfociante nella prospettazione di un'analisi si definisce all'interno dell'attività di counselling. Va ricordato che, in linea generale, questa attività viene considerata come un qualcosa di semplice e di rapido; sappiamo tutti che, in psicologia, i problemi apparentemente semplici sono sovente i più complessi, perché danno luogo a soluzioni e sviluppo multiprobabili. Per questo occorrono, da parte di chi lavora nel counselling, una grande preparazione ed una grande esperienza, così come avviene per i medici che si occupano di attività di urgenza. In pratica, entrambe le attività vengono spesso affidate ai giovani praticanti e comunque considerate non eccessivamente impegnative, benché sia proprio dal momento della consulenza, come dal momento del primo avvio di un'assistenza di pronto soccorso, che si delinea lo sviluppo di tutti i successivi provvedimenti e di tutte le successive scelte di orientamento. Ricordiamo, inoltre, che il counselling ha il grande peso di consistere sempre in una risposta pragmatica, che può essere accolta o disattesa e respinta dal consultante.

Sottolineiamo ancora il concetto di counselling come momento prediagnostico, che si presenta quindi, in quanto prima fase di approccio, a livello di tutte le attività psicologico-cliniche applicative, quale che sia il campo di azione specifico (ospedale, lavoro, scuola, consultorio familiare, territorio, ecc.). Dal momento della « prediagnosi » (fase conoscitiva iniziale per un primo orientamento) si avvia un continuum denso di scelte, che

talvolta l'operatore psicologico non avverte e che ritiene vie naturalmente obbligate o, più ancora, naturali sviluppi, non gestiti né gestibili. Vedremo, attraverso esempi, come invece sia proprio dal mancato riconoscimento di questi momenti di scelta, che lo psicologo non formato attraverso una esperienza di training didattico può entrare, insieme al suo cliente, in un labirinto nel cui interno finisce per muoversi come un deprivato sensoriale, causando danni anche notevoli o esasperando i problemi già presenti.

Gli psicologi classici, ad orientamento più o meno spiccatamente sperimentale comportamentista, affermano che, nel counselling, il consulente è estraneo, « non soggetto al sistema organizzativo in cui il consultante è inserito, e che la consulenza riguarda un problema definito, isolato dall'insieme della vita del consultante » (*Korchin*). Lo stesso Autore rileva peraltro l'esistenza di problemi di comprensione unidirezionale: egli infatti avverte le difficoltà che il consulente incontra per farsi adeguatamente capire dal consultante, che « non sempre è in grado di capire il significato della risposta che gli si dà ».

Sempre nell'ottica di questa tendenza ad inquadrare attività psicologiche « a rischio » in uno schema « oggettivo », *Caplan* distingue le attività di counselling in:

- 1) consulenza centrata sul cliente;
- 2) consulenza centrata sul consultante;
- 3) consulenza amministrativa centrata sul programma;
- 4) consulenza amministrativa centrata sul consultante.

Il tentativo di eludere i rischi connessi al coinvolgimento emotivo dello psicologo, oggettivando i problemi, si attua col cercare di mettere in carico al consultante, o cliente, ogni sorta di difficoltà e di fallimento.

D'altra parte, una simile impostazione è strettamente correlata al concetto dell'obbligo di dare sempre risposta diretta alle domande, come se queste non avessero mai supporti motivazionali diversi da quelli esplicitati. L'alternativa alla oggettivazione asettica può consistere nel dare una risposta all'interlocutore, e questa può anche non avere diretta attinenza col contenuto della domanda.

Non deve inoltre essere trascurato il problema della individuazione del vero cliente, ossia della persona bisognosa di aiuto. Infatti, se la individuazione avviene, i problemi possono essere avviati a soluzione, mentre, se ciò non si verifica, i problemi si accentuano e lo psicologo diviene un fornitore di alibi ad altri soggetti, ed un promotore di confusione e di errori.

A sostegno di queste enunciazioni stanno alcuni elementi fondamentali:

a) molte domande sono sintomo di problemi e di modalità esistenziali nevrotiche o comunque dettate da finalità fittizie;

b) per comprendere, occorre riuscire ad orientarsi nel contesto dinamico di chi viene a porre le domande, tenendo conto che anche lo psicologo, in qualche modo che di volta in volta deve essere individuato, fa parte del contesto (*Levy Strauss, Castello*);

c) per dare una risposta comprensibile, sintonizzata col linguaggio dell'interlocutore, occorre essersi prima sintonizzati con lui: solo così il compito di rispondere può essere assolto (*Watzlawich, Pribram*);

d) una comunicazione apparentemente pragmatica, e che è tale sul piano operativo, investe meccanismi complessi e processi non solo pragmatici (*Cazzullo*).

L'impostazione Adleriana

La conoscenza della teoria Adleriana e l'attitudine acquisita col training formativo consentono allo psicologo individuale, sulla scorta di alcuni elementi che possono essere colti nella fase del primo approccio, di far riferimento ad una ipotesi di schema contestuale intrapersonale ed interpersonale. Tale ipotesi contribuisce a costituire lo strumento interpretativo, la chiave di lettura per comprendere, elaborare, rispondere.

Le basi teoriche della psicologia individuale definiscono e forniscono una specie di griglia ideale, mediante la quale si possono individuare le coordinate del problema reale, che sta all'interno dello spazio contestuale della persona che viene a porre un problema.

Lo psicologo individuale ricerca una chiarezza che sa di non poter trovare oggettivando l'altro, o i suoi problemi. La chiarezza può essere oggettiva, o tendere a tale caratteristica, solo e se lo psicologo sa valutare anche il significato emotivo del suo atteggiamento verso l'interlocutore e le motivazioni che sostengono la risposta che sta per dare.

E' necessario, in pratica, cogliere gli elementi essenziali dello stile di vita dell'interlocutore, e nel counselling questo deve avvenire per grandi linee, con processi intuitivi che impegnano lo stile di vita dello psicologo. Il contenuto ed il tono della risposta sono la sintesi di tutto questo, e la risposta è valida nella misura in cui chi la dà ne ha consapevolezza. Uno psicologo che tenti di dare, ad esempio, risposte sotto l'esigenza di salvaguardare il suo sentimento di personalità, non rende un buon servizio al consultante, se la risposta è finalizzata a gratificare il bisogno di sicurezza fittizia di cui dispone, e ciò non va certo sulla linea del reale interesse del cliente. Vediamo così come l'impostazione adleriana trovi la sua validazione ed anche come per questo vi sia convergenza di metodo con quanto espresso da altre impostazioni di scuola, benché originanti da ipotesi metapsicologiche diverse (*Balint, Ferenczy, K. Lewin, Sullivan*, ecc.).

Ciò che contraddistingue la funzionalità della metapsicologia adleriana è la peculiarità dei contenuti, che sono più realisticamente praticabili e direttamente rapportabili allo stile di vita dell'interlocutore.

Un'attività di counselling impostata in senso adleriano richiede, per essere valida, un rigore metodologico notevole e, nel contempo, la massima apertura a tutti gli elementi culturali e sociali di cui i consultanti sono portatori. Questa è la strada che consente di svolgere un lavoro psicologico che si rapporti alle varie realtà esistenti e che possa anche essere sottoposto a verifiche di congruenza e di efficacia.

Il campo psicopedagogico

E' un settore che si collega strettamente a quello dello sviluppo della personalità, alla socializzazione, alla organizzazione dello stile di vita. Riprendiamo un'affermazione di Adler: la famiglia non può favorire pienamente lo sviluppo del sentimento

sociale, poiché tende a gratificare il bambino secondo schemi che rafforzano il sentimento di personalità e le spinte alla superiorità attraverso la competizione. Adler afferma anche che la scuola fallisce il suo compito fondamentale, dal momento che gli insegnanti non sanno rinunciare a gratificare se stessi attraverso la riproposizione di un tipo di insegnamento che esalta a sua volta la competitività, perdendo le occasioni offerte dal momento stabile di vita in collettività dell'epoca scolare.

In tale contesto generale, tuttora vigente, anche a molti anni di distanza da quando il fondatore della psicologia individuale faceva queste considerazioni, si iscrive il problema del disadattamento scolastico, delle difficoltà di apprendimento, dei conflitti delle età infantile e adolescenziale, che vengono portati alla osservazione dello psicologo in termini di patologia scolastica. Su questo terreno si svolge l'azione psicopedagogica ispirata alla dottrina adleriana. L'attività di counselling è rivolta a casi individuali ed a problemi collettivi. Un approccio collettivo che si sforzi di mettere in pratica le enunciazioni fondamentali della psicologia individuale, finalizzato a favorire lo sviluppo del senso sociale, può migliorare il clima scolastico ed evitare l'insorgenza di problemi disadattivi o nevrotici, nei singoli. Ne deriva l'importanza di rivolgere una particolare attenzione a questo aspetto, che si traduce, in concreto, nella partecipazione dello psicologo alla programmazione ed alla organizzazione scolastica e nel fornire supporto agli insegnanti, nel quadro di un'azione che è tesa a produrre sentimento sociale ed a prevenire disadattamento e demoralizzazione nei ragazzi. Accanto a questo aspetto, che è il più organico, del lavoro dello psicologo, esiste quello indirizzato ai problemi individuali, che sono espressione di danni in atto. Tali danni non riguardano ovviamente solo e sempre i ragazzi, ma, come frequentemente nella pratica possiamo constatare, la relazione che si instaura tra essi e la scuola, gli insegnanti, i compagni, i genitori.

Le esperienze dalle quali queste considerazioni traggono spunto sono costituite da:

a) consuntivo di un anno di attività di una psicologa adleriana, la dott. Gabriella Morasso, presso una scuola media statale di un quartiere periferico di Genova;

b) rassegna di una notevole casistica individuale, seguita presso l'ambulatorio dell'Istituto di Psicologia dell'Università di Genova, diretto dalla Prof. Graziella Mansueto Zecca.

a) L'intervento nella scuola media statale, mirato sui due fondamentali obiettivi dell'avvio a maturazione di compensazioni positive al sentimento di inferiorità e dello sviluppo del sentimento sociale nei ragazzi, è passato attraverso un costante lavoro di attivazione della comunicazione all'interno dei vari gruppi di allievi, genitori, insegnanti, seguendo i canali offerti dalla nuova organizzazione scolastica italiana, che con l'attuazione dei « Decreti delegati » ha creato un insieme di organismi rappresentativi (consigli di classe, di istituto, collegio dei docenti, ecc.).

L'attivazione della comunicazione e la valorizzazione realistica delle varie componenti del contesto scolastico ha suscitato molte risposte di tipo costruttivo, pur nell'ambito di una popolazione che abita un quartiere deteriorato e carico di problemi, dei quali nella scuola emergono i riflessi.

Nel corso dell'anno di lavoro si è avviato uno sviluppo socializzante di notevole portata, che ha visto, tra l'altro, una tendenza alla riduzione della presentazione di « casi di disadattamento individuale ». Ciò ha costituito, in sintesi, la delineazione di uno stile di vita della comunità scolastica, rinnovato rispetto a quello precedentemente espresso dalla medesima, e maggiormente orientato a fini sociali e non già alla difesa rigida di valori fittizi. Un tale lavoro dovrà ovviamente continuare, affinché questi mutamenti si trasformino in acquisizioni stabili.

b) L'attività di counselling psicopedagogico individuale in ambulatorio è caratterizzata da una particolare cura nella individuazione del vero cliente, non sempre rappresentato dal bambino condotto all'osservazione. A questo consegue un'accurata ricerca di elementi sull'ambiente familiare, come clima umano, condizione sociale ed economica, problemi dei componenti significativi della famiglia, ed un altrettanto accurato esame della personalità del bambino, per quanto riguarda le funzioni intellettive e la vita affettiva. Questo modo di procedere porta alla individuazione degli eventuali elementi nevrotici dello stile di vita e del grado di « adattamento alla realtà ». Il rapporto con gli insegnanti e la formulazione di progetti educativo-pedagogici indivi-

dualizzati consente un miglioramento del profitto scolastico, ma più ancora del livello di socializzazione. Il discorso, ovviamente, non fa riferimento al caso di bambini o ragazzi che, per la presenza di patologie organiche o psichiche di una notevole gravità, abbisognano di interventi psicologici a livello terapeutico. Tali casi, con più complesse specificità, debbono trovare un aiuto, che talvolta prevede anche l'abbandono di un certo tipo di scuola, a favore di altri tipi, più adeguati alle particolari esigenze. Sono questi i casi in cui il rapporto coi genitori è estremamente importante, poiché è al loro livello che i sentimenti di inferiorità, di colpa, di impotenza, trovano compensazioni nevrotiche che poi si riflettono sull'atteggiamento pedagogico e sullo scambio affettivo coi figli.

BIBLIOGRAFIA

- ADLER A.: *Über der Nervosen Charakter*. Bergman, Monaco, 1912.
- ADLER A.: *Praxis und Théorie der Individual Psychologie*. Bergman, Monaco, 1920.
- ADLER A.: *Menschenkenntnis*. Hirzel, Lipsia, 1926.
- BALINT M.: *The doctor, his Patient, and the Illness*. Pitman Medical Publishing Co. Ltd., London, 1956.
- CAPLAN G.: *Types of mental health consultation*. American Journal of orthopsychiatry, 1963, 33, 470-481.
- CASTELLO F.: *Il rapporto medico-paziente nella dimensione del contesto relazionale*. Medicina Psicosomatica, vol. 23, 3, 1978.
- CASTELLO F.: *Il contesto relazionale come base di lettura della realtà*. Atti dell'Accademia Ligure di Scienze e Lettere, vol. XXXV, 1978.
- CAZZULLO C. L.: *Sintomi e realtà*, dal vol.: «Le nevrosi da Freud ad oggi». Garzanti, Milano, 1977.
- FERENCZI S.: *Introiection and transference*. First Contr., 35-93, 1909.
- KORCHIN S. J.: *Modern clinical psychology*. Basic Books, New York, 1976.
- LEVY STRAUS C.: *Anthropologie Structurale*. Librairie Plon, Paris, 1958.
- LEWIN K.: *Field Theory in social science*. Harper and Row, New York, 1951.
- MILLER G., GALACTER E., PRIBRAM K. H.: *Plans and Structure of behavior*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., California, 1960.
- PIAGET J.: *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé, Neuchatel, 1937.
- PRIBRAM K. H.: *Languages of the brain; experimental paradoxes and principles in neuropsychology*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1971.
- PRIBRAM K. H., GILL M.: *Freud's Project reassessed*. Hutchinson, London, 1976.
- SULLIVAN H. S.: *The psychiatric interview*. W.W. Norton & Company, Inc., New York, 1954.
- WATZLAWICK P., BEAUVIN J. H., JACKSON D. D.: *Pragmatic of human communication. A study of interaction patterns, pathologies and paradoxes*. W.W. Norton and Co., New York, 1967.