

LUCIO COSTANTINI

LO PSICOLOGO IN CLASSE.

L'ATTIVITA' LUDICO-ESPRESSIVA COME

APPROCCIO PSICOLOGICO AL BAMBINO-PROBLEMA

*« L'osservazione dei giuochi è
un (...) valido metro per deter-
minare con esattezza il sentimen-
to sociale nell'età evolutiva ».*

A. Adler

Un approccio fenomenologico

Il presupposto che mi ha spinto a far uso dell'attività ludico-espressiva come approccio psicologico al bambino-problema nasce dalla considerazione che sovente osservare il comportamento del bambino in classe, o comunque durante lo svolgimento di attività scolastiche in senso stretto, significa osservare una persona che non è pienamente se stessa. Intendo dire che soprattutto nel gioco il bambino si realizza pienamente; inoltre egli sente di potersi liberare e abbandonare al gioco con un adulto soltanto quando ha capito che questi è disposto a porsi integralmente alla sua altezza, senza le riserve e le finzioni tipiche dei grandi, che al gioco dei bambini, purtroppo, sanno stare così poco.

Osservare il bambino mentre gioca, giocando con lui, è quanto di più utile si possa fare per avere della sua personalità un quadro non falsato, anzi ricco e articolato.

La proposta contenuta in queste pagine vuole prescindere da legami o contenuti di tipo comportamentistico. Ritengo sia più corretto parlare di « approccio fenomenologico » al bambino portatore di problemi, ove l'aggettivo ha una inequivocabile con-

notazione in senso adleriano. Inoltre, essendo il gioco componente essenziale del comportamento di molte specie animali, e dell'uomo in modo determinante e caratteristico a secondo della sua età, è fuori di dubbio che lo stile di vita adlerianamente inteso si rivelerà in maniera inconfondibile proprio attraverso le attività ludiche e tramite i modi spontanei di espressione fin dai primi anni di vita.

Le esigenze dei docenti

E' abbastanza consueto che lo psicologo che opera nell'ambiente scolastico — specie nella scuola primaria — si senta dire dai docenti che lui dovrebbe « entrare » in classe e « seguire » i bambini da vicino. La richiesta però assai raramente diviene più precisa e se lo psicologo chiede che la stessa venga formulata in modo chiaro, può sentirsi rispondere che suo compito dovrebbe essere quello di « osservare » i bambini. In che modo ciò dovrebbe avvenire l'insegnante nella maggior parte dei casi non lo sa, pur pretendendo che sia l'operatore sociale a saperlo.

La richiesta di intervento in classe generalmente viene formulata all'inizio dell'anno scolastico, in particolare da insegnanti cui viene affidata una classe nuova; può però anche accadere che alcuni docenti richiedano un intervento dello psicologo (o più in generale dell'équipe socio-psico-pedagogica) ad anno scolastico inoltrato, specialmente quando a loro sembra di non riuscire a controllare più il gruppo-classe, o quando il quadro sintomatologico dei Pierino-problema sembra ulteriormente complicarsi.

Le competenze dello psicologo

A volte lo psicologo, sia per la sua formazione professionale — cioè per la scuola che ha alle spalle — sia per le sue specifiche attitudini che possono indurlo ad operare nel modo a lui più congeniale piuttosto che in un altro, sia perché non è disposto a farsi concedere la « delega » dai docenti per quel che attiene ai problemi psico-pedagogici dei bambini, preferisce non entrare in classe per — come dicono alcuni insegnanti — « osservare » gli scolari. Però, anche a voler prescindere da ciò, lo psicologo potrebbe provare un senso di disagio di fronte a questa richiesta, disagio comprensibilmente dettato da molteplici fat-

tori, fra i quali il fatto che entrare in classe significa in un modo o in un altro sostituirsi all'insegnante (o agli insegnanti, se più d'uno, come avviene nella scuola a tempo pieno), vale a dire sostituirsi a quello che per gli scolari — lo si voglia o no — è un preciso modello. Senza considerare poi il disagio che potrebbe insorgere anche nel docente che si troverebbe accanto una persona che, per quanto nota, rimarrebbe per moltissimi aspetti un estraneo, non vivendo in modo continuo fianco a fianco ai ragazzi.

Le variabili che si sposano a questa situazione possono essere — come si può ben intuire — molteplici e complesse e far sì che l'opera dello psicologo oscilli tra gli estremi di una sua presenza superficiale, fonte pertanto di delusione per gli insegnanti, e una presenza sostitutiva della figura del docente, entrambe situazioni di pregiudizio ai fini di una valida opera psicodiagnostica preliminare.

Collaborazione fra docente e psicologo

Resta fuor di dubbio un fatto, e cioè che non sono rari i casi in cui le informazioni che i docenti forniscono all'operatore sulla situazione complessiva della vita, della personalità, delle attitudini e capacità del bambino, sono non di rado incomplete e pregne di « effetto alone ». Gli stessi meccanismi di difesa messi in atto dai genitori al momento della raccolta dei dati anamnestici possono presentare un quadro falsato della situazione globale del bambino-problema, quadro che non sempre è facile dissipare.

Sono convinto che per una reale conoscenza concreta del soggetto (Menschenkenntnis) che viene segnalato dai docenti o dagli stessi genitori, sia utile per lo psicologo scolastico avere la possibilità di osservare il bambino nella sua spontaneità, ma, questo va sottolineato, mentre lo stesso psicologo assume atteggiamenti il più possibile spontanei, non ponendosi cioè nei confronti dei soggetti da osservare come osservatore distaccato e asettico (ruolo che casomai potrebbe ricoprire in laboratorio standosene dietro a uno specchio unidirezionale), ma scendendo a livello dei bambini.

Ciò può avvenire, secondo una metodologia sperimentata da me con successo, in classe, cioè in quello che a tutt'oggi rimane il luogo d'elezione per lo svolgimento delle attività scolastiche. Secondo tale metodologia, la presenza dello psicologo (e/o di altri componenti l'équipe socio-psico-pedagogica ove questa esista) non esclude quella del docente e viceversa, anzi, si potrebbe dire che le reciproche competenze si integrano; non solo, ma una volta che il docente stesso abbia acquisito padronanza delle metodologie più corrette per sviluppare questa proposta, potrà servirsene abitualmente. Allora soltanto l'insegnante sarà in grado di fornire allo psicologo dei dati frutto di una serie di osservazioni che non siano superficiali o casuali.

La sola conoscenza che il docente dovrà possedere, per trarre il miglior profitto da questa metodologia, sarà una conoscenza elementare delle dinamiche che sottostanno ai piccoli gruppi e del significato della guida di gruppo. Sarà invece prioritario, per la buona riuscita dell'attività, che il docente sappia porsi nei confronti dei bambini, pur essendo egli adulto e i bambini « piccoli », in una posizione di massima capacità d'ascolto. Tra lui e i bambini in generale, e tra lui e alcuni bambini in particolare (i bambini-problema, ad esempio), dovrà stabilirsi una profonda comprensione empatica, non dissimile per certi aspetti da quella che si stabilisce tra terapeuta e cliente nella loro relazione e che costituisce uno degli elementi essenziali in grado di garantire la riuscita del rapporto terapeutico. (1)

Le esigenze del bambino

Come ha lucidamente messo in luce il Dreikurs, (2) « ...L'uso del gruppo per agire sul singolo bambino non solo costituisce un efficace metodo d'insegnamento e un modo di esercitare delle influenze positive, ma è indispensabile in un'atmosfera democratica in cui l'autorità dell'individuo viene sostituita dall'autorità del gruppo ». (...) « La chiara visione dei sottogruppi presenti

(1) C. Rogers: « La terapia centrata sul cliente », Martinelli 1970, pag. 57 e segg. ed inoltre: C. Rogers: « Potere personale », Astrolabio 1978, pag. 17 e seguenti.

(2) R. Dreikurs: « Psicologia in classe », Giunti-Barbera 1976, pag. 59 e seguenti.

nella classe offre all'insegnante la possibilità di afferrare il significato del bambino disadattato, che — per così dire — vuol guadagnarsi l'applauso della platea o che si isola, invece, perché non vede la possibilità d'inserirsi nel gruppo dei suoi pari. Sprovvisto di questa conoscenza, l'insegnante può inconsapevolmente consolidare i rapporti più negativi già stabiliti tra i membri del gruppo e non riuscire quindi a modificare la struttura dei sottogruppi a vantaggio di tutta la classe e di ogni bambino.

Un requisito necessario a tutti i « leaders » di gruppo — insegnanti compresi — è l'abilità di vedere qualsiasi cosa avvenga nel gruppo in qualsiasi momento, una visione cioè particolarmente ampia.

Per quel che riguarda le esigenze fondamentali del bambino, c'è da chiedersi se la scuola sia davvero in grado di soddisfarle, o se semplicemente non vengano proposti al piccolo dei modelli di vita statici che già preludono ad un'esistenza ripetitiva e piatta (si pensi ad esempio al numero di ore che un bambino, specie in alcune scuole a tempo pieno — dove caso mai dovrebbe avvenire l'opposto — è costretto a trascorrere dietro un banco...).

Baden-Powell, il noto metodologo inglese ideatore del metodo scout, ha saputo sintetizzare in modo piacevole, con lo stile pragmatico che gli era proprio e che si riflette in tutte le sue opere, i bisogni essenziali del bambino: « ridere, lottare, mangiare ». Elementi fondamentali di vita che con opportuna trasposizione ben s'attagliano all'ambiente scolastico e alla proposta di approccio psicologico ai bambini-problema tramite l'attività ludico-espressiva.

Non è questo il luogo per disquisire sull'utilità del gioco e delle attività affini per il bambino. Basti soltanto sottolineare che tali attività, se ben impostate, devono:

a) Rispondere alle esigenze e alle aspettative naturali del bambino.

b) Costituire un valido mezzo per la formazione personale.

c) Essere di stimolo all'autoeducazione.

d) Mettere in luce gli atteggiamenti spontanei, le tendenze, le attitudini e gli interessi dei bambini e consentire ai maestri o agli educatori di agire su di essi per incoraggiarli e correggerli in modo adeguato.

Il punto « d » è quello che ci riguarda più da vicino.

Spunti operativi

Per comprendere il comportamento di un bambino è indispensabile capire che molti dei suoi atteggiamenti mirano ad un fine esprimendo scopi e desideri. Proprio per questo il coinvolgimento dell'adulto nel gioco non deve implicare la rinuncia ad osservare le dinamiche — spesso non semplici — che si sviluppano mentre il gioco stesso si svolge, ma anzi può favorire la possibilità di centrare l'attenzione su determinati atteggiamenti dei bambini.

La gamma di osservazioni possibili è veramente amplissima: tutto sta nell'avere consapevolezza in precedenza che determinati giochi o attività espressive possono mettere in luce specifici tratti della personalità e quindi nel finalizzare le varie attività.

Non si danno qui indicazioni precise sui vari tipi di attività che si possono utilizzare in questa fase di approccio, rimandando alle indicazioni bibliografiche.

In generale sarà utile far uso di giochi e attività espressive che permettano di far risaltare il raggiunto sviluppo mentale sia nel settore teorico-verbale, sia in quello intuitivo-concreto, non trascurando opportuni stimoli per far sorgere la collaborazione tra i bambini e così rafforzare e nello stesso tempo analizzare il loro sentimento sociale.

Sarà opportuno scegliere inoltre degli spunti idonei per osservare il grado di scioltezza dei movimenti dei soggetti e il relativo coordinamento motorio, nonché la conoscenza dello schema corporeo che i bambini hanno su di sé e sugli altri. Saranno adatte anche attività che stimolino (e che permettano al docente e allo psicologo di avvertire) la capacità di osservazione e di deduzione dei piccoli, favorendo l'elaborazione del loro processo logico; né si trascurino tutte quelle forme espressive che possono permettere di avere un quadro più ricco e articolato possibile della personalità dei singoli bambini-problema (mimica facciale e corporea, dizione, drammatizzazione, ecc.).

In questa fase di semplice approccio, preludio al momento diagnostico più approfondito — opera dello specialista — e al successivo momento terapeutico, sarà utile ai fini pratici che sia lo psicologo sia l'insegnante prendano degli appunti sulle varie situazioni degne di nota emerse nel corso dello svolgimento delle attività. Potrà essere utilizzata, purché non sia riduttiva nei vari items, una scheda personale di osservazione del comportamento.

Un confronto periodico e il mettere in comune le osservazioni fatte, possono essere ulteriore garanzia di una proficua collaborazione tra docente e psicologo e i suoi collaboratori.

BIBLIOGRAFIA

- ADLER A.: *Psicologia del bambino difficile*. Newton Compton, 1973.
- ADLER A.: *Psicologia dell'educazione*. Newton Compton, 1975.
- ADLER A.: *Psicologia individuale e conoscenza dell'uomo*. Newton Compton, 1975.
- BONTEMPI ANNA MARIA: *Giochi psicomotori e senso-percettivi*. La Scuola, 1976.
- DEMOLE A. C.: *Giochi per ragazzi*. La Nuova Italia, 1976.
- DREIKURS R.: *I bambini: una sfida*. Ferro, 1969.
- DREIKURS R.: *Psicologia in classe*. Giunti-Barbera, 1976.
- MATTERSON E. M.: *Come far giocare i bambini dai tre ai sette anni*. La Nuova Italia, 1976.
- MAZZI L.: *Il gioco*. La Scuola, 1975.
- MILLAR S.: *La psicologia del gioco infantile*. Boringhieri, 1974.
- PARENTI G.: *Facciamo teatro*. Paravia, 1971.
- SMALL M.: *Il gioco drammatico*. Armando, 1967.
- VARVELLI L. E R.: *Espressione drammatica*. La Scuola.