

Istituto di Psichiatria dell'Università di Torino

Direttore Prof. M. Torre

GIAN GIACOMO ROVERA

Professore Incaricato di Igiene Mentale

CONTRIBUTO
AL PROBLEMA DELLA FRUSTRAZIONE
SCOLASTICA

I) IL RAPPORTO FRUSTRAZIONE-AGGRESSIVITA'

Il problema della frustrazione scolastica, simbolicamente riferito alla somministrazione meritoria del voto, implica temi assai più vasti che riguardano il tipo di rapporto tra la frustrazione e l'aggressività.

Entrambi questi argomenti sono infatti quasi sempre abbinati e oggi si registra un rifiorire, su nuove basi, di ricerche anche sperimentali e di originali ipotesi scientifiche.

Giacché il primo termine di tale binomia, cioè la frustrazione, è qui assunto come elemento preminente di indagine, il problema dell'aggressività sarà studiato solo subordinatamente.

* * *

Il concetto di « frustrazione » sta in genere ad indicare una situazione psicologica in cui difficoltà di qual-

sivoglia specie, che si configurano come eventi frustranti, modificano determinate condotte del soggetto ostacolando e giungendo talora sino a bloccarle; l'individuo cercherà allora di adattarsi alla nuova situazione coll'eventuale raggiungimento dello scopo per altra via.

Già a partire dalle correnti psicologiche del profondo (Adler, 1908, etc.; Freud, 1915, etc.), numerosi sono stati i lavori inerenti sia alle delimitazioni concettuali della frustrazione e dell'aggressività, sia ai meccanismi di reazione di fronte ai fenomeni di interferenza. Per una discussione critica della bibliografia, al riguardo, rinvio ad una precedente ricerca (Rovera, Maccotta, Mezzena, 1974). Peraltro, in tema di frustrazione, sono da menzionare gli studi di Miller, 1941; Miller e Coll., 1941; Maslow, 1941 e 1953; Wright, 1943; Barker e Coll., 1943; Mayer, 1949; Magistretti, 1952; Meschieri, 1954; De Rita, 1954; Angelino e Shedd, 1955; Lebbolo, 1955; Kanitza, 1955 e 1957; Jaria e Mezzena, 1964; Lawson, 1965; Hill, 1968; etc.

Altri contributi inerenti al tema in oggetto saranno discussi nel corso dell'esposizione.

Per quel che riguarda le ipotesi della psicologia individuale si sottolineano le concezioni di Adler (1908, 1912, 1918, 1929, etc.), e di Dreikurs (1950), oggi pienamente rivalutate (Parenti, 1970) sia in chiave etologica (Lorenz, 1949, 1966, etc. e Storr, 1968); sia sotto un'angolatura fenomenologico-strutturale (Minkowski, 1966) ed esistenziale (Ellenberger, 1970); sia sotto il profilo psicopedagogico (Dreikurs, 1961, 1969; H. Orgler, 1956; etc.). Già nel 1908 — com'è risaputo — Adler si oppose al fondamentale concetto freudiano della libido quale principale fonte dinamica della vita psichica.

Egli sosteneva che esiste una pulsione aggressiva, la quale non può spiegarsi come conseguenza di una frustrazione sessuale e che assume una funzione non meno importante della libido, tanto nella vita normale quanto nella nevrosi.

Sotto differenti prospettive altri psicologi e sociologi hanno utilizzato più o meno sistematicamente tesi svariate.

Fra queste molto nota è quella che riguarda una probabile equazione tra frustrazione e aggressività. MacDougall (1923) ha localizzato, per esempio, il fenomeno dell'aggressività nell'« istinto di combattimento », affermando peraltro esplicitamente che esso è suscitato da un « ostacolo », il quale può configurarsi come il sinonimo della frustrazione.

Si registra qui la derivazione da taluni studi che fanno capo agli scritti di Freud (1915 e 1923, etc.), i quali propongono, quale meccanismo fondamentale di ogni attività psichica, la tendenza a ricercare il piacere e ad evitare il dolore. La frustrazione, peraltro necessaria per la maturazione dell'Io, si realizzerebbe tutte le volte in cui venga bloccato il comportamento di ricerca del piacere e di elusione dal dolore; l'aggressività sarebbe perciò la « reazione primordiale » a tale situazione e verrebbe originariamente e di norma diretta verso le persone o gli oggetti del mondo esterno percepiti come fonte della frustrazione.

Sono considerati classici anche i lavori di un gruppo di ricercatori dell'Università di Yale (Dollard, 1937 e Dollard e Coll., 1957) che sottoposero a verifiche sperimentali, in una Comunità del Meridione degli Stati Uniti, le teorie psicologiche del profondo (cfr. Rovera e Coll., 1974).

Accogliendo la congettura che l'aggressività sia legata imprescindibilmente alla frustrazione, sarebbe possibile non solo intravedere significativi legami tra differenti fenomeni più o meno isolati, ma tentare anche soluzioni nuove a problemi di comportamento (come in particolari condotte sessuali, nell'antisocialità, etc.).

Dollard sostiene inoltre che la condotta aggressiva può assumere molte forme. Talvolta l'aggressività è diretta contro l'agente frustrante, altre volte sembra di-

retta contro spettatori estranei. Vi sono forme di aggressività marcate e palesi, altre blande ed indirette: a questo riguardo vengono considerati diversi gruppi di fattori (Cfr. ancora Rovera e Coll., 1974).

* * *

Se ciascuna delle teorie relative ai meccanismi di difesa dell'Io è passibile di revisioni, il punto critico della concezione basata sull'ipotesi frustrazione-aggressività sembra tuttavia quello concernente il presupposto che vi siano forme di aggressività non manifeste e perciò difficilmente valutabili.

E' anche per tale motivo che, nella molteplicità delle impostazioni date al problema della frustrazione, si è consolidato il punto di vista dinamico che configura il fenomeno nel più ampio quadro del problema dell'adattamento (Fonzi, 1960).

Ciò acquista particolare significato in riferimento all'età evolutiva (cfr. gli studi di A. Freud - 1937, 1949-1971), in quanto il binomio frustrazione-aggressività rientrerebbe negli schemi di un apprendimento-adattamento attraverso le varie tappe evolutive. Il Rosenzweig (dal 1935 al 1952 anche in Coll.) ritiene che la tolleranza alla frustrazione possa variare di grado nello stesso individuo in rapporto ai diversi aspetti della personalità. Lo Zander (1944) afferma invece che la situazione frustrante non provoca tipiche modalità di comportamento reattivo. All'insufficiente valutazione delle interrelazioni tra l'individuo e l'ambiente, si deve far risalire, secondo Katz (1960), il disaccordo riscontrato tra gli Autori circa il problema della frustrazione intesa come entità connessa all'aggressione.

S. Sargent (1941) e J. Davitz (1952) hanno sottolineato il carattere di adattamento dei meccanismi di reazione alla frustrazione, che sarebbero da porre in rapporto al modo di affrontare la situazione sociale; Rosenzweig (1944, etc.) ha invece proposto dei paralleli tra le

risposte alla frustrazione e l'adattamento del soggetto. (Per una bibliografia critica, cfr. op. cit. di Rovera e Coll., 1974).

Interessanti appaiono anche alcuni studi i quali, dando per scontato il fatto che l'aggressività sarebbe una reazione fondamentale alla frustrazione, registrano variazioni qualitative e quantitative in rapporto ai diversi gruppi o sottogruppi etnico-culturali (Kardiner, 1939; Bateson, 1941; etc.).

Sono peraltro gli Autori che si discostano dalle teorie di Dollard e Coll. (1957), ad esempio Sargent (1948) e taluni antropologi culturali (es. Kardiner, 1939), quelli che sottolineano la varietà e l'importanza dei fattori di natura sociale, i quali interferirebbero sul grado e sul tipo delle reazioni alla frustrazione. L'atteggiamento dell'individuo sarebbe fondamentale nel determinare le reazioni di fronte all'ostacolo, ma si realizzerebbe un rapporto diretto coi fattori culturali, l'educazione, gli schemi di riferimento e le precedenti esperienze. (Cfr. anche Dreikurs, 1939; Kardiner, 1939; Rovera, 1968, 1974, etc.).

* * *

Appare infine opportuna, in tema di ricerche sperimentali, condotte in prevalenza su soggetti di età evolutiva, menzionare il già citato studio di Davitz (1952). Tale Autore riferisce sui differenti rilievi che si aggiungono fra addestramento aggressivo e addestramento costruttivo circa le risposte di bambini dai 7 ai 9 anni di età. I soggetti addestrati aggressivamente si comportano dopo la frustrazione più aggressivamente di quelli sottoposti ad un addestramento di tipo costruttivo.

Questi risultati rivestono una importanza anche dal punto di vista pedagogico in quanto suggeriscono la possibilità di favorire tipi di reazione alla frustrazione più produttivi e socialmente accettabili.

Si ricordano ancora le influenze che diversità individuali possono avere nel determinare le reazioni all'o-

stacolo frustrante, in un rapporto dinamico in cui l'individuo e la situazione ambientale interagiscono senza possibilità di discriminazione.

Per Zander (1944) gli individui che hanno insufficiente ed inadeguato sviluppo della personalità, tendono infatti a comportamenti di fuga; mentre i soggetti con uno sviluppo della personalità adeguato all'età, preferiscono condotte etero-dirette.

Secondo taluni studiosi, le reazioni alla frustrazione sono in parte di origine ereditaria ed in parte acquisite attraverso le esperienze di apprendimento che il bambino ha avuto.

Oltre ai meccanismi di reazione immediata messi in moto dalle frustrazioni, sarebbe importante determinare gli eventuali e più duraturi effetti che potrebbero modificare il comportamento del bambino di fronte a compiti successivi (Fonzi, 1961).

Peraltro l'aspetto dinamico della frustrazione, che da ostacolo al soddisfacimento di un bisogno si trasforma in stimolo per un comportamento più adeguato, è motivo che ritorna sia nella letteratura psico-analitica freudiana sia in quella su base adleriana (Adler, 1912 e 1920; Dreikurs, 1939; Parenti, 1970; etc.).

Per Symonds (1936) è necessario che la frustrazione non sia troppo grave e non vada oltre la capacità del bambino di superarla. Più recentemente il Nuttin (1950 e 1953), in seguito ad accurate ricerche, è giunto alla conclusione che una dose limitata ma variabile di insuccessi può esercitare sulla personalità e sul comportamento ulteriore del soggetto un'influenza positiva.

* * *

I risultati ottenuti pare quindi che confermino il carattere « totale » del fenomeno frustrazione, in quanto i meccanismi ad esso relativi investono e mettono in gioco le possibilità individuali di compensazioni positive. Nei confronti di un compito successivo a quello frustran-

te, risulterebbe inoltre che la frustrazione, quando non sia troppo marcata, non ostacoli l'efficienza del soggetto, ma concorra anzi al superamento dei sentimenti di inferiorità (Dreikurs, 1939).

La frustrazione potrebbe perciò esercitare effetti diversi a seconda dell'equilibrio psicologico raggiunto, trasformandosi da elemento dinamicamente attivo in elemento ansiogeno o nevrotizzante, qualora l'individuo presenti difficoltà personali e sociali di varia natura.

Da quanto suddetto sembra che l'impostazione data più di recente al problema della frustrazione si sia allargata; appare superata l'ipotesi di un rigido binomio con l'aggressività e si propone invece un rapporto più dinamico; ciò deve anche essere considerato alla luce della configurazione non onnicomprensiva del termine « aggressività ».

Oggi si tende infatti ad esaminare il significato che le situazioni frustranti assumono nel processo evolutivo dell'individuo, particolarmente in riferimento al processo di socializzazione. Le ricerche attuali si soffermano in effetti sull'analisi dei termini entro i quali la frustrazione, da semplice ostacolo al soddisfacimento di un bisogno, si trasforma in elemento dinamicamente positivo per la maturazione e l'autoaffermazione individuale: e cioè come fattore che, favorendo l'equilibrio tra le pulsioni profonde ed i limiti che l'ambiente pone alla loro soddisfazione, permette al soggetto la formazione di uno stile di vita soddisfacente e di compensi socialmente integrati.

In questo senso è opportuno ricordare Dreikurs (1950), secondo il quale i seguaci di Freud cadrebbero nell'errore di pensare che il bambino, e tutti gli individui, obbedendo ineluttabilmente al principio del piacere, arriverebbero a considerare la frustrazione come la controparte di un ideale edonistico. Ma tale risultanza sarebbe constatabile soltanto per coloro che non si integrano nella società. Per tale A. anche nell'ordine può derivare piacere; poiché in fondo il piacere esprime accettazione.

II) CONTRIBUTO SPERIMENTALE

a) *Metodo della ricerca*

Il presente studio esamina sinteticamente alcuni aspetti della frustrazione al voto scolastico, in soggetti appartenenti alla fase evolutiva prepuberale. E' noto che il fanciullo, dopo una lunga serie di esperienze nell'ambito della famiglia, viene mandato a scuola e questo fatto comporta un radicale mutamento di abitudini psicosociali.

Si realizza infatti un parziale distacco dall'ambiente e dagli « oggetti » della propria casa e gli si propone una sequela continua di compiti nuovi, di nuove situazioni, di nuove abilità da acquisire, di nuove situazioni agonistiche da affrontare, di nuove limitazioni.

Inoltre, quanto più il bambino cresce, tanto più diventa difficile insegnargli ad adattarsi alla convivenza sociale, poiché gradatamente aumenta la sua resistenza a qualsiasi cambiamento, specie se i genitori si mostrano deboli e troppo accondiscendenti.

Il soggetto peraltro, anche nel caso in cui si trovi svantaggiato rispetto ai compagni, compete con gli altri per affermarsi nel gruppo scolastico, talora attuando condotte precedentemente scoraggiate in famiglia.

Di notevole interesse è l'analisi dei fattori individuali e sociali nella dinamica frustrazione-aggressività.

Il comportamento aggressivo — come s'è visto anche in precedenza — varia infatti in rapporto a fattori educativi, culturali e sociali: mentre invece l'aggressività non espressa (resa evidente con tecniche proiettive) sarebbe legata a componenti personologiche profonde (Lebovici, 1963).

Da taluni è anche considerata utile la distinzione tra frustrazioni oggettive e soggettive: queste ultime sono

le più importanti per l'adattamento, giacché la carica psicologica posta sulla frustrazione è dinamicamente più significativa della semplice presenza della stessa.

Così, ad esempio, lo scolaro diligente è frustrato da un voto di lieve insufficienza, mentre un voto obiettivamente peggiore può non costituire frustrazione per lo scolaro poco motivato allo studio.

Vengono stipulativamente definite impersonali quelle frustrazioni che hanno origine nell'ambiente.

Le frustrazioni personali, che influiscono in misura maggiore sull'adattamento, si originerebbero invece dal soggetto stesso e perciò potrebbero definirsi interiori. Anche queste avrebbero una triplice origine: da privazione, da perdita, da ostacolo interno.

* * *

Per quello che si riferisce direttamente all'oggetto di questa ricerca, l'interesse si è rivolto al problema della valutazione scolastica e quindi del « voto » che è oggi al centro dell'attenzione di psicologi e pedagogisti. Per questo motivo l'indagine effettuata si riferisce ai seguenti quesiti: la frustrazione da voto scolastico dà per risultato un'aggressività? Se ciò si verifica, tale aggressività che significato e caratteristiche assume?

Si è scelto per la ricerca sperimentale il Picture Frustration Test di Rosenzweig (1935, ecc.) per tre motivi fondamentali: 1) innanzitutto per la specificità del reattivo stesso. Il materiale di questo reattivo comprende infatti una serie di 24 disegni che dovrebbero includere un campionario di alcune fra le situazioni di frustrazione più frequenti nella vita dell'individuo. 2) In secondo luogo perché le situazioni frustranti sono, in genere, interpretate dai ragazzi pressoché univocamente; ciò ha il vantaggio di poter avere una base oggettiva, mediante la quale distinguere le diverse reazioni, che rappresentano il tipo soggettivo di risposta. 3) Da ultimo, in quanto, considerate le modalità dell'evento frustrante,

è possibile registrare tempestivamente e contemporaneamente i tipi di frustrazione che nella fattispecie erano attuali, specifici e focalizzati in tempi brevi.

Si tralasciano i dettagli delle concezioni di Rosenzweig (cfr. bibl.), che qui vengono accolte come ipotesi di lavoro e si sottolinea che le risposte sono state siglate secondo i due criteri proposti da tale Autore.

- 1) Secondo la direzione dell'aggressività: nelle tre modalità extra-punitiva, intrapunitiva e impunitiva;
- 2) secondo il tipo di reazione: suddiviso ancora nella categoria della dominanza dell'ostacolo (O - D), della difesa dell'Io (E - D) e della persistenza del bisogno (N - P).

Dalla combinazione delle sei predette categorie, risultano per ogni situazione nove possibili forme di siglatura alle quali devono aggiungersi due varianti, simboleggiate con E ed I.

La risposta è siglata E, quando, in una reazione di difesa dell'Io, il soggetto nega aggressivamente di essere responsabile di quel che gli viene imputato.

La risposta è invece siglata I, quando, sempre in una reazione di difesa dell'Io, il soggetto ammette la sua colpevolezza, ma nega sostanzialmente l'addebito, appellandosi a circostanze inevitabili, attenuanti.

* * *

A gruppi sperimentali furono elette tre classi di una Scuola Elementare, e specificatamente: una V mista A (19 maschi + 7 femmine); una V mista B (13 maschi + 8 femmine), ed una V mista di una sessione distaccata (9 maschi + 9 femmine).

I soggetti da testare furono scelti appositamente al limite superiore del cosiddetto periodo di latenza, con una età cronologica dai 10 agli 11 anni circa, che presupponesse una certa strutturazione dell'Io, ma che allo stesso tempo evitasse le ampie oscillazioni derivanti dalla crisi puberale.

Le tre classi erano formate da individui di intelligenza nella norma, senza palesi disturbi della personalità.

Le famiglie dei ragazzi derivavano da nuclei socio-culturali omogenei, non appartenenti al sottoproletariato e neppure a ceti abbienti.

La produzione scolastica degli allievi delle tre classi era nella media, a quanto asserito dai rispettivi insegnanti: questi ultimi apparivano dotati di buona capacità di contatto sia coll'individuo che a livello di dinamica di gruppo.

Il P.F.T. fu applicato alle tre classi, per due volte ed in modo collettivo, con l'intervallo di quattro mesi fra la prima e la seconda somministrazione. Tale intervallo fu ritenuto operativamente il più adeguato, in rapporto al fatto che in una somministrazione a più breve scadenza avrebbero potuto giocare fattori di interferenza al test (sia nel senso di un apprendimento che di una difesa).

Alla V mista A ed alla V mista B, prima della seconda somministrazione, fu fatto svolgere un tema in classe.

A tutti indistintamente gli allievi della V A fu assegnata una votazione decisamente insufficiente sul compito restituito corretto; mentre a tutti indistintamente gli allievi della V B fu assegnata una buona votazione.

La consegna dei temi corretti fu fatta dal maestro, personalmente, ad ogni allievo.

Da notare che l'insegnante della V mista A, la classe cui andò la votazione insufficiente, costituiva un valido modello di identificazione tanto per gli alunni che per le famiglie.

Gli insegnanti, prima del compito, avevano avvertito gli allievi che la votazione dello stesso avrebbe costituito parte integrante della media trimestrale.

Immediatamente dopo la consegna dei compiti con voto, agli allievi fu somministrato per la seconda volta (come si è detto a quattro mesi di distanza dalla prima) il P.F.T. di Rosenzweig.

Lo stesso reattivo fu applicato, pressoché contemporaneamente, agli scolari della V mista della sezione di-

staccata: classe che, precedentemente alla seconda somministrazione, non era stata sottoposta ad alcun compito in classe.

Tutti i protocolli dei 65 scolari raggiunsero il limite convenzionale delle 18 risposte valutabili; 61 alunni risposero alle 24 situazioni in maniera da permettere una siglatura totale.

Si procedette dapprima alla valutazione di ciascun protocollo e poi al calcolo dei valori medi di tutti i fattori. Si presero in esame: a) le undici variabili di siglatura ($\underline{E}$, $\underline{E}$, $\underline{E'}$, $\underline{e}$, $\underline{I}$, $\underline{I}$, $\underline{I'}$, $\underline{i}$, $\underline{M}$, $\underline{M'}$, $\underline{m}$); b) il totale di risposte extra-punitive, intrapunitive ed impunitive ($\underline{E}$ totale, $\underline{I}$ totale, $\underline{M}$ totale); c) i tre possibili modi di reazione ($\underline{OD}$, $\underline{ED}$, $\underline{NP}$).

* * *

b) *Elaborazione statistica e analisi dei risultati*

La discussione dei risultati, previa rigorosa elaborazione statistica riguardante l'analisi della varianza, il T di Student, la media aritmetica ed il Sigma, ha posto in luce interessanti aspetti della frustrazione al voto. (Per i dati in esteso cfr. Rovera e Coll., 1974).

1) L'esame dei reperti classificati sotto le risposte E (extra-punitività) appare significativo nel confronto tra i 26 casi della classe frustrata con i 21 casi della classe gratificata.

L'indice della classe frustrata, sotto il profilo della media aritmetica, e qualora siano confrontati i valori dei risultati della prima somministrazione con quelli della seconda, segna infatti una differenza positiva di 1,04.

Il risultato è confermato dagli indici della distribuzione T di Student, dove la E della classe frustrata è di 2,147 e la E della classe gratificata è solo di 0,261.

2) Anche sotto il profilo delle risposte I (intrapunitività) il confronto del totale dei 26 soggetti della classe frustrata con il totale dei 21 soggetti della classe gratificata appare interessante.

L'indice relativo ai soggetti frustrati, in rapporto alla media aritmetica, segna infatti una differenza positiva (di 1,16), risultato che è confermato con evidenza dagli indici della distribuzione T di Student (4,173 con una differenza di ben 2,113 al di sopra dei limiti di significatività) e che rivela uno scarto indicativo anche rispetto alla probabilità dell'1%.

Pure l'indice di « intrapunitività » della classe gratificata è aumentato, sebbene lo stesso sia significativo solo rispetto alla probabilità del 5%; sicché, se si confrontano, rispetto a quest'ultimo valore, l'indice di « intrapunitività » della classe frustrata con l'indice di « intrapunitività » della classe gratificata, si avranno i seguenti dati: scarto di significatività (pari all'1,386) per la prima e scarto di significatività (pari a 0,326) per la seconda.

Resta un aumento di « intrapunitività » da registrare anche per la classe indifferente (« media aritmetica » + 0,83); ma se ci si riferisce alla distribuzione T di Student, tale aumento non risulta affatto significativo neppure riguardo alla probabilità del 5%.

Rispetto a questi ultimi risultati si potrebbe ipotizzare che un aumento globale della intrapunitività sia riferibile ad una reazione al retest.

3) Se si considera il profilo dell'indice di impunitività (M) emerge un alto valore nella classe frustrata. Tale reperto è meno contraddittorio di quel che potrebbe sembrare ad una prima analisi, tenuto conto che l'alto indice di impunitività coesiste con un riscontro ancora maggiore dell'intrapunitività.

A proposito dell'intrapunitività il Dollard (1937) osserva essere evidente che non tutte le situazioni frustranti producono aggressività palese. Per tale A. può essere però altrettanto errato ritenere che in tali casi non esista aggressività; infatti con un colloquio clinico si potrebbe rilevare che la persona frustrata presenta una aggressività implicita, parzialmente inibita, « non-palese » in opposizione ad altri tipi di « palese » aggressività.

Il Dollard avanza ancora l'ipotesi che la variabile fondamentale, determinante il grado di inibizione che subirà uno specifico atto di aggressività, sia la previsione della punizione e che anzi « l'intensità dell'inibizione di un atto di aggressività varia in proporzione diretta alla quantità di punizione prevista come conseguenza di quell'atto ».

A prova di quanto asserito l'Autore cita anche lo studio sperimentale condotto da Doob e Sears (1939) con un questionario descrivente sedici azioni frustranti e sottoposto a 185 studenti. Il risultato dello studio conferma l'ipotesi per cui l'« anticipazione di una punizione riduce l'aggressività palese ».

E' parere di chi scrive che l'impunitività e l'intrapunitività potrebbero essere rapportabili anche ad una reazione depressiva a tipo « perdita dell'oggetto » o « perdita dell'autostima » o « crisi dell'autoaffermazione » ecc., non sempre necessariamente riferibili ad una direzione dell'aggressività « invertita » (come ad es. afferma anche Weiss, 1935).

Inoltre, secondo una interpretazione fedele al test, questi risultati potrebbero anche essere rapportati al fatto che la punizione era difficilmente anticipabile nella fattispecie, e che da sondaggi informali, condotti prima della somministrazione del P.F.T. alla classe frustrata, fu rilevato un dato già sopra sottolineato; e cioè che l'insegnante costituiva un modello d'identificazione accettato dai bambini e dalle famiglie.

Ciò induce a ritenere non solo che l'« intrapunitività » con cui la classe ha risposto alla frustrazione dipenda più dall'acquisizione di un modello di « insegnante ideale » che dall'anticipazione della punizione, ma pure che l'elevato indice di « impunitività » sia dovuto allo stesso motivo.

Quasi che gli scolari, nel primo caso, avessero detto a se stessi: « non è possibile che il "mio" maestro sia stato ingiusto; sicuramente, invece, sono io ad essere stato "cattivo" ». Nel secondo caso, si sarebbero invece

detto: « non è possibile ecc... »; ma questa volta con minori dubbi circa la propria inadeguatezza e senza attribuire la responsabilità ad altri.

Si potrebbe perciò qui ipotizzare una marcata « dipendenza » dalla figura del maestro: con la differenza. a) nel caso dell'« intrapunitività », di un « mea culpa » elevato; b) nel caso dell'« impunitività », di una maggiore reticenza nell'addossarsi la sgradita responsabilità e quindi di una caduta in posizione depressiva.

4) Circa i risultati riguardanti il tipo di reazione, si nota, sotto il profilo della dominanza dell'ostacolo (O-D), un indice abnorme ed altamente significativo, sia per la classe gratificata, sia per quella indifferente.

Se però dall'osservazione della distribuzione T di Student, che non ci fornisce nessun chiarimento circa questo risultato, passiamo al confronto degli indici O-D della « media aritmetica », notiamo che, sia per la classe gratificata quanto per l'indifferente, i valori O-D non soltanto sono diminuiti dalla prima alla seconda somministrazione del P.F.T., ma che gli stessi valori erano elevati per entrambe le classi al momento della prima somministrazione del test.

Ciò permette di effettuare due considerazioni: a) che per la classe gratificata il soddisfacimento proveniente dal buon risultato del compito sia stato determinato circa le risposte fornite alla seconda somministrazione del P.F.T.; b) che tanto per la classe gratificata quanto per quella indifferente la « posizione psicologica » di partenza già non coincideva con quella di partenza della classe frustrata (come, del resto, è accertabile esaminando la tabella della « media aritmetica »).

La causa di questa differente situazione non ha potuto essere accertata (vedi peraltro al n. 8).

5) Sotto il profilo dell'« autodifesa » o di « difesa dell'Io » (rappresentato con la sigla E-D), emerge, dal confronto della classe frustrata con la classe gratificata, un risultato significativo riguardo alla tesi accettata.

Infatti la reazione di difesa della classe frustrata, alla seconda somministrazione, supera di quasi il doppio la reazione di difesa della classe gratificata al momento della seconda somministrazione del test.

Anche qui si riscontra peraltro un valore apparentemente anomalo; e cioè un aumento della reazione di autodifesa da parte della classe gratificata al momento del re-test (tale reperto, al P.F.T., non dovrebbe far seguito ad una gratificazione).

L'osservazione vale anche per il riscontro E-D della classe « indifferente », in cui nella distribuzione T di Student la cifra assume proporzioni marcatissime, superiori a quelle di tutti gli altri valori (6,003).

L'ipotesi interpretativa potrebbe essere fornita da un altro risultato; quello della reazione di auto-difesa assai elevata con cui ha risposto la classe in esame anche alla prima somministrazione del P.F.T.

Si potrebbe dedurre che anche in questo caso i soggetti della classe presentassero precedentemente (per motivi di dinamica di gruppo) tale modalità reattiva di autodifesa, e che il modico aumento successivo alla nuova prova (data l'assenza di importanti stimoli nell'intervallo fra le due somministrazioni) sia riferibile ad una accentuazione della resistenza al retest.

6) Il risultato del valore N-P (need-persistence = persistenza del bisogno) sembra inoltre confortare le aspettative: largamente significativo per la classe frustrata, non lo è per nulla sia per la classe gratificata che per quella indifferente.

7) Se vengono ora considerati gli elementi interpretativi delle deviazioni multiple che si registrano nella classe frustrata, possiamo rilevare un accentuarsi delle note oppositive (ED+, E+) oppure l'insorgere di una inquietudine sulla base di una maggior emotività alla quale si accompagnano sentimenti di inferiorità (ED+, I+). In tal modo possiamo sottolineare che con il medesimo stimolo frustrante, fatto agire in una situazione scolastica, possiamo ottenere non solo una reazione di tipo ag-

gressivo ma anche, in alcuni casi, una mobilitazione di sentimenti di inferiorità da frustrazioni negative che, se accentuati e recidivanti, potrebbero portare alla formazione di uno stabile complesso di inferiorità.

8) Si ritiene infine che l'applicazione del P.F.T. di Rosenzweig, così com'è stata qui riferita, potrebbe essere considerata non solo in rapporto ad una variazione comportamentale attuale, ma anche rispetto ad una eventuale modificazione della struttura della personalità. Peraltro un tale studio o dovrebbe riferirsi ad un valore probabilistico da attribuirsi alla generalizzazione dei risultati raggiunti; oppure dovrebbe avere le caratteristiche di una ricerca longitudinale.

Entrambe le indagini superano la configurazione dell'attuale lavoro.

* * *

c) *Riflessioni critiche*

Si possono ora proporre alcune risposte ai quesiti formulati in precedenza; e cioè, la frustrazione al voto genera aggressività e in caso affermativo quali significati e caratteristiche essa assume?

I dati sopraesposti appaiono indicativi per comprovare il carattere globale della frustrazione e quanto siano complesse le situazioni psicologiche che essa sottende, anche circa le modalità reattive degli individui in rapporto agli eventi frustranti.

Taluni reperti prospettano altresì il tema dell'aggressività sotto un'angolatura motivazionale autoaffermativa e si agganciano alle interpretazioni su base adleriana.

Qualche spunto di riflessione è qui discusso più dettagliatamente.

1) Il test di Rosenzweig, che è stato utilizzato in questa indagine, propone un rapporto stretto tra frustrazione e aggressività. Tuttavia sia la « frustrazione » che l'« aggressività » sono concetti non univoci e non semplici, anche perché la terminologia scientifica è stipula-

tiva (i termini hanno cioè il significato che preventivamente viene loro attribuito). Sicché sarebbe necessario configurare con precisione tali concetti e termini, per costituire una comune base di discussione.

Anche rispetto al test di Rosenzweig, si è visto che sia la frustrazione che la risposta aggressiva possono assumere qualificazioni e direzioni diverse. C'è da domandarsi perciò se sia o meno opportuno mantenere lo stesso termine per significati o risposte emotive e comportamentali diverse.

2) Considerati anche i risultati sperimentali, si può dire che ad una frustrazione corrisponde al test una risposta ritenuta « aggressiva » nelle sue molteplici forme e direzioni. Si sottolinea che l'« aggressività » si riferisce qui ad un certo tipo di disadattamento e di sofferenza dell'individuo, senza che necessariamente essa debba realizzare le caratteristiche dell'« atto aggressivo »: è noto infatti che aggressività e aggressione non coincidono.

Non è inoltre « obbligatorio » che l'aggressività dipenda sempre da una frustrazione, potendo essa esprimere, come s'è già detto, una pulsione primaria non necessariamente distruttiva (Adler, Lorenz, Storr, ecc.; cfr. anche le correnti neo-freudiane).

3) Il significato, la tipologia e le direzioni che può assumere l'aggressività dopo una frustrazione sono inoltre molteplici.

Le condizioni sperimentali riportate dimostrano come l'« aggressività » assuma espressività diverse.

Non è detto tra l'altro che alcune risposte (ad esempio quelle impunitive) debbano sempre riferirsi all'aggressività. Quali denominatori comuni potrebbero infatti essere considerati l'ansia, la depressione, il sentimento di inferiorità, ecc.

Queste « reazioni basali » potrebbero a loro volta tradursi in aggressività o anche in condotte aggressive.

a) Se s'intende il fenomeno aggressività secondo il parametro che lo costituisce come risposta globale (anche

se differenziata) alla frustrazione, si può affermare che i vari tipi di aggressività assumono significati analoghi di fronte alla frustrazione, sebbene la reazione si realizzi con espressività o tipologia diverse (ostili, neurotiche, dissociali, ecc.). b) Se invece s'intende il fenomeno « aggressività » come non rigidamente condizionato dalla frustrazione potranno corrispondere non solo risposte aggressive, ma anche altri tipi di risposte (neurotiche, dissociali, ecc.). In questo caso tali risposte verranno considerate non solo tipologicamente e fenomenicamente differenti, ma anche diversamente « significanti ».

Corrispondentemente l'aggressività potrà costituirsi anche come fatto primario non di necessità distruttivo (secondo appunto l'ipotesi di linea adleriana).

4) Giacché l'orientamento qui seguito tende a utilizzare questo secondo tipo di modello (F), ciò implica anche una precisazione sul test usato: per esempio a partire dal fatto che talune risposte potrebbero essere siglate in altri modi, sino ad una impostazione generale diversa.

Tuttavia, se non si assumono atteggiamenti dogmatici, ci si accorge che spesso i problemi non si situano a livello di struttura ma di terminologia o di pregiudizi teorici; essi perciò potrebbero talora risultare superabili se si costituisse una base di comunicazione.

Questa ipotesi, la cui discussione specifica esula dal presente lavoro, è importante per affermare che, prima di dichiararsi contrari a certe prospettive, è più opportuno cercare i punti di accordo, ad esempio riferendosi ad una coordinazione interanalitica (Chapman, 1970; Manieri, 1970).

5) I risultati acquisiti dalla presente indagine permettono ancora alcune considerazioni inerenti alla frustrazione al voto scolastico.

Come si discuterà nel paragrafo successivo, l'ambiente scolastico è molto importante e ampiamente significativo per il minore, sicché le risposte emotive alla somministrazione del voto hanno una particolare risonanza.

Un dato emerge con chiarezza dai risultati ottenuti, e cioè che la frustrazione è nettamente accusata dai soggetti. Il che fa presumere che le frustrazioni ben tollerate possono essere uno stimolo alla auto-realizzazione (con superamento dello scacco e formazione di compensazioni positive), mentre quelle recepite negativamente possono ingenerare sentimenti di inferiorità e di inadeguatezza.

Considerata la frustrazione come fenomeno globale, le modalità reattive potranno inoltre strutturarsi sia con modelli specificatamente aggressivi, (od eventualmente con equivalenti fenomenici dell'aggressività; di disimpegno scolastico; di conversione, ecc.); sia con altri modelli di risposta, fenomenicamente e strutturalmente diversi.

III) CONSIDERAZIONI PSICO-PEDAGOGICHE IN TEMA DI FRUSTRAZIONE AL VOTO

Accanto alle specifiche notazioni fatte ed in riferimento ai risultati della presente ricerca, appare interessante effettuare qualche considerazione che, alla luce di taluni modelli della psicologia individuale, si situi nell'area dell'intervento psico-pedagogico.

Il tempo tecnico-scientifico sta oggi cambiando le prospettive sociali ed influenzando le personalità in via di formazione, sicché la psico-pedagogia si trova di fronte a fenomeni in rapida trasformazione, specie nei primi anni scolari, durante i quali gli alunni possono presentare numerosi problemi (dal ritardo scolastico al disadattamento globale, ecc.).

Dinnanzi a queste difficoltà l'atteggiamento educativo tradizionale prospetta ancora soluzioni selettive, mentre gli orientamenti più moderni tendono ad approcci dinamici a vari livelli: della maturazione della personalità, dell'apprendimento, della socializzazione, ecc.

Sebbene la scuola abbia come funzione preminente quella di preparare i giovani ai ruoli societari adulti, non esiste una concezione univocamente accettata e diffusa di tali ruoli, in quanto « ciascuna società e ciascuna formazione sociale entro di essa, tende a formare gli individui secondo il proprio ideale » (Gallino, 1968).

Qualora il « quantum » di capacità intellettuale venga considerato come uno degli elementi necessari per ricoprire un certo tipo di status-ruolo, l'intensità della funzione selettiva della scuola varierà, tra l'altro, sia dalla misura in cui la selezione viene effettuata dal particolare sistema di stratificazione sociale, sia dalla famiglia che di questo sistema è l'unità fondamentale.

Il criterio pedagogico precedente all'attuale, essendo come s'è detto prevalentemente selezionatore a « mon-

te », fermava dalle prime classi quei minori che non rispondevano adeguatamente al tipo di produttività scolare richiesto, o che presentavano determinate turbe della condotta.

In quanto non obbligatoria sino all'adolescenza la scuola di un tempo era tuttavia, di per se stessa ed in molti casi, meno disadattante di oggi.

Attualmente infatti l'obbligo scolastico ha come obiettivo per tutti gli allievi il raggiungimento della licenza di terza media unitamente alle prescrizioni di un adeguato rendimento; essa è in sostanza — sebbene in modo diverso — altrettanto selezionatrice che in passato (si vedano i numerosi ritardi scolastici) e spesso è ancora più emarginante e frustrante.

Questo problema, che si manifesta con marcata evidenza nel passaggio dalle elementari alle classi superiori, non ha ancora trovato soluzioni tecniche e psicologiche adeguate, nonostante le proposte avanzate dalle « scuole attive », dai teorici e dagli operatori pedagogici. Da un lato si agita l'argomento dell'emarginazione precoce, dall'altro si stigmatizza la malafede e la mistificazione di chi non vuol considerare certe differenze di rendimento e di condotta che, purtroppo, già di per sé portano alla autoesclusione.

Il voto assume perciò significati che variano notevolmente sia rispetto a situazioni psicologiche individuali, sia in rapporto a particolari contesti socio-pedagogico-culturali.

Con lo strumento del voto il docente vorrebbe in genere esprimere un giudizio sintetico sul grado di profitto e sul rendimento scolastico dell'allievo nelle varie materie; in realtà molti altri fattori entrano nel determinare la somministrazione del voto. Gran parte degli insegnanti, nella valutazione scolastica, tiene consapevolmente conto non solo del profitto ma anche di elementi quali l'impegno, lo sforzo, le capacità del discente, ecc.; un'altra parte invece fa ciò inconsapevolmente. Il concetto di profitto, inoltre, comprende una costellazione di

« variabili di merito » (diligenza, regolarità, sicurezza, abilità nell'applicare le regole, talora specifici status sociologici, ecc.) che mutano nella valutazione, da insegnante ad insegnante.

Inoltre il voto sembra possa anche « deprimere » la attività dell'allievo (Cousinet, 1950). Indagini recenti hanno infatti posto l'accento sugli aspetti negativi, specie a carico della sfera affettiva, del sistema dei voti. De Bartolomeis (1967, 1968, 1969), afferma che l'« intervento in forma di guida e di aiuto è un aspetto positivo per l'espansione personale »; egli restringe però la legittimità dell'intervento a ciò che « sia giustificato da una libera azione dell'individuo, proprio in accordo ai suoi bisogni e alle sue capacità » (1967).

E' quindi sulla conoscenza della motivazione e delle situazioni favorevoli allo sviluppo personale che i propugnatori della scuola attiva contemporanea basano il loro intervento a questo livello: importanti sono i contributi delle scuole americane del Dewey (1916), di quella ginevrina del Claparède (1930), di quella francese dell'Hubert (1961); ecc. Molto precisi e validi gli apporti su base adleriana (Dreikurs, 1939, 1961).

Ne deriva che attraverso la conoscenza delle problematiche psicologiche anche profonde, sia degli allievi che degli insegnanti, sarebbe possibile influire positivamente sul comportamento dei soggetti in età evolutiva.

Tenuto conto di questi elementi e del fatto che un giudizio di merito, anche in termini di pragmatica della comunicazione (Watzlawick e Coll., 1967), è comunque implicito, sembra oggi utile non bandire il « voto », sebbene i criteri debbano essere meno discriminanti e più consapevoli. L'intervento dell'insegnante appare infatti necessario per accentuare nell'allievo il carattere personale e quello sociale, giacché l'individuo, perseguendo motivazioni a livelli personali, deve pur partecipare alla vita della comunità (Cfr. a questo proposito le concezioni su base adleriana: di Way, 1956; di Orgler, 1956; di Dreikurs, 1961; di Parenti, 1970); cfr. anche le indagini

a livello di pragmatica della comunicazione (Watzlawik e Coll., 1970); e per la utilizzazione psicopedagogica (Can-
crini, 1973).

La somministrazione del voto andrebbe comunque applicata con tale discernimento, che tenga conto delle molteplici motivazioni del bambino e della sua tolleranza alle frustrazioni (Lorenzini, 1951), senza peraltro accentuare eventuali caratteristiche del « bambino viziato » (Dreikurs, 1950) o del soggetto tendente ad una ipertrofica ricerca di falso prestigio (Adler, 1912 e 1920).

I ricercatori indicano — come è noto — col termine di « tolleranza alla frustrazione » la quantità di frustrazione che può essere sopportata da una persona senza che ne sia diminuito l'adattamento e che sia perduta la valutazione obiettiva della realtà: che in concreto eviti al soggetto la realizzazione di complessi di inferiorità e la strutturazione di compensazioni negative. Le reazioni inadeguate alle situazioni sarebbero perciò assunte come indice di un soverchiare della frustrazione rispetto alle capacità di tolleranza del soggetto.

Il voto appare in questo senso come uno strumento d'intervento nelle mani dell'insegnante, anche se non sempre è da ritenersi il più valido.

Sebbene non si debbano dimenticare o sottovalutare le condizioni derivanti da una insufficienza esistenziale (cfr. Torre, 1957, Torre M. e E. Torre, 1973, Rovera, 1970) che possono, anche primariamente, predisporre in modo negativo a certi rendimenti scolastici od abbassare la soglia della frustrabilità, si devono qui valutare le possibilità dinamiche del soggetto e fronteggiare talune situazioni vissute negativamente.

E' noto che le difficoltà vissute con crescente scoraggiamento sono causa di numerose evenienze, talora psicopatologiche (nevrosi, condotte antisociali, ecc.); mentre, qualora l'individuo riesca a vincere ed a superare le proprie difficoltà, potrà conseguire successi e realizzazioni proprio nel campo nel quale in un primo tempo aveva trovato difficoltà (Dreikurs, 1950).

Il fattore che entra in gioco nell'eccessiva frustrazione è il senso di inferiorità. E l'interesse sociale che è naturalmente proprio di ogni essere umano finisce là dove sorge tale sentimento. Ciò sviluppa nel soggetto una resistenza alle norme sociali del suo gruppo e favorisce atteggiamenti aggressivi e talora ostili.

L'educazione scolastica liberata dalla autorità coercitiva (un ideale di Comenius, Pestalozzi e specie di Rousseau e della scuola svizzera di Claparède) pone nuovi speciali problemi che gli insegnanti devono risolvere pazientemente e gradualmente.

Anche Adler ha contribuito ad una migliore comprensione psico-educativa. Nella sua scia Dreikurs (1950) ricorda che gli insegnanti possono mantenere l'ordine e impartire il sapere senza ricorrere a rigide punizioni e ad altri metodi esclusivamente repressivi, se emerge la possibilità di aiutare il bambino a trovare il suo posto in una comunità che abbia sufficiente potere d'attrazione e di interesse.

E' anche per questi motivi che l'atteggiamento da parte dell'adulto, nei confronti dell'individuo in età evolutiva, appare più che mai importante specie se si valuta il significato che ha nella educazione il fenomeno che da Lewin (1935) è stato definito della « relazione causale circolare fra persona e ambiente », che così bene Dreikurs (1961) stigmatizza quando afferma che il bambino ha la possibilità di aiutare l'insegnante e questi ha il compito di vincere lo scoraggiamento del bambino.

Per il fanciullo una valutazione sfavorevole da parte dell'educatore, soprattutto in un compito in cui l'allievo si è impegnato autoaffermativamente con tutte le forze, può costituire una esperienza particolarmente grave di insuccesso. Il sentimento di frustrazione che ne deriva può infatti non limitarsi ad influenzare la situazione psicologica presente, ma ripercuotersi anche nelle azioni future, che verranno affrontate dal soggetto con minor entusiasmo e senza la necessaria fiducia.

Qualora si succedano reiterate esperienze di insuccesso, il bambino che sia privo di una adeguata forza dell'Io, è portato a sbagliare molto più facilmente, così da ridurre le sue capacità di iniziativa (cfr. Dreikurs, 1961; cfr. anche Erikson, 1963, circa il rapporto fra dinamica della iniziativa e colpevolezza).

Giacché uno dei compiti fondamentali della pedagogia è quello di organizzare l'ambiente in cui vive il fanciullo in modo tale da evitare per quanto sia possibile l'instaurarsi di una relazione causale circolare di fondo negativo, il voto, se non viene considerato in questa prospettiva psicologica e pedagogica, può perdere la validità che alcuni gli accreditano, costituendo anzi un elemento negativo nella pratica educativa.

Orbene, nell'attuale scuola d'obbligo (per le classi successive i problemi presentano aspetti diversi), finché lo strumento del voto esercita una funzione orientatrice, si può parlare di utilizzazione positiva, ma se assume una funzione selezionatrice la sua influenza potrà diventare negativa.

La frustrazione, come s'è detto, deve invece avere un significato dinamicamente attivo nell'educazione, concorrendo a non formare dei soggetti « viziati » (Dreikurs, 1939, 1961 e 1969) e nemmeno repressi. La situazione deve inoltre essere caratterizzata dalla presenza di un interesse per le cose che si fanno, per lo scopo che si vuol raggiungere, più che non per il prestigio che può derivarne: vale a dire che deve trattarsi di un interesse intrinseco (cfr. anche lo spostamento degli scopi: Dreikurs, 1961 e 1969). Si può parlare di esperienza frustrante ma maturativa quando l'alunno, dopo tentativi falliti, riesce a risolvere problemi inerenti la costruzione di qualche progetto. Nella situazione caratterizzata dalla prospettiva di un premio o di una punizione, se il compito che si pone al bambino non ha alcuna forza di attrarlo, il comportamento potrà essere completamente diverso da quello eventualmente assunto di fronte ad un compito interessante: la sua meta sarà in genere quella di evitare il

compito.

A tale componente negativa se ne può aggiungere un'altra: quella della punizione. Il fanciullo viene a trovarsi in questo caso fra due valenze negative: il compito e la punizione. Ora, perché la minaccia di punizione sia efficace, deve possedere una forza capace sia di superare la valenza negativa del compito, sia di trattenere il bambino all'interno del campo psicologico determinato.

In questa situazione caratterizzata da una frustrazione carica di tinte negative, il fanciullo, qualora si trovi di fronte a qualche difficoltà od ostacolo, cesserà di completare il compito e tenterà di abbandonare il campo.

Mentre, in un contesto psicologicamente interessante, il soggetto può tollerare frustrazioni dinamicamente attive, in situazioni che presentino ostacoli troppo difficili da superare o che difettino di interesse, l'individuo rifiuterà al minimo ostacolo (con modalità differenti) di raggiungere la meta. Sicché le minacce di punizione (e anche gli atteggiamenti di compassione) che vorrebbero agire da correttivo, non rappresenterebbero in tal caso che frustrazioni negative.

* * *

Sembra che le reazioni qui rilevate, siano assimilabili alle « manifestazioni emotive » (Lewin, 1935) ed ancora più alla dinamica dei sentimenti di inferiorità con relativa attuazione di compensazioni, positive o negative (Adler, Orgler, Dreikurs, op. cit.).

Sicché appare possibile affermare, almeno per il ciclo evolutivo considerato, che le frustrazioni scolastiche (di cui il voto può assumere il significato emblematico), costituiscano un elemento negativo nella formazione della personalità (con possibile realizzazione stabile di mete fittizie), qualora non sia possibile un successivo superamento dell'ostacolo. E' inoltre la pedagogia dell'interesse, della conoscenza e della modificazione degli scopi del bambino, fatte salve le eventuali situazioni conflittuali

o specifici fattori socioculturali, che si propone quale riferimento ogni qual volta appaia necessario approfondire la discussione sui problemi scolastici, in particolare su quello della frustrazione.

IV) CONCLUSIONI

Tenuto conto dell'attualità dei problemi psicologici, pedagogici e scolastici in tema di valutazione e di voto, lo studio qui condotto si è riferito a taluni aspetti della frustrazione ed al tipo di reazione che essa può provocare. Si è sottolineato il carattere globale del fenomeno frustrazione, giacché le modalità reattive riguardano l'individuo nel suo complesso in un dinamico incontro con gli « Altri » e con il mondo esterno.

Poiché i rapporti tra livello di ansietà scaturito dalla frustrazione e livello di aggressività appaiono riferirsi a complesse interazioni, questo argomento assume una prospettiva psico-sociale qualora si pensi all'importanza teleologica che le situazioni frustranti hanno nel quadro dell'evoluzione psicologica del soggetto, specie rispetto al processo di socializzazione ed alla realizzazione del suo stile di vita.

La funzione della frustrazione si trasforma così, da semplice ostacolo al soddisfacimento di un bisogno, in un elemento dinamicamente attivo che media l'equilibrio tra le esigenze individuali ed i limiti posti alla loro soddisfazione da parte dell'ambiente.

Il soggetto, attraverso le varie tappe evolutive, tende ad autorealizzarsi e ad integrarsi alla società in cui vive; nel corso delle varie esperienze egli deve apprendere anche la tolleranza alla frustrazione col trasformare almeno in parte le risposte aggressive ostili in risposte produttive, col dilazionare la scarica delle pulsioni, coll'armonizzare le numerose componenti della struttura psichica.

In questo processo maturativo la frustrazione assume una importanza psicologica decisiva.

In rapporto ai dati emersi da questo contributo, si propone inoltre all'attenzione l'importanza dinamica che

riveste a livello della frustrazione l'impostazione psico-pedagogica scolastica, la quale, qualora sia orientata verso una attribuzione al voto di prevalenti significati di tipo autoritario, non recepisce in modo adeguato le molteplici esigenze e gli scopi dei soggetti in età evolutiva.

Per tali motivi la scuola d'obbligo dovrebbe saper equilibrare gli atteggiamenti impositivi con una pedagogia che non sia scevra da frustrazioni, purché queste siano sopportabili dai soggetti; ma che concorra alla loro creatività ed autoaffermazione e incrementi altresì la formazione di ruoli societari maturi.

Coll'incoraggiare i processi che portano ad uno stile di vita soddisfacente si tenderà così, in modo più autentico ed efficace, a rispondere tanto all'evoluzione tecnologica, quanto alle esigenze personali e sociali.

RIASSUNTO

Questa ricerca si è proposta di studiare sperimentalmente alcuni aspetti della frustrazione al voto scolastico alla luce dei modelli proposti dalla individual-psicologia. Dopo una sintetica rassegna critica dei più significativi lavori sulla frustrazione, anche in rapporto coll'aggressività, si utilizza come strumento di indagine il P.F.T. di Rosenzweig che viene applicato per due volte e secondo modalità particolari a tre quinte classi elementari.

Una rigorosa elaborazione statistica permette di giungere ad alcuni schemi esplicativi ed a considerazioni circa l'importanza del voto scolastico rispetto alla frustrazione.

Gli ulteriori rilievi effettuati in campo psico-pedagogico, in riferimento anche alle prospettive della scuola attiva, pongono in luce l'opportunità di riesaminare consapevolmente l'impostazione docimologica rispetto alla realizzazione di stili di vita integrati alle prospettive psico-sociali.

BIBLIOGRAFIA

- ADLER A.: *Dear aggressionstrieb in Leben und in der Neurose*. Fortschr. Med., vol. 26, 577-584, 1908. (da Ellemberger - cfr.).
- ADLER A.: *Il temperamento nervoso* (1912). Newton Compton Roma, 1972.
- ADLER A.: *La psicologia individuale* (1918). Newton Compton, Roma, 1970.
- ADLER A.: *La psychologie de l'enfant difficile* (1929). Payot, Paris, 1949.
- ANGELINO H. e SHEDD: *Reaction to frustration among normal and superior Children*. Excr. Child. 6, 1955.
- BARKER R., T. DEMBO, K. LEWIN: *Frustration and regression, in Barker R., Kounin J.S. e Wright H.F. Child behavior and development*. Mc. Graw-Hill, New York, 1943.
- BATESON G.: *The Frustration-Aggression Hypothesis and Culture*. Psychol. Rev. 48, 1941.
- BROWN J.S., FARBER J.E.: *Emotions conceptualized as intervening variables-with suggestions toward a theory of frustration*. Psychol. Bull. 48, 1951.
- CHAPMAN M.: *Il centenario Adleriano: Incentivo ad una coordinazione interanalitica* (1970. App. a « La Psicologia Individuale » di Adler. Newton Compton, Roma, 1970.
- CANCRI NI L.: *Bambini diversi a scuola*. Boringhieri, Torino, 1974.
- CLAPARÈDE E.: *L'educazione funzionale* (1930). Bemporad Marzocco, Firenze, 1967.

- COUSINET R.: *La vie sociale des enfants*. Edition du Scarabée, Paris, 1950.
- DAVITZ J.R.: *The Effects of Previous Training on Post-frustration Behavior*. J. Abn. Soc. Psychol., 1952, 47.
- DE BARTOLOMEIS F.: *Cos'è la scuola attiva*. Loescher, Torino, 1967.
- DE BARTOLOMEIS F.: *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*. La nuova Italia, Firenze, 1968.
- DE BARTOLOMEIS F.: *Psicologia per educatori*. Tirrenia, Torino, 1969.
- DE RITA L.: *Frustrazione e aggressività: studio sui contadini lucani*. Atti del X Conv. Psic. It., Chianciano, 1954.
- DEWY J.: *Democrazia ed Educazione* (1916). La Nuova Italia, Firenze, 1970.
- DOLLARD J. e COLL.: *Frustrazione e aggressività* (1957). Giunti, Barbera. Universitaria, Firenze, 1967.
- DOLLARD J.: *Caste and Class in a Southern Town*. Yale University Press, New Haven, 1937.
- DOOB L., SEARS L.: *Factors determining substitute behavior and the overt expression of Aggression*. J. Abn. Soc. Psychol. 34, 1939 (293-313).
- DREIKURS R.: *Lineamenti della psicologia di Adler* (1939). La Nuova Italia, Firenze, 1968.
- DREIKURS R.: *Psicologia in Classe* (1961). Giunti e Barbera, Firenze, 1972.
- DREIKURS R.: *I bambini una sfida*. Ferro, Milano, 1969.
- ELLEMBERGER H.F.: *La scoperta dell'inconscio* (1970). Boringhieri, Torino, 1972.

- ERIKSON H.: *Infanzia e società* (1963). Armando, Roma, 1967.
- FONZI A.: *Problemi di psicologia infantile*. Boringhieri, Torino, 1973.
- FREUD A.: *Aggression in relation to emotional development: normal and pathological*. Psychoanalytic study of the child, III-IV, 1949 (32-62).
- FREUD A.: *The Ego and the Mechanism of Defence*. Hogarth, London, 1937, Trad. It. « L'Io ed i meccanismi di difesa ». Martinelli, Firenze, 1967.
- FREUD S.: *Instincts and their vicissitudes* (1915) in *The complete Psychological works of S. Freud*. The Hogarth Press, London, vol. XIV.
- FREUD S.: *Character-types in Psychoanalytic work: III Criminality from a sense of guilt* (1915). In the complete Psychological works of S. Freud. The Hogarth Press, London, Vol. XIV.
- FREUD S.: *The Ego and the Id* (1923). In « The complete Psychological works of S. Freud ». The Hogarth Press, London, vol. XIX.
- GALLINO L.: *Personalità e industrializzazione*. Loescher, Torino, 1968.
- HILL W.F.: *An attempted clarification of frustration theory*. Psychol. Rev. 75, 1968.
- HUBERT R.: *Storia della pedagogia* (1952). Armando, Roma, 1969.
- JARIA A., MEZZENA G.: *Studio delle reazioni alla frustrazione del debole e del ritardato mentale*. Comunic. al I Congr. Naz. di Neuropsichiatria Infantile. Lacco Ameno 2-3 Ottobre, 1964.
- KANITZA G.: *Frustrazione ed aggressività. Un contributo sperimentale*. Riv. Psicoan. 1, 1955 (21-35).

- KANITZA G.: *Presentazione all'edizione italiana di " Frustrazione ed aggressività " di Dollard J. e Coll.* (1957). Giunti e Barbera, Firenze, 1967.
- KARDINER A.: *L'individuo e la sua società* (1939). Bompiani, Milano, 1968.
- KATZ D. e R.: *Trattato di Psicologia* (1960). Boringhieri, Torino, 1960.
- LAWSON R.: *Frustration: the development of a scientific concept*. Mc. Millan, New York, 1965.
- LEBBOLO F.: *Contributo allo studio del T.F. Study - Children Form di Rosenzweig*. Contr. Lab. Psicol., Vita e Pensiero, Milano, 1955 (300-402).
- LEBOVICI S.: *Troubles du caractère et dynamique de l'agressivité au cours de l'âge évolutif*. V.E.P. II Congr. Eur. Pedap. Roma, 1963.
- LEWIN K.: *Teoria dinamica della personalità* (1935). Giunti e Barbera, Firenze, 1967.
- LORENZ K.: *L'anello di Re Salomone* (1949). Adelphi, Milano, 1967.
- LORENZ K.: *On aggression*. Bautam Bocks of Canada, 1966.
- LORENZ K.: *Il cosiddetto male* (1963). Il Saggiatore, Milano, 1973.
- LORENZINI G.: *Psicopatologia e educazione*. S.E.I., Torino, 1951.
- MAC DOUGALL W.: *Outline of Psychology*. Scribner's, New York, 1923.
- MAGISTRETTI F.: *Studio su alcuni aspetti della frustrazione sociale*. Contr. Labor. di psicol. Vita e Pensiero, Milano, XV, 1952.

- MAINERI F.: *Il centenario Adleriano: incentivo ad una coordinazione interanalitica*. App. in Adler « La psicologia individuale. Newton Compton, Roma, 1970.
- MAYER N.R.T.: *Frustration - The Study of behavior without a foal*. Mc Graw-Hill, New York, 1949.
- MASLOW A.H.: *Deprivation, Threat and frustration*. Psychol. Rev., 48, 1941 (364-366).
- MASLOW A.H.: *Conflict, frustration and the theory of threat*. J. Abn. Soc. Psychol., 38, 1943 (81-86).
- MESCHIERI L.: *Contributo allo studio delle reazioni non aggressive alla frustrazione*. Atti del X Conv. degli Psicologi Ital., Chianciano, 1954.
- MILLER E.N.: *The frustration - aggression hypothesis*. Psychol. Rev. 48, 1941.
- MILLER N.E., R. SEARS, O.H. MOWRER, L. DOOB, J. DOLLARD: *The frustration-aggression hypothesis*. Psychol. Rev., 48, 1941 (337-342).
- MINKOWSKI E.: *Traité de psychopathologie*. P.U.F., Paris, 1966.
- NUTTIN J.: *Psychoanalyse et conception spiritualiste de l'homme*. (Louven, Univ., 1950). Psicoanalisi e personalità. S. Paolo, Alba, 1964.
- NUTTIN J., *Tâche, réussite et échec*. Lauvain, Publ. Univ., (1953). Comportamento e Personalità. Pas. Verlag, Zurich, 1964.
- ORGLER H.: *A Adler e la sua opera* (1956). Astrolabio, Roma, 1970.
- PARENTI F.: *Manuale di psicoterapia su base adleriana*. Hoepli, Milano, 1970.
- ROSENZWEIG S.: *A Test for Types of Reaction to Frustration*. Amer. J. Orthopsych. 5, 1935.

- ROSENZWEIG S.: *The Preferential Repetition of Successful and Unsuccessful Activities*. Psychol. Bull. 33, 1936.
- ROSENZWEIG S.: *Frustration as an Experimental Problem: I The Significance of Frustration as a Problem of Research*. Char. Pers. 7, 1938.
- ROSENZWEIG S.: *General Outline of Frustration*. Char. Pers., 7, 1938.
- ROSENZWEIG S.: *The Experimental Study of Repression in H.A. Murray, Explorations in Personality*. (Oxford Univ. Press., New York, 1938).
- ROSENZWEIG S.: *The Significance of Frustration as a Problem of Research*. Char. Pers. 7, 1938.
- ROSENZWEIG S.: *Need Persistive and Ego - Defensive Reaction to Frustration as Demonstrated by an Experiment of Repression*. Psychol. Rev. 48, 1941.
- ROSENZWEIG S.: *An Outline of Frustration, in Personality and the Behavior Disorders*. A cura di J. Mc. V. Hunt, New York, 1944.
- ROSENZWEIG S.: *The Picture Association Method and its Application in a Study of Reaction to Frustration*. Personality 14, 1945.
- ROSENZWEIG S.: *Some Problems Relating to Research on the Rosenzweig P.E.S.* Personality 18, 1950.
- ROSENZWEIG S., MOWERER O.H., HASLERNB G.M., CURTIS Q.F., BARKER R.G.: *Frustration as an Experimental Problem*, Char. Pers., 7, 1938.
- ROSENZWEIG S., ROSENZWEIG L.: *Aggression in Problem Children and Normales as Evaluated by the Rosenzweig P. F. Study*, J. Abn. Soc. Psychol. 47, 1952.
- ROVERA G.G., MACCOTTA V., *Aspetti del rapporto educativo-ri-ragazzi*. Atti VII Congr. Igiene, Bologna, 1967.

- ROVERA G.G.: *Personalità di base e dissocialità minorile*. Atti III Congr. Naz. di Neuropsich. Infantile, Milano, 1968.
- ROVERA G.G.: *Mania e rapporto soggettivo*. Ann. Fren. 83, 1970 (1-19).
- ROVERA G.G.: *Aspetti formativi e operativi dell'infermiere psichiatrico*. Atti XXIII Congr. Psych., Palermo, 1972.
- ROVERA G.G., V. MACCOTTA, G. MEZZENA: *Aspetti psicologici della frustrazione scolastica - Contributo sperimentale*. Ann. Fren., 1974, 87, 4.
- SARGENT S.S.: *Reaction to frustration. A critique and hypothesis*. Psychol. Rev. 55, 1948.
- STORR A.: *L'aggressività nell'uomo* (1968). De Donato, Bari, 1968.
- SYMONDS P.M.: *Life Problems and Interests of Adolescents*. Sch. Rev., 1936, 44, (506-518).
- TORRE M.: *La categoria del possibile in psicopatologia*. Note e Riv. Psych. 1957, 501-647.
- TORRE M.: *Psichiatria*. U.T.E.T., Torino, 1969.
- TORRE M., TORRE E.: *Alcoolista: perché?*. Rass. Studi Psych., 1974, LXIII, 2.
- WATZLAWICK P., J.H. BEAVIN, D. JACKSON: *Pragmatica della comunicazione umana* (1967). Astrolabio, Roma, 1971.
- WAY L.: *Introduzione ad Alfred Adler* (1956). Ed. Giunti e Barbera, Firenze, 1969.
- WEISS E.: *Istinto di morte e masochismo* (1935). In Riv. di Psicoan. XVIII, 1972 (69-95).

WRIGHT M.E.: *The influence of frustration upon the social of young children*. Char. Pers., 1943.

YATES A.J.: *Frustration and conflict*. Van Nostrand, Princeton, 1955.

ZANDER A.F.: *A study of experimental frustration*. Psychol. Monogr., 56, 1944.