

Rivista di

PSICOLOGIA INDIVIDUALE

Anno XXII

Dicembre 1994

Numero 36

Editoriale		
A. Adler	<i>Per l'educazione dei genitori</i>	5
G. Ferrigno	<i>Interdisciplinarietà, linguaggi alternativi e comunicazione come incoraggiamento nella Scuola Media dell'obbligo</i>	17
A. Mascetti A. Braida	<i>Isteria e anoressia: le emergenze epocali al femminile. Considerazioni psicopatologiche e socioeconomiche di linea adleriana</i>	37
D. Munno G. Scarso	<i>La fine dell'analisi</i>	43
U. Ponziani	<i>Lo stile di vita: nuove prospettive epistemologiche</i>	53
E. E. Marasco L. Parisotto U. Samtleben	<i>La Psicologia Individuale in Italia dal 1913 al 1945: ricerca bibliografica preliminare</i>	63
Recensioni	.....	83
Novità editoriali	.....	91
Notiziario	.....	95

Spedizione in abbonamento postale - 50% Milano - II semestre '94



SOCIETÀ ITALIANA DI PSICOLOGIA INDIVIDUALE

RIVISTA DI PSICOLOGIA INDIVIDUALE

Norme redazionali

1. La *Rivista di Psicologia Individuale* è l'organo ufficiale della SIPI e pubblica articoli originali. Le ricerche, oggetto degli articoli, devono attenersi alle disposizioni di legge vigenti in materia.
2. Gli articoli devono essere inviati alla Segreteria di Redazione in 3 copie dattiloscritte accompagnate da dischetto scritto con programma Word e registrato in Ascii; non devono essere stati accettati né in corso di accettazione presso altre Riviste italiane o estere.
3. L'accettazione dei lavori è di competenza della Direzione che ne darà tempestiva comunicazione agli Autori. In nessun caso sarà restituito il materiale inviato.
4. Gli Autori degli articoli pubblicati nella Rivista hanno diritto a 5 copie gratuite; gli Autori di testi di vario genere (recensioni, etc.) hanno diritto a 2 copie gratuite.
5. Il testo deve essere così redatto: titolo; nome e cognome degli Autori; riassunto in inglese, contenuto in 150-200 parole, con il titolo tradotto all'inizio; testo completo in lingua italiana. In allegato indicare: la qualifica professionale degli Autori, il recapito postale e telefonico, il numero di codice fiscale.
6. Gli articoli pubblicati sono di proprietà letteraria dell'Editore, che può autorizzarne la riproduzione parziale o totale.
7. La bibliografia a fine articolo deve essere redatta secondo norme standard, di cui indichiamo alcuni esempi:
 7. 1. Riviste:
ADLER, A. (1908), *Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose*, *Fortschr. Med.*, 26: 577-584.
 7. 2. Comunicazioni a Congressi:
PAGANI, P. L. (1988), "Finalità palesi e occulte dell'aggressività xenofoba", *IV Congr. Naz. SIPI*, Abano Terme.
 7. 3. Libri citati in edizione originale:
PARENTI, F. (1983), *La Psicologia Individuale dopo Adler*, Astrolabio, Roma.
 7. 4. Libri tradotti (dell'edizione originale indicare sempre l'anno e il titolo):
ELLENBERGER, H. F. (1970), *The discovery of the Unconscious*, tr. it. *La scoperta dell'inconscio*, Boringhieri, Torino 1976.
 7. 5. Capitolo di un libro (specificare sempre le date se diverse tra la prima pubblicazione del capitolo-articolo e la prima pubblicazione del libro):
ROSENHAN, D. L. (1973), *Essere sani in posti insani*, in WATZLAWICK, P. (a cura di, 1981), *Die erfundene Wirklichkeit*, tr. it. *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano 1988: 105-127.
 7. 6. La bibliografia va numerata, messa in ordine alfabetico per Autore e in ordine cronologico in caso di più pubblicazioni dello stesso Autore. Nel testo i riferimenti bibliografici "generici" vanno indicati in parentesi quadra con il numero di bibliografia, mentre le citazioni specifiche vanno indicate in parentesi tonda con il numero di bibliografia e la pagina.
8. La Redazione si riserva di apportare eventuali modificazioni richieste da esigenze tipografiche.

Tipografia Liberty - Via Palermo, 15 - 20121 Milano

Direttore Responsabile

PIER LUIGI PAGANI

Vice Direttore

GIAN GIACOMO ROVERA

Redattore Capo

GIUSEPPE FERRIGNO

Redazione

ALBERTO ANGLÉSIO

PAOLO COPPI

SECONDO FASSINO

EGIDIO MARASCO

UMBERTO PONZIANI

UGO SODINI

Segreteria di Redazione

CLAUDIO CANTONI

Via Sardegna, 48

I-20146 Milano

Tel. 02-4694750

Fax 02-6705365

Direzione

Via Giasone del Maino, 19/A

I-20146 Milano

Sede legale

SIPI

Via Sardegna, 48

I-20146 Milano

Copyright © 1993 by SIPI

La proprietà dei testi è della *Rivista*:
è vietata la riproduzione anche parziale
senza il consenso della Direzione.

Autorizzazione del Tribunale di Milano
n. 378 dell'11-10-1972

Spedizione in abbonamento postale
50% Milano

Rivista di

PSICOLOGIA INDIVIDUALE

Year XXII

December 1994

Number 36

CONTENTS

Editorial

A. Adler	<i>Education of the Parents</i>	5
G. Ferrigno	<i>Interdisciplinarity, Alternative Languages and Communication as Encouragement in the "Compulsory School" (Middle Level, Age 11-14)</i>	17
A. Mascetti A. Braida	<i>Hysteria and Anorexy: Women Time Emergency. Psycopathological and Social-economic Considerations of Adlerian Line</i>	37
D. Munno G. Scarso	<i>The End of Analysis</i>	43
U. Ponziani	<i>Life-style: New Epistemological Prospects</i>	53
E. E. Marasco L. Parisotto U. Samtleben	<i>The Individual Psychology in Italy from 1913 till 1945: Introductory Bibliographic Research</i>	63
Reviews	.....	83
Editorial News	.....	91
Announcements	.....	95

Nessuno può negare che Adler sia stato uno dei più grandi pedagoghi moderni. Egli si dedicò con ardente passione a insegnare i suoi metodi diretti essenzialmente a evitare gli errori di educazione. Poiché lo sviluppo psichico del bambino si basa sui processi d'imitazione-competizione, è proprio dalle figure genitoriali che possono prendere corpo quei tratti comportamentali che potranno condizionare in senso negativo lo stile di vita dell'individuo per la sua intera esistenza. È dunque verso i genitori che Adler ha indirizzato la sua massima attenzione. Ora possiamo renderci conto di come i suoi insegnamenti abbiano finito con l'influenzare il pensiero dell'intera umanità molto più di quanto non l'avessero previsto i suoi contemporanei. La Psicologia Individuale non propone moduli con dettami educativi rapidi; essa si limita unicamente a indicare una linea di condotta molto semplice, basando la sua tecnica pedagogica specialmente sul principio del sentimento sociale. «Il sentimento sociale – diceva Adler – è il barometro della normalità. È in base al principio del sentimento sociale che la Psicologia Individuale ha sviluppato le sue tecniche educative». E ancora: «L'amore è il mezzo più importante per educare. L'educazione è possibile soltanto in virtù dell'amore...».

I genitori che hanno saputo cogliere la fondatezza di questa proposizione si sono sicuramente resi conto di come la presenza dei figli abbia imposto loro una prestigiosa condotta di vita. Il brano storico che proponiamo in questo numero della nostra Rivista nella traduzione italiana risale al 1912 e tratta appunto il tema dell'educazione dei genitori. Esso è frutto di una ricerca bibliografica, tuttora in corso, effettuata per l'Istituto Alfred Adler di Milano. Non sarà certo difficile ai nostri lettori scorgere nello scritto di Adler la validità dei suoi insegnamenti e la loro applicabilità anche nel nostro tempo.

Pier Luigi Pagani

Per l'educazione dei genitori*

ALFRED ADLER

Summary – EDUCATION OF THE PARENTS. This article was translated into Italian and published in "Psiche", 3rd year, number 4, October-December 1914, thus contributing to the diffusion of Individual Psychology in Italy. In this article Adler, underlining that children's inclinations can be found in adult life, confirms the concept of unitary *life-style*. As a consequence, it's necessary to prevent damages by educating parents, so that they can avoid typical situations which can occur through creative attitude such as: 1) abuse of authority; 2) fear of offspring increase; 3) presence of a "favorite son" and of a "cinderella" in the same family.

Vi è forse ancora qualche educatore il quale attribuisca efficacia alle sole *parole* didattiche? Dopo tutte le esperienze e tutti gli insegnamenti pedagogici si sarebbe tentati di rispondere negativamente a questa domanda; ma sono tante le cause d'errore nella psiche umana, che non sarà male ammettere che qualcuno, il quale abbia consapevolmente abbandonato l'educazione verbalistica, annetta pur sempre, per una certa qual presunzione, tanto valore al proprio dire da ricadere nel parlare piuttosto che nell'educare.

Ma il bambino mostra fin da principio la tendenza a ribellarsi contro la parola come contro il comando del suo educatore. Chi osservi con attenzione l'atteggiamento aggressivo infantile comprende che *il bambino si sente in contrasto col proprio ambiente* e cerca di svilupparsi in contrasto con esso. Di più: non riesce difficile ricondurre a questa aggressione contro l'ambiente tutti i cosiddetti difetti infantili e gli arresti di sviluppo psichico, esclusi quelli dovuti a un difetto organico. L'ostinazione, la collera, l'invidia verso fratelli e adulti, atti crudeli e manifestazioni di precocità, ma anche la paura, la timidezza, la vigliaccheria, la tendenza alla bugia – insomma tutte le tendenze le quali distur-

* L'articolo "Zur Erziehung der Erzieher" (1912), *Montash. Pädag. Schulpol.*, 8, è stato pubblicato nella traduzione italiana con il titolo "Per l'educazione dei genitori" su "Psiche", anno III, n. 4, ott.-dic. 1914, come testimonia la ricerca bibliografica (pp. 63-82) che chiude il presente numero della Rivista. Ricordiamo che "Psiche", *Rivista di studi psicologici*, rappresenta un importante punto di riferimento culturale per intellettuali, medici, insegnanti, psicologi e studiosi dell'epoca e ha contribuito a presentare la giovane Psicologia Individuale in Italia prima dello scoppio della Grande Guerra. Il sommario è stato preparato dalla Redazione e all'articolo originario sono state apportate solo alcune rettifiche morfo-sintattiche rese necessarie dal naturale processo di evoluzione della lingua italiana. [N.d.R.]

bano, spesso in modo duraturo, l'armonia del bambino con la casa e la scuola – vanno considerate come espressioni più accentuate di questo atteggiamento ostile del bambino contro l'ambiente. Lo stesso si dica di varie manifestazioni morbose, come certi difetti di parola, disturbi della nutrizione e del sonno, l'enuresi notturna e vari disturbi nervosi quali l'isterismo e le idee ossessive.

Per persuadersi della giustezza di queste osservazioni basta ricordare quanto di rado il bambino soglia seguire subito un'esortazione. Ancora più istruttivo forse è il fenomeno dell'*effetto opposto*. Spesso non riuscirebbe difficile condurre sulla retta via bambini e anche adulti prescrivendo loro il contrario. Con questo metodo, però, si correrebbe il rischio di scalzare il *sentimento sociale*, senza favorire l'indipendenza del giudizio; la "dipendenza negativa" costituisce un male peggiore dell'eccessiva arrendevolezza. Da queste ricerche e dal tentativo di vincere la tendenza aggressiva, si apprende che due punti vanno presi in considerazione anzitutto: 1) *il contrasto – secondo me naturale – fra il bambino e l'ambiente può essere mitigato solo per mezzo dell'amore*; 2) *la tendenza del bambino a farsi valere, la quale acuisce tanto quel contrasto, deve aver libero corso lungo linee culturali, deve esser aiutata a esplicitarsi per mezzo di una lieta anticipazione del futuro, di riguardi e di un'amorevole guida*.

Ciò deve esser tenuto ben presente da chiunque si accinga a scrivere sui problemi educativi. Bisogna ricordare, poi, che le tendenze dei bambini si ritrovano con facilità nella vita degli adulti, che è una continuazione dello stato infantile, ma con più gravi conseguenze e con maggior pericolo personale. E il predicatore deve aspettarsi o di suscitare opposizione oppure di venir ascoltato, ma subito dimenticato. Quanto è vero quell'aneddoto di due amici i quali un giorno finirono col questionare a proposito di una signora, perché uno asseriva che era magra e l'altro che era grassa! La nostra vita psichica si è fatta nervosa ed eccitabile al sommo grado, tanto che ogni opinione o manifestazione didattica di solito suscita contraddizione in coloro a cui è rivolta. E questo è ancora il caso più favorevole, poiché, ristabilito così in certo qual modo l'equilibrio fra lo scrittore e il lettore, anche il riconoscimento delle verità apprese osa timidamente farsi innanzi nella mente di questi. Ciò accade soprattutto al pedagogo, ma anche al medico: i frutti delle loro attività sociali maturano tardi. Infatti, chi non si crede nato pedagogo e medico e non sdottoreggia allegramente sui bambini e sugli ammalati?

È soprattutto osservando i ragazzi che si impara a consigliare i genitori. Bisogna, in primo luogo, riconoscere pienamente, pur senza esagerazione, quanto c'è di buono e di saggio. Così noi pedagogisti dobbiamo ammettere che i genitori hanno messo da parte molti preconcetti, si sono fatti migliori osservatori e ormai considerano solo di rado il *Drill** come un metodo educativo. Anche l'at-

* Vocabolo tedesco che esprime il concetto di "educazione rigida". [N.d.R.]

tenzione e l'interessamento per il benessere del bambino si sono fatti ben maggiori, eccetto quando la miseria delle masse impedisce ogni cura e ogni comprensione o rompe i legami tra genitori e figli. Si cerca oggi più che per il passato di educare il corpo; si distingue meglio fra caparbia e malattia; si tenta di uniformare le proprie idee sull'igiene infantile alle vedute moderne; si comincia a perder la fede nella potenza miracolosa del bastone e a non creder più alla favola che il castigo rinforzi la moralità del bambino. E noi pedagogisti non vogliamo più darci delle grandi arie. Riconosciamo volentieri che la nostra scienza non fornisce regole di applicazione generale e che essa non è perfetta, ma ancora in via di formazione. Riconosciamo, inoltre, che quanto abbiamo di meglio non possiamo già inventarlo o trovarlo speculativamente, ma lo impariamo con l'osservazione spregiudicata. Né la pedagogia può essere imparata come una scienza: essa è un'arte e più d'uno può essere artista prima che studente.

L'opera di una buona educazione nei primi anni non si distrugge e costituisce un sicuro baluardo per la vita. Chi non vorrebbe formarlo per i propri figli? Non è già la buona volontà che manca. Ciò che nella maggior parte dei casi turba il tranquillo sviluppo del bambino è il disaccordo fra i genitori e, poi, le intenzioni e i fini ristretti, spesso inconsapevoli, del padre o della madre. Di ciò ora vogliamo trattare.

Quanto spesso l'uno o l'altro dei genitori, o entrambi, si sono arrestati troppo presto nella loro maturazione intellettuale! Non intendo parlare di maturità scientifica, ma sociale, di una miglior comprensione delle nuove forme della vita. La stessa frequentazione della scuola e i rapporti con i compagni provocano spesso nei fanciulli conflitti interiori, in seguito ai quali il rispetto per i genitori tende a sparire. E se si cerca di ristabilirlo con la forza, il bambino giunge facilmente a una ribellione palese o nascosta. Egli constata il torto dei genitori, per cui l'istinto di farsi valere fa sorgere un desiderio intenso e ostinato di agire in tutto contro il loro volere! Nei casi estremi è evidente che il contegno del bambino significa: «I genitori non devono avere ragione!».

L'atteggiamento retrivo dei genitori impedisce spesso il suo progredire: essi spesso stanno attaccati a dogmi e a sistemi educativi antiquati, poiché nella lotta per la vita si sono isolati insieme con la propria famiglia. Così il progresso della vita sociale li ha sorpassati e il fanciullo riporta dalla scuola i nuovi germi, sentendo ogni giorno di più l'antagonismo fra sé e i genitori. Ha pure importanza il diverso modo di apprezzare il fanciullo. Nel ristretto ambiente familiare egli passa per un genio, mentre a scuola le sue uscite impertinenti e sciocche suscitano solo opposizione. Oppure un fanciullo umiliato in casa si fa valere a scuola e passa da un trattamento domestico tradizionalmente rude alla benevolenza dei compagni e dei maestri. Cambiamenti di tale genere avvengono spes-

so e rendono per lungo tempo incerto il fanciullo. Deve esserci armonia fra le esigenze familiari e lo sviluppo della nostra vita pubblica, poiché appunto quei ragazzi, che a scuola o in contatto col mondo devono cambiare contegno e incontrano difficoltà diverse e imprevedute, sono esposti a maggiori rischi. I genitori possono ottenere che il fanciullo si sottometta interamente al loro volere e rinunci alla propria indipendenza, ma la scuola e i compagni, a prescindere dagli adulti, saranno assai contrari a questo essere così dipendente e respingeranno il debole, lo faranno ammalare oppure lo scuoteranno, nel qual caso la ribellione appena domata riprenderà con grande veemenza e si sfogherà nei modi peggiori.

Ove l'isolamento della famiglia produce tali errori sembrerebbe che possa bastare un semplice avvertimento. Quale errore! Un attento esame ci ha dimostrato che i genitori, o gran parte di essi, non sono in grado di rinunciare al loro atteggiamento, spesso inconsapevole, verso la società e che cercano sempre di riconquistare in famiglia quella autorità che il mondo loro nega. Quanto spesso questo sistema degeneri in tirannia palese o celata risulta dalle storie cliniche di fanciulli poi divenuti nevrotici. Talvolta è il padre che teme i propri istinti cattivi, li doma a forza e cerca con zelo eccessivo di prevenirne ogni traccia nei figli; talvolta è la madre che rimpiange sempre le sue fantasie giovanili non avverate e rende i propri figli vittime della sua tenerezza inappagata e della sua capricciosità. Oppure ecco un padre, deluso nei suoi sforzi per giungere a una mèta agognata, che spinge il figlio con fretta ansiosa, affinché gli procuri il raggiungimento delle sue mire. Ecco una madre che fa l'angelo troppo custode dei propri figli, che ne spia ogni passo anche quando sono già grandi, li rende paurosi e vili, deplora come pericolosa ogni loro manifestazione di volontà: tutto ciò solo, forse, per dimostrare a se stessa di essere indispensabile, solo, forse, per non rompere un'unione senza affetto "soltanto per amore dei figli".

Passerò ora a illustrare alcune di queste *situazioni tipiche*. Avremo sempre da fare con genitori *che cercano di liberarsi dal sentimento di incertezza con pratiche educative esagerate*. Tutta la loro vita è piena di queste sofistiche *tendenze ad assicurarsi (Sicherungstendenzen)**. Essi la estendono all'educazione e rendono i loro figli incerti ed *effeminati* al pari di sé, preparando così le reazioni tempestose della *protesta virile*** , dalla quale possono venir sviluppate senza misura l'avarizia, l'ambizione, l'invidia, la smania di acquistar influenza, l'ostinazione, il desiderio di vendetta, la crudeltà, la precocità sessuale e le tendenze

* Il medico deve considerarli come dei nevrotici, siano essi sotto cura o no. La loro sensibilità esagerata, la loro paura di venir umiliati e di far cattiva figura fanno insorgere le accennate "tendenze ad assicurarsi", che ho descritto più volte e che credo rappresentino il carattere essenziale della patologia.

** La traduzione originale è *protesta maschile*. [N.d.R.]

criminose. Malgrado il progressivo crollo della loro opera educativa, tali genitori si considerano spesso dei pedagoghi nati. Talvolta l'apparenza è in loro favore; essi hanno preso in considerazione ogni possibilità, ma hanno dimenticato solo una piccolezza: quella di sviluppare nei figli il coraggio e l'energia indipendente, di sacrificare la propria infallibilità e di lasciar loro la via libera. Con egoismo ostinato, di cui restano inconsapevoli, essi ostacolano lo sviluppo dei loro figli, finché questi devono passar oltre a forza.

Talvolta i genitori si accorgono del proprio insuccesso. Allora essi tendono a considerare incomprensibile questo "colpo della sorte" e a non volerne più sapere dei figli. In tali casi – si ricordi che si ha da fare con dei nevrotici – bisogna procedere cautamente. Ogni spiegazione in proposito viene considerata come un'offesa. Inoltre, molti genitori sanno molto abilmente far fallire l'applicazione dei consigli pedagogici per screditare il medico o il pedagogista. Ma con fine tatto, con calma imperturbabile e preannunciando le difficoltà che si incontreranno da parte dei genitori e da parte dei figli, si raggiunge l'intento. E ora ecco le situazioni tipiche di cui si è parlato in precedenza.

I. *Danni arrecati ai fanciulli dall'abuso di autorità*

Mi sono fermamente persuaso che la psiche umana non sopporta una sottomissione duratura. Non la sopporta rispetto alle leggi naturali, che essa cerca di vincere con l'astuzia e con la violenza; non la sopporta nell'amore e nell'amicizia e meno che mai nell'educazione. In questa lotta per la libertà, l'indipendenza, la *supremazia*, sta evidentemente una parte di quel potente impulso che spinge l'intera umanità "verso l'alto", verso la luce. Gli stessi santi hanno avuto le loro ore di ribellione interna e l'adorazione delle forze naturali durò solo finché un uomo ebbe rapito il fuoco dalle mani del dio, finché l'intelligente opera comune ebbe domato con dighe la violenza del mare e dei fiumi.

Sull'origine di questo *impulso verso l'alto* esatte osservazioni particolari ci dicono quanto segue. Quanto più piccolo e più debole *si sente* un fanciullo nel suo ambiente, tanto più forte si fa la sua tendenza, la sua smania di prender il primo posto; quanto più incerto egli si sente di fronte ai suoi educatori, tanto più ardente è il suo desiderio di ricever approvazioni e di acquistiar sicurezza. Ogni fanciullo presenta i tratti di tale incertezza e porta nel suo carattere le tracce indelebili della via seguita per difendersi. Alcuni di tali tratti sono di natura attiva, altri di natura passiva. L'ostinazione, il coraggio, l'ira, la tendenza a spadroneggiare, la sete di sapere vanno considerate quali *tendenze attive ad assicurarsi*, per mezzo delle quali il fanciullo cerca di sfuggire alla sua *posizione di inferiorità*. Le più palesi *tendenze passive ad assicurarsi* sono la paura, la vergogna, la timidezza e la sottomissione. Avviene come nella crescita degli orga-

nismi in generale, ad esempio le piante: le une rompono ogni ostacolo e tendono vigorosamente verso l'alto, le altre si piegano in giù e strisciano sul terreno per poi sollevarsi timide aggrappandosi agli appoggi. Ma tutte tendono verso l'*alto*, verso il sole. La crescita organica del fanciullo trova un parallelo non fortuito nella tendenza psichica verso l'alto e nell'impulso ad affermarsi. Come ho già detto, vi sono dei genitori – e forse siamo tutti un po' come loro – che non si sono sviluppati completamente. In qualche direzione la loro crescita è stata ostacolata, inibita: eppure c'è ancora in loro un potente impulso, un intenso desiderio di farsi avanti. Il mondo non si cura di loro. Ma in famiglia deve contare soltanto la loro parola. Essi sono i più caldi fautori dell'autorità e – come sempre quando qualcuno difende l'autorità – intendono la propria, mai quella degli altri. Non sono sempre tiranni brutali, benché ne abbiano la tendenza e ricorrono sia alle lusinghe sia all'astuzia per dominare sugli altri. Ed hanno sempre la bocca piena di principi e devono saper tutto e meglio degli altri. La famiglia ha lo stretto dovere di far conoscere al mondo la dignità e l'importanza del capo: non deve esser, quindi, mostrato altro che il buono della vita familiare e riguardo al resto bisogna mentire e nascondere ipocritamente. Il progresso intellettuale e fisico dei ragazzi deve ridondare a gloria del padre o della madre, ogni biasimo scolastico e ogni scappatella del ragazzo vengono gonfiati e considerati offese mortali per i genitori.

Così il padre o la madre si atteggia per tutta la vita a sovrano, a papa infallibile, a giudice istruttore, a sapientone e il fanciullo tenta invano di competere con le sue poche forze. Continuamente intimidito, punito, ripreso e tormentato da pensieri di vendetta, il bambino perde a poco a poco il suo coraggio o si dà all'ostinazione. L'immagine dell'educatore gli sta sempre dinnanzi minacciosa ed esigente e tiene vivo in lui il senso di colpa: ne risultano solo una vile sottomissione, a cui segue la collera, oppure una ribellione ostinata, a cui segue il pentimento. Nella vita ulteriore del bambino perdura allora questo dissidio; le sue energie attive si atrofizzano e le limitazioni a lui imposte gli sembrano insopportabili. Queste persone si riconoscono facilmente nella vita: esse presentano un gran numero di contrasti; due tendenze contrarie si contendono senza posa il predominio nella loro anima, suscitando sempre il *dubbio*, che produce di volta in volta o la *paura* di fronte all'azione o l'*impulso ossessivo* ad agire. Il prototipo di questa categoria di persone, l'*ermafrodita psichico*, prende un atteggiamento *mezzo e mezzo*.

II. *Danni arrecati ai bambini dal timore dell'aumento della famiglia*

Chi può perdere di vista la grande responsabilità che spetta ai genitori quando mettono al mondo dei figli? La scarsa sicurezza dei guadagni e i riguardi per le proprie forze preoccupano molto spesso i genitori quando pensano al mantenimento e all'educazione dei figli, ai dolori, alle malattie, alle possibilità di svi-

luppo difettoso e di cattiva riuscita. Soprattutto, poi, se i genitori stessi sono stati malati o se qualcuno della famiglia sia stato affetto da disturbi nervosi o mentali, tubercolosi e via dicendo. «Potrebbe forse venire al mondo un invalido, un idiota, un delinquente. La madre potrebbe perder la salute per il parto, l'allattamento, l'allevamento del figlio. Allora perché caricarsi di tanta responsabilità? Si può forse esporre un bambino a un avvenire tanto pericoloso?». Ecco le obiezioni che vengono pensate e fatte, spesso con grande acutezza. Eppure!... Alcuni di questi problemi non hanno finora trovato una soluzione soddisfacente, per cui tali argomenti sono molto adatti a diventare degli spauracchi e appena quei problemi, *che possono venir risolti soltanto socialmente*, vengono trattati in seno alla famiglia sorgono degli inconvenienti. Vogliamo solo accennare alla riluttanza e al malcontento provocati dalle pratiche neomaltusiane, le quali impongono un contegno che accresce la nervosità già esistente.

Non meno importante è il fatto che gli uomini troppo previdenti, che cercano di prevenire la venuta dei figli, cercano anche di costruire tutto un sistema di "assicurazioni", attraverso cui la loro preveggenza si estende a tutti i rapporti della vita. Se in tali unioni non c'è ancora un bambino, la tendenza ad assicurarsi obbliga i genitori a considerare pessimisticamente il loro stato. Si attaccano a ogni genere di sofisticherie ipocondriache per trovare che la loro salute non è perfetta; le esigenze delle comodità acquistano un'importanza preponderante e producono un egoismo assai esagerato, tanto che questo diventa una barriera insormontabile contro l'eventualità di nuova prole.

Se, malgrado tutto ciò, nasce un bambino, egli viene a trovarsi in ambiente così disadatto che la sua salute fisica e psichica ne sono minacciate. Tanto il padre quanto la madre cercano di gettare sulle spalle dell'altro il carico dell'allevamento e dell'educazione, quasi per fargliene sentire il peso e distoglierlo così dal fare altri figli. Qualsiasi prestazione viene considerata come un tormento; la madre si rifiuta spesso di allattare; il disturbo della quiete notturna e la privazione dei piaceri sono mal sopportate e danno luogo a continui lamenti. Insorgono sintomi nervosi d'ogni genere, cefalea, emicrania, spossatezza, mostrando chiaramente ai congiunti che un ulteriore accrescimento della famiglia costituirebbe un pericolo, generalmente per la madre. Oppure i genitori esagerano il proprio senso del dovere a tal punto da arrecar danni durevoli a se stessi e anche al bambino. Si occupano continuamente di lui, ne spiano ogni respiro, presagiscono ovunque pericoli di malattia, lo destano dal sonno e oltrepassano ogni misura, in modo che la ragione diventa insensatezza e il beneficio tormento. E ogni osservatore si dice: *«Come sarebbe terribile se questa coppia avesse un secondo bambino!»*.

Coll'andar del tempo si manifestano chiaramente tutti i difetti del "figlio unico". Il bambino diventa a sua volta esagerato e pauroso, spia ogni occasione per

avere il sopravvento sui genitori, per giocare con le loro preoccupazioni e per asservirsi. L'ostinazione, il bisogno si fanno smisurati e questi bambini si distinguono per la tendenza a darsi per ammalati, allo scopo di diventare più facilmente padroni della situazione.

III. *Danni arrecati al "figlio prediletto" e alla "cenerentola"*

Non riesce certo facile ai genitori dividere le loro cure e il loro amore in modo eguale per tutti i figli. La buona volontà non manca; ma che cosa conta essa di fronte a un atteggiamento impreparato dei genitori che tende continuamente a influire sul loro giudizio e sulla loro condotta; che cosa conta quella buona volontà di fronte alla grande sensibilità che ha il fanciullo per il suo diritto alla parità di trattamento o di fronte a una diffidenza già insorta?

Già nelle condizioni più favorevoli il più piccolo dei figli si sentirà collocato in secondo piano rispetto ai maggiori. L'impulso a crescere induce il bambino a misurarsi con l'ambiente e a paragonare sempre le proprie forze con quelle dei fratelli e delle sorelle. Di regola i figli minori hanno una spinta psichica più forte e una maggiore smania di affermarsi, di possedere, di potere. Finché questa tendenza si mantiene nei limiti dell'ambizione culturale, c'è da aspettarne i migliori frutti; spesso, però, si produce una forte esagerazione dei tratti attivi del carattere, fra i quali emergono l'invidia, l'avarizia, la diffidenza e la brutalità. I vantaggi naturali dei fratelli maggiori producono un effetto deprimente sul più piccolo e se esso vuole mantenersi presso a poco alla stessa altezza deve avere delle *tendenze ad assicurarsi* esagerate.

Non diversamente agisce la predilezione per uno dei bambini. Nell'altro, o negli altri, il sentimento e la paura di esser tenuti in minor considerazione si risente in tutti i moti dell'animo; si sviluppano così fantasie sul tipo della "cenerentola" e subito si ha timidezza e chiusura. Il bambino "posposto"* si chiude in sé e in ogni occasione si sente umiliato e finisce per diventare eccessivamente sensibile e suscettibile. Egli guarda l'avvenire con esitazione, senza fiducia in sé, cerca con ogni sotterfugio di porsi al sicuro dalle umiliazioni che si aspetta, teme ogni prova e ogni decisione. La sua attività è ostacolata dalla continua ansia di non poter arrivare a termine, di far cattiva figura, di esser castigato. Nei casi

* Il termine italiano "posposto", tradotto dal tedesco *Zurückgesetzt fühlen*, etimologicamente significa *posto dietro/dopo*, dal lat. *post-positus*, e possiede una quadruplica valenza connotativa: *prossemica* (io sono posto *dietro* di lui, quindi, sono più *distante* da...); *temporale* (io sono posto *dopo* di lui); *relazionale* (io sono posto dietro/dopo di *lui*); implicitamente *comparativa* (io ho, quindi, *meno* valore di lui). Per Adler, infatti, ogni *posizione* occupata, reale o fittizia, all'interno della costellazione familiare presenta le suddette caratteristiche. [N.d.R.]

estremi il bambino si comporta in modo sfavorevole per sé, la sua ostinazione eccitata diventa un ostacolo così forte al suo sviluppo, che gli sembra, infine, di meritare d'esser posposto agli altri. Se poi, in occasione di spiacevoli situazioni o scappate in cui sia coinvolto appunto questo bambino, i genitori o i maestri osservano arrabbiati: «Già lo sapevamo da sempre! Doveva succedere questo!», allora dobbiamo ricordar loro modestamente: «Lo sapevate? No! Siete voi la causa di tutto».

Talvolta questi bambini “posposti” sono timidi e paurosi solo quando si trovano con i parenti e i conoscenti, ma abbandonano le loro ritrosie quando si trovano fra estranei come se di solito stessero sotto il peso di colpe già note. In questi casi giova solo l'allontanamento dall'ambiente disadatto o, nei casi più gravi, la completa comprensione della situazione da parte del bambino e la sua liberazione ed educazione all'indipendenza per mezzo di una pedagogia curativa.

Spesso *la ragione per la quale un figlio viene posposto sta nel suo sesso*; molto spesso il bambino è preferito alla bambina, per quanto avvenga talvolta anche il contrario. Le nostre forme sociali sono sotto molti aspetti più favorevoli al sesso maschile. Questo fatto viene compreso abbastanza presto dalle bambine e il sentimento di essere poste in secondo piano è diffuso fra loro in modo abbastanza generale. Allora, o vogliono riuscire in tutto uguali al bambino, oppure cercano di compensare, nella loro sfera femminile, il loro sentimento d'inferiorità, assicurandosi da umiliazioni e da danni per mezzo dell'eccessiva sensibilità, dell'ostinazione, acquistando, così, tratti di carattere che si lasciano interpretare solo come *misure di protezione*. Diventano avare, invidiose, maligne, vendicative, diffidenti e talvolta tentano di rifarsi per mezzo di menzogne e di cattive azioni nascoste. Queste tendenze *non fanno parte del carattere femminile, ma costituiscono la protesta della bambina che nel suo intimo è diventata malsicura*; sono lo sforzo inconscio e inevitabile per mantenere lo stesso livello con l'uomo, in breve formano quella che noi chiamiamo la *protesta virile*.

E questa può prodursi non solo per il *fatto* che il bambino o la bambina vengono “posposti”, ma anche per il loro *sentimento*, spesso ingiusto e senza base, di esser “posposti”. Certo col tempo, quando il bambino troppo sensibile diventa insopportabile, turbando l'armonia della vita comune e sviluppando i suoi esagerati caratteri di protesta, la “posposizione” diventa reale. Il bambino predisposto alla nevrosi, quindi, vien punito, trattato più severamente, evitato, spesso col risultato che egli si indurisce nella sua ostinazione. Può anche avvenire che la famiglia cada sotto il dominio del bambino divenuto senza freno, per il quale ogni rapporto personale diviene una lotta, ogni desiderio degenera in sete di trionfo proprio e di sconfitta altrui. In questo modo il fanciullo giunge alla soglia della nevrosi, del delitto, del suicidio. Talvolta, però, egli giunge alla creazione geniale.

Dal sentimento di esser tenuto in minor considerazione e da quello di incertezza, dalla paura della vita e del proprio compito futuro, si sviluppano una tendenza assai esagerata a farsi valere e un gran bisogno di amore e di tenerezza, tendenza e bisogno che non riescono quasi mai a venire soddisfatti e tanto meno subito. Così talvolta il bambino predisposto al nervosismo si ritrae con paura anche all'ultimo momento da ogni impresa e si lascia prendere da una pusillanimità che esclude ogni energico operare. Tutte le forme della nevrosi si trovano in germe qui e, una volta sviluppate, servono a questa paura di decisioni. In altri casi le passioni esasperate rompono ogni barriera morale e psichica e spingono con veemenza verso azioni che, non di rado, seguono le vie proibite del vizio e del delitto.

Per ciò che riguarda il “figlio prediletto”, il bambino vezzeggiato e viziato, il danno che si arreca consiste soprattutto nel fatto che egli *impara troppo presto a sentire la propria potenza e a farne cattivo uso*. In seguito a ciò la tendenza ad affermarsi è tanto poco frenata e adattabile che il bambino *subisce come una posposizione*, un'offesa tutte le situazioni in cui non può avere una soddisfazione, per quanto ciò possa dipendere dalla vita stessa. Così i genitori creano con cura per il loro figlio prediletto degli stati di cose che fanno sorgere in lui la stessa ipersensibilità e la stessa suscettibilità che abbiamo trovato nel bambino che viene collocato in secondo piano. Ciò naturalmente diventa manifesto solo a scuola o fuori di casa. Tutti i figli prediletti sono caratterizzati dalla stessa ansia e timore della vita, anche se questi tratti sono talvolta celati da un contegno arrogante e collerico. Questi bambini, abituati ad appoggiarsi all'ambiente, facendosi servire dai genitori, dai fratelli e dalle sorelle, cercano, poi, anche nella vita simili appoggi e, non trovandoli, si tirano indietro impauriti e arrabbiati.

Dunque, entrambe le suaccennate maniere di educazione portano a un'esaltazione dell'affettività e rischiano di produrre una incontentabilità continua, il pessimismo, il *Weltschmerz** e l'indecisione. Non di rado le eccessive tenerezze sono rivolte a un figlio unico. È facile vedere quanto spesso i danni delle tenerezze esagerate si sommino a quelli prodotti dalla paura della venuta di nuovi figli. Anche l'autoritarità eccessiva dei genitori riesce più pesante quando grava sopra un figlio unico piuttosto che quando è ripartita su parecchi. Nel combattere le cause che fanno viziare i bambini si incontrano numerose difficoltà, per vincer le quali occorre che i genitori abbiano una visione assai lucida e uno straordinario tatto educativo. Nel caso di un bambino malaticcio o invalido, infatti, chi non si sente commosso al pensiero dell'amore e delle cure materne al capezzale del bambino! Eppure si può produrre facilmente in tal caso un eccesso di tenerezza, specialmente se si tratta di malattia duratura. Il bambino si abi-

* Il vocabolo significa letteralmente “dolore universale”. [N.d.R.]

tua facilmente all'idea che la malattia gli può servire nella vita come "modo di assicurarsi", che può essergli utile per attirargli maggior affetto, per proteggerlo e per procacciargli altri vantaggi. Dalle concessioni e dai favori, piccoli in sé, ma spesso importanti per la vita avvenire – quali il poter dormire nel letto dei genitori o nella loro stanza, l'esser dispensati da ogni fatica, etc. – si giunge per una dritta via alla perdita di ogni speranza e anche di ogni desiderio di agire indipendentemente. Tale privazione di ogni fiducia nella vita in bambini infermi può esser evitata solo con difficoltà, ma l'amore e il senso del dovere educativo devono esser tanto forti da far sì, anche a prezzo del proprio dolore, che il fanciullo infermo acquisti coraggio e giunga ad agire e a resistere indipendentemente.

*Vi è poi la predilezione per i bambini belli e particolarmente buoni, che, frutto di un ben comprensibile atteggiamento da parte dei genitori e degli educatori, diventa spesso esagerata per l'azione di sentimenti incosci e non controllati. Va d'altro canto evitato l'errore di trattare con maggiore severità il bambino sano e ben dotato, per un presunto dovere esagerato, imposto dal senso di giustizia. C'è poi un genere di predilezione più importante di tutti gli altri, poiché è il prodotto di effettive condizioni sociali; esso viene ancora aumentato dall'atteggiamento dei genitori e degli educatori, in modo che abbastanza spesso riesce di danno non solo per il bambino prediletto, ma anche per quello tenuto in minor considerazione. Intendo parlare delle grandi prerogative di cui gode in generale il sesso maschile. Questi vantaggi influiscono troppo sul contegno dei genitori e il danno è evitato soltanto in parte se le bambine sono le "preferite" nella famiglia. La vita stessa e le nostre condizioni sociali mostrano così da vicino alla fanciulla la sua inferiorità che lo psicologo può di regola aspettarsi quelle tendenze che sono prodotte dalla reazione a questo senso di inferiorità, cioè il desiderio di uguagliare l'uomo, la resistenza a ogni costrizione, l'incapacità di sottomettersi e di adattarsi. Anche quando l'educazione sia la più conveniente, la bambina e anche il bambino con caratteri femminili saranno presi da un senso di incertezza, da una tendenza alla svogliatezza e da un'impressione indistinta di attesa ansiosa. *L'adattamento al proprio compito maschile o femminile si svolge con una fortissima tensione della fantasia. Una fase indifferenziata (Dessoir)* rafforza di regola le tendenze che rivelano una fretta, accompagnata da senso di paura, di diventar virili, di apparire forti, grandi, ricchi, potenti, dominatori, sapienti e ciò si manifesta psicologicamente con una certa insofferenza alla costrizione, con una certa opposizione contro l'obbedienza e la sottomissione, insomma contro i caratteri "femminili". Ora tutti i bambini che restano più a lungo nella fase indifferenziata, i cosiddetti ermafroditi psichici, siano maschi o femmine – come compenso e per controbilanciare il senso crescente del-**

* DESSOIR, M. (1894), Zur Psychologie der Vita sexualis, *Allg. Z. Psychiat.*, 50: 941. [N.d.R.]

la loro inferiorità – sviluppano dei tratti negativistici, cioè ostinazione, crudeltà, disubbidienza, come pure timidezza, paura, viltà, astuzia, cattiveria; spesso, poi, un misto di tendenze più o meno aggressive che costituiscono ciò che ho chiamato la *protesta virile*.

Così in queste anime infantili sorge un veemente desiderio, nutrito da fantasie inconscie, di *apparir virili, esigendone la pronta dimostrazione da parte dell'ambiente*. Ma non manca mai il contrapposto di questo desiderio: il timore delle decisioni, della sconfitta, della sensazione di “restar sotto”. Sono questi i bambini che diventano rivoluzionari, tanto in senso buono che cattivo: nature esigenti, mai contente, focose, irruenti, combattive, che pensano sempre alla ritirata. I loro sentimenti sociali ne risentono, essi sono egoisti irriducibili, ma hanno la capacità di nascondere a se stessi e agli altri e lavorano incessantemente alla svalutazione di tutti i valori. Noi li troviamo tanto al sommo della cultura quanto nel fango. La maggior parte di loro non riesce bene e cade in preda alla nevrosi. Il carattere più accentuato della loro psiche è l'atteggiamento di *lotta contro l'altro sesso*, lotta ora impetuosa, ora silenziosa ma acerba, nella quale si trovano sempre degli elementi di paura. È come se per conseguire la virilità sognata occorresse la disfatta di un avversario dell'altro sesso. Ma non si creda che questi elementi siano palesi: essi sono generalmente nascosti sotto motivi morali ed estetici e negli anni che seguono alla pubertà producono *incapacità all'amore e paura del matrimonio*.

Che cosa possono fare i genitori e gli educatori per evitare questi danni, derivanti dalla svalutazione che fa il bambino della donna e dei suoi compiti? Essi non possono abolire la differenza di valore fra ciò che produce l'uomo e ciò che produce la donna, dato che questa nostra società dà tanta importanza ai valori; essi possono, però, fare in modo che quella differenza *non si manifesti troppo* in famiglia. Così *il timore per la sorte della donna* non potrà diventare troppo grande e i sentimenti non vengono eccitati. Dunque la donna e i suoi compiti non vanno abbassati agli occhi dei bambini, come spesso avviene se il padre cerca di mettere in rilievo le sue prerogative maschili o se la madre si lamenta della sua posizione nella vita. I bambini non vanno incoraggiati all'orgoglio del loro sesso e tanto meno si deve favorire l'invidia delle bambine per i maschietti. E soprattutto va eliminato il dubbio del bambino riguardo al compito che spetta al suo sesso; si deve invece avviarlo fin dai primi anni a tale compito con opportune norme educative.

Interdisciplinarietà, linguaggi alternativi e comunicazione come incoraggiamento nella Scuola Media dell'obbligo

GIUSEPPE FERRIGNO

«La scuola non deve considerarsi come fine a se stessa, ma deve tener presente che bisogna preparare l'individuo per la società e non per la scuola» (Alfred Adler, 1930)

Summary – INTERDISCIPLINARITY, ALTERNATIVE LANGUAGES AND COMMUNICATION AS ENCOURAGEMENT IN THE “COMPULSORY SCHOOL” (MIDDLE LEVEL, AGE 11-14). The article reaffirms the main concepts of the Adlerian psychopedagogy and underlines how they represent a very fertile subject for the actual discussion about the new tendencies that will be introduced in the future “Compulsory School” (middle level, age 11-14). Adler invites the teachers to study pupils’ unitarian *life-style*, to encourage them starting from their expressive inclinations and to develop their *social interest*. It seems that these simple, but advanced intuitions have inspired the present and most important psychopedagogical researches, which concentrate the attention on the following subjects: 1) interdisciplinarity; 2) alternative languages; 3) encouragement through the teacher’s communicative style in the class.

I. Introduzione

La complessità dell’insegnare a scuola richiede un tipo di programmazione educativa e didattica, attenta al conseguimento di obiettivi individualizzati che, basandosi sulle particolari storie esperienziali degli allievi, tengano conto dei livelli di partenza, delle possibilità reali di apprendimento, della motivazione, delle tecniche di incoraggiamento e di conduzione della classe considerata nella sua globalità.

I nuclei tematici su cui si concentra maggiormente l’attenzione del dibattito psicopedagogico in corso sono l’*interdisciplinarietà*, i *linguaggi alternativi* e lo *stile comunicativo* dell’insegnante in classe. Essi rappresentano, sotto certi aspetti, quei germogli sorti dal fertile e stimolante terreno, alla cui preparazione Alfred Adler ha contribuito con incredibile lungimiranza già negli anni ’30. Non dimentichiamo, infatti, che le riflessioni psicopedagogiche adleriane ruotano soprattutto intorno ai seguenti concetti: *stile di vita* unitario, *incoraggiamento* attraverso la valorizzazione delle *risorse espressive preesistenti*, educazione al *sentimento sociale*. In ogni caso, a distanza di cinquant’anni, ci troviamo ancora in un clima

didattico estremamente confuso, in quanto la scuola, gli insegnanti, gli adulti, insomma gli agenti educativi, non sono ancora riusciti a risolvere il loro conflitto di ruolo. La scuola deve ancora imparare a considerare ogni ragazzo «come una personalità, come un valore da coltivare e sviluppare e, allo stesso tempo, [...] a giudicare determinati atti servendosi dell'intuizione psicologica. E non deve giudicare, come abbiamo già detto, questi particolari atti individuali, alla stregua di una nota isolata, ma nel contesto dell'intera melodia: l'unità di personalità» (3, p. 21). Un bambino, privo di fiducia nell'avvenire, tende a crearsi delle attività compensatorie, imperniate su aspetti marginali della vita. Il compito dell'educatore dovrebbe consistere, in primo luogo, nel vegliare, affinché nessun ragazzo si scoraggi a scuola, e nel fare in modo che coloro che vi giungono già scoraggiati ritrovino la fiducia in sé grazie alla scuola e all'intervento dell'insegnante [3].

Tutto ciò “dovrebbe” essere ovvio per un *educatore* che si consideri tale, in quanto si può educare soltanto chi guarda con speranza e fiducia verso il futuro. Occorrerebbe, perciò, utilizzare tecniche e strumenti didattici tali da mettere il ragazzo nelle condizioni di esprimersi liberamente col mezzo che gli è più congeniale, per poter offrire agli insegnanti tutte le informazioni utili per valutare la sua personalità. Soltanto così è possibile comprendere lo *stile di vita* dei nostri alunni, su cui bisogna operare per correggere eventuali difetti della prima educazione: l'insegnante dovrebbe accettare e stimolare la cooperazione con i genitori. Siamo, infatti, convinti «che tanto il genitore che il maestro [...] possano fornire, ciascuno per la propria parte, un apporto all'azione educativa, [...] il genitore correggendo le insufficienze della scuola e il maestro correggendo quelle della casa» (3, p. 133).

Se i genitori fossero capaci di addossarsi interamente il peso dell'educazione dei propri figli, l'istruzione scolastica non avrebbe bisogno di esistere. Il compito della scuola, perciò, non può limitarsi a un semplice “addestramento” allo studio. Già nei Nuovi Programmi del 1979, la *socializzazione* (Adler direbbe il *sentimento sociale*) costituisce l'obiettivo primario della Scuola Media del-l'obbligo. In questa ottica la classe rappresenta una società in miniatura e può offrire lo spunto per educare all'*arte del vivere* con spirito di solidarietà e cooperazione. La scuola sarebbe inutile, se vi giungessero alunni già capaci di stare attenti, di scrivere, di leggere, di rispettare le “regole del gioco” scolastico e, quindi, sociale. Non avrebbero alcun merito i docenti-educatori né potrebbero in alcun modo educare o tentare di migliorare le varie storie umane a disposizione, se i ragazzi nascessero già equilibrati, maturi, socializzati, “educati”, se non fossero soggetti a commettere errori e se questi errori fossero legati a fattori innati. Per questi motivi possiamo senza alcun dubbio affermare che «chi crede che i tratti del carattere siano innati non può o non dovrebbe educare i giovani» (3, p. 55). L'educatore-insegnante dovrebbe scoprire le discipline in cui gli allievi hanno maggiore possibilità di riuscire. Il settore, in cui un ragazzo ha più

successo [3, 10], rappresenta il primo passo per poter proseguire l'itinerario conoscitivo anche in altri ambiti. Sarebbe molto utile riuscire a individuare il canale percettivo di cui ogni alunno si serve in maniera prevalente: alcuni «sono più interessati a vedere, altri ad ascoltare, altri ancora a muoversi» (5, p. 128).

L'insegnante, insomma, ha «compiti molto elevati e affascinanti» (3, p. 103), stimola la mente degli allievi ed è coinvolto, in qualche modo, nel futuro del genere umano, se soltanto favorisce la naturale propensione del ragazzo alla sua *autorealizzazione*. Ciò è possibile a condizione che il docente sia, in primo luogo, un educatore, che conosce le espressioni più sottili della psiche umana, in modo che possa agire sul reale con competenza e professionalità. La scuola non va considerata, perciò, come il luogo in cui si debba solamente insegnare a scrivere, a leggere, a far di conto e le singole materie devono perdere il loro carattere di discipline separate e fini a se stesse: occorre che Italiano, Storia, Matematica, Educazione musicale, Educazione tecnologica assumano un semplice valore strumentale. Esse sono soltanto *strumenti* utilizzabili dall'educatore all'interno di un più vasto e affascinante progetto finalizzato all'educazione del carattere dell'alunno, in modo da renderlo capace di affrontare la vita in maniera più cooperativa e coraggiosa.

Siamo consapevoli del fatto che non possa costruirsi dall'oggi al domani una scuola aperta, socializzante, che sia in grado di incoraggiare abitudini e comportamenti creativi, che abitui a dominare cognitivamente ed emotivamente ogni situazione nuova, che insegni a gestire l'errore anziché a penalizzarlo. Da tutto questo scaturisce l'esortazione a utilizzare quanto di positivo è presente all'interno delle attuali strutture, per sperimentare progetti alternativi, in modo da poter fornire proposte utili per la scuola di domani. È a questa problematica che sarà ora dedicata la nostra attenzione.

II. *Gli insegnanti, gli alunni demotivati e l'interdisciplinarietà*

Come si è già precedentemente rilevato, perciò, la Scuola Media si mostra ancora appesantita da luoghi comuni, duri da estirpare, pur contenendo al suo interno un positivo fermento innovativo, di cui sono una testimonianza i Nuovi Programmi del 1979, il Tempo prolungato e la nuova "scheda di valutazione", entrata a regime nell'anno scolastico 1994-1995. Mentre essi propongono, però, un modello di scuola aperta, collaborativa, formativa, nei fatti reintroducono i criteri di una selezione "nuova", non più nozionistica, ma sotto certi aspetti "comportamentale", basata sulla valutazione pseudo-oggettiva degli atteggiamenti di passività e di rifiuto del valore scuola [36]. Ecco emergere il problema del "drop-out", in senso stretto, dei "gocciolati fuori" dalle maglie non troppo strette della scuola dell'obbligo. Si tratta di ragazzi che interrompono gli studi

prima dei quattordici anni, sia perché non iniziano neanche a frequentare, sia perché dopo uno, due anni, preferiscono sgusciare via. Una seconda tipologia è rappresentata da coloro che, pur avendo ufficialmente assolto all'obbligo scolastico, una volta raggiunto il limite d'età di quattordici anni, per scoraggiamento, escono dalla scuola. Ci troviamo di fronte a ragazzi "difficili", di cui gli insegnanti con tono scoraggiato sono soliti dire: «È meglio che vada a lavorare! La scuola non fa per lui, non sappiamo come prenderlo...». Il risultato a livello nazionale è che circa il 10% dei ragazzi, con punte locali molto più alte, non raggiunge la licenza media, venendosi, quindi, a creare di nuovo una selezione di classe, in quanto la provenienza sociale di questo 10% è da ricondurre alle famiglie di ceto operaio e, comunque, inseribili nelle fasce di basso reddito della popolazione [7, 36]. Quel che è certo è il sempre più pericoloso diffondersi di una dilagante demotivazione nei confronti della scuola, per cui crediamo che il principale obiettivo che la scuola di massa deve porsi sia il recupero della capacità degli insegnanti di infondere negli allievi il *gusto di imparare*, attivando, così, la motivazione ad apprendere.

Noi siamo per un apprendimento inteso come processo costruttivo, strategico, interattivo [10]. L'insegnante è un agente affettivo-cognitivo, che dovrebbe utilizzare consapevolmente particolari "comportamenti", per stimolare, guidare, facilitare l'apprendimento, i cui risultati sono strettamente legati alle dinamiche relazionali presenti nel gruppo classe. Il fine ultimo dell'insegnamento potrebbe consistere nel far sì che l'allievo *impari a imparare* [10], a esercitare un controllo su ciò che apprende e ricorda, per essere in grado di vivere armonicamente non *tra* gli altri, ma *con* gli altri. Le varie discipline con le rispettive strutture e i propri linguaggi, in quanto *amplificatori* [35] di cui l'uomo si serve per estendere le proprie capacità di pensiero, sono gli *strumenti* attraverso cui dovrebbe essere possibile questo itinerario di sviluppo di un atteggiamento *interdisciplinare* nel *pensare* e nell'*agire*. Nello stesso tempo, nell'affrontare i problemi educativi e didattici, gli insegnanti dovrebbero far tesoro delle leggi, dei metodi, delle tecniche e di tutti quei contributi che la psicologia offre loro. Certamente non basta la bacchetta magica né l'aggiunta di un numero sempre crescente di materie "moderne" a quelle già esistenti, per riuscire a motivare gli allievi. Noi siamo convinti che, se il sistema scolastico desidera stimolare processi di apprendimento organici e unitari, deve seguire la *naturale disposizione interdisciplinare* dei processi mentali del ragazzo.

Anche il *sapere*, come la *personalità*, si organizza, infatti, in una *struttura unitaria*. Per questo motivo i Nuovi Programmi del 1979 invitano gli insegnanti a predisporre una programmazione che contempra la "costruzione" di un *sapere unitario*, suggerendo esplicitamente di lavorare secondo una prospettiva interdisciplinare nella proposta dei contenuti curricolari. «Una struttura consiste in una precisa modalità di composizione di un tutto, visto come risultato di elementi

componenti, fra loro correlati non in senso statico o fisso, ma in senso dinamico o evolutivo» (48, p. 32). L'apprendimento, come avviene per la personalità, procede non per addizione, ma per riorganizzazione, se si vogliono considerare gli assunti teorici della Gestalt [49]. Anche per Piaget [41] l'apprendimento si realizza in forme di equilibrio sempre più perfette, tali da comprendere, in una totalità sempre più complessa, le esperienze assunte precedentemente attraverso un continuo processo di *assimilazione* e di *accomodamento*. Tale processo ha le sue origini nella dinamica della mente, che è generata da funzioni distinte e complementari: conoscere significa percepire, simbolizzare, ricordare, collegare, classificare, trasferire, generalizzare e così via [10].

Le modalità interattive di funzionamento del nostro cervello si esprimono nella forma assunta dalla nostra conoscenza, che possiamo, a diritto, definire *interdisciplinare*, poiché procede per interconnessione delle differenti informazioni. Sia il mondo naturale, sia il mondo sociale si presentano, infatti, come fenomeni unitari, ma complessi. Le diverse discipline altro non sono che molteplici modelli di lettura relativi a codeste realtà, mediante i quali si interpretano, si giustificano, si sperimentano fenomeni che, nel loro esistere, non posseggono i caratteri della frammentarietà. Un valido sistema di conoscenze deve utilizzare le diverse concezioni culturali e le differenti discipline, per analizzare il reale, proprio perché è estremamente complesso. «I fenomeni, tuttavia, non sono divisi dalla loro complessità, bensì è la diversa complessità che ne definisce il carattere unitario» (46, p. 26). La mente umana è protesa verso una progressiva conoscenza del mondo dei fenomeni: essa non può possedere il "tutto", ma solo una parte del "tutto". La realtà è una, ma può essere considerata da diversi punti di vista, rilevando in questo modo aspetti particolari, che si fanno sempre più complessi e variegati man mano che l'indagine umana acquista maggiori capacità di penetrazione e di approfondimento. Da qui nascono le varie scienze e, sul piano scolastico, le varie "discipline" o "materie". Tra esse, però, assieme alle differenze, possiamo riconoscere interrelazioni [6, 45], poiché all'*unità del reale* fa riscontro l'*unità del sapere*.

In sintesi, possiamo concludere dicendo che la medesima realtà implica differenti prospettive scientifiche e studi disciplinari, poiché può essere indagata da angoli visuali diversi. La terra, l'aria, ad esempio, costituiscono oggetto di interesse della chimica, della fisica, della meteorologia, della geologia, della geografia, dell'igiene, etc. In ognuna di queste discipline l'oggetto di studio assume un'angolazione particolare. Si può affermare, in generale, che ogni campo di indagine rientri nel dominio di due o più scienze. «Quando parliamo di interdisciplinarietà, pensiamo, allora, ad un sistema di comunicazione tra diversi aspetti della conoscenza dell'uomo che, nella storia, si sono venuti enucleando in differenti linguaggi culturali, dando luogo a diversi settori del sapere e dell'agire» (46, p. 7).

Il bisogno, infatti, di comunicare la conoscenza umana già acquisita ha generato molteplici linguaggi, tali da trasmettere l'evoluzione storica del sapere. La globalità del mondo fenomenico, perciò, è stata oggetto di analisi attraverso l'applicazione di svariati punti di vista. Questi hanno dato vita alla pluralità delle culture e dei linguaggi all'interno di ogni cultura.

Il sapere rispecchia lo stesso funzionamento interattivo del cervello [27]. I due emisferi, quello sinistro e quello destro, infatti, sono preposti a funzioni differenti, anche se fra loro interagenti. L'emisfero sinistro seleziona e organizza logicamente le informazioni, l'emisfero destro «riorganizza e ricrea le concettualizzazioni e le selezioni operate dall'emisfero sinistro» (46, p. 31). La nostra mente, perciò, comprende due aspetti del pensiero: “convergente” e “divergente”. Essa è capace, quindi, di una conoscenza di tipo logico-razionale e di una conoscenza di tipo creativo. La conoscenza e la cultura in genere vanno interpretate alla luce del funzionamento stesso della mente umana, che rispecchia la complementarità e non la distinzione tra aspetti logici e aspetti immaginativi.

Le informazioni, le percezioni, le conoscenze, precedentemente assunte e sistematizzate nei campi specifici delle discipline cui appartengono, subiscono costantemente una diversa aggregazione dei vari settori in una logica di combinazione sempre nuova dei vari elementi fra loro, a seconda dell'esigenza conoscitiva del momento. Le prospettive di ricerca attuali inducono a prendere atto delle relazioni esistenti fra i vari campi del sapere, fra i differenti linguaggi. Tutto questo porta necessariamente a rivedere il concetto stesso di cultura, valorizzandone la natura relazionale, così come relazionale è il sistema conoscitivo dell'uomo. L'*interdisciplinarietà*, quindi, è un processo sia attivo che conoscitivo, che genera un *pensare* e un *agire* comunicativo, che implica *disponibilità*, *apertura al confronto*, al *dialogo*, alla *collaborazione*, alla *cooperazione* sia nel campo delle conoscenze che del comportamento.

Se analizziamo come la cultura scolastica sia quotidianamente trasmessa ci rendiamo conto che non può stimolare funzioni personali già in atto, né sviluppare in modo armonico e *unitario* la personalità, in quanto si tratta di un complesso di verità date, indipendentemente dalle personali esperienze di vita, di una cultura formale e ufficiale, unica e valida per tutti [14]. «Chi entra nella scuola [...] deve spogliarsi della sua identità culturale, della sua storia, costruita sulle esperienze di relazioni precedentemente compiute, per agganciarsi ad un quadro di riferimento culturale totalmente diverso e solitamente non suo» (32, p. 61). L'allievo che non riesce ad adeguarsi diventa un emarginato, un diverso, un ragazzo svogliato e difficile. Possiamo, perciò, a buon diritto affermare che il naturale sviluppo psicologico del ragazzo viene spesso ostacolato proprio dalla struttura organizzativa della scuola. Sebbene la nuova “scheda di valutazione” costringa gli insegnanti a una totale revisione dei “vecchi” atteggiamenti di

chiusura, sarà molto difficile riuscire a superare una prassi così profondamente consolidata. Basti pensare all'isolamento della vita scolastica da quella della comunità circostante, alla rigida divisione per discipline separate, gerarchicamente ordinate, a seconda della importanza attribuita e della quantità di ore goduta, alla sistemazione spaziale dei banchi, alla incomunicabilità fra le varie attività svolte e fra i vari docenti, in competizione fra loro, al rapporto di potere insegnante-allievo, al modello *standard* di rendimento e di impegno, il cui punto di riferimento è un alunno "meccanico", abile nella decodificazione delle informazioni trasmesse, ma privo di quella iniziativa, di quella certa autonomia critica e creativa, che spesso viene considerata elemento disturbante il normale svolgimento del programma ministeriale.

Se l'approccio *interdisciplinare* comporta una visione *unitaria* nella trasmissione della cultura, di fatto siamo costretti a constatare che nelle nostre aule Educazione tecnologica, Educazione musicale, Educazione artistica, Educazione fisica sono, per consuetudine, considerate meno importanti, in quanto implicano sia l'aspetto ludico e, quindi, la non serietà culturale, sia una forte componente di manualità. Sono, perciò, relegate al sabato mattina o alle ultime ore della giornata, quando ormai i ragazzi sono stanchi ed è "giusto" che si rilassino con attività "meno impegnative". Un altro esempio emblematico di innovazione ambigua ci è offerto dalle "attività integrative" del Tempo prolungato con i vari laboratori, al cui interno si prevede la compresenza di due o più insegnanti. L'iniziativa, che è nata per dare concretezza alla metodologia interdisciplinare prevista nei Nuovi Programmi del 1979, ci offre l'occasione per riflettere sul perché aggiungere (alle altre già esistenti) "materie" nuove, per lo più relegate al pomeriggio e, nella maggior parte dei casi, completamente staccate dal lavoro curricolare. Tutto ciò non fa altro che perpetrare la separazione già esistente fra *lavoro intellettuale* e *lavoro tecnico-manuale*, fra materie umanistiche, scientifiche e tecniche, fra *dovere* e *piacere*, fra *serietà* e *gioco*. In tutta la fascia dell'obbligo, nell'ambito del Tempo prolungato, un determinato pacchetto di ore è dedicato alle più svariate attività, che soddisfino gli interessi extrascolastici dei ragazzi e delle loro famiglie: teatro, fotografia, cinema, giornalismo, numismatica, giardinaggio, danza, etc. Alle materie giudicate più importanti e divenute, perciò, oggetto di valutazione selettiva, quali Italiano, Matematica, Inglese e così via, si affiancano le attività espressive, concepite come ludiche e relegate a un ruolo di secondo piano.

Se i Nuovi Programmi cercano di rispondere più adeguatamente ai bisogni formativi, riconoscendo adeguata rilevanza all'espressività, al concetto di "nuovi linguaggi", tuttavia, bisogna constatare che, in realtà, nella programmazione effettuata dal Consiglio di Classe si preferisce dedicare molto più tempo al "curricolare", in quanto oggetto di valutazione e, quindi, di selezione, piuttosto che alle attività integrative, al sostegno e al recupero [34]. È abbastanza evidente

uno sbilanciamento verso il “disciplinare”, ancora staccato da un’ottica interdisciplinare e privilegiato, soprattutto, per il numero di ore accordate a particolari materie (Lettere, Matematica, Lingue). Si rischia, perciò, di trasformare le “attività integrative” in uno spazio di dilatazione e di sconfinamento delle materie curricolari. *Integrare* significa, invece, allargare la gamma degli stimoli culturali, ampliare gli spazi per attività espressive, creative, laddove la scuola tende a coltivare maggiormente il pensiero logico-deduttivo. Significa, anche, affiancare all’educazione intellettuale l’educazione al saper fare. «Scuola ed extrascuola, pensiero convergente e divergente, sapere e saper fare, linguaggi verbali e non verbali sono i termini dialettici» (8, p. 137) indispensabili per una formazione armonica della personalità.

III. *Il ragazzo e i linguaggi alternativi*

Sarà utile dedicarci adesso alle nuove tendenze da affermare nella scuola. In particolare, intendiamo soffermarci sui linguaggi alternativi, per sottolineare il bisogno di integrazione fra il piano *teorico* e il piano *pratico*, fra i *linguaggi* disciplinari della *mente* e quelli preposti alla espressione del *corpo*, per consentire all’allievo più ampie possibilità di comunicazione. Cominciamo con l’analizzare in che modo la padronanza di un linguaggio influisca sul profitto scolastico. Si definisce per consuetudine “intelligente” quel ragazzo che ottiene a scuola buoni risultati. In realtà egli avrà adeguatamente assimilato il codice linguistico-comportamentale tipico della scuola, in quanto a casa avrà già avuto modo di assumere modelli culturali simili e tali da renderlo adatto a introiettare velocemente le competenze e le abilità a lui richieste. Se un educatore crede che il successo scolastico sia determinato esclusivamente da presunti influssi genetici, non può fare l’educatore [3]. I condizionamenti socioambientali, il clima affettivo familiare, la capacità di autovalorizzazione, la consuetudine con il sistema simbolico insegnato a scuola, l’autostima sono tutti fattori in stretta interconnessione, che determinano il comportamento “intelligente” [12].

Diventa, perciò, indispensabile ponderare con prudenza tutti i possibili elementi ricavati dall’osservazione, prima di valutare avventatamente l’“intelligenza” di un alunno. Occorre analizzare quali siano le variabili che possono avere influito sul cattivo rendimento. Lo studente può affrontare un compito con strategie inadatte o troppo semplici, che interferiscono negativamente sulla prestazione. In questo caso [2, 3, 4, 10], bisogna prima esaminare gli errori, per individuare le strategie scorrette, e, in un secondo momento, aiutarlo a sviluppare una strategia adeguata. L’intervento prevede, in primo luogo, l’analisi delle operazioni richieste dalla strategia che deve essere insegnata e, successivamente, l’esercizio quotidiano delle operazioni stesse. Adattare l’istruzione alle caratteristiche dell’allievo non significa riportare i compiti di apprendimento ai limiti imposti dal

livello cognitivo del bambino. In questo caso ci sarebbe solo una riconferma dei limiti suddetti, non un suo superamento, per cui riteniamo cosa indispensabile studiare lo *stile di vita* di ogni alunno, adattando l'istruzione alle sue caratteristiche emotive e cognitive, non per creare situazioni di immobilità, ma per superare il divario tra le strategie ottimali e quelle da usare effettivamente nel particolare contesto situazionale.

Ogni ragazzo, perciò, come afferma Adler [2, 3, 4], va studiato nella sua *individualità irripetibile*, non per farlo permanere nella sua condizione di isolamento culturale, ma per fornirgli gli strumenti strategici attraverso cui possa vivere con gli altri in armonia comunicativa. Nel caso di scarso rendimento, sarà di prioritaria importanza verificare se i codici utilizzati, per consuetudine, a scuola siano dello stesso tipo di quelli ricevuti dalla cultura di appartenenza dell'allievo. Se c'è discrepanza tra cultura d'origine e richieste derivanti dal processo d'istruzione, l'alunno non sarà in grado di apprendere come gli altri: ci sarà solo ripetizione meccanica, priva di interiorizzazione. Noi consideriamo, al contrario, l'apprendimento come attività *costruttiva*, che procede attraverso l'uso, la modificazione e la riorganizzazione di strutture già esistenti che elaborano l'esperienza e ne sono a loro volta influenzate. Ne deriva una continuità di ciò che è stato acquisito con ciò che si impara. D'altra parte, in fondo, non si impara nulla di veramente nuovo, perché ogni acquisizione si innesta su strutture di conoscenze già organizzate. Se il conoscere è sempre un costruire (e/o ricostruire) le informazioni in base alle conoscenze accumulate, l'apprendimento non è mai semplicemente ripetitivo [10].

Con la massificazione della scuola e con la relativa estensione dell'obbligo della frequenza, gli insegnanti si ritrovano in classi estremamente eterogenee sotto il profilo socioculturale. Moltissimi sono i ragazzi cosiddetti "difficili". Mentre la scuola "chiusa" d'un tempo avrebbe immediatamente eliminato con mezzi burocratici come la bocciatura gli allievi insufficienti, in quanto motivo di disturbo per gli altri, che vogliono e sanno apprendere, e di rallentamento per lo svolgimento del programma ministeriale, la scuola "aperta" dei Nuovi Programmi, invece, tende a inserire tutti nel processo di scolarizzazione. Si è maggiormente diffusa la volontà di partire dai patrimoni culturali dei vari ragazzi su cui poter operare con interventi didattici individualizzati, che prendano il via dalle reali situazioni di partenza di ognuno di loro. Soltanto seguendo questa ottica, la scuola può diventare il luogo ideale per l'incontro-scontro di storie, esperienze e modalità comunicative diverse. Come nella società, anche nella scuola occorre che si giunga alla costruzione di un *codice condiviso di comune convivenza*, senza che i vari codici perdano spessore, ma in modo tale che essi, nella loro varietà, diventino patrimonio di tutti i ragazzi, in uno scambio comunicativo di tipo *circolare, collaborativo, interdisciplinare*. Nel caso contrario, la selezione sarebbe inevitabile, poiché i ragazzi, appartenenti a una classe sociale

medio-alta, sarebbero senz'altro avvantaggiati, in quanto portatori di valori, di comportamenti, di regole sociali, di lingua scritta-parlata dello stesso tipo di quella insegnata a scuola. I ragazzi, invece, vissuti in ambienti socioculturali scarsamente stimolanti, sarebbero costretti a utilizzare a scuola codici che non condividono e che non riescono a collegare alle loro particolari storie esperienziali. Essi, perciò, non apprendono e reagiscono con lo scoraggiamento, la demotivazione, la noia, l'apatia, la ribellione, la rinuncia. Le "antiche" e clamorose bocciature, che, tuttavia, in parte mascheratamente permangono, sono state sostituite dai silenziosi, ma pressoché irrimediabili abbandoni [7, 36].

A nostro avviso, molte potrebbero essere le modalità attraverso cui motivare i cosiddetti ragazzi "difficili", che generalmente non condividono il codice "elaborato" [9] della cultura ufficiale o che, per personali inibizioni, non riescono a comunicare le loro esperienze interiori. Noi siamo interessati, in codesta ricerca, a progettare un itinerario didattico che, seguendo un'ottica *interdisciplinare*, sia in grado di conferire pari dignità a tutti quei linguaggi, che sappiano offrire a ciascun alunno la possibilità di affermare la propria esigenza di comunicazione attraverso codici e segni adeguati alle predisposizioni e alle differenze individuali. Al momento attuale, le capacità di un ragazzo vengono valutate attraverso l'uso più o meno corretto che egli fa del codice verbale scritto-parlato. Esiste, difatti, un ingiusto privilegio accordato al codice verbale "ufficiale" e un'automatica indifferenza per le altre modalità, che il ragazzo può utilizzare per descrivere e rappresentare la realtà.

C'è una distinzione piuttosto netta fra "parola con potere" e "parola senza potere" [32]. Questo secondo sistema di comunicazione non viene tenuto in nessun conto, essendo espressione di una *subcultura* che non ha la forza di contrapporsi alla *cultura ufficiale*. Gaetano Sansone [44] si serve di interviste rivolte a bambini del sud, immigrati nelle città industrializzate del nord d'Italia, per mettere in evidenza come si verifichi di fatto un disadattamento "ecologico", in quanto in questo caso particolare il dialetto diventa oggetto di ricatto da parte di coloro che parlano l'Italiano. C'è una contrapposizione fra la parola che possiede un significato, un potere e la parola che deve annullarsi. Si assiste, perciò, a una violenza subita da parte della "parola-esperienza", rifiutata dall'uomo alfabetizzato del nord, per cui "il bambino che viene dal sud" è costretto a rinnegare la sua storia, la sua cultura. La scuola ha dato un'importanza primaria al codice "elaborato" verbale scritto-parlato, favorendo un'innaturale equivalenza fra lingua e cultura e agevolando la nascita di forti pregiudizi nei confronti di tutti quei gruppi che utilizzano codici espressivi e comportamentali, alternativi a quelli della cultura "ufficiale". Harrison e Callari Galli nei loro studi sulla cultura analfabeta ci ricordano che «anche l'analfabeta, allo stesso modo dell'istruito, possiede un suo codice: quello della *parola-parlata*, della *parola-suono*. [...] Quando l'analfabeta pensa, pensa a dei suoni: e la sua parola è

destinata all'orecchio. L'istruito ha il dizionario, l'analfabeta ha la memoria» (25, p. 27). Come nel caso dell'analfabeta non è socialmente vantaggioso emarginare, così nelle classi sempre più "affollate", che gli insegnanti hanno di fronte, nasce l'esigenza di destinare spazi sempre più grandi ai diversi linguaggi espressivi. Al momento attuale, invece, nelle aule la comunicazione avviene quasi esclusivamente attraverso la "parola-potere", intorno a cui ruota ogni rapporto educativo (chiarire, spiegare, interrogare, dialogare, scrivere, leggere). Tutte le altre forme di comunicazione vengono confinate nell'ambito dell'esperienza ludica, del gioco, con quanto di negativo il vocabolo suggerisce [32] a chi adotta una visione pedagogica stereotipata e chiusa. Il soggetto, invece, ha costruito gradualmente la percezione di sé, come distinto dalla realtà fenomenica circostante, utilizzando registri sensoriali diversi a seconda delle circostanze. La parola, il gesto, il tatto, il suono, il colore, l'olfatto, l'immagine, il movimento, la distanza prossemica, l'orientamento nello spazio sono tutti mezzi di comunicazione e linguaggi della sua quotidiana vita relazionale. Egli, passando dai primitivi contatti con la realtà ai più complessi rapporti interpersonali, ha continuato a servirsene, ma con sempre minore consapevolezza ed efficacia. L'entrata del soggetto nella scuola ha rappresentato una graduale inibizione di quella naturale complementarità fra le varie forme di comunicazione usate.

Naturalmente tutto ciò rappresenta un invito a elaborare stimolanti ipotesi educative, tendenti al recupero di tutti i fondamentali tipi di linguaggi, attraverso i quali l'uomo, dalla nascita, ha tradotto il suo pensiero e i suoi sentimenti in simboli e segni. L'educazione linguistica, che a scuola riguarda primariamente e specificamente la comunicazione scritto-parlata, non dovrà trascurare gli aspetti comunicativi tipici del linguaggio iconico, corporeo, gestuale, mimico, prossemico, teatrale, audiovisivo, pubblicitario e qualsiasi altra modalità espressiva che il ragazzo utilizzi personalmente o veda utilizzare nel suo ambiente. Non dimentichiamo che accanto al potere che deriva dal saper servirsi della parola, attualmente, il soggetto deve confrontarsi con forme di alfabetizzazione che riguardano i mass-media con i relativi linguaggi e le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. La *parola* va inserita all'interno di un più ampio progetto di formazione linguistica, che la consideri come uno dei mezzi che il ragazzo ha a disposizione per trasmettere le sue esperienze: il mezzo, fondamentalmente, più vantaggioso. Nella scuola bisognerebbe strutturare un percorso didattico e formativo che porti all'utilizzo di molti canali comunicativi, valorizzando il patrimonio linguistico dell'allievo, maturato nel suo rapporto con la realtà. Ci troviamo di fronte a un concetto di educazione linguistica, che mira all'affinamento della sensibilità, alla moltiplicazione delle esperienze visive, uditive, tattili, per agevolare lo sviluppo di una persona ricca e armonica, capace di usare diversi codici di comunicazione.

Siamo ormai tutti consapevoli del fatto che il soggetto «diventa parte di una comunità, nella misura in cui è in grado di articolare i propri desideri attraverso un messaggio comprensibile» (42, p. 89). Non importa di quale codice egli si serva, purché riesca a esprimersi e, quindi, a comunicare [32, 44]. Purtroppo, nell'attuale Scuola Media si crede di aver raggiunto il massimo di democrazia attraverso la massificazione della frequenza e l'adozione di metodi più permissivi, dimenticando che un insegnante che sia un educatore deve cercare, soprattutto, di *capire* il ragazzo nella sua *unicità irripetibile* [2, 3, 4, 5, 6]. Egli è tenuto a scoprire in che modo l'allievo considera il mondo e quali canali comunicativi egli privilegia o può essere portato a privilegiare. Alcuni sono più interessati a vedere, altri ad ascoltare, altri ancora a muoversi [5]. Una scuola diventa motivante e, quindi, non selettiva, se non provoca frustrazioni in nessuno per il bene di tutti. Ne scaturisce l'invito a non emettere frettolosi verdetti sui cosiddetti scolari "cattivi", ormai così numerosi nelle nostre aule, che possono erroneamente apparire stupidi e difficili da trattare e a studiare ogni soggetto nella sua *individualità irripetibile* sia conoscitiva sia socioambientale sia emotiva.

Soltanto attraverso un insegnamento individualizzato all'interno del gruppo, si può tentare di rimuovere, infatti, gli effetti negativi di condizionamenti sociali, superando gli svantaggi culturali e favorendo il massimo sviluppo di ciascuno e di tutti, dei "carenti" e dei "superdotati" [23, 24, 37, 38]. Sebbene occorra finalizzare l'insegnamento allo spirito di cooperazione, non bisogna, però, incorrere nel pericolo dell'appiattimento, che può derivare da una Scuola Media di massa come la nostra, in cui si assiste quotidianamente rassegnati a un abbassamento del tenore pedagogico, proprio perché [37] gli insegnanti intendono rivolgersi collettivamente e contemporaneamente a tutto il gruppo scolare. Così facendo, diventano lesivi sia nei confronti dei "superdotati", che sono ingiustamente depauperati del loro diritto a fruire di programmi meno mediocri e standardizzati, sia nei confronti degli "ipodotati", che sono costretti a confrontarsi con coetanei intellettualmente superiori. In questa ottica è basilare l'utilizzo da parte di ogni educatore, *creativamente competente* [16], di tecniche di incoraggiamento finalizzate a preparare il ragazzo ad affrontare con spirito di cooperazione i fondamentali compiti della vita. L'insegnante dovrebbe trasformarsi da "giudice" o da "trasmettitore" di informazioni culturali, indifferentemente fruibili da tutti gli alunni contemporaneamente, in un adulto attento alle varie storie personali, su cui possa agire per sviluppare attitudini e capacità preesistenti.

Processo di incoraggiamento, spirito comunitario, educazione del carattere, creatività, libertà espressiva, utilizzo dei vari linguaggi possibili all'uomo, lavoro di gruppo: tutti tasselli di un modello pedagogico e formativo, già preconizzato negli anni '30 da Alfred Adler, che dimostra, così, una straordinaria modernità di pensiero, soprattutto quando la sua visione unitaria dell'uomo, espressa nel concetto di *stile di vita*, lo porta a prestare particolare attenzione

alle problematiche interdisciplinari, su cui appunto si concentra l'attuale dibattito psicopedagogico. Alfred Adler non utilizza mai termini come "interdisciplinarietà" o "socializzazione" così naturalmente presenti nelle programmazioni di qualsiasi docente dai Nuovi Programmi del 1979 fino ai giorni nostri. Leggendo, tuttavia, alcune considerazioni fatte da Adler negli anni trenta, siamo colpiti dall'attualità delle sue affermazioni, che tuttavia sono enunciate con tanta semplicità e naturalezza, che rischiano di passare inosservate.

«È certamente importante – ribadisce – insegnare le materie in modo coerente e che i fanciulli vedano la finalità e il valore pratico delle singole materie e non soltanto l'aspetto teorico ed astratto. [...] Alcune materie potrebbero essere insegnate assieme. In alcune scuole, fra le più moderne, vi sono esperti che sanno insegnare le varie materie mettendole in relazione tra loro. Portano a passeggio gli alunni e tentano di scoprire se si interessano più a certe cose che ad altre. I ragazzi imparano a collegar le loro cognizioni. Essi imparano, ad esempio, ad associare le informazioni intorno a una pianta con la storia della pianta e con il clima del paese in cui cresce e così via. In tal modo non solo viene stimolato l'interesse per materie che altrimenti non risulterebbero interessanti per il fanciullo, ma viene data allo scolaro una visione coordinata e sistematica delle cose, che è lo scopo finale di ogni formazione educativa» (3, pp. 95-96).

Il modello *interdisciplinare*, auspicato dallo stesso Adler, però, è difficile da diffondere sia nell'opinione pubblica, sia nel corpo docente anche più sensibile e preparato, poiché implica la messa in discussione di codici culturali socialmente condivisi. Come si è già visto, «l'interdisciplinarietà, infatti, prima che essere un sistema di relazioni fra diversi linguaggi culturali, sociali e politici, è un atteggiamento conoscitivo e attivo, che trova radice nel modo di vivere e concepire i rapporti fra l'*io* e l'*altro da sé*» (46, p. 10). L'atteggiamento *interdisciplinare* presuppone la disponibilità al confronto sia sul piano teorico sia sul piano pratico. «L'assunzione del dialogo (*logos* fra *due* o *molti* interlocutori) non è ancora una prassi continua, e collettivamente assunta, nelle modalità di relazione interpersonale» (*Ivi*), così l'apertura al confronto, alla comunicazione, all'autorevisione e al riconoscimento dell'errore non sembra sia un fenomeno diffuso: l'accettazione dei vari linguaggi e la scoperta delle loro relazioni comportano il rispetto delle differenze culturali e la ricerca di un loro contatto. Il procedimento interdisciplinare può essere applicato sia su un piano strettamente scientifico, sia su un piano ampiamente sociale, solo quando si è disponibili alla relazionalità nei contenuti, nei linguaggi, nei comportamenti sociali. In un periodo storico in cui prevale la lotta per il *potere*, l'egemonia, la divisione fortemente gerarchizzata dei ruoli e delle competenze a scapito del *sentimento sociale*, l'*interdisciplinarietà* implica una ristrutturazione in senso collaborativo di un modello di vita, che non molti nei fatti sono disposti ad abbandonare.

IV. *La comunicazione multimediale e l'incoraggiamento*

Arrivati a questo punto, desideriamo capire in che modo un insegnante possa creare nella classe un clima di cooperazione, *motivando* così al lavoro. La problematica relativa alla motivazione è strettamente legata a quella dell'incoraggiamento. Ci chiediamo, perciò, che cosa significhi *incoraggiare* l'allievo ad apprendere. A nostro avviso, *incoraggiare significa capire e farsi capire* e, molto spesso, il ragazzo in classe né capisce né è capito [28, 29, 30]. Con l'ingresso nella scuola, il soggetto affronta un'esperienza [10] linguistica nuova e profondamente diversa dalla comunicazione orale attraverso la quale interagisce con i coetanei e i familiari e in cui è coinvolto come parlante e come ascoltatore: la lingua scritta e la lezione. Le prime conversazioni dei bambini si riferiscono a oggetti e persone concrete, che egli può vedere, toccare, di cui può fare esperienza. Nella lettura e nella classica "spiegazione" manca il referente concreto delle descrizioni, il che implica la necessaria integrazione fantastica e cognitiva da parte del discente, che deve perciò lavorare su segni convenzionali estremamente astratti. I testi scolastici e il linguaggio "formale" della istruzione poco si addicono a costituire una modalità idonea a innescare processi di apprendimento in chi, prima dell'entrata nella scuola, ha costruito la sua conoscenza del mondo attraverso i sensi.

Il bambino ha appreso a utilizzare forme di comunicazione analogiche come il gesto, l'intonazione, l'inarcamento delle sopracciglia, per portare *fuori* ciò che *dentro* spinge e necessita di estrinsecazione [43]. Quante volte sentiamo dire da qualche alunno con tono estremamente scoraggiato: «Quando il "profe" parla, io non ci capisco niente!» e quante altre volte professori altrettanto scoraggiati, ma che difficilmente amano mettersi in discussione, ribattono: «Non capisce niente quel testone!». Quel che è certo è che l'insegnamento in classe manca, spessissimo, di quella metodologia *interdisciplinare* che possiede il più antico e il più semplice mezzo di interscambio: la *conversazione* [43]. Essa, infatti, implica «l'uso simultaneo di segni verbali e non verbali, provenienti da più canali in un rapporto altamente ritualizzato: scelta delle parole, struttura delle frasi, qualità della voce, intonazione, pause, sguardo, espressione facciale, gesti, postura, movimenti del corpo» (24, p. 103).

Il saper conversare è già un atto di cooperazione [24, 43], in quanto presume l'adozione, seppure momentanea, degli scopi altrui, la qual cosa è necessaria per evitare eventuali incomprensioni e fraintendimenti. Non tutti gli educatori, però, sono in grado di utilizzare correttamente le regole e le strategie conversazionali né sanno tradurre le intenzioni in comportamenti comunicativi, proprio perché non hanno adeguatamente assimilato il *modello interdisciplinare*. Questo modello, oltre che sul piano teorico e culturale della relazione dinamica fra i vari linguaggi disciplinari, si manifesta anche nei rapporti sociali, soprattutto in

un atteggiamento di apertura, di collaborazione, di circolarità. *Chi sa conversare*, perciò, molto spesso è anche collaborativo, incoraggiante, perché *capisce e si fa capire*. Le condizioni della comunicazione efficace, però, non coincidono quasi mai, in genere, con le situazioni in cui comunichiamo naturalmente, per strada, fra noi. La comunicazione “cooperativa” è un comportamento altamente pianificato, che richiede un processo di apprendimento. La disponibilità e la capacità di incoraggiare attraverso la comunicazione dovrebbe essere l’atteggiamento didattico maggiormente seguito da ogni docente. Egli dovrebbe saper incoraggiare attraverso la comunicazione nei vari contesti che la realtà quotidiana gli prospetta: quando spiega, quando rimprovera, quando interroga, quando fa conversare, quando corregge, quando coordina il lavoro di gruppo, quando si arrabbia... L’autenticità dell’insegnante non va confusa, però, con la spontaneità e l’immediatezza [16]. Egli deve garantire una elevata competenza comunicativa soprattutto in quei contesti, in cui la scelta di comunicare incoraggiamento deve convivere con atti ad alto potenziale di scoraggiamento [24, 29].

Un docente, che non sa prendere il turno, che interrompe l’alunno, che non ha l’abilità di entrare nei suoi panni e di adeguarsi al ruolo complementare di volta in volta richiestogli nei vari contesti, che non riesce ad adattare il proprio linguaggio alle capacità fruibili di chi ascolta, non è in grado di conversare. Egli crea soltanto disorientamento, confusione, in breve, non incoraggia, perché non comunica. *Incoraggiare*, invece, *significa saper comunicare in un clima di cooperazione*. Ogni insegnante-educatore dovrebbe imparare a padroneggiare con consapevolezza critica i vari mezzi espressivi utilizzati in classe. Il concetto di *competenza comunicativa*, infatti, «non presuppone soltanto abilità linguistiche, ma anche tutta una serie di segnali regolatori che indicano a chi parla se l’interlocutore è interessato, se è desideroso di intervenire o se preferisce interrompere la conversazione. I cenni del capo, l’inarcamento delle sopracciglia, il mutamento della posizione, il timbro della voce e altri numerosi indici hanno fatto presumere l’esistenza di “regole” di esibizione» (24, pp. 104-105). Un buon docente, inoltre, dovrebbe saper incoraggiare sincronizzando con giusto equilibrio il dialogo attraverso il gioco degli sguardi. L’ascoltatore che non guarda trasmette l’impressione di rifiuto, di indifferenza, così come un contatto visivo troppo intenso procura imbarazzo, legato a un’intensa eccitazione fisiologica.

Incoraggiare significa anche *aver fiducia*. Il professore che solo per un attimo non crede che il proprio allievo possa migliorare il suo profitto o il suo comportamento di insofferenza nei confronti della scuola, glielo comunica, rispecchiandogli la propria valutazione negativa. Così facendo l’insegnante rinforza il particolare tipo di risposta, a meno che non sia addestrato a regolare consapevolmente le proprie emozioni, che involontariamente si manifestano sotto forma di microcomportamenti verbali e non verbali: basti pensare al cosiddetto “effetto Pigmalione” [30]. È bene che ogni docente aspiri a divenire un professionista

della comunicazione critico e consapevole dei vari canali, di cui è stato fornito dalla natura per conversare e attraverso cui può esprimere di volta in volta solidarietà, incoraggiamento, comprensione.

Attraverso un sottile gioco di sguardi è possibile, inoltre, una rassicurante sincronizzazione del dialogo, così come è utile servirsi di costanti *feed-back*, che attestino l'avvenuta decodificazione dei messaggi. Un modo di incoraggiare, infatti, consiste nel *dimostrare attenzione*: riprendere qualche aspetto del comportamento altrui sotto forma di costatazione dubitativa [28, 29, 30], in cui si esprime un'ipotesi di comprensione, è una tecnica di intervento verbale, con la quale si dimostra che si è seguito con attenzione quanto è stato detto o fatto. Il ragazzo, sentendosi oggetto di comprensione, viene incoraggiato ad affrontare meglio il suo percorso conoscitivo, favorito dal fatto di trovarsi in un terreno privo di minacce.

Il clima comunicativo minaccioso, severo e autoritario, genera non fluenza, rigidità, inibizione e rallenta, perciò, ogni apprendimento in atto. «Il clima democratico, invece, facilita il flusso delle associazioni, invita a esprimere nel modo più aderente ciò che si pensa e si sente, produce disponibilità al cambiamento in occasione di informazioni nuove. L'apprendimento, in quanto ristrutturazione della percezione che l'individuo ha di sé e del mondo, avverrà più facilmente, se si svolgerà in condizioni di rapporto interattivo, tale da garantire il massimo di rassicurazione e il minimo di minaccia» (24, p. 102). Da qui deriva il ruolo di protagonista del docente nel controllare il flusso comunicativo e, quindi, l'atmosfera interna della classe. A questo riguardo, tutti i suggerimenti che ci provengono dagli studi effettuati in psicolinguistica e in sociolinguistica debbono essere presi in considerazione. Alcune ricerche, svolte sul tipo di linguaggio usato dagli adulti per rivolgersi ai "piccoli", il *baby-talk* [43] appunto, ci suggeriscono che un ragazzo in età evolutiva, facile alla distrazione e ancora restio ad ascoltare lezioni troppo "astratte", necessita di comunicazioni che possibilmente abbiano le seguenti caratteristiche: 1) periodi brevi; 2) ridondanze semantiche; 3) ripetizioni concettuali; 4) similitudini; 5) parole ad alto livello di immagine.

L'allievo, soprattutto nelle prime classi, ha bisogno di costanti chiarimenti, per consolidare le proprie conquiste. D'altra parte l'insegnante, facendo riferimento al gruppo-classe, deve servirsi di un linguaggio ripetitivo, pleonastico, semplice, immediato, tagliente, "corposo", se desidera comunicare in maniera efficace. Occorrerà spiegare meglio che cosa intendiamo per linguaggio "corposo". Non ci sarebbe personalità unitaria né coerenza comportamentale né interazione sociale, se nell'uomo non si fosse sviluppata la funzione rappresentativa, che immagazzina in memoria concetti, simboli, immagini che denotano qualcosa che è ormai assente [40, 41]. Ci chiediamo il motivo per cui la gente ricorda

molte più figure che nomi e in particolare parole e frasi concrete, piuttosto che parole e frasi astratte. «Quando memorizziamo una parola o una frase o un brano, ad alto valore di immagine, può operare un sistema linguistico, perché il materiale è linguistico, ma, poiché esso si presta ad essere oggetto di immaginazione, abbiamo una doppia codifica. [...] Il materiale ad alto valore di immagine ha maggiore probabilità di essere contemporaneamente codificato in entrambi i modi [...]. Il ricordo è avvantaggiato, presumibilmente, perché non avviene un semplice rafforzamento di un'unica codifica, ma si sommano codifiche diverse» (15, pp. 227-228). D'altra parte, secondo le analisi psicogenetiche, l'immagine costituirebbe una modalità di conoscenza e di rappresentazione dei primi anni di vita anteriore al linguaggio verbale. I risultati di ricerche empiriche molto stimolanti dimostrano come il ricordo visivo superi quello verbale e in particolare come la memoria infantile differisca da quella adulta per un uso privilegiato dell'immagine. Si presume una più spiccata memoria "eidetica", ossia una più marcata capacità di conservare, per parecchie decine di secondi dopo la scomparsa dello stimolo, scene molto complesse, come se fossero davanti agli occhi, nei bambini e nelle società con scarsa cultura alfabetica [15].

Alla luce di questi nuovi orientamenti, si può avanzare l'ipotesi di una forma più primitiva di elaborazione dell'informazione, legata al sistema immaginativo, che tenderebbe a essere gradualmente sostituita da modalità più adattive di comunicazione. Nei sogni, liberi da controlli rigidamente razionali, il nostro bisogno di comunicazione si manifesta nel modo più spontaneo, più primitivo, più semplice: sotto forma di oggetti e cose rappresentate con immagini. La "raffigurabilità" costituisce, infatti, la caratteristica dominante dell'attività onirica. Un significativo approfondimento di questa problematica può essere offerta dalle sperimentazioni effettuate [15] sulle parole ad alto e a basso valore di immagine. I nomi differiscono per la loro capacità di suggerire immagini mentali di cose ed eventi.

Da un fruitore è più immediatamente decodificabile la parola *mela*, piuttosto che la parola *fatto*, così come la percezione visiva della *mela* reale, piuttosto che la parola *mela*. La gradualità nel processo di decodificazione, dipende dall'affievolirsi della concretezza (*mela* reale, parola *mela*, parola *fatto*) e, quindi, dal maggiore e più complicato spessore delle operazioni cognitive richieste. Allo stesso tempo, il concetto *mela*, ad esempio, presente nella memoria a lungo termine, potrà essere "amplificato" attraverso diversi linguaggi comunicativi che utilizzino simboli, mezzi e canali differenti. Posso, infatti, mostrare a un ricevente una *mela* reale, posso disegnarla, dipingerla, con una buona dose di fantasia mimarla, utilizzare il suono *mela*, tradurre il precedente suono, rivolto alle orecchie, nel segno grafico *mela*, rivolto al canale ottico. L'elenco potrebbe continuare ancora, ma certamente c'è comunicazione soltanto nel caso in cui sia il tra-

smittente del messaggio sia il ricevente condividono un comune “codice”. Nel nostro caso particolare, il modo più immediato di esprimere il concetto *mela* consiste nel servirsi del referente stesso, cioè della *mela concreta*. Sarebbe, però, molto complicato vivere in un mondo in cui dovessimo servirci di “cose”, per comunicare. Per un insegnante tutte codeste acquisizioni scientifiche rappresentano un invito (cosa che hanno sempre fatto i poeti in cerca di immediatezza comunicativa) a utilizzare parole e frasi, che evochino esperienze sensoriali, figure o suoni mentali. Le tintinnanti onomatopée del Pascoli, così come la rude corposità delle colorite e muscolose immagini del Carducci rappresentano, forse, l’esempio più eloquente di immediatezza comunicativa. Non possiamo neanche trascurare l’atmosfera di universale “silenzio” cosmico, che troviamo nell’indimenticabile *Dormono le cime dei monti* di Alcmene. «Se passiamo in rassegna gli antichi miti sulla creazione del mondo, così come i proverbi, le fiabe, per giungere, infine, alla stessa Bibbia, ritroviamo una sovrabbondante presenza di similitudini, di allegorie, di parabole, di metafore. Il fatto che in tutte le testimonianze della cultura popolare ci sia un uso così massiccio di figure retoriche, creatrici di immagini, dovrebbe farci riflettere» (24, p. 111) sui segreti requisiti di una comunicazione immediata.

Se incoraggiare significa soprattutto *capire e farsi capire con spirito di cooperazione*, in questa direzione la scuola dovrebbe incamminarsi per stimolare apprendimento autentico e, soprattutto, motivazione ad apprendere.

Bibliografia

1. ADLER, A. (1912), *Über den nervösen Charakter*, tr. it. *Il temperamento nervoso*, Newton Compton, Roma 1976.
2. ADLER, A. (1929), *Individualpsychologie in der Schule*, tr. it. *La Psicologia Individuale nella scuola*, Newton Compton, Roma 1978.
3. ADLER, A. (1930), *The education of children*, tr. it., *Psicologia dell’educazione*, Newton Compton, Roma 1975.
4. ADLER, A. (1930), *Die Seele des Schwerezieharen Schulkindes*, tr. it. *Psicologia del bambino difficile*, Newton Compton, Roma 1976.
5. ADLER, A. (1931), *What life should mean to you*, tr. it. *Cos’è la psicologia individuale*, Newton Compton, Roma 1976.
6. ANTISERI, D. (1972), *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Armando, Roma.
7. BARROCU, M. (1986), Drop-out e “rientri” scolastici nell’obbligo e nel post obbligo, *Scuola e formazione*, 6.
8. BERGOMI, E. (1987), Le attività integrative, in LANZETTI, C. (a cura di), *Tempo prolungato. Situazione e prospettive*, Quaderni IRRSAE Lombardia, 17, Milano.
9. BERNSTEIN, B. (1982), Classe sociale, linguaggio e socializzazione, in CAPPELLO, F. S., DEI, M., ROSSI, M. (a cura di), *L’immobilità sociale*, Il Mulino, Bologna.
10. BOSCOLO, P. (1986), *Psicologia dell’apprendimento scolastico*, Utet, Torino.

11. BOWLES, S., GINTIS, H. (1982), La scuola come luogo di contraddizioni nella riproduzione capitale-lavoro, in CAPPELLO, F. S., DEI, M., ROSSI, M. (a cura di), *L'immobilità sociale*, Il Mulino, Bologna.
12. BORDIEU, P. (1963), La trasmissione dell'eredità culturale, in BARBAGLI, M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna.
13. CASTELFRANCHI, C., PARISI, D. (1980), *Linguaggio, conoscenze e scopi*, Il Mulino, Bologna.
14. CAVALLINI, G. (1974), *La fabbrica del deficiente*, Emme, Milano.
15. CORNOLDI, C. (1986), *Apprendimento e memoria nell'uomo*, Utet, Torino.
16. CROPLEY, A. (1967), *Creativity*, tr. it. *La creatività*, La Nuova Italia, Firenze.
17. DE BARTOLOMEIS, F. (1958), *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, La Nuova Italia, Firenze.
18. DE LILLO, E., SCHIZZEROTTO, A. (1982), Diseguaglianze educative e diseguaglianze occupazionali: il caso italiano (1951-1971), in CAPPELLO, F. S., DEI, M., ROSSI, M. (a cura di), *L'immobilità sociale*, Il Mulino, Bologna.
19. DINKMEYER, D., DREIKURS, R., (1963), *Encouraging children to learn: the encouragement process*, tr. it. *Il processo di incoraggiamento*, Giunti-Barbèra, Firenze 1974.
20. FERRIGNO, G. (1979), "Cinema e Scuola Media", *La produzione nelle scuole e l'uso didattico del mezzo*, UCCA, V Congr. Naz., Mantova.
21. FERRIGNO, G. (1980), La ragione vestita, *Rivista del cinematografo*, 53, 1-2: VII.
22. FERRIGNO, G. (1985), Il cinema nella scuola, *ISCA Informazioni*, XIII, 2-3: 1-2.
23. FERRIGNO, G. (1985), Ipotesi di un progetto educativo secondo linee adleriane nella Scuola Media dell'obbligo, *Riv. Psicol. Indiv.*, 22-23: 146-153.
24. FERRIGNO, G. (1988), Tecniche comunicative verbali e non verbali per una conversazione analitica incoraggiante, *Riv. Psicol. Indiv.*, 28-29: 99-111.
25. HARRISON, G., CALLARI GALLI, M. (1971), *Né leggere né scrivere*, Feltrinelli, Milano.
26. LAFORGIA, M. (1985), Il tempo prolungato dopo un anno, *Annali della pubblica istruzione*.
27. LUDEL, J. (1978), *Introduction to sensory processes*, tr. it. *I processi sensoriali*, Il Mulino, Bologna 1984.
28. LUMBELLI, L. (1972), *Comunicazione non autoritaria*, Angeli, Milano.
29. LUMBELLI, L. (1981), *Educazione come discorso*, Il Mulino, Bologna.
30. LUMBELLI, L. (1982), *Psicologia dell'educazione. I. La comunicazione*, Il Mulino, Bologna.
31. MAISETTI, M. (1978), "A scuola col cinema di animazione", *«Cinema-scuola»*, FEDIC, Montecatini.
32. MAMMARELLA, E., SACCHETTO, P. (1976), *Gli insegnanti e i linguaggi alternativi*, Emme, Milano.
33. MANDELLI, F. (1981), *Educazione linguistica nella scuola dell'obbligo*, Angeli, Milano.
34. MASSENTI, A. (1987), Progettazione e programmazione, in LANZETTI, C. (a cura di), *Tempo prolungato. Situazione e prospettive*, Quaderni IRRSAE Lombardia, 17, Milano.
35. MCLUHAN, M. (1964), *Understanding Media*, tr. it. *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1967.

36. MONELLI PERUCCI, F. (1987), Considerazioni conclusive e prospettive, in LANZETTI, C. (a cura di), *Tempo prolungato. Situazione e prospettive*, Quaderni IRSSAE, Lombardia, 17, Milano.
37. PARENTI, F. (1977), *Il prezzo dell'intelligenza*, Quad. Riv. Psicol. Indiv., I, Milano.
38. PARENTI, F., PAGANI, P. L. (1973), Problemi di integrazione scolastica nei superdotati, *Riv. Psicol. Indiv.*, 1: 1-21.
39. PARENTI, F., PAGANI, P. L. (1987), *Lo stile di vita*, De Agostini, Novara.
40. PIAGET, J. (1968), *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Giunti-Barbèra, Firenze.
41. PIAGET, J. (1972), *Lo sviluppo mentale nel bambino*, Einaudi, Torino.
42. RESNIK, S. (1973), *Personne et psychose, études sur le langage du corps*, Payot, Paris.
43. RICCI BITTI, P. E., ZANI, B. (1983), *La comunicazione come processo sociale*, Il Mulino, Bologna.
44. ROVERA, G. G. (1982), Trasmotivazione: proposta per una strategia dell'incoraggiamento, *Riv. Psicol. Indiv.*, 17-18:28-47.
45. SANSONE, G. (1973), *Il bambino che viene dal sud*, Emme, Milano.
46. SCURATI, C., DAMIANO, E. (1974), *Interdisciplinarietà e didattica*, La Scuola, Brescia.
47. SEMERARO, R. (1983), *L'interdisciplinarietà nell'insegnamento*, Le Monnier, Firenze.
48. SEMERARO, R. (1986), *Interdisciplinarietà e didattica nella Scuola Media*, IRSSAE Veneto, Liviana, Padova.
49. TITONE, R. (1977), *Dallo strutturalismo alla interdisciplinarietà*, Armando, Roma.
50. WERTHEIMER, M. (1959), *Productive Thinking*, tr. it. *Il pensiero produttivo*, Giunti-Barbèra, Firenze 1965.

Giuseppe Ferrigno
Via della Marna, 3
I-20161 Milano

Isteria e anoressia: le emergenze epocali al femminile. Considerazioni psicopatologiche e socioeconomiche di linea adleriana

ALBERTO MASCETTI, ANTONIO BRAIDA

Summary – HISTERIA AND ANOREXY: WOMEN TIME EMERGENCY. PSYCOPATHOLOGICAL AND SOCIAL-ECONOMIC CONSIDERATIONS OF ADLERIAN LINE. The Authors analyse the psychopathological dynamics connected to anorexical and hysterical manifestations underlining their peculiarities. They recognize these syndromes as if they were real pathoplastic emergencies occurring in western women in different times as an answer to chief somatic utilization of interior conflicts referring to the social-cultural transformation of their role.

Anoressia e isteria: sindromi squisitamente femminili, espressioni di un'emergenza epocale che, alla fine del XIX secolo con l'isteria e alla metà del XX secolo con l'anoressia, denunciano e mettono a nudo la problematica condizione femminile con maschere che nascondono e disvelano l'intreccio dolente, inafferrato, inafferrabile tra cultura e natura.

In armonia con le notazioni di Richard Gordon [19] anche noi accettiamo la definizione "disturbo etnico", riferita alle sindromi anoressia e isteria, a sua volta mutuata dalle originali ricerche di George Devereux [7], antropologo e psicoanalista, che usò il termine "etnico" non nell'accezione di *sottocultura*, ma di *cultura* o comunque di quanto è *fondamentalmente inerente a una cultura* [9]. Il disturbo "etnico" deve essere inteso, allora, come una forma di malattia che, in vista delle sue dinamiche interne, arriva a esprimere le contraddizioni cruciali e le angosce di una società [8]. D'altro canto, già la ricerca innovativa della Psicologia Individuale di Alfred Adler aveva posto in particolare rilievo le complesse relazioni esistenti tra cultura e psicopatologia, tra cultura e ruoli sessuali. L'istinto, la pulsione, concetti tanto cari e gelosamente custoditi nei giacimenti "naturalistici" freudiani, sono contrapposti all'idea dell'uomo, colto nella sua inscindibile e ineludibile unità di cultura e natura, propugnata invece da Alfred Adler, principio che la cosiddetta corrente "neofreudiana" e l'esistenzialismo poi riprenderanno con sorprendente sintonia [23].

L'*Homo natura* [2] della Psicoanalisi si riveste, si riappropria di una maschera che singolarmente lo rappresenta, di uno stile che lo muove dentro significati e modi, non sempre accessibili e riconosciuti, ma che possono mostrare i segni sottili e identificabili dell'*Unheimlich*, di un disagio, di un'inquietudine, di un conflitto difficilmente sanabile. *Unheimlich*, come ci ricorda Galimberti [14], è l'*inquietante* che ritorna, il ritorno del rimosso, *il paesaggio originario un giorno abitato e poi abbandonato per essere noi stessi. Cultura e natura*: un dilemma che coglie la donna nei momenti cruciali della storia, della sua storia, dentro il crogiolo di dinamiche complesse, difficilmente padroneggiabili e addomesticabili. Quando le pressanti istanze culturali ed epocali seducono la donna con attraenti promesse, il contrasto tra differenti modi di essere si ripropone in forme acute e laceranti, che richiamano l'inquietudine, la nostalgia della *casa (Heim)*, della *patria (Heimat)*, del luogo della "sicurezza" e della "fiducia".

L'isteria appare, quindi, come la prima grande risposta epocale, manifestata dalla donna, *in-decisa* sul nuovo cammino da intraprendere. Ci riferiamo soprattutto alla grande stagione ottocentesca, quando dominavano il campo le manifestazioni somatiche, a cui la gente e gli studiosi si avvicinavano con stupore, meraviglia, curiosità, divertimento. Era il tempo in cui la grande creazione dell'isteria metteva in scena i drammi, i conflitti, le ambiguità, le ambivalenze del vecchio mondo femminile, che doveva fare i conti con le richieste, le attrazioni, le provocazioni del "nuovo" che inesorabilmente incombeva, chiamando a inesplorate vicende e responsabilità. La donna, sospinta da sue precise esigenze di maggiore autonomia, alla conquista di un ruolo socialmente più appagante e in qualche modo sollecitata anche dalla cultura maschile a rivestire posizioni più libere e articolate, è d'altra parte frenata dal timore di non rispondere alle aspettative e alle sempre più allettanti promesse. Non dobbiamo dimenticare, poi, i movimenti femministi, nati come sparute avanguardie, che propugnavano la "liberazione della donna", spingendo verso una rapida e radicale trasformazione dei ruoli "maschile" e "femminile", con il dichiarato intento di far recuperare alla donna il tempo perduto verso l'emancipazione dagli stereotipi consunti del vecchio regime, identificato come "maschilista, insensibile e oppressivo".

Le grandi trasformazioni socioculturali e socioeconomiche della democrazia e del capitalismo investono anche il tradizionale mondo della donna, scandito dai ritmi, dai riti e dalle funzioni così ben collaudate nel tempo, promuovendo cambiamenti dei ruoli sessuali, fuori e dentro la famiglia. Una libertà nuova, una competitività attraente, ma pericolosa nei confronti dell'altro sesso e nei rapporti fra donna e donna, mettono a dura prova il mondo femminile, non ancora pronto a tali nuovi difficili collaudi. Sarà il corpo, soprattutto il corpo della donna, a mettere in scena la parodia della malattia: gli organi e gli apparati verranno piegati dalla volontà di attrarre l'attenzione, di stupire, di preoccupare, di meravigliare e così di dominare il mondo con nuovi misteriosi sintomi che daranno vita all'"epidemia" dell'isteria.

Il *teatro del corpo* viene abilmente rappresentato dalla donna che, tramite il proprio contesto somatico, riproduce gli psicodrammi, che la cultura del tempo e una riscoperta “natura” inducono a narrare. Le paralisi, le cadute, le improvvisate “ferite” dei sensi rappresentano la drammatizzata coreografia di una corporeità, che di fatto si mantiene integra e intatta: una variopinta “farfalla”, quella dell’isteria, che esce dal suo bozzolo intera e liberamente vola; chiusa dentro una morta “crisalide”, quella dell’anoressia, non tenta, ma imita il volo [33]. Le ferite qui sono reali, più profonde e tenaci. Il corpo nell’anoressia è durevolmente segnato con stimate congeniali e “trionfanti”. Sollecitati dalla metafora di una corporeità simbolizzata, riapriamo lo sguardo sopra l’altro scenario a noi più vicino e ancora presente: quello del disagio del labirinto anoressico. Ancora il corpo viene messo in scena a rappresentare il dramma dell’adolescenza che non si schiude, essendosi fermato il tempo, rinchiuso in un presagio di morte. L’attrice dell’isteria con le sue pantomime di malattia e di morte lascia il campo a una consumata artista, a una severa e lucida protagonista, che mette in scena la morte, che gioca alla sfida della morte.

L’anoressia è la seconda grande emergenza al femminile del nostro tempo, l’ultima enigmatica sfida alla vita e al mondo: al mondo moderno, ai miti temuti ed eroicizzati del tempo presente, ai simboli estenuati della moda e delle mode, segretamente coltivati, manipolati e offerti alle più intime radicalizzazioni. E se nella labile organizzazione isterica il sistema richiede attenzione e sollecita aiuto, mostrando presto la strumentalità del richiamo, nella più tenace elaborazione anoressica il corpo stesso, nella sua totalità, è sintomo, che nello stesso momento si nega, mostrandosi nella maniera “più naturale”. Se al cospetto di un suo arto *morto* l’isterica mostra una *belle indifférence* che lascia trapelare l’inganno, l’anoressica incide sul suo corpo un’iconografia di morte, un’indifferente magrezza, che la libera. Lo scenario è davvero mutato. Al tempo della grande rappresentazione della *Salpêtrière*, l’onorato regista Charcot quasi non s’avvedeva di essere in prima persona il fautore di una rinnovata teatralità, immerso com’era in un contesto medico-culturale, che mostrava sempre più di essere esso stesso iatrogeno. Egli apriva così la strada all’ideatore della Psicoanalisi, Sigmund Freud, e alla sua esplorazione, che dal corpo si muoveva verso l’inconscio, verso una nuova divinità potente e assoluta, verso l’impossibile radicalità della “natura”. Toccherà ad Adler, a Jung e ad altri ricondurre la vicenda umana dell’uomo e della donna in una dimensione culturale ineludibile, matrice di quei disturbi che abbiamo definito “etnici”: l’*isteria* e l’*anoressia*.

Abbiamo visto l’isteria come una manifestazione patologica della femminilità, chiamata a muoversi dentro le contraddizioni di una cultura in evoluzione, nel contesto problematico di rinnovati conflitti, sullo sfondo di uno scenario di radicali mutamenti socioeconomici, che trasformavano la struttura della società nel suo complesso e con essa i ruoli e i rapporti fra i sessi [10]. Dello stesso te-

nore, anche se di diverso segno, più insistito e articolato, è la scenografia che accompagna il problema anoressico, che poi è quello della donna del nostro tempo con le sue moderne lacerazioni e conflittualità. La mitologia della magrezza con l'ideale della donna filiforme ed esangue, quasi privata delle rotondità che la disegnano e la modellano, domina il campo, a tal punto da sembrare il movente primo del complesso percorso anoressico. Fermare il tempo, prima di essere condotta nella piena stagione della maturità, è il compito a cui la donna anoressica si dedica con particolare lena; la principale ragione della sua infamata attività, volta a mantenere sotto controllo l'idea di un corpo che non cresce e non matura.

L'attrazione verso una realtà che in mille modi la sollecita, ma che ancora le sfugge, induce la donna moderna a trasferire sul corpo, sulla scena a lei più congeniale, l'eco e gli ambigui segni di nuovi conflitti irrisolti. Un'insicurezza ancora più lancinante s'impadronisce della donna, che teme di non riuscire a raggiungere la posizione desiderata nella società attuale, patendo nuovi smacchi, nuove cadute e sconfitte. Tali sentimenti la spingono verso un desiderio perentorio di riscatto e di dominio, verso la manipolazione del *corpo*, *teatro* e *abitazione*, dove sentirsi finalmente *domina* del *proprio spazio* e del *proprio tempo*, dove poter esercitare il dominio per conseguire una nuova *economia*, l'economia della rivendicazione e della "consentita" rivolta. Ancora il corpo viene messo in scena a rappresentare le dolenti stimate della femminilità nel tempo moderno, che cerca di riappropriarsi di quel *potere* che sembrava così facilmente a portata di mano. Il gioco del potere: eccolo ricomparire in forma radicale nella prospettiva anoressica a muovere le fila di un ritrovato "inganno" [19]. La donna attraverso la *maschera* dell'anoressia cerca di *significare* una politica nuova per l'esistenza, l'attualizzata vicenda che la vede protagonista delusa dalle più recenti insidiose promesse.

Il più tenace e durevole *sforzo* per il dominio di sé e del mondo circostante, mostratoci dall'anoressica non più *rappresentato* e giocato secondo la *maschera* della volubilità isterica, sarà destinato comunque al fallimento, verso un doloroso e talora mortale epilogo. La figurazione della donna irreali e diafana è già un consueto mito, pagina girata verso prospettive che devono essere ancora costruite, verso valori, che, per valere davvero, devono iscriversi dentro un quadro ridisegnato dei rapporti fra i sessi [24]. L'invenzione di una politica attualizzata dei legami e degli incontri si promuove alla ricerca di una ritrovata *polis*, che è *utopia*, nel senso di *ou-topos*, il *non-luogo*, che è poi *ogni luogo*, richiamo dell'*Heimat* originario, la *patria: ou-topos* familiare, sicuro, fidato, segreto e nascosto [32]. Alla ricerca di un ritrovato stile, rinnovato dal *nostos*, dal ritorno, che è percorso analitico a ritroso per progredire, *narrazione*, *romanzo*, per procedere, con la rinuncia alla *nostalgia* del luogo originario, alla *cronologia* di una storia irrecuperabile, per fare e dare spazio a un destino che è *non-luogo*, *utopia* dell'incontro, non *originario*, ma originale, *creativo*, non ri-creato.

Bibliografia

1. ADLER, A. (1933), *Den Sinn des Lebens*, tr. it. *Il senso della vita*, De Agostini, Novara 1990.
2. BINSWANGER, L. (1942), *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*, Nihehans, Zürich.
3. BRUCH, H. (1973), *Eating disorders: Obesity, Anorexia and the Person within*, tr. it. *Patologia del comportamento alimentare, obesità, anoressia mentale e personalità*, Feltrinelli, Milano 1982.
4. BRUCH, H. (1988), *Conversations with Anorexics*. tr. it. *Anoressia. Casi clinici*, Cortina, Milano 1992.
5. CHODOFF, P. (1982), Hysteria and women, *Am. J. Psychiatry*, 139: 5.
6. DE MARTIS, A., PETRELLA, F. (1989), "L'isteria oggi", *XXIII Congr. Naz. SIPM*, Torino.
7. DEVEREUX, G. (1970), *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, tr. it. *Saggi di etnopsichiatria generale*, Armando, Roma 1978.
8. DEVEREUX, G. (1972), *Ethnopsychanalysis: Psychoanalysis and Anthropology Complementary. Frames of Reference*, tr. it. *Saggi di etnopsicoanalisi complementarista*, Bompiani, Milano 1975.
9. DEVEREUX, G. (1982), *Femme et Mythe*, tr. it. *Donna e mito*, Feltrinelli, Milano 1984.
10. ELLENBERGER, H. (1970), *The Discovery of the Unconscious*, tr. it. *La scoperta dell'inconscio*, Boringhieri, Torino 1972.
11. FLANDRIN, J. L. (1981), *Le sexe et l'Occident: évolution des attitudes et des comportements*, tr. it. *Il sesso e l'occidente*, Mondadori, Milano 1983.
12. FOUCAULT, M. (1976), *La volonté de savoir*, tr. it. *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano 1978.
13. FREUD, S. (1893), *Über den psychischen Mechanismus hysterischer Phänomene*, tr. it. *Meccanismo psichico dei fenomeni isterici*, in *Opere*. Vol. II, Boringhieri, Torino 1968.
14. FREUD, S. (1896), *Zur Ätiologie der Hysterie*, tr. it. *Etiologia dell'isteria*, in *Opere*. Vol. II, Boringhieri, Torino 1968.
15. GALIMBERTI, U. (1979), *Psichiatria e fenomenologia*, Feltrinelli, Milano.
16. GALIMBERTI, U. (1987), *Il corpo*, Feltrinelli, Milano.
17. GALIMBERTI, U. (1989), *Il gioco delle opinioni*, Feltrinelli, Milano.
18. GALIMBERTI, U. (1992), *Dizionario di Psicologia*, Utet, Torino.
19. GORDON, R. A. (1990), *Anorexia and Bulimia. Anatomy of a Social Epidemie*, tr. it. *Anoressia e bulimia. Anatomia di un'epidemia sociale*, Cortina, Milano 1991.
20. HOLLANDER, M. (1971), The hysterical personality, *Contemporary Psychiatry*, 1: 17-24.
21. IRIGARAY, L. (1977), *Ce sexe qui n'en est pas un sexe*, tr. it. *Questo sesso che non è un sesso. Sulla condizione sessuale, sociale e culturale delle donne*, Feltrinelli, Milano 1978.
22. MACCOBY, E. E., JAKLIN, C. N. (1974), *The Psychology of sex differences*, Stanford University, Stanford.
23. MASCETTI, A. (1976), "Psicologia Individuale e Antropoanalisi: analogie e corrispondenze", *XIII Congr. Intern. SIPI*, Monaco di Baviera.
24. MASCETTI, A. (1985), "L'uomo e la donna nella Psicologia Individuale. Un quadro ridisegnato", *XVI Congr. Intern. SIPI*, Montreal.

25. MASCETTI, A., BRAIDA, A. (1987), "L'uomo e la donna: simbolo, mito e parità dei sessi", *XVII Congr. Intern. SIPI*, Münster.
26. MASCETTI, A. (1989), "Vecchia e nuova isteria: la donna, la società, le strategie di dominio nel segno dell'approccio individualpsicologico", *XXIII Congr. SIPM*, Torino.
27. PARENTI, F., PAGANI, P. L. (1987), *Lo stile di vita*, De Agostini, Novara.
28. PARENTI, F. (1987), *Alfred Adler*, Laterza, Bari.
29. PROKOP, U. (1976), *Weiblicher Lebenszusammenhang von der Beschränktheit der Strategien und der Unangemessenheit der Wünsche*, tr. it. *Realtà e desiderio: l'ambivalenza femminile*, Feltrinelli, Milano 1978.
30. ROVERA, G.G. (1976), "La Individualpsicologia: un modello aperto", *XIII Congr. Intern. SIPI*, Monaco di Baviera.
31. VEITH, I. (1965), *Hysteria: the History of a Disease*, University of Chicago, Chicago.
32. VITIELLO, V. (1994), *Elogio dello spazio*, Bompiani, Milano.
33. WOODMAN, M. (1985), *The pregnant Virgin*, tr. it. *Puoi volare farfalla. Psicologia femminile e trasformazione*, red, Como 1992.

Alberto Mascetti
Via Maspero, 10
I-22100 Varese

Antonio Braida
Via Cassini, 14
I-21020 Barasso (VA)

La fine dell'analisi

DONATO MUNNO, GIUSEPPE SCARSO

Summary – THE END OF ANALYSIS. In these papers some considerations are advanced about the end of analysis, which is distinguished in:

- drop-out;
- consensual end of the therapeutic relationship.

Both aspects are considered from four points of view: clinical, psychopathological, relational and social factors.

I. Introduzione

La fine dell'analisi dovrebbe essere intesa non tanto come un punto, quanto come una linea, una fase del percorso terapeutico [17] durante la quale si attua un'ulteriore *working through* e un approfondimento di *insight*, per cui può assumere durata e caratteristiche diverse da caso a caso. Tale periodo andrebbe inteso non tanto come cessazione di qualcosa, ma come transizione dall'approfondimento delle proprie tematiche inconscie con l'ausilio di un "tecnico" all'acquisizione di uno stile di vita basato su una maggior capacità di riflessione e comprensione autonome dei propri vissuti interiori e dei vari aspetti insiti nella relazione interpersonale. Attualmente si preferisce parlare di psicoterapia, nel cui ambito si definiscono quelle del "profondo". Il "gradiente di profondità" è stabilito in base all'importanza che l'interpretazione assume come strumento terapeutico, anche se non può essere considerato l'unico fattore terapeutico, agente anche nei trattamenti più strettamente analitici. Come ormai appare generalmente riconosciuto, il livello di profondità raggiungibile è condizionato da diversi fattori:

1. quelli inerenti al paziente: l'età, la diagnosi clinica e di personalità, le doti intellettive, la capacità di *insight*, di verbalizzazione, di elaborazione, di empatia all'interno dell'alleanza terapeutica, oltre che caratteristiche socioculturali, possibilità economiche, disponibilità di tempo, etc.;
2. quelli concernenti la relazione terapeutica: il *setting*, la frequenza delle sedute, il contratto terapeutico, etc.;
3. quelli relativi allo psicoterapeuta e, fondamentalmente, alla sua formazione ed esperienza.

Ci sembra doverosa questa precisazione in quanto gli studi mirati a evidenziare fattori prognostici di riuscita del trattamento si riferiscono genericamente alla psicoterapia in senso lato [32]. Non intendiamo sviluppare espressamente questo tema che richiederebbe una trattazione a se stante, ma ci pare utile ricordarlo in quanto, nel discorso sulla fine dell'analisi, bisogna distinguere fra l'interruzione unilaterale del trattamento e la cessazione concordata. Il primo caso configura il fenomeno del *drop-out*, il secondo la fine vera e propria dell'analisi.

II. Il *drop-out*

Ogni terapia ha i suoi *drop-out*, che vengono comunemente considerati come degli insuccessi o come delle spie dei limiti di quel determinato trattamento. La riflessione su questo aspetto appare, comunque, foriera di importanti notizie sia sulla tecnica analitica sia sulla teoria che la informa. Ad esempio, è ormai riconosciuto come il giudizio di inanalizzabilità dei pazienti psicotici derivi dal loro abbandono della terapia, in quanto non sono in grado di sopportare sia una situazione altamente regressiva come quella di stare sdraiati sul lettino senza vedere l'interlocutore sia la frustrazione suscitata dal suo prolungato silenzio. Una modificazione del *setting* ha permesso di vedere come anche questi soggetti fossero analizzabili [4], anche se ciò comportava, di conseguenza, adattamenti della tecnica e aggiornamenti della teoria. Il fenomeno del *drop-out* viene definito come l'interruzione unilaterale della terapia, ovviamente, da parte del paziente. L'analista non dovrebbe mai interrompere il trattamento una volta che sia stato iniziato, a meno che non sia impossibilitato da cause di forza maggiore (malattia, traumi, trasferimenti, etc.). Potrebbe verificarsi il caso che, nello svolgersi del processo terapeutico, emergano problematiche (come, per esempio, il manifestarsi, anche dopo un lungo periodo, di sintomi di tipo psicotico, non rilevati o non presenti all'inizio), che possono indurre a una modificazione della terapia, ma non certo a una sua interruzione imposta dall'analista: si potrà rendere necessario assumere un atteggiamento di sostegno, tralasciando l'interpretazione, ricorrere a farmaci o ad altro terapeuta che li prescriva, consigliare e ricercare un ricovero ospedaliero.

Per Wolberg [34] possono crearsi situazioni in cui l'analista non sia più in grado di utilizzare terapeutamente il proprio *controtransfert*. Anche l'interruzione da parte del paziente può, evidentemente, essere dovuta a cause di forza maggiore, indipendenti dalla sua volontà. A questo riguardo la morte per malattia o accidentale sarà diversa dal suicidio. L'interruzione volontaria potrà essere definitiva o configurare una pausa più o meno lunga e potrà verificarsi in qualsiasi fase del trattamento. Ci sembra che essa assuma fondamentalmente tre caratteristiche:

1. il paziente "scompare", non si presenta più all'ultimo appuntamento e non dà

più notizie di sé. A meno che non si attui un ritorno a distanza, l'analista può congetturare solo sulla base di ciò che è avvenuto fino all'ultima seduta effettuata;

2. il paziente comunica la sua intenzione di cessare l'analisi, limitandosi alla comunicazione della notizia oppure esplicitandone i motivi, dimostrandosi o no disponibile ad aprire una discussione per giungere a una maggior comprensione della decisione. Questa può essere mantenuta oppure aprire una nuova fase, permettendo l'approfondimento delle dinamiche relazionali insite nel rapporto analitico;

3. il paziente comunica indirettamente in vario modo, talora tramite *acting-out* e/o *acting-in* anche a carattere auto o eterolesivo. Pure in questo caso la terapia si interromperà (come nel caso di suicidio cui si accennava sopra) o potrà riprendere in modo più proficuo: l'*acting-out* o l'*acting-in* possono manifestarsi, per esempio, come reazione a una fase di stallo o come protesta, in quanto il paziente non si è sentito compreso dal terapeuta.

Le motivazioni addotte possono essere "reali", cioè corrispondere ai vari motivi per cui l'interruzione è stata decisa. Possono riguardare situazioni quali una sopravvenuta difficoltà a mantenere l'impegno economico, *life-events* che modificano la vita del soggetto o la sua visione di questa, miglioramenti o peggioramenti sintomatologici che incoraggiano, i primi, ad andare avanti con le proprie forze, o scoraggiano, i secondi, ad avventurarsi in un cammino avvertito come sempre più difficile e penoso. Inoltre tali e altre motivazioni ancora possono nascondere motivi più profondi. Un miglioramento sintomatologico può rappresentare, anche se non necessariamente, una *fuga nella guarigione* [23]. In questo caso si parla tradizionalmente della comparsa di resistenze (che non assumono evidentemente solo la forma di una minaccia di interruzione), attivate dalle difese che si oppongono a un'ulteriore elaborazione di materiale inconscio e a cambiamenti nello stile di vita del soggetto. La resistenza può essere interpretata come derivante da dinamiche intrapsichiche e l'interpretazione si prefigge proprio lo scopo di comprenderla e di superarla. Tuttavia, più recentemente si è giunti a considerare la resistenza come possibile risposta a dinamiche relazionali insite nell'analisi [5], non solo nei suoi aspetti transferali e controtransferali, ma anche negli elementi contingenti. Come si accennava in precedenza, un paziente può non essersi sentito compreso, senza aver mai osato confessarlo, perché ha paura che l'analista gli risponda che sta resistendo o perché ciò è effettivamente avvenuto. Dovrebbe essere chiaro che solo una disponibilità dell'analista a parlare a tutto campo e, quindi, a riconoscere come propri eventuali errori o difetti di comprensione, rinunciando a fornire interpretazioni che concernono solo i vissuti del paziente e rappresentano un difensivo rifugio nella tecnica, può evitare il *drop-out* e agevolare il superamento della difficoltà con l'acquisizione di nuovi livelli di *insight*.

Attingendo dalla nostra pratica analitica vorremmo cercare di esemplificare tre situazioni a rischio di *drop-out*:

1. la prima si riferisce a quelle persone il cui disagio psichico nasce o si alimenta da situazioni familiari particolarmente problematiche: giovani che vivono ancora nella famiglia di origine o soggetti che si sono formati una famiglia propria. In entrambi i casi la “maturazione”, che avviene durante l’analisi, conduce a una diversa visione delle proprie dinamiche relazionali e, talora, anche a cambiamenti comportamentali. Spesso si è verificata l’interruzione dell’analisi che, a volte, ha potuto proseguire con interventi articolati, farmacologici e “a rete” [27], coinvolgenti il sistema familiare. Nella nostra casistica abbiamo riscontrato le seguenti caratteristiche:

- a) una paura di dover affrontare un cambiamento che comporta un confronto-scontro con persone affettivamente importanti;
- b) una reazione da parte dei familiari mirante a ristabilire l’omeostasi facendo “crisare” il paziente;
- c) un tentativo di interferire con l’analisi.

2. situazioni di transfert fortemente erotizzato fino a configurare quadri di psicosi di transfert. Un caso di questo genere, diagnosticato come psiconevrosi isterica, era esitato in un *drop-out* attuato dopo diversi tentativi altalenanti di distaccarsi dall’analista;

3. un caso di psiconevrosi fobico-ossessiva, tipico come struttura di personalità, senza nessuna *nuance* di marginalità, dopo circa tre anni di analisi ha presentato una depressione intensa e grave con ideazione anticonservativa, lasciando ipotizzare un nucleo endogeno [33]. Solo la riflessione scaturente da tale situazione ha permesso di cogliere con maggior precisione un aspetto megalomaniaco del pensiero magico del soggetto: il paziente temeva che tracce del proprio liquido seminale sui vestiti potessero ingravidare delle donne anche a distanza di spazio e di tempo e, nonostante la critica esercitata sul disturbo, era costretto a lunghi e laboriosi rituali di lavaggio. Si evidenziava un’idea di onnipotenza propria o del sesso femminile, Sé grandioso secondo Kohut [18], che rimanda al problema delle patologie di confine [29].

III. *La fine dell’analisi*

Lo studio riguardante *la fine* dell’analisi difficilmente può prescindere da quello che concerne *il fine* dell’analisi. Al di là del gioco di parole, appare evidente come le varie concezioni del profondo possano differire in relazione a determinati assunti: per la teoria freudiana la consapevolezza propria dell’Io deve estendersi là dove c’era l’inconscio frutto della rimozione delle pulsioni [13]; per quella junghiana è fondamentale il processo di individuazione [16]; per quella adleriana appaiono prioritari lo smascheramento delle mete fittizie [25] e il riordinamento del piano di vita [26]. Anche l’esplorazione di questo campo

ci condurrebbe in una direzione troppo lontana e in un settore troppo vasto rispetto ai fini del presente contributo, in cui desideriamo limitarci a considerare quali siano i criteri che possono essere utilizzati per definire la fine dell'analisi e con quali tempi e modalità questa si possa attuare.

Freud [9] affermò che ogni analisi condotta a buon termine deve permettere alla donna di padroneggiare l'invidia del pene e all'uomo la ribellione contro la propria impostazione passiva nei riguardi di un altro uomo. Pur rifacendosi a questi assunti base della propria teoria pulsionale, Freud non dimentica di citare l'opinione espressa nel 1927 da Ferenczi, per cui è decisiva per la fine dell'analisi la posizione assunta dall'analista, che deve dimostrarsi in grado di apprendere dai propri errori. Freud ricorda ancora che la guarigione stessa viene trattata dall'Io come un nuovo pericolo. Una posizione, per così dire, più realista del re è sostenuta da Mack Brunswick [20], per il quale un'analisi si può dire terminata quando si siano scoperti tutti i ricordi infantili repressi.

Secondo Fromm-Reichmann [10], la fine dell'analisi si avvicina, quando si ha una valutazione concorde sulla personalità del paziente sia da parte di questi che dell'analista, con la risoluzione di quelle esperienze di transfert e di distorsioni paratassiche relative a persone e situazioni interpersonali, per cui l'individuo riesce finalmente a vederle nella loro realtà e non più come ombre del proprio passato. Questo è rivelato dal fatto che il paziente:

- riesce a improntare sempre più il rapporto con l'analista a fattori "di realtà";
- accetta le persone significative dell'infanzia senza l'interferenza di ondate emotive;
- affronta il futuro con ansia diminuita e con maggior capacità di accettarla e fronteggiarla;
- si libera dall'iperdipendenza nei confronti dei bisogni di approvazione;
- ha chiarito sufficientemente i propri meccanismi di difesa.

Fromm-Reichmann ravvisa un pericolo nei casi in cui l'analisi sia diventata un modo di vivere fine a se stesso, per cui, quando si avvicina il termine, si può verificare una riacutizzazione o una ricomparsa dei sintomi. L'Autrice raccomanda di stabilire una data per il termine della cura e di proporre un periodo di prova. Per Glover non sono sufficienti i criteri clinici, ma la valutazione di fattori legati :

- alle tappe dello sviluppo psicosessuale;
- alla capacità lavorativa e di adattamento sociale;
- al completamento dell'analisi del transfert;
- all'organizzazione strutturale, in quanto «Il paziente deve aver operato l'identificazione regressiva dell'analista con il Super-Io e l'Io. Deve averla elaborata nell'analisi e, riducendo le sue richieste di protezione analitica, deve essere dispo-

sto a lasciar funzionare nella sua mente un Super-Io modificato»* (12, p. 172). Per Kanzer e Blum [17] il distacco dall'analista è reso difficile non tanto dal transfert irrisolto quanto dal rapporto reale con l'analista.

In una prospettiva individualpsicologica, Parenti [25] sottolinea la difficoltà di terminare l'analisi, qualora si instauri una dipendenza dall'analista se il paziente non è riuscito a elaborare la capacità di affrontare da solo l'impatto con la vita, perpetuando nel rapporto con gli altri una conflittualità che può anche assumere un carattere ossessivo. L'*insight* [24] riveste notevole importanza nelle fasi iniziali della terapia, mentre in quella finale prevale il processo di incoraggiamento [7, 28], per cui l'analista deve essere pronto a "tenere per mano" [22] il paziente per elaborare un rapporto con la realtà meno rigido e più adattivo [24].

Per Parenti [25] la decisione riguardante la fine dell'analisi è sostanzialmente presa dal paziente, ma perché si possa parlare di termine e non di interruzione, ripetiamo, deve esistere una "valutazione consensuale" insieme all'analista. Le modalità di cessazione non possono che essere individualizzate così come un'analisi adleriana è un'esperienza unica e irripetibile. Rifacendoci a quanto dicevamo all'inizio, il discorso circa il "gradiente di profondità" deve basarsi sul concetto di "transizione dinamica" fra psicoterapie condotte a vari livelli di approfondimento. Si potrà discutere se il termine analisi vada riferito solo a quella terapia in cui vi sia stata un'interpretazione del transfert o se possano esistere analisi, che hanno permesso una comprensione molto profonda delle dinamiche intrapsichiche, senza che il transfert e il controtransfert siano stati oggetto di particolare elaborazione. Il concetto di "transizione dinamica" si riferisce in particolar modo al fatto che molti soggetti richiedono una psicoterapia o, ancor più genericamente, un aiuto clinico e solo in alcuni casi il percorso svolto insieme assume le caratteristiche di una terapia del profondo. In altri casi la richiesta di effettuare un'analisi si scontra con varie difficoltà che, come si accennava in precedenza, le impediscono una piena attuazione. Ciò comporta una duttile elasticità da parte dell'analista adleriano che, sulla base del suo ascolto empatico, è in grado di camminare al passo del paziente, non imponendo il proprio, come avverrebbe per una teoria e una tecnica che non si adattino all'individuo.

Quanto è stato detto comporta diverse modalità di *fine* dell'analisi. Fermo restando il punto rappresentato dal consenso, vi possono essere casi in cui si stabilisce una data di cessazione oppure un periodo di prova; spesso si concorda un diradamento delle sedute, una diluizione nel tempo fino a cessazione completa. Questo può essere particolarmente vero nei casi con quadri sintomatolo-

*Naturalmente Glover si riferisce alla teoria strutturale freudiana.

gici più gravi come le psicosi, in cui alla fase di termine dell'analisi ne subentra una di "accompagnamento" che può, a sua volta, durare molto a lungo. Talora può essere deciso consensualmente ciò che spesso il paziente attua di sua iniziativa: troncarsi con un analista per rivolgersi a un altro. In questi casi il consenso verte sul fatto che il rapporto ha raggiunto una fase di stallo: l'individuo ha ancora bisogno di analisi, ma questa non può essere proseguita con lo stesso analista. Giunto a una determinata tappa di crescita, il soggetto può maturare l'esigenza di affrontare certe tematiche solo con un analista più anziano o di sesso diverso. Talora, ad analisi ultimata, possono rendersi necessari colloqui a distanza di tempo o cicli di colloqui che possono configurare una sorta di "analisi satellite" rispetto alla principale, in cui vengono affrontate o approfondite tematiche che determinati *life events* hanno portato in primo piano.

Appare centrale, a questo proposito, il fattore "creatività" insito nel rapporto analitico, che presuppone la formazione di una "coppia creativa" [25], in cui l'analista, per riprendere la metafora proposta da Hillman [15], si assume il ruolo di romanziere che aiuta il paziente a ritrovare la trama di una storia che aveva perduto, dimostrando di avere fiducia in lui più di quanto egli non ne nutra in se stesso, permettendogli, così, di ricostruire quel *soggetto empatico interno* [21, 30] e di attingere alle risorse del *Sé creativo* [3], che lo riporta a protagonista, autore e regista della propria storia. Il paziente è, solitamente, portato a intravedere la fine dell'analisi in base a una valutazione del rapporto intercorrente fra i risultati conseguiti e i bisogni e le motivazioni che l'hanno condotto in analisi, nonché rispetto ai propri vissuti nei confronti dell'analista, a come "si sente nella propria pelle", alla qualità delle proprie relazioni affettive, sociali e lavorative.

La valutazione effettuata dall'analista, relativamente a un'eventuale fine dell'analisi, è basata sulla comprensione dei movimenti di scorrimento dell'asse trasferale/controtrasferale e avviene in base a diversi "indicatori":

1. sintomatologico-clinici:

- riduzione fino alla scomparsa della sintomatologia;
- ridotta azione invalidante dei sintomi sulla vita del soggetto;
- maggior adattamento alla sintomatologia stessa;
- riduzione di eventuali terapie farmacologiche, di ricoveri ospedalieri, etc.

2. psicopatologico-dinamici in un'ottica adleriana, per cui la "funzione" dell'"organo psichico" [1] viene fondamentalmente intesa come modulazione e organizzazione del *continuum* intrapsichico-interpersonale:

- una maggior elasticità della zona "cuscinetto" [27, 28], per cui la "distanza" nei confronti degli altri non sia rigidamente imposta da conflitti o deficit interiori, ma adattabile alle contingenze della realtà esterna, con una maggior consapevolezza delle problematiche relative ai fenomeni di "dipendenza";
- la "costruzione" del proprio rapporto con il mondo si verifica sulla base di

una più fluida e meno conflittualizzata dinamica fra cognizione e affetti;

- aumento della capacità di *insight*;
- aumento dell’empatia;
- accresciuta capacità di elaborare i propri vissuti, *working through*, con maggior possibilità di accedere all’ordine del simbolico e del dialogo sia interiore che esterno;
- maggior partecipazione a un mondo *immaginale comune* [11], fattore preminente nel caso delle psicosi. Secondo Adler [2], il problema del rapporto fra conscio e inconscio si riferisce alla differenza che intercorre fra ciò che un individuo comprende e ciò che sa. Nell’elaborazione analitica “impara” a comprendere, nel senso etimologico di *prendere insieme* a un’altra persona per, poi, continuare anche da solo.

3. relazionali:

- maggior capacità di accettare ciò che viene vissuto come frustrante;
- maggior tolleranza nei confronti di ciò che è vissuto come costrizione;
- aumentata capacità di accettare la definizione che l’altro dà della relazione;
- ridotta componente transferale nei rapporti interpersonali;
- possibilità di ridurre la distanza per rendere possibili maggiori e migliori rapporti di intimità;
- il bisogno può esprimersi come desiderio e formularsi come domanda [19].

4. sociali:

- miglior inserimento e rendimento lavorativo;
- maggior capacità di godere del tempo libero;
- miglioramento della qualità nei rapporti familiari e di amicizia.

Tale elenco non vuole essere esaustivo, ma solo indicativo di quali parametri possono essere considerati. In breve, si può affermare in termini adleriani che l’analisi dovrebbe condurre alla rielaborazione di uno *stile di vita*, in cui l’uso compensatorio delle finzioni rafforzate non sia più al servizio di un’aspirazione alla superiorità, che conduce l’individuo a essere estraneo agli altri e alienato rispetto a se stesso, ma gli permetta di accettare il proprio “deficit” e, anzi, utilizzarlo in rapporti auto e eterorealizzativi [31]. Come sostiene, perciò, Conan Doyle: «La prova fondamentale della grandezza dell’uomo sta nella percezione della sua piccolezza» (6, p. 12). Un aspetto importante è rappresentato dal fatto che la fine dell’analisi, come ogni termine, comporta vissuti di abbandono. L’elaborazione del lutto, che questi comportano, assume un ruolo centrale, soprattutto, se si considera che la paura dell’abbandono riveste sovente un ruolo centrale in psicopatologia. La possibilità di superare un abbandono, una perdita, con l’aggressività che ne deriva, rappresenta già di per sé un “indicatore” di guarigione. Appare, tuttavia, utile considerare questo fattore anche dalla parte dell’analista. Infatti, se, come sostiene Guy [14], nella scelta della professione di psicoterapeuta vi sono motivazioni improntate alla compensazione di vuoti affettivi, la fine dell’analisi può essere vista come problematica anche dall’analista. Soprattutto a questo ri-

guardo appaiono importanti le osservazioni, già ricordate, sulla fine dell'analisi in base alle capacità dell'analista di imparare dai propri errori [8].

In conclusione vorremmo osservare come appaia difficile riflettere sulla fase finale dell'analisi senza discutere su vari aspetti del processo terapeutico visti nella loro complessità. Quanto è stato detto ci sembra utile, in quanto costituisce uno spunto per stimolare ulteriori riflessioni anche in relazione a problematiche particolari, come quelle dell'analisi didattica, che qui abbiamo tralasciato.

Bibliografia

1. ADLER, A. (1912), *Über den nervösen Charakter*, tr. it. *Il temperamento nervoso*, Astrolabio, Roma 1950.
2. ADLER, A. (1927), *Menschenkenntnis*, tr. it. *La conoscenza dell'uomo*, Mondadori, Milano 1954.
3. ADLER, A. (1936), *Neurotisches Weltbild*, *Int. Z. Indiv. Psychol.*, 14: 129-137.
4. BENEDETTI, G. (1970), *Psychotherapy of schizophrenia*, New York University, New York.
5. BRUSSET, B. (1988), *Psychoanalyse de la liaison*, tr. it. *La psicoanalisi del legame*, Borla, Roma 1990.
6. CONAN DOYLE, A. (1890), *The sign of four. Sherlock Holmes. Selected stories*, Oxford University, London 1970.
7. DINKMEYER, D., DREIKURS, R. (1963), *Encouraging children to learn: the encouragement process*, tr. it. *Il processo di incoraggiamento*, Giunti-Barbèra, Firenze 1974.
8. FERENCZI, S. (1927), *The Problem of the End of Analysis*, *Int. Zeitschr. Psychoanal.*, XIV: 1-10.
9. FREUD, S. (1937), *Die endliche und die unendliche Analyse*, tr. it. *Analisi terminabile ed interminabile*, in *Opere*, Vol. XI, Boringhieri, Torino 1979.
10. FROMM-REICHMANN, F. (1950), *Psychotherapy*, tr. it. *Principi di psicoterapia*, Feltrinelli, Milano 1962.
11. GASCA, G., SCARSO, G., CANDELLIERI, S. (in press), *Fattori terapeutici nella terapia di gruppo di pazienti borderline*. *Rassegna di studi psichiatrici*, LXXXII, 4: 306-328.
12. GLOVER, E. (1954), *The technique of psychoanalysis*, tr. it. *La tecnica della psicoanalisi*, Astrolabio, Roma 1971.
13. GREENSON, R. R. (1967), *Psychoanalytic theory and technique*, tr. it. *Tecnica e pratica psicoanalitica*, Feltrinelli, Milano 1974.
14. GUY, J. D. (1987), *The personal life of the psychotherapist*, J. Wiley and sons, New York.
15. HILLMAN, J. (1983), *Healing fiction*, tr. it. *Le storie che curano*, Raffaello Cortina, Milano 1984.
16. JUNG, C. G. (1928), *Das Ich und das Unbewusst*, tr. it. *L'io e l'inconscio*, Boringhieri, Torino 1980.
17. KANZER, M., BLUM, M. P. (1967), *La psicoanalisi classica dal 1939*, in WOLMAN, B. B. (a cura di), *Handbook of Psychoanalytic and Psychotherapeutic Techniques*, tr. it. *Manuale delle tecniche psicoanalitiche e psicoterapiche*, Astrolabio, Roma 1974.

18. KOHUT, H. (1977), *The Healing of the Self*, tr. it. *La guarigione del Sé*, Boringhieri, Torino 1980.
19. LACAN, J. (1966), *Ecrits*, Le Seuil, Paris.
20. MACK BRUNSWICK, R. (1928), A supplement to Freud's history of an infantile neurosis, *Int. J. Psychoanal.* XIX: 139-176.
21. MILLER, A. (1981), *Du sollst nicht merken*, tr. it. *Il bambino inascoltato*, Boringhieri, Torino 1989.
22. MUNROE, R. L. (1959), Altri indirizzi psicoanalitici, in ARIETI, S. (a cura di), *American Handbook of Psychiatry*, tr. it. *Manuale di Psichiatria*, Boringhieri, Torino 1969.
23. MUSATTI, C. (1949), *Trattato di Psicoanalisi*, Boringhieri, Torino.
24. PAPANEK, H. (1975), Alfred Adler, in FREEDMAN, A. M., KAPLAN, H. I., SADDOCK, B. J. (a cura di), *Comprehensive Textbook of Psychiatry*, Williams and Wilkins, Baltimora.
25. PARENTI, F. (1983), *La psicologia individuale dopo Adler*, Astrolabio, Roma.
26. ROVERA, G. G. (1981), Mete fittizie e metanoia, in VOLTERRA, V. (a cura di), *Finalità della psicoterapia*, Patron, Bologna: 91-98.
27. ROVERA, G. G., FASSINO, S., FERRERO, A., GATTI, A., SCARSO, G. (1984), Il modello di rete in psichiatria, *Rassegna di Ipnosi*, 25.
28. ROVERA, G. G., SCARSO, G., MUNNO, D., FASSINO, S. (1984), La strategia di incoraggiamento nelle fobie, in ROSSI, R., PETRELLA, F. (a cura di), *Psicoterapia delle fobie*, M. S., Torino.
29. SCARSO, G. (1989), "Considerazioni psicopatologico-cliniche in tema di patologia borderline", *XXXVII Congr. SIP*, CIC Edizioni Internazionali: 879-884.
30. SCARSO, G. (1990), "L'analisi come ricostruzione: il concetto di olistico", *XVIII Congr. Intern. SIPI*, Abano Terme.
31. SEIDEL, V. (1984), *Regression as therapeutic agent*, tr. it. *Regressione come agente terapeutico nella terapia individualpsicologica*, CSIP, Torino 1986.
32. WALDINGER, R. J., GUNDERSON, J. G. (1987), *Psychotherapies with Borderline Patients*, tr. it. *I risultati delle psicoterapie con i pazienti borderline*, Bollati Boringhieri, Torino 1991.
33. WEITBRECHT, H. J. (1960), Depressive and manische endogene, *Psychosen. Psychiat. Gegenarzt.*, 2: 73-118.
34. WOLBERG, L. R. (1967), *The Technique of Psychotherapy*, Grune and Stratton, New York.
35. WOLLEY, C. R. (1977), *The Technique of Psychotherapy*, Grune and Stratton, New York 1977.

Donato Munno e
Giuseppe Scarso
Clinica Psichiatrica Università di Torino
Via Cherasco, 11
I-10126 Torino

Lo stile di vita: nuove prospettive epistemologiche

UMBERTO PONZIANI

Summary – LIFE-STYLE: NEW EPISTEMOLOGICAL PROSPECTS. *Life-style* is one of the fundamental Adlerian concepts, which has been deeply examined in a number of studies and research projects. New epistemological concepts currently appear to open further prospects of investigation. The Theory of Auto-poietic Systems, for example, sets criteria such as “auto-referencing”, which appear quite stimulating for further and deep studies of the concept of *life-style*, as they appear to explain in founded epistemological terms both how a sense of personal identity is structured and the possibilities and difficulties of subsequent changes. In addition, the theory of Auto-poietic Systems offers very interesting arguments in reference to the concept of fiction in the Adlerian sense. This message wants to raise the problem and to debate these concepts in order to bring forth useful elements to further the Adlerian concept of *life-style*, which in many senses even appears to anticipate these new epistemological prospects.

Lo *stile di vita* è uno dei concetti cardine della Psicologia Individuale, rappresenta una delle concettualizzazioni adleriane di maggiore originalità e, per molti versi, è già stato ampiamente trattato e studiato. Alla luce di nuove teorizzazioni epistemologiche sembra comunque interessante tentare una limitata riflessione su tale concetto. In questi ultimi anni, infatti, si sono sviluppati studi epistemologici vari, nell'insieme definiti come *epistemologia evolutiva*, tendenti in gran parte a riformulare l'essenza della conoscenza, partendo da presupposti nuovi e, in particolare, dagli studi cibernetici, sistemici e informatici, che si sono poi allargati ai settori della fisica, della biologia e delle scienze sociali.

All'interno di questa profonda revisione un posto importante è occupato dalla cosiddetta “Teoria dei Sistemi Autopoietici”, sviluppata in particolare da Maturana e Varela. Si ritiene, infatti, che alcuni degli elementi speculativi presenti in questo teorizzare siano in qualche modo assimilabili al concetto che dell'uomo ha la Psicologia Individuale e, più in generale, all'epistemologia che la sottende. Altri indirizzi di studio in campo psicologico, ad esempio i neocognitivisti, hanno già tentato di utilizzare tali nuove prospettive epistemologiche, ma mi pare che proprio il *corpus* teorico adleriano sia quello più vicino a tali posizioni e, quindi, più idoneo a coglierne appieno gli stimoli più fecondi. Il nostro scopo è, quindi, quello di percorrere e considerare in modo iniziale e ancora molto interrogativo tali nuovi studi in linea con «una moderna concezione della psicologia individuale [che] trova infatti la sua collocazione, il suo senso e il suo pro-

gredire, in un processo di sviluppo che, senza snaturare o contaminare la linea adleriana, ponga questa costantemente di fronte ad una revisione critica» (21, p. 37).

I. *L'autopoiesi*

La Teoria dei Sistemi Autopoietici è una concettualizzazione molto formale e astratta, anche linguisticamente nuova; nasce nell'ambito della ricerca biologica, neurofisiologica e, soprattutto, epistemologica, nel tentativo di riuscire a cogliere l'essenza della vita degli esseri viventi. Per questo motivo i concetti sono formulati non tanto per l'uomo, inteso come oggetto centrale di studio, quanto per gli esseri viventi in generale, di cui l'uomo è ovviamente il rappresentante al più alto livello di complessità. Il concetto centrale di questa prospettiva teorica è quello di "autopoiesi". Esprime la convinzione che ogni vivente si distingua da ogni altro essere o macchinario di altra natura, anche se complesso, per il fatto che il suo movimento fondamentale è teso a mantenere esclusivamente la propria organizzazione interna. Scopo di un sistema autopoietico è solo quello di mantenere inalterato se stesso e nient'altro. Gli altri esseri, *macchine*, sono pensati per fare, produrre qualcos'altro; gli esseri viventi, *autopoietici*, producono e mantengono autoreferenzialmente se stessi, subordinando qualsiasi perturbazione verificatasi nell'ambiente al mantenimento della propria invariabilità. Perciò lo sviluppo, per così dire, personale dell'unità autopoietica «è la storia della trasformazione di un'unità. Di conseguenza, l'ontogenesi di un sistema vivente è la storia della conservazione della sua identità tramite la sua ininterrotta autopoiesi nello spazio fisico» (12, p. 54).

Fortemente correlato ai processi ontogenetici dell'unità è il concetto di accoppiamento strutturale che definisce le modalità con cui l'autopoiesi di un sistema vivente entra in contatto con l'autopoiesi di un altro, mantenendo invariata l'organizzazione dell'unità. Il concetto di accoppiamento strutturale ha per conseguenza il fatto che ciascun sistema vivente tende necessariamente a mantenere la sua invariabilità nelle sue interazioni con il suo ambiente e, quindi, anche con gli altri sistemi viventi con cui si pone in contatto. Spiega, inoltre, quali siano i modi e le forme del suo cambiare autopoietico, mantenendo la propria invariabilità. «Simmetricamente i cambiamenti che risultano dalle interazioni fra sistema e ambiente sono *innescati* dalle perturbazioni, ma *determinati* dalla struttura dell'unità che subisce le perturbazioni, la quale può essere ciò che, in quanto osservatori esterni, chiamiamo sistema oppure ciò che chiamiamo ambiente» (7, p. 114). Questo scaturisce dal fatto che nella prospettiva dell'autopoiesi le influenze ambientali sono considerate come perturbazioni e non come *input*, cioè non tali da essere istruttive: queste influenze possono innescare il corso della trasformazione, ma non determinarlo. Maturana afferma: «I sistemi viventi sono sistemi cognitivi, e il vivere in quanto processo è un processo di cogni-

zione» (13, p. 59). Poiché possiamo percepire la realtà in cui siamo inseriti solo utilizzando il nostro arbitrario ordine percettivo, allora vivere è conoscere. In altre parole, l'operazione di vivere corrisponderebbe a percepire e interpretare, cioè a dare un senso, arbitrario ovviamente, alle cose, all'interno del ricorsivo lavoro per mantenere costante l'organizzazione autopoietica stessa. In questo vivere e conoscere, nel continuo e circolare automantenimento della nostra organizzazione interna in rapporto alle perturbazioni, si costruirebbe la nostra identità personale. Nell'insieme questa teoria cerca di risolvere il problema di fondo della conoscenza definendo l'oggetto del ricercare biologico, fisico, psicologico o altro, come qualcosa di interno a sé e, quindi, non descrivibile. È descrivibile solo nella misura in cui un osservatore compie su di esso delle scelte che comunque sia sono arbitrarie, cioè utilizzando elementi che appartengono solo a se stesso in quanto osservatore. L'oggetto in sé non contiene assolutamente tali elementi: è semplicemente una unità autocontenuta il cui unico riferimento è verso se stessa.

«Tutto ciò che è detto è detto da un osservatore. Nel suo discorso l'osservatore parla ad un altro osservatore, che potrebbe essere lui stesso» (13, p. 53). La relazionalità insita nel rapporto *osservatore-unità osservata* è fondamentale nella teoria dell'autopoiesi in quanto, ovviamente, anche l'osservatore è un sistema vivente, quindi autopoieticamente chiuso rispetto all'ambiente nel quale egli si muove e forma le sue convinzioni e le sue conoscenze, per far fronte alle perturbazioni che l'ambiente stesso gli propone, ma nello stesso tempo quelle conoscenze e convinzioni non possono essere comprese come determinate dall'ambiente. L'osservatore stesso può e deve essere osservato, cosa che può d'altronde fare lo stesso osservatore, diventando così l'osservatore di se stesso. In altri termini, richiamandoci alla definizione di realtà, viene sottolineato che si è, si vive in termini irriducibili in una pluralità di visioni del mondo personali e possibili, la cui esistenza dipende esclusivamente da distinzioni arbitrarie effettuate da un osservatore. Arbitrarie in quanto ogni osservazione è anche "autoreferenziale", riflette sempre se stessa e cioè l'ordine percettivo su cui si basa, piuttosto che le qualità e le proprietà intrinseche dell'oggetto osservato.

In altre parole si supera l'incessante problematica epistemologica che oscilla fra la supposizione che il sistema nervoso operi per rappresentazioni del mondo e l'ipotesi che funzioni completamente nel vuoto, esistendo solo la propria interiorità: la teoria dell'autopoiesi considera, infatti, entrambe trappole nel senso che, così impostato, il problema è destinato a permanere ineluttabilmente. Dichiarano Maturana e Varela: «Da un lato possiamo considerare un sistema nel dominio di funzionamento dei suoi componenti, nel dominio dei suoi stati interni e dei suoi cambiamenti strutturali. Da questo punto di vista, per la dinamica interna del sistema, l'ambiente non esiste, è irrilevante. Dall'altro lato possiamo *anche* considerare un'unità nelle sue interazioni con l'ambiente e descrivere la

sua storia di interazioni in esso. [...] Nessuno dei due possibili domini di descrizione è problematico in sé e sono necessari entrambi per soddisfare il nostro desiderio di completa comprensione di un'unità. È l'osservatore che, dal suo punto di vista esterno, li mette in relazione; è lui che riconosce come la struttura del sistema determina le sue interazioni quando specifica quali configurazioni ambientali possono innescare in esso cambiamenti strutturali; è lui che riconosce che l'ambiente non specifica o non istruisce i cambiamenti strutturali del sistema. Il problema sorge quando ci spostiamo, senza rendercene conto, da un dominio all'altro e cominciamo a pretendere che le corrispondenze che noi possiamo stabilire fra essi, perché possiamo vedere questi domini simultaneamente, entrino in realtà nel funzionamento dell'unità [...]. Mantenendo chiara la nostra contabilità logica, questa complicazione scompare, ci facciamo carico di questi due punti di vista e li mettiamo in relazione fra loro in un dominio più ampio da noi stabilito» (14, pp. 123-124).

In diretto riferimento al ruolo dell'osservatore e alla sua posizione di unità auto-poietica, chiusa rispetto al suo ambiente, stanno le affermazioni di prescindibilità da un fine o scopo. Anche l'osservatore costruisce le proprie conoscenze mettendole in relazione, per comprendere le perturbazioni del suo ambiente, ma in nessun modo quelle conoscenze sono funzioni degli stimoli che l'ambiente gli manda [13]. Qualsiasi riconoscimento di un piano, di uno scopo, di un progetto appartiene solamente al dominio dell'osservatore, poiché, per rivelare la presenza di questo progetto, si deve prendere in considerazione un ambiente, definire uno stato iniziale e uno finale. Tutto questo è esclusivo patrimonio dell'osservatore e non è, quindi, intrinseco all'unità. Dal punto di vista dell'individuo in sé questo è inconoscibile. È possibile descrivere o vederci una qualche forma di progettualità, ma in termini esclusivamente e dichiaratamente pragmatici.

II. *Considerazioni in relazione al concetto di Stile di vita nella Psicologia Individuale*

Dalla presentazione iniziale e parziale di alcuni concetti dell'autopoiesi sembra chiaramente che emergano, seppur con un approccio molto diverso, similitudini con il *corpus* teorico adleriano, soprattutto se ci riferiamo all'intera problematica delle finzioni. In Adler il concetto di finzione rimanda a una realtà mai completamente conoscibile dall'osservatore. L'osservatore con il suo carico irriducibile di finzionalità opera descrizioni possibili, formula teorie pragmaticamente utili per descrivere e intervenire sull'uomo, ma non può pretendere di conoscere e conoscerlo esaustivamente. Lo stesso *stile di vita* è qualcosa in sé che il bambino struttura ricorsivamente e soprattutto in modo *arbitrario*, cioè partendo da una interna, originale e propria visione del mondo. La finzione «è analo-

ga strutturalmente ad altre espressioni e contenuti; in un certo senso, tutti i meccanismi di difesa psicologici non sono altro che strumenti della capacità di *fin-gere*: «fingere è conoscersi», dice Pessoa, e ancora più in generale si potrebbe dire, nel senso etimologico più antico, che fingere è vivere, e che i meccanismi espressivi della finzione non sono altro che delle strategie di sopra-vivenza. [...] Adler nella sua riflessione clinica e psicoterapeutica, applica questi concetti in due modi. A un livello più epistemologico, sostenendo che la teoria è una finzione: nel nostro caso, una finzione dell'osservatore utile a fargli "inquadrare" i fenomeni psicologici; utile pragmaticamente come può essere utile uno schema per orientarsi in una realtà che non sarà mai conosciuta in sé» (11, p. 10).

Importante e interessante appare anche il concetto del cambiamento non indotto dall'ambiente, nel senso che l'ambiente non fornisce *input* in qualche modo istruttivi sulle modificazioni dell'unità. Questo sembra precisare come avvengono i cambiamenti nel senso che questi devono essere pensati dipendenti dall'unità stessa e non indotti. Si pensi, a questo proposito, agli approcci comportamentisti e cognitivisti, che postulano anche l'uomo come un sistema di *input/output*. Dal punto di vista adleriano, invece, appare consolidato il fondare ogni processo di cambiamento sullo stile di vita personale, che determinerà sempre e comunque i successivi cambiamenti. Ricordiamo l'originale concetto adleriano di *sé creativo*. Centrando, poi, l'attenzione sullo *stile di vita*, è necessario sottolineare che Adler esprime spesso tale concetto come legato a un incessante, riflessivo, circolare e autoreferenziale occuparsi di sé da parte del bambino.

In alcuni brani appare evidente la particolare connessione con alcuni costrutti teorici dell'autopoiesi nel senso che viene a più riprese affermato il carattere, ricorsivamente interno a se stesso, della strutturazione dello stile di vita e, contemporaneamente, di una particolare relazione con il mondo, tale da garantire all'uomo il suo mantenimento in mezzo alle perturbazioni. In *Psicologia del bambino difficile* egli afferma: «I primi quattro o cinque anni di vita di un bambino gli sono sufficienti per completare la sua *formazione specifica ed arbitraria* nei confronti delle proprie impressioni. Queste derivano non solo dal suo stato organico, ma anche dagli stimoli esterni. Dopo questo periodo, il bambino comincia l'assimilazione e l'utilizzazione delle esperienze vissute, non più arbitrariamente – e ancor meno in conformità di pretese leggi di causalità – ma in funzione del suo stile di vita. L'individuo, quindi, è determinato dalla struttura del proprio stile di vita, alle cui leggi obbediscono ormai i suoi sentimenti, le sue emozioni, i suoi pensieri e le sue azioni per il resto della vita. A questo punto l'attività creatrice dello stile di vita inizia la sua opera e, allo scopo di facilitarla, vengono elaborati regole, principi, tratti del carattere e una concezione del mondo. Si stabilisce uno schema ben definito di consapevolezza iniziale; e le azioni e le conclusioni del bambino cominciano ad essere dirette in completo

accordo con la forma ideale finale a cui egli mira. Il bambino conserva nella propria coscienza tutto ciò che si dimostra compatibile e non atto a causare turbamento. Il resto viene dimenticato o ridotto o continua come struttura inconscia, che viene rimossa dalla critica o dalla comprensione a preferenza delle altre percezioni. Il risultato finale di tale struttura – sia che essa rafforzi tendenze dinamiche coscienti, le prevenga o le paralizzi mediante una controreazione che porta a conflitti inibitori – è sempre determinato in precedenza dallo stile di vita» (2, p. 27). Ancora, in altro contesto, ribadisce: «Poiché al bambino si presentano ostacoli articolati in vari settori e affrontati da uno psichismo ancora parzialmente evoluto, è evidente che egli, dovendo adeguarsi alle condizioni del mondo esterno, dia risposte incomplete e persino errate. Nell'analisi di queste reazioni si dovrà tener conto che esse si manifestano nell'ambito di uno sviluppo psichico destinato a perpetuarsi per tutta la vita e a prendere corpo in continui tentativi di fornire risposte sempre più valide e precise» (1, p. 51). Ancora a proposito dei significati personali rispetto al mondo così si esprime: «Ci sono tanti significati dati alla vita quanti sono gli esseri umani e, come abbiamo suggerito, forse ognuno di questi significati contiene un margine variabile di errore. Nessuno è in possesso del significato assoluto della vita; e si può sostenere che qualsiasi significato che sia anche minimamente utilizzabile non può essere definito completamente sbagliato» (3, p. 4).

A proposito della ricorsività nella costruzione dello stile di vita e della sua “tenuta” per così dire autopoietica, la metafora di Pagani è precisa e sintetica: «Intendo lo stile di vita come una strada fangosa sulla quale siano passati, per molto tempo, carri che abbiano lasciato impronte profonde. Poi questa strada viene quasi dimenticata. Il sole ha essiccato il fango e sono rimasti questi segni nella carreggiata. Un giorno passa un compressore stradale, molto probabilmente per caso, o perché doveva passare di lì; lo modifica ma non così profondamente che non si veda il tragitto dei carri che sono passati per tanto tempo. Queste sono le modificazioni che possono essere apportate allo stile di vita» [17].

III. *Alcune considerazioni conclusive*

Valutato il possibile ancoraggio della Psicologia Individuale a questa teorizzazione epistemologica recentissima e ribadita l'anticipatoria genialità di Adler, permangono alcune complesse problematiche, su cui è necessario fare alcune considerazioni.

1. Per prima cosa appare necessario chiarire in che modo queste prospettive epistemologiche siano collegabili col concetto di stile di vita già pienamente elaborato da Adler, Mosak, Shulman, Canziani, Parenti e altri. È importante sottolineare come sia indispensabile cercare di allargare la comprensione, nei pas-

saggi minimali e nelle componenti intimamente strutturanti, del come si formi lo stile di vita sia nel suo dispiegarsi individuale sia nel suo rigido automantenersi: non basta riconoscerlo operante. Le nuove frontiere tracciate dall'epistemologia cosiddetta evolutiva e, in particolare, dalla teoria dell'autopoiesi sembrano essere feconde di strumentazioni teoriche tali da permettere assai bene gli approfondimenti necessari. Si pensi, ad esempio, a tutto il campo clinico, ma anche ai rapporti analista-paziente e ancora al costruirsi degli stati mentali limite come le psicosi, gli stati borderline o i vari disturbi di personalità. D'altronde, come si è cercato di rilevare, malgrado approcci assai diversi e sostanziali divergenze su alcuni punti, sembra che si possano percepire punti di contatto epistemologici assai significativi fra il *corpus* teorico adleriano e quello dell'autopoiesi.

2. Per altri versi le due dottrine sono molto distanti, perché la teoria dei sistemi autopoietici nega il finalismo, che, invece, rappresenta per la Psicologia Individuale uno dei concetti teorici di fondo. È impossibile qui discutere esaustivamente questa parte del problema. Mi sembra, comunque, che la teleologia adleriana si riferisca a un funzionamento di metalivello rispetto all'attuale concettualizzazione dell'autopoiesi. D'altra parte sarebbe interessante approfondire l'ipotesi, al momento non ancora verificabile, secondo cui, come dice Atlan [6] per tutte le descrizioni di progetto o finalità, la stessa teleologia adleriana possa essere definita, comunque, pragmaticamente necessaria, ma non fondante. È utile ricordare che nella Teoria dei Sistemi Autopoietici ampio risalto viene dato anche alla critica dei concetti di causalità, a cui tanti approcci teorici hanno fatto riferimento.

3. Nell'ambito della ricerca di punti di contatto o di distanza fra teoria dell'autopoiesi e l'insieme teorico adleriano appare interessante rilevare come vi siano nella prima chiari riferimenti, per certi versi coincidenti, al *sentimento sociale* della Psicologia Individuale. La teoria dell'autopoiesi, anche se non uniformemente, sottolinea la partecipazione individuale all'essere in un sistema sociale in termini assai complessi. Ecco una parziale, ma molto interessante definizione di Maturana: «Ciò che determina la costituzione di un sistema sociale sono le interazioni ricorrenti degli stessi sistemi autopoietici. In altre parole, ogni stabilizzazione biologica delle strutture degli organismi interagenti, che risulta nella ripetizione delle loro interazioni, può generare un sistema sociale. Tra gli esseri umani il fattore basico stabilizzante nella costituzione di un sistema sociale è il fenomeno dell'amore, il vedere l'altro come un partner in alcune o in tutte le dimensioni della vita. In questa circostanza, quando un essere umano fa la scelta di un modo particolare di vivere, esistente nella sua realizzazione di un particolare insieme di relazioni sociali, egli fa una scelta etica basica nella quale convalida un mondo per se stesso e per gli altri che egli ha esplicitamente o implicitamente accettato come partner nella vita» (13, p. 10).

Per concludere sinteticamente, sembra di poter affermare che vi sono notevoli affinità fra alcuni concetti adleriani e la Teoria dei Sistemi Autopoietici: l'irriducibilità finzionale del percepire il mondo, la posizione dell'osservatore, lo *stile di vita* e il *sentimento sociale*. Mi pare, però, che la cosa più interessante sia l'ancoraggio possibile del *corpus* teorico adleriano a questa nuova prospettiva epistemologica, che, se di fatto pone in crisi molte altre teorizzazioni psicologiche, non solo non intacca, ma addirittura sembra confermare e rafforzare la visione che la Psicologia Individuale ha dell'uomo, del suo essere nel mondo, del suo inimitabile e personalissimo *stile di vita*.

Bibliografia

1. ADLER, A. (1926), *Menschenkenntnis*, tr. it. *Psicologia Individuale e Conoscenza dell'uomo*, Newton Compton, Roma 1975.
2. ADLER, A. (1930), *Die Seele des Schwererziehbaren Schulkindes*, tr. it. *Psicologia del bambino difficile*, Newton Compton, Roma 1973.
3. ADLER, A. (1931), *What life should mean to you*, tr. it. *Cos'è la Psicologia Individuale*, Newton Compton, Roma 1976.
4. ANSBACHER, H. L., ANSBACHER, R. R. (1956), *The Individual Psychology of Alfred Adler*, Basic Books, New York.
5. ARECCHI, F. T., ARECCHI, I. (1990), *I simboli e la realtà*, Jaca Book, Milano.
6. ATLAN, H. (1985), Complessità, disordine e autocreazione del significato, in BOCCHI, G., CERUTI, M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.
7. CERUTI, M. (1986), *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano.
8. DEL MIGLIO, C. (1989), *Ecologia del sé*, Bollati Boringhieri, Torino.
9. GARGANI, A. G. (1986), *Lo stupore e il caso*, Laterza, Bari.
10. KUHN, T. S. (1962), *The structure of scientific revolutions*, tr. it. *La Struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969.
11. MAIULLARI, F. (1992), L'analisi come finzione e l'analisi delle finzioni: mito, sogno, fiaba, *Riv. Psicol. Indiv.*, 32: 7-15.
12. MATURANA, H. R., VARELA, F. J. (1972), *De machinas y seres vivos*, tr. it. *Macchine ed esseri viventi*, Astrolabio, Roma 1992.
13. MATURANA, H. R., VARELA, F. J. (1980), *Autopoiesis and cognition. The realizing of the living*, tr. it. *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia 1985.
14. MATURANA, H. R., VARELA, F. J. (1984), *El árbol del conocimiento*, tr. it. *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1992.
15. MORIN, E. (1973), *Le Paradigme perdue: la nature humaine*, tr. it. *Il Paradigma perduto*, Bompiani, Milano 1973.
16. MORIN, E. (1991), *Les idées, leur habitat, leur vie, leurs moers, leur organisation*, tr. it. *Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*, Feltrinelli, Milano 1993.
17. PAGANI, P. L. (1987), "Intervento" televisivo RAI 1 per presentazione volume *Lo stile di vita*.
18. PARENTI, F., PAGANI, P. L. (1987), *Lo stile di vita*, De Agostini, Novara.
19. PONZIANI, U. (1993), *Persona e mente. Complessità e disagio mentale*, «*Il disagio*

mentale grave: assistenza, inserimento, compartecipazione», Centro Iniziativa Culturale, Atti 9° Corso Residenziale di Bioetica, Bologna.

20. RORTY, R. (1976), *Philosophy and the Mirror of Nature*, tr. it. *La filosofia e lo specchio della natura*, Bompiani, Milano 1986.

21. ROVERA, G. G. (1977), *La Individualpsicologia: un modello aperto*, *Riv. Psicol. Indiv.*, 6-7: 23-50.

22. VAIHINGER, H. (1911), *Die Philosophie des Als Ob*, tr. it. *La filosofia del "come se"*, Astrolabio, Roma, 1967.

23. FOERSTER, H. (1985), *Cibernetica ed epistemologia: storia e prospettive*, in BOCCHI, G., CERUTI, M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.

24. VAMOS, T. (1991), *Computer epistemology. A Treatise in the Feasibility of Unfeasibility or Old Ideas Brewed New*, tr. it. *Epistemologia del computer*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.

25. VARELA, F. J., THOMPSON, E., ROSCH, E. (1991), *The embodied mind. Cognitive science and human experience*, tr. it. *La via di mezzo della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1992.

26. VATTIMO, G. (a cura di, 1981), *Enciclopedia di Filosofia*, Garzanti, Milano.

Umberto Ponziani
Via Normandia, 114
I-40132 Bologna

La Psicologia Individuale in Italia dal 1913 al 1945: ricerca bibliografica preliminare*

EGIDIO ERNESTO MARASCO, LUCIA PARISOTTO, UTE SAMTLEBEN

Summary – THE INDIVIDUAL PSYCHOLOGY IN ITALY FROM 1913 TILL 1945: INTRODUCTORY BIBLIOGRAPHIC RESEARCH. Surprisingly, through a revision of some psychological literature, it was found that the Individual Psychology was already well known and spread in Italy in the first half of our century. Adler himself published at least four works on important scientific Italian reviews. Moreover he published and commented in his review an important tribute by Agostino Gemelli, which aroused exciting and rich exchange of ideas in the scientific world. The non-specificity of the terms used by the Individual Psychology and of the word “Individual Psychology” itself has always hindered the spreading of Adler’s ideas that for long time in Italy has been considered belonging to psychoanalysis. At the same time some important tributes to Individual Psychology to Adler’s doctrines have been published. This should be pointed to the Individualpsychologists’ attention in Italy and in the world.

I. Primi ricordi: “*Psiche*” 1913 -1914, “*Scientia*” 1914

La Psicologia Individuale di Alfred Adler, sin dal suo nascere, è ben conosciuta in Italia e non può essere altrimenti, visti gli stretti rapporti che legano la cultura italiana a quella centroeuropea all’inizio del secolo [7, 10, 11, 15]. La rivista “*Psiche*” di Firenze, diretta da Enrico Morselli, Sante De Santis e Guido Villa, nel 1913, nella sezione “notizie”, dedicata al movimento psicoanalitico, segnala: «Negli ultimi mesi sono avvenuti fra gli psicoanalisti vari dissensi e divisioni, che, se da un lato confermano l’incertezza e la provvisorietà di alcune dottrine psicoanalitiche, costituiscono dall’altro un segno della vitalità del movimento. Ci limiteremo a una semplice cronaca dei fatti. Il primo psicoanalista che si divide dal FREUD fu l’ADLER, il quale lasciò la società psicoanalitica e la redazione del “Zentralblatt für Psychoanalyse” e fondò una nuova società, il “Verein für freie psychoanalytische Forschung”. Recentemente anche l’altro redattore del “Zentralblatt”, lo STEKEL, lasciò la società del FREUD e si unì all’ADLER, ma tenne per sé il “Zentralblatt für Psychoanalyse”, diventandone direttore al posto del FREUD. Questi allora ha fondato, nel gennaio scorso, la “Internationale

* La ricerca è stata effettuata per l’Istituto Alfred Adler di Milano.

Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse”, che è redatta da S. FERENCZI e O. RANK (H. Heller Verl., Wien u. Leipzig). In questi mesi gli psicoanalisti hanno pubblicato parecchi volumi notevoli; segnaliamo fra gli altri: [...] *Über den nervösen Charakter*. Quest’opera di Alfred Adler apre la Bibliografia psicologica dedicata da “*Psyche*” alla psicoterapia con questo commento di Roberto Assagioli: «Le dottrine dell’A. e le loro applicazioni terapeutiche sono originali ed ingegnose, per quanto assai unilaterali e certo esagerate». La Rivista, tra le pubblicazioni ricevute, cita di Alfred Adler “Beiträge zur Lehre von der organischen Grundlage der Psychoneurosen”, “Nervenkrankheiten. Individualpsychologische Behandlung der Neurosen” e “Traum und Traumdeutung”.

Sempre Roberto Assagioli, redattore capo della rivista, nel suo articolo sul congresso della Società Internazionale di Psicologia Medica e Psicoterapia, tenutosi a Vienna il 19 e 20 settembre del 1913, dopo aver rimarcato l’assenza di Freud e dei suoi discepoli, «assai commentata e non favorevolmente», segnala le comunicazioni di Adler e della sua scuola: «Il Dott. A. ADLER, Presidente della “Società di psicologia individuale”, da lui fondata dopo essersi staccato dal FREUD, fece un notevole discorso sul tema “Psicologia infantile e studio delle nevrosi”, nel quale ebbe occasione di esporre i capisaldi delle sue originali dottrine, le quali sono basate sopra una concezione esclusivamente finalistica dell’attività psichica e della vita in generale. Anche parecchi tra i discepoli dell’ADLER, i quali parteciparono in buon numero al congresso, fecero comunicazioni: P. SCHRECKER parlò “Sopra i primi ricordi infantili”; C. STRASSER su “Carattere nervoso, disposizione alla dipsomania ed educazione”; V. EPPELBAUM lesse uno “Studio sopra l’esperienza di associazione con speciale riferimento agli alcolisti”». In nota aggiunge: «Sopra le teorie dell’ADLER pubblicheremo un ampio articolo in uno dei prossimi numeri». Del congresso e delle comunicazioni di Adler, «ancien partisan de la théorie psycho-analytique», e della sua Scuola dà notizie, nella “cronaca”, anche “*Scientia*” del 1914, anno in cui “*Psyche*”, come annunciato, dedica trentasette pagine alla “Psicologia individuale comparata”. La Rivista riserva questi aggiornamenti monotematici solo a importanti dottrine: psicologia legale, psicologia sociale, psicoterapia e, nel 1912, analogamente ha presentato anche la psicoanalisi.

“*Scientia*”, rivista internazionale di “sintesi scientifica”, diretta da Bruni, Dionisi, Enriquez, Giardina e Rignano, ha interessi a tutto campo nelle scienze, gode di enorme prestigio in tutto il mondo tanto che Freud, quando gli viene chiesto un articolo, compiaciuto ne dà notizia a Ferenczi nella lettera del 17.2.1913 [2] e pubblica sulla Rivista “Das Interesse der Psychoanalyse für die nicht psychologischen Wissenschaften”, la sua unica esposizione sistematica e riassuntiva di tutte le applicazioni non mediche della psicoanalisi. Non solo, ma, nella lettera a Ferenczi del 16.5.1914, con amarezza, scrive: «Per il resto solo perdite: Stanley Hall è diventato adleriano dalla testa ai piedi [...] “*Scientia*” annuncia

un articolo di Adler sulla psicologia individuale. Presto lo chiameranno in America per liberare il mondo dalla sessualità e fondarlo sull'aggressività!» (*Ibid.*, p. 583). Adler ha la stessa considerazione di Freud per "*Scientia*". È infatti molto significativo che, nel 1914, vi pubblici "Die Individualpsychologie, Ihre Voraussetzungen und Ergebnisse" in tedesco, ma con la traduzione francese con cui la Rivista correda sempre, nel supplemento, i lavori non redatti in questa lingua. La notevole importanza di questo scritto è sottolineata anche dal fatto che verrà ristampato, come capitolo introduttivo, in *Praxis und Theorie der Individualpsychologie* nel 1920. Tale articolo e i lavori di Kaus, "L'individuo e il suo piano di vita secondo Alfred Adler", di Assagioli, "Le dottrine di Alfred Adler", dello stesso Adler, "Per l'educazione dei genitori"* e la Bibliografia ragionata pubblicati su "*Psiche*" fanno conoscere la Psicologia Individuale in Italia antecedentemente alla conflagrazione della prima guerra mondiale e a essi, per lungo tempo, si riferiscono psicologi, medici, insegnanti, studiosi di varie discipline e persone di cultura. Non ci soffermiamo ad analizzare questi scritti di e su Adler, perché vogliamo semplicemente limitarci qui alle segnalazioni bibliografiche. Un loro esame critico e approfondito andrà sicuramente affrontato, in convegni e altri studi, vista la loro scarsa notorietà rispetto all'importanza che hanno avuto per la diffusione della Psicologia Individuale nella cultura italiana.

II. "*I Contrasti di idee fecondano idee*": "*Scientia*" 1926, *L'Archivio Generale di Neurologia, Psichiatria e Psicoanalisi di Marco Levi Bianchini 1925-1938*

Sicuramente gli eventi bellici portano grandi sconvolgimenti anche nella cultura italiana, rendendola generalmente meno attenta e informata sui progressi scientifici del mondo di lingua tedesca. In questo periodo, e in questo clima, compare il saggio di Lugaro *La psichiatria tedesca nella storia e nell'attualità* [6], che critica violentemente la Psicologia Individuale, insieme ad altre teorie, con un'acrimonia e un astio che vanno oltre la polemica scientifica. Ciò influisce negativamente sulla diffusione della Psicologia Individuale in Italia, comunque nel 1926 la Rivista di Rignano pubblica nuovamente un articolo di Adler, "Die Individualpsychologie, ihre Bedeutung für die Behandlung der Nervosität, für die Erziehung und für die Weltanschauung", ma sono soprattutto gli psichiatri a coltivare questa disciplina. In ciò il prof. Marco Levi Bianchini ha un ruolo di grande rilievo.

Egli è un attivista della Psicoanalisi, instancabile e creativo, traduce opere di Freud, già nel 1913 pubblica *Psicoanalisi ed isterismo*, fonda nel 1915 la *Biblioteca psicoanalitica italiana* e, nel 1920, crea il suo *Archivio Generale di*

* Questo articolo apre il presente numero della Rivista. [N.d.R.]

Neurologia, Psichiatria e Psicoanalisi, edito in italiano, francese, inglese, tedesco, spagnolo e portoghese, con l'intento di far conoscere alla psichiatria le più importanti opere scientifiche mondiali in materia o comunque attinenti alle scienze dello spirito. Nel 1925 Marco Levi Bianchini, Freud benedicente, fonda insieme con Del Greco, Rezza, Vitolo e altri la Società Italiana di Psicoanalisi [5]. Ad essa, *oborto collo*, aderisce anche Weiss per espresso desiderio di Freud che gli scrive: «La ringrazio per le Sue notizie sulla società italiana, che potrebbero comunque essere più promettenti, ma che dobbiamo accettare per come sono. Succede spesso, infatti, che la forma preceda il contenuto e sono contento che Lei non intenda distruggere questa forma ora. Speriamo che col tempo essa si riempi di contenuto, e se questo accadrà, sarà opera e merito suo» (16, p. 77). Weiss è anche redattore di *Archivio* che, con la fondazione della Società, diviene organo ufficiale della Società Psicoanalitica Italiana. Adler, proprio nel 1925, vi fa pubblicare “Fondamenti e progressi della psicologia individuale”, conferenza da lui tenuta al VII congresso di Psicologia ad Oxford nell'agosto 1923. Ciò non fa meraviglia, perché lo stesso Weiss, «il psicanalista più intransigentemente freudiano» come lo definisce Levi Bianchini, pensa che «qualcuna delle idee di Adler avrebbe potuto essere integrata, perlomeno parzialmente, nell'intelaiatura della psicoanalisi di Freud» (16, p. 77) e, con estrema onestà scientifica, polemizza direttamente con Freud, quando il fondatore della psicoanalisi, per rinforzare la sua critica al ruolo dato da Adler alla “protesta virile”, nega, nell'*Introduzione al narcisismo*, l'importanza del complesso di castrazione: «Trovo del tutto impossibile porre la genesi della nevrosi sull'esigua base del complesso di castrazione, per quanto potentemente possa affiorare tra le resistenze dei pazienti alla cura delle nevrosi. Incidentalmente conosco dei casi di nevrosi nei quali la protesta virile o, come diciamo noi, il complesso di castrazione, non gioca alcuna parte patogena, e non appare neppure». L'apunto di Weiss mette in imbarazzo Freud che successivamente risponde: «non saprei indicare alcuna nevrosi in cui non sia riscontrabile tale complesso e quella frase oggi, comunque, non l'avrei scritta» (*ivi*).

L'*Archivio* è giustamente apprezzato soprattutto per l'imponente bibliografia, curata perlopiù sempre dallo stesso Levi Bianchini. Questa, con le sue varie sezioni, spazia dalla biologia all'anatomia e neurologia, dalla psichiatria all'antropologia criminale, dalla psicologia alla pedagogia e alla filosofia, dalla psicoanalisi alla caratterologia e alla psicologia individuale (ancora non intesa nel senso di dottrina adleriana!), dalla religione alla psicoantropologia, alla psicologia etnica e alla storia. In questa rubrica vengono sollecitamente e puntualmente segnalate le opere di Adler e della sua Scuola che sono presentate con entusiastico consenso e grande libertà di giudizio. Così, nel 1925 vi si critica il prof. Jauregg che rifiuta la docenza ad Adler nonostante il valore di *Über den nervösen Charakter*. Nel 1926 si presenta con favore il grande trattato diretto da Wexberg anche per il contributo “veramente imponente” dato dal sesso femmini-

le alla Psicologia Individuale (ben dodici delle trentuno monografie sono di donne) e per la “grandiosa massa” di casi clinici. Nel 1927, presentando i primi sei volumi della Società Internazionale di Psicologia Individuale, Levi Bianchini rivendica anche alla Psicoanalisi il diritto, pacificamente accettato per tutte le altre scienze, di avere opinioni discordanti a seconda delle Scuole: «I contrasti delle idee fecondano le idee, e quando le idee si combattono senza idee, allora si corre il rischio di far la figura del ciuco vestito della pelle del leone». Alcune opere sono presentate due volte, altre probabilmente mancano o ci sono sfuggite nella consultazione, comunque nella Bibliografia critica figurano ben trentatre opere di Adler o della Scuola. Nel 1931 Levi Bianchini scrive su *Archivio* “Educazione e Psicologia individualistica in rapporto ad alcuni tipi di bambini difficili”, dove dimostra di aver fatto sua questa dottrina.

III. *Importanza del pensiero di Adler nella dottrina del carattere di Gemelli*

L’ambiente scientifico italiano è estremamente favorevole ad accogliere le dottrine di Adler per le comuni matrici filosofiche e culturali; inoltre, per merito delle sopra citate Riviste, in questo periodo la Psicologia Individuale è sicuramente conosciuta e, talora, entusiasticamente accettata. Agostino Gemelli, ad esempio, nella relazione “Sulla natura e sulla genesi del carattere”, tenuta al congresso della Società per il progresso delle Scienze di Firenze del 1929, espone concetti molto vicini al pensiero adleriano e ad Adler spesso si richiama: «Il carattere ci si presenta come ragione e come fondamento e come spiegazione della condotta umana; gli atti che costituiscono questa non ci appaiono più come slegati o senza una logica interiore; al contrario, essi ci appaiono intimamente connessi e giustificati dal punto di vista della interiore struttura; con questo modo di considerare la vita psichica non si tratta dunque tanto di determinare gli elementi della vita psichica, quanto piuttosto la “totalità” di questa; il carattere viene cioè concepito come un tutto dinamico, l’equilibrio del quale oscilla entro certi limiti, fondato come esso è su una gerarchia di forze e di reazioni solidali in una risultante sinergia. Entrano adunque nel carattere delle strutture e degli elementi, ma non è per noi importante il descriverle, quanto invece il cogliere la risultante del loro mutuo agire e reagire e come esse sono organizzate a dare un tutto. Senonché a cogliere come queste strutture sono unite, soprattutto come esse si sono costituite ed organizzate, occorrono delle idee direttive. Così, ad esempio, nella psicologia individuale di Adler si ritiene che il fatto di una lesione organica o di una deformità, cioè di un minor valore ai fini di un dato organo o funzione fisica, può essere il punto di partenza per la costituzione di uno stato d’animo, di una reazione psichica, in una parola, di un aspetto del carattere, che può anche giungere sino al punto di essere patologico (*Organminderwertigkeit*). Quindi del carattere, dice Adler, non si deve avere una concezione causale, ma finalistica, nel senso che si deve, per comprendere,

ad esempio, uno stato ansioso, non già ricercare la causa di esso, per esempio, quella deformità organica, ma il fine per raggiungere il quale il malato ha reagito in quella determinata forma psichica ai danni o presunti danni di quella minorazione organica» (3, pp. 45-46).

Nello studio della genesi del carattere e delle sue leggi, prosegue Gemelli: «Al punto di vista causale, dobbiamo affermare con Adler, è da sostituirsi il punto di vista finalistico. Questa espressione è da intendersi non nel senso filosofico, quanto piuttosto a significare che, sotto l'assillo e sotto l'impulso dei fini che l'individuo si propone (e tra questi in primo luogo grazie alla reazione dell'individuo all'ambiente sociale in cui vive), si plasma il carattere. Con che viene anche detto che il carattere non è qualcosa di fisso, di inalterabile, di ereditario, di legato in modo indissolubile alla costituzione, ma ci si presenta come plastico e trasformabile. Allora il carattere appare come una unificazione interiore e totalizzatrice di tutte le attività psichiche alle quali ci dobbiamo riferire se vogliamo intendere il modo di agire di una persona. [...] Dunque il carattere è una strutturazione psicologica di natura reattiva all'ambiente, dove l'ambiente va inteso nel senso più vasto e comprensivo dell'espressione, e sempre in rapporto con l'individuo, quindi in funzione delle azioni e delle reazioni di adattamento, di repulsione, di attrazione ecc. tra ambiente e individuo» (*Ibid.*, p. 51).

Nella sua trattazione Gemelli, poi, affronta il metodo da seguire per costruire un'utile caratterologia. A suo dire, la via da seguire è quella mostrata da Sigmund Freud quando insegna che, per fare della psicologia vera, bisogna cercare di capire le azioni umane nella loro genesi e nei loro movimenti: «vi è, secondo la sua dottrina, qualcosa di fatale nel carattere; è il passato che bisogna interrogare per capire che cosa è il carattere. Sono gli istinti profondi che generano i conflitti con il mondo in cui l'uomo vive; ed è la eredità che pesa sul destino di ciascun uomo e si rivela nella vita di tutti i giorni; gli errori, i sogni, i motti di spirito e mille manifestazioni della vita quotidiana sono modi di rivelazione di ciò che è profondo nel nostro io e che abbiamo ereditato, manifestazione di una Nemesi oscura che minaccia sempre il nostro avvenire.

È noto che la psicologia individuale di Adler, pur ponendosi sullo stesso piano di indagine della natura del carattere ha però ripudiato questo pessimistico modo di concepire la vita umana, e ho già ricordato che Adler vede nel carattere il modo di reagire alle circostanze della vita stessa, una specie di superazione o liberazione delle difficoltà che essa presenta. Per capire il carattere, non ci si deve dunque porre dal punto di vista causale, il che fatalmente ci riconduce a ricercare nella eredità le cause delle attuali deficienze, quanto piuttosto dal punto di vista finalistico. È il fine che l'uomo persegue che determina il carattere, perché è il fine che dirige l'azione, sia che esso rappresenti un successo od un insuccesso. Se perciò noi vogliamo capire l'azione umana e coglierne le caratteri-

stiche, bisogna che ci poniamo dal di dentro di essa e considerarla dal punto di vista del fine che l'uomo con essa si propone di raggiungere; si arriva così, per questa via, a determinare che il fatto di raggiungere o no, di raggiungerlo facilmente, ovvero attraverso ostacoli spaventosi, con lotta o in pace, ci permette di capire come si è formato quel determinato e caratteristico e permanente atteggiamento di un soggetto, il suo costante modo di reagire al mondo esterno, il suo atteggiamento sociale, le sue credenze, i suoi dubbi, le sue speranze, in una parola il suo carattere. Non quindi il passato, ma l'avvenire ci rivela il carattere» (*Ibid.*, p. 54).

Gemelli non entra nel merito dei dissidi tra Freud e Adler e sulla possibilità di una loro composizione, a lui «importa invece dire che Freud e Adler, appunto nell'apparente contrasto che separa le loro due scuole, ci mostrano il carattere come espressione, ossia ritengono che il modo relativamente costante con cui la condotta di un uomo si svolge non solo rivela il carattere, ma ne spiega la genesi. Ecco quindi trovato il metodo della caratterologia. [...] Per "capire" la vita psichica, il carattere, la condotta, bisogna guardare dall'interno, nella sua totalità e nel mondo nel quale si svolge» (*Ibid.*, pp. 54-55). Adlerianamente Gemelli prosegue: «E, parlando di plasticità [del carattere], non mi riferisco tanto alle influenze del sesso, dell'età, del clima, dell'habitat, delle malattie, ecc., quanto piuttosto al fatto che sul carattere hanno influenza il lavoro professionale, il gusto che vi troviamo o il disgusto che esso provoca, le preoccupazioni della vita, l'ambiente psichico familiare, il numero e la qualità dei membri della famiglia, la nostra posizione in seno ad essa, infine la riuscita nella società, le lotte che si richiedono per riuscire, le soddisfazioni che le conquiste, il successo apportano, l'amarezza e la sfiducia prodotte dall'insuccesso, e via via tutte le infinite circostanze nelle quali si svolge la nostra attività e alle quali dobbiamo pure reagire. Se la nutrizione, l'alimentazione, il clima o gli altri fattori agiscono indirettamente sulla formazione del carattere, queste ultime cause agiscono, invece, direttamente, provocando reazioni, ossia grazie ad un meccanismo psichico. Si ponga mente, ad esempio, al fatto, già da tempo descritto, che un fanciullo, perché nasce ultimo in una numerosa e povera famiglia, ovvero perché è l'unico rampollo atteso e vezzeggiato in una famiglia ricca, oppure perché è un maschietto con numerose sorelle, ha per queste modeste cause già sin dai primi anni della vita una specie di orientazione del carattere che è una specie di reazione a quelle condizioni nelle quali socialmente è collocato. Altro esempio pur esso da tempo descritto: si ponga mente cioè alla influenza che ha sull'animo dell'uomo una determinata deformità fisica o malattia. Per supplire alla deficienza creata da questa, ovvero per occultarla, si crea una particolare reazione psichica, questa assume una particolare importanza quale fattore del carattere, quando la deformità o la malattia hanno una influenza sociale» (*Ibid.*, pp. 55-56).

Sono sufficienti queste citazioni per dimostrare la penetrazione della Psicologia Individuale in Italia. La relazione, oltre che sugli atti del congresso pubblicati

nel 1930, compare anche sui *Quaderni di Psichiatria* di Enrico Morselli, sempre nel 1930. Nel 1935, inoltre, Adler accoglie il lavoro, tradotto in tedesco, su *Zeitschrift für Individualpsychologie*.

IV. Giudizio di Adler sulla caratterologia di Gemelli

Alla relazione di Gemelli, pubblicata sulla Rivista tedesca, Adler fa seguire il commento*: «Questo lavoro del meritevole e coscienzioso prof. Gemelli merita un particolare apprezzamento non per ultimo perché è apparso da alcuni anni e pertanto non ha potuto avvalersi delle chiare esposizioni della Psicologia Individuale che da allora ci sono. Si deve prendere atto che lo stimato Autore è al vertice dei moderni psicologi e psichiatri. La sua concezione, concordante con quella della Psicologia Individuale, è che la personalità, sia del soggetto normale che di quello anormale, possa essere colta solo se relazionata al mondo esterno, ciò vale anche per quello che comunemente viene chiamato carattere; tale concezione dimostra che la sua dottrina è compenetrata dall'importanza del sentimento sociale, dalla concezione finalistica della vita dell'animo umano, dalla certezza dell'unità della persona. I punti cardine del suo pensiero pongono la sua dottrina molto vicino alla Psicologia Individuale. Noi non concordiamo comunque con la sua parziale lode per la Psicoanalisi. Quello che lei potrebbe offrire sulle precedenti visioni non concorda con la sua concezione causale-meccanicistica, nonostante alcune adozioni dall'ambito della Psicologia Individuale che danno l'impressione di un'alzata stonata sovrapposta a decorare un mobile completamente diverso. Si deve sicuramente affermare che l'irruzione di Freud nell'antiquata psicologia fu di rilevante utilità e aprì la strada alla Psicologia Individuale. Il fatto che lui, per amore dell'insostenibile teoria basata sul pansessualismo, abbia sviluppato una concezione causale-meccanicistica, si sia fatto prendere dalla dottrina dell'ereditarietà, abbia inteso la degenerazione dello stile di vita viziato come norma della psiche, abbia considerato il fatto dell'interesse sociale come astute debolezze, abbia conferito il carattere di Io a ognuno dei suoi artificiali raggruppamenti psichici, senza afferrare l'unità formatrice dell'Io, tutto ciò lo differenziò dalla Psicologia Individuale, a cui fu comunque debitore di molte vedute poi utilizzate in successive ricerche. Ciò che la Psicologia Individuale ha da dire, in maniera forse solo esplicativa, ma senz'altro sorprendente, sul lavoro che riguarda la caratterologia di Gemelli è che l'essenza del carattere, innata o acquisita, non esiste. Ciò che chiamiamo carattere è solo la forma esteriore del rapporto che l'uomo ha con un compito da lui stesso postulato. Il carattere non può essere scisso dai riferimenti con il sociale, non esiste carattere nel nulla. Ogni tratto caratteriale, compreso esattamente, mostra il grado della capacità di cooperazione, convivenza, "coamore"

* Ringraziamo Horst Gröner per averci procurato il testo.

[compartecipazione affettivo-emotiva, *N.d.T.*]. Questo grado gli è stato conferito dall'unità dell'Io. Inoltre, si può riconoscere nel carattere il grado di attività che concorda con il grado di interesse sociale, questo può essere misurato idealmente solo attraverso una finalizzazione ideale del comportamento verso il bene dell'intera umanità e per l'eternità [*sub specie aeternitatis, N.d.T.*]. Sono comunque possibili controversie relative a quanto sopra detto, come io ho sempre sottolineato. Ognuno ritiene giusta, preziosa, normale e comprensibile [qualche cosa] ricevendo il suo valore dall'idea di perfezione del genere umano e dall'idea di una esigenza per l'eternità. Questa opinione ha il suo fondamento biologico nella struttura stessa della vita. Ogni individuo è, per così dire, un'unità cristallizzata, incarnata, che, con tutti i suoi difetti e pregi, fa parte di un processo evolutivo verso la perfezione. La caratterologia può quindi soltanto essere una ricerca dei rapporti dell'individuo con l'intero processo evolutivo della vita. Su questa strada delle nostre ricerche è un piacevole avvenimento incontrare gli studi di Gemelli» (1, pp. 29-30).

V. *Psicologie individuali, finzioni e "come se": omonimie confusive*

Facendo delle ricerche bibliografiche, in particolare per Adler, ci si imbatte in problemi di omonimie (c'è ad esempio un Alfred Adler della *City University* di New York cultore di... letteratura francese), non solo, ma "Adler" è anche il titolo di una rivista dell'Aeronautica tedesca! Questo destino, e questa difficoltà di immediata identificazione, è comune anche alla denominazione "Psicologia Individuale", o almeno lo era sino a che a essa, in Italia, è stata data grande divulgazione da Parenti e Pagani, dalla Società Italiana di Psicologia Individuale e da tutti gli istituti scientifici che alla dottrina di Adler si ispirano. Nei più importanti dizionari, come il *Nuovo dizionario della Lingua italiana Treccani* del 1991, e nelle enciclopedie, come l'*Enciclopedia universale Garzanti* del 1992, ora finalmente con "Psicologia Individuale" si intende solo questa dottrina. Ma non è sempre stato così e, soprattutto nel periodo a cui ci riferiamo, con psicologia individuale si indica la psicologia sperimentale, la psicologia sintetica o concreta, la psicologia differenziale di Stern, le teorie dell'individuo di James, la psicologia costituzionale, quella dei temperamenti e dei caratteri e, infine, con "nuova Psicologia individuale" Assagioli, nel 1925, propone di denominare uno studio dell'individualità umana ispirantesi alle classificazioni di Jung sui tipi psicologici.

La Psicologia Individuale, per illustrare alcuni punti chiave della dottrina di Adler, utilizza terminologie già in uso in Italia, ma non con lo stesso significato: il filosofo Giovanni Marchesini, allievo di Ardigò e professore all'Università di Padova, tenta di innestare nel naturalismo del maestro la sua particolare visione dei valori morali col suo "positivismo idealistico" o "pragmatismo razio-

nale”. Per lui i valori sono *finzioni* e non fatti obiettivi, ma stimolano l’uomo e promuovono la sua attività creatrice. Questo “finzionalismo” viene aspramente criticato da Giovanni Gentile (13, p. 279). Le teorie di Marchesini non sono identificabili né molto accostabili alla filosofia del “come se” di Vaihinger e al concetto di *mèta finzionale* di Adler, anche se Marchesini parla proprio di pedagogia del *come se* e di *finzione* nell’educazione. Bastano brevi citazioni per capire la distanza delle due teorie e, pertanto, la confusività nell’uso di una comune terminologia: «Il bene, il dovere, la virtù e via dicendo, sono idealità che, elevate fino al regno dell’Assoluto, appaiono finzioni dell’immaginazione e del sentimento; ma corrispondono anche, in questa forma romantica, a un bisogno dell’uomo e specialmente degli adolescenti, a una legge infine del nostro spirito. Non posso quindi convenire con Vaihinger che sembra annoverarle fra quelle idee le quali, per destino tragico della vita, mentre ci apparivano validissime, risultano poi, per la critica che in esse svela la finzione, destituite d’ogni valore. Ho per contro dimostrato che codeste idealità acquistano dalla critica un valore innegabile non solo intrinseco ma anche strumentale. Trasfigurando nel mondo dell’Assoluto le idealità morali e appropriandosele, l’uomo trasfigura anche se stesso, e si finge diverso da quello ch’egli è; e questa trasfigurazione può avvenire inconsapevolmente. Ma forse acquistando egli, per l’analisi scientifica, la coscienza di questa trasfigurazione, cesserebbe con ciò il valore delle idealità stesse, ed egli si sentirebbe impaludato o smarrito nello scetticismo? Ho dimostrato, credo in maniera persuasiva, che ciò non avviene affatto; e d’altra parte riconoscere, dove esiste, la finzione è un dovere non solo di scienza ma di sincerità. La finzione poi persiste anche s’è riconosciuta: persiste nella vita morale come ideazione poetica» (8, pp. 149-150).

Ben diverso è il pensiero dello studioso kantiano Vaihinger, che risente del pragmatismo e di Nietzsche, che così Voltaggio presenta: «Secondo Vaihinger la filosofia, la religione, la scienza e l’arte (specie nella sua manifestazione discorsiva, data dalla poesia), sono ricche di forme concettuali, in cui risulta profondamente modificato un qualsiasi dato della realtà sensibile, o in cui è addirittura inventata una nuova realtà, come, con tutta evidenza, avviene nel mito, specie in quello tipico della tradizione platonica. Tali strutture concettuali ricevono dall’autore il nome di finzioni, le quali, quale che sia la forma da esse assunta, hanno in comune la caratteristica fondamentale di presentarsi, a un’attenta analisi, come concetti vuoti, del tutto privi cioè di contenuto, o, per meglio dire, con un contenuto la cui effettiva esistenza non può essere mai verificata. In questo senso le finzioni appaiono come mere idee, nella stessa accezione data da Kant al termine nella “Dialettica trascendentale”, ove le idee, per esempio di Dio, dell’anima e del mondo, sono definite prodotti puri della ragione, vale a dire schemi elaborati dalla mente umana per semplificare e suggerire al soggetto le sequenze di certe necessarie operazioni conoscitive [...]. Se dalla *Critica della Ragion Pura* Vaihinger ricava la convinzione di un’effettiva capacità fin-

zionale dell'intelligenza umana, il positivismo gli suggerisce la possibilità di intendere questa capacità come la risultante di un processo di adattamento della psiche al mondo circostante. Nasce così l'idea del pensiero come di una funzione organica a carattere finalistico, dalla quale i concetti sono formati per quelle stesse ragioni di sopravvivenza e di adattamento all'ambiente, che condizionano l'attività degli altri organi» (14, p. 8).

Vaihinger, infatti, dice che l'organismo psichico, come quello fisico, «non è un semplice, mero vaso che possa sempre essere riempito dal materiale esterno, ma una macchina paragonabile ad un lambicco chimico, che elabora il materiale esterno in vista della propria conservazione e del mantenimento della propria attività, in modo strettamente adeguato allo scopo, facendo proprio questo materiale stesso attraverso un processo che potrebbe definirsi con l'espressione scolastica di *intus se suscipere*, e non attraverso una mera giustapposizione; così la coscienza non può essere paragonata ad un semplice, immobile specchio che riflette i raggi secondo pure leggi fisiche, ma piuttosto si può asserire che la coscienza non riceve alcuno stimolo esterno, senza commisurarla a sé. [...] Al modo stesso in cui l'occhio risponde al fine di trasformare i diversi movimenti, che confusamente si presentano nel mezzo, in un ben ordinato sistema di solide sensazioni, e a quello di riprodurre, mediante la rifrazione e la riflessione dei raggi, un'immagine rimpicciolita del mondo obiettivo; al modo stesso in cui ogni organo è stato costruito in modo conveniente al raggiungimento del suo proprio fine ed è in grado di ridurre i moti spontanei di accomodamento e le modificazioni in certi tipi di relazione, così la funzione logica è un'attività *che soddisfa, in modo conveniente, il suo fine e che è disposta ad operazioni di conveniente "aggiustamento" degli oggetti e delle relazioni, per il raggiungimento di tale fine*» (*Ibid.*, p. 16).

Come l'antifascismo non apprezza fasci littori e altri simboli del regime anche se appaiono su monumenti autentici dell'antica Roma, così la critica al Marchesini, creando un certo pregiudizio su termini come *finzione* e *come se*, ha nuociuto indubbiamente alla filosofia del "come se" di Vaihinger e al pensiero di Adler che ad essa si richiama per il concetto di *mèta finzionale*. Tutto ciò (e non è sicuramente tutto quello che si potrebbe dire in merito!) contribuisce a spiegare la difficoltà di un'affermazione della Psicologia Individuale in Italia.

VI. *Psicologia Individuale e Psicoanalisi*

Nell'ambito della psichiatria e psicologia italiane tutti i cultori di psicodinamica e di psicologia del profondo considerano la Psicologia Individuale sempre parte integrante della psicoanalisi. Così Morselli nella sua *Psicanalisi*, pur non volendo che di scorcio parlare dei dissidenti, cita ampiamente Adler da cui «il con-

cetto di sentimento di inferiorità è salito al Maestro» (9, vol. I, p. 335) e, parlando della caratterologia, dice: «L'Adlerismo è più conseguente del Freudismo» (*Ibid.*, vol. I, p. 363) di cui ha applicazioni più accettabili tanto che «non a torto la Alice Rühle-Gerstel ha contrapposto i due sistemi psicopatogenetici [...] sostenendo l'egemonia e la superiorità di questa ben più solida creazione del Pensiero scientifico odierno, [...] nessuna meraviglia che lo stesso fondatore della Psicanalisi si senta trascinato dalla corrente della “Psicologia individuale”, che scorre così vicina ed impetuosa accanto alla sua» (*Ibid.*, vol. II, pp. 147, 231).

Nel 1926 Banisconi, psicologo fortemente interessato alla psicoanalisi, triestino, formatosi in Austria, critica ne “La psicologia individuale di Adler e la Pedagogia” la «modesta teoria di Adler» che, ovviamente, è poco citata negli *Elementi di psicoanalisi* di Weiss con prefazione di Freud del 1931, ma la nuova Società Psicoanalitica Italiana dedica la seduta del 21 dicembre 1932 alle “Teorie di A. Adler”, su cui riferisce Perotti e su cui discutono Banisconi e Weiss: «La Psicologia individuale di Adler vive una vita parassitaria accanto alla psicoanalisi freudiana di cui è considerata un'appendice, e non è affatto psicoanalisi, ma psicologia dell'Io, [...] il favore riscosso presso il gran pubblico è dovuto al fatto che non urta le resistenze [...]. La stessa sua denominazione è basata su un equivoco, perché ogni psicologia non può essere che individuale, dovendo tener conto della reazione che l'individuo presenta di fronte ai propri simili; e che la psicoanalisi freudiana è precisamente una psicologia individuale intesa in questo senso» (12, p. 419).

Nonostante la scomunica, comunque, la Psicologia Individuale in Italia continua a essere considerata parte della Psicoanalisi, come ad esempio da Bonaventura nel 1938, e così sarà anche dopo la seconda guerra mondiale nei lavori di Gemelli del 1953 o in opere divulgative come quella di Miotto del 1949.

VII. *Prime opere italiane di Psicologia Individuale. Rivista di Psicologia 1905 -1945*

Nel 1934 si costituisce a Trieste un gruppo di lavoro di Psicologia Individuale diretto dalla dottoressa Adele Horvat [4]. Nel 1941 la *Rivista di Psicologia*, che in precedenza ad Adler aveva dedicato solo poche recensioni e un necrologio, pubblica un importante lavoro monografico di Cargnello “Introduzione allo studio delle nevrosi secondo la psicologia individuale di A. Adler”, che ha grande diffusione con la rivista della Zanichelli e con i suoi estratti. Cargnello è psichiatra a Teramo, dove ha a lungo esercitato anche Levi Bianchini. L'ampia trattazione dimostra un'ottima conoscenza di Adler e della sua Scuola e, ancor oggi, è un testo che mantiene la sua validità, ma che non possiamo qui esaminare in dettaglio. Sugli anni della guerra non ci sembra ci sia molto da dire, mentre con il dopoguerra e con una maggior apertura al mondo scientifico d'oltre

oceano, si apre un nuovo capitolo della storia della cultura italiana e della diffusione della Psicologia Individuale in Italia.

VIII. Indicazioni di letteratura

VIII.1. Lavori di Alfred Adler pubblicati in Italia

ADLER, A. (1914), Per l'educazione dei genitori, "*Psiche*", III: 362-382, tr. it. di Zur Erziehung der Erzieher, *Montash. Pädag. Schulpol.*, 8, 1912, ristampa: *Zur Erziehung der Eltern*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München 1913.

– (1914), Die Individualpsychologie, ihre Voraussetzungen und Ergebnisse, tr. fr. La Psychologie Individuelle, ses hypothèses et ses résultats, "*Scientia*", XVI: 74-87 e suppl. 35-48, ristampa in *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*, Bergman, München 1920: 1-10.

– (1925), Fondamenti e progressi della Psicologia Individuale, *Archivio Generale di Neurologia, Psichiatria e Psicoanalisi*, VI: 227-238, tr. it. di Fortschritte der Individualpsychologie, *Int. Z. Individ. Psychol.* II, 1: 1-7, II, 3: 10-12, 1923, lavoro presentato al VII Congresso di Psicologia di Oxford del 1923, tr. ingl. Progress in Individual Psychology, *Brit. J. Med. Psychol.*, 4: 22-31, 1924.

– (1926), Die Individualpsychologie, Ihre Bedeutung für die Behandlung der Nervosität, für die Erziehung und für die Weltanschauung, tr. fr. La psychologie individuelle, son importance au point de vue du traitement de la nervosité, de l'éducation e de la conception générale du monde, "*Scientia*", XXXIX: 409-418 e suppl. 115-123.

VIII.2. Pubblicazioni di Alfred Adler ricevute da Riviste italiane

ADLER, A. (1912), Beiträge zur Lehre von der organischen Grundlage der Psychoneurosen, Estr. dall' *Österr. Ärzte-Zeitung*, IX, nn. 23-24, in "*Psiche*", I: 149.

– (1913), Nervenkrankheiten. Individualpsychologische Behandlung der Neurosen, Estr. dagli *Jahreskurse f. ärztl. Fortbildung* Mai, in "*Psiche*", II: 215.

– (1913), Traum und Traumdeutung, Estr. dalla *Österr. Ärzte-Zeitung*, X, nn. 7-8, in "*Psiche*", II: 215.

VIII.3. Bibliografie psicologiche commentate e recensioni

ASSAGIOLI, R. (1913), *Bibliografie psicologiche*, VIII. *Psicoterapia*, "*Psiche*", II: 201:

ADLER, A. (1913), *Über den nervösen Charakter. Grundzüge einer vergleichenden Individualpsychologie und Psychotherapie*, Bergmann, Wiesbaden.

ASSAGIOLI, R. (1914), *Bibliografie psicologiche*, X. "*Psicologia Individuale*

Comparata” (Alfred Adler e sua scuola), “*Psiche*”, III: 384-389:

ADLER, A. (1907), *Studie über die Minderwertigkeit von Organen*, Urban und Schwarzenberg, Wien.

– (1912), *Über den nervösen Charakter. Grundzüge einer vergleichenden Individualpsychologie und Psychotherapie*, Bergmann, Wiesbaden.

– (1913), *Der Arzt als Erzieher*, in *Heilen und Bilden. Ärztlich-pädagogische Arbeiten des Vereins für Individualpsychologie*, Reinhardt, München.

– (1913), *Die Theorie der Organminderwertigkeit und ihre Bedeutung für Philosophie und Psychologie*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

– (1913), *Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

– (1913), *Über neurotische Disposition. Zugleich ein Beitrag zur Ätiologie und zur Frage der Neurosenwahl*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

– (1913), *Der psychische Hermaphroditismus in Leben und in der Neurose (Zur Dynamik und Therapie der Neurosen)*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

– (1913), *Trotz und Gehorsam*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

– (1913), *Zur Kritik der Freudschen Sexualtheorie der Nervosität: I. Die Rolle der Sexualität in der Neurose. II. Verdrängung und «männlicher Protest»; ihre Rolle und Bedeutung für die neurotische Dynamik*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

– (1913), *Organdialekt*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

– (1913), *Der nervöse Charakter*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

– (1913), *Ein Beitrag zur Psychologie der ärztlichen Berufswahl*, in *Heilen und Bilden*. Reinhardt, München.

– (1910-11), Die psychische Behandlung der Trigeminusneuralgie, *Zentralblatt f. Psychoanalyse*, I: 10.

– (1910-11), Ein erlogener Traum. Beitrag zum Mechanismus der Lüge in der Neurose, *Zentralblatt f. Psychoanalyse*, I: 103.

– (1910-11), Über männliche Einstellung bei weiblichen Neuritikern, *Zentralblatt f. Psychoanalyse*, I: 174.

– (1910-11), Beitrag zur Lehre vom Widerstand, *Zentralblatt f. Psychoanalyse*, I: 214.

– (1910-11), Syphilidophobie. Ein Beitrag zur Bedeutung der Phobien und der Hypochondrie in der Dynamik der Neurose, *Zentralblatt f. Psychoanalyse*, I: 400.

– (1913), Zur Rolle des Unbewussten in der Neurose, *Zentralblatt f. Psychoanalyse*, III: 169.

– (1913), Traum und Traumdeutung, *Zentralblatt f. Psychoanalyse*, III: 574.

– (1913), Neuropathologische Bemerkungen zu Freiherr Alfred von Bergers «Hofrat Eisenhardt», *Zeitschr. f. Psychotherapie und med. Psychol*, V: 77.

– (1913), Individualpsychologische Beiträge zur Schlafstörung, *Fortschritte der Medizin*.

– (1913), *Individualpsychologische Behandlung der Neurosen*, in Sarason, D.,

Jahreskurse für ärztliche Fortbildung, Lehmann, München.

– (1914), Kinderpsychologie und Neurosenforschung, *Zeitschrift f. Pathopsychologie*, I: 35.

– (1914), Das Problem der «Distanz». Über einen Grundcharakter der Neurose und Psychose, *Zeitschrift f. Individualpsychologie*, I: 8.

– (1914), Lebenslüge und Verantwortlichkeit in der Neurose und Psychose. Ein Beitrag zur Melancholie, *Zeitschrift f. Individualpsychologie*, I: 45.

– (1914), Die Individualpsychologie ihre Voraussetzungen und Ergebnisse, "Scientia", XVI: 74-87.

ADLER, A., FURTMÜLLER, C., OPPENHEIM, E. (1913), *Drei Beiträge zum Problem des Schülerelbstmord*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

ASNAUROW, F. (1913), *Sadismus und Masochismus in Kultur und Erziehung*, Reinhardt, München.

– (1913), *Erziehung zur Grausamkeit*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

– (1913), *Über strenge Erziehung*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

FURTMÜLLER, A. (1913), *Der Kampf der Geschwister*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

FURTMÜLLER, C. (1912), *Psychoanalyse und Ethik. Eine vorläufige Untersuchung*, Reinhardt, München.

– (1913), *Selbsterfundene Märchen. Versuch einer psychologischen Bearbeitung von Schüleraufsätzen*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

– ADLER, A. (1913), (Herausgegeben von) *Heilen und Bilden. Aerztlich-pädagogische Arbeiten des Vereins für Individualpsychologie*, Reinhardt, München.

KAUS, F. (1913), *Über Lügenhaftigkeit beim Kinde*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

– (1912-13), Neurotische Lebensline im Einzelphänomen, *Zentralblatt f. Psychoanalyse*, III: 229.

KAUS, O. (1912), *Der Fall Gogol*, Reinhardt, München.

KRAMER, J. (1913), *Kindliche Phantasien über Berufswahl*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

LINT, F. (1913), *Der Kampf des Kindes gegen Autorität. Ein missglückter pädagogischer Versuch* in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

MADAY, S. (von) (1913), *Psychologie der Berufswahl*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

NEUER, A. (1914,) Ist Individualpsychologie als Wissenschaft möglich?, *Zeitschrift f. Individualpsychologie*, I: 3.

NIEDERMANN, J. (1913-14), Der «männliche Protest» im Lichte von Kinderanalysen, *Zentralblatt f. Psychoanalyse*, IV: 270.

SCHMID, A. (1912), *Henri Bergsons Philosophie der Persönlichkeit. Ein Essay über analytische und intuitive Psychologie*, Reinhardt, München.

– (1914), Schillers Frauengestalten, *Zeitschrift f. Pathopsychologie. Ergänzungsband*, I: 218.

SCHRECKER, P. (1912-14), *Schriften des Vereins für Individualpsychologie*,

Herausgegeben von A. Adler, Reinhardt, München.

– (1914), Die individualpsychologische Bedeutung der ersten Kindheitserinnerungen, *Zeitschrift f. Pathopsychologie. Ergänzungsband*, I: 109.

SCHULHOF, H. (1914), *Individualpsychologie und Frauenfrage*, Reinhardt, München.

STRASSER, C., EPPELBAUM, V. (1913), *Nervöser Charakter, Disposition zur Trunksucht und Erziehung in Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

STRASSER, C., EPPELBAUM, V. (1914), *Zur Psychologie des Alkoholismus*, Reinhardt, München.

THALBERG, F. (1913), *Zur Berufswahl*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

WEXBERG, E. (1913), *Ängstliche Kinder*, in *Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

– (1914), *Zeitschrift für Individualpsychologie. Studien aus dem Gebiete der Psychotherapie, Psychologie und Pädagogik*, in ADLER, A., FURTMÜLLER, C. (Herausgegeben von), Reinhardt, München.

– (1913), *Kindheitserinnerungen einer ehemals Nervösen in Heilen und Bilden*, Reinhardt, München.

LEVI BIANCHINI, M. (1925-38), *Bibliografia, Archivio Generale di Neurologia, Psichiatria e Psicoanalisi*:

1925, VI:285-286:

ADLER, A. (1912) *Über den nervösen Charakter*, 3a Aufl. Bergmann, München 1922.

ADLER, A. (1920), *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*, 2a Aufl. Bergmann, München 1924.

1926, VII: 452-453:

ADLER, A. (1912), *Le temperament nerveux*, Payot, Paris 1926.

WEXBERG, E. (1926), *Handbuch der Individualpsychologie*, Bd. I II, Bergmann, München.

1927, VIII: 105-109, 327-328:

BEIL, A. (1926), *Inhalt und Wandel der Idee der Mütterlichkeit*, Bergmann, München.

NEUMANN, J. (1926), *Die Gefühle und das Ich*, Bergmann, München.

NEUER, A. (1926), *Mut und Entmutigung (die Prinzipien der Psychologie Alfred Adlers)*, Bergmann, München.

KAUS, F. (1926), *Die Träume in Dostojewskys "Raskolnikoff"*, Bergmann, München.

BEIL, A. (1926), *Das Schöpfertum der Frau*, Bergmann, München.

BELLOT (1926), *Individualpsychologie und Schule*, Bergmann, München.

ADLER, A. (1907), *Studien über Minderwertigkeit von Organen*, Bergmann, München 1927.

ADLER, A. (1927), *Menschenkenntnis*, Hirzel, Leipzig.

BEIL, A. (1927), *Die unbekannte Männerseele*, Hirzel, Leipzig.

ADLER, A., WEXBERG, E. u.a. (1927), *Schwererziehbare Kinder*, Verlag am andern Ufer, Dresden.

RÜHLE, A. (1924), *Umgang mit Kindern*, Verlag am andern Ufer, Dresden.

1928, IX: 92-93, 196, 198, 362, 374:

ADLER, A. (1926), *Schwererziehbare Kinder*, Am Andern Ufer, Dresden.

ADLER, A. (1912), *Über den nervösen Charakter*, IV Aufl. Bergmann, München 1928.

ADLER, A. (1912), *Über den nervösen Charakter*, 4a Aufl. Bergmann, München 1928.

ADLER, A., FURTMÜLLER, C. (1913), *Heilen und Bilden*, IIIe Aufl., Bergmann, München 1928.

ADLER, A. (1928), *Die Technik der Individualpsychologie*, Bergmann, München.

1929, X: 416-419, 421:

ADLER, A. (1929), *Individualpsychologie in der Schule*, Hirzel, Leipzig.

KÜNKEL, F. (1929), *Vitale Dialektik*, Hirzel, Leipzig.

ADLER, A. (1928), *Die Technik der Individualpsychologie*, tr. ingl. *The case of Miss. R.*, Allen and Unwin, London 1929.

1930, XI: 221-222, 411-412, 415-416:

SEIF, L., ZILAH, L. (1930), *Selbsterziehung des Charakters*, Hirzel, Leipzig.

ADLER, A. (1920), *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*, IV Aufl., Bergmann, München 1930.

RAVEN (1929), *An introduction to individual psychology*, Heffer, Cambridge.

ADLER, A. (1928), *Die Technik der Individualpsychologie*, II Angl., Bergmann, München 1930.

ADLER, A. (1917), *Das Problem der Homosexualität*, Hirzel, Leipzig 1930.

WEXBERG, E. (1930), *Einführung in die Psychologie des Geschlechtsleben*, Hirzel, Leipzig.

1934, XV: 81-82:

BIRNBAUM, F. (1933), *Soziologie der Neurosen*, Springer, Berlin.

DREIKURS, R. (1933), *Einführung in die Individualpsychologie*, Hirzel, Leipzig.

1935, XVI: 127-128:

ADLER, A. (1933), *Der Sinn des Lebens*, Passer, Wien.

JAHN, E., ADLER, A. (1933), *Religion und Individualpsychologie*, Passer, Wien.

Rivista di psicologia (1905-45):

1926, XXII: 193:

ADLER, A. (1920), *The Practice and Theory of Individual Psychology*, Kegan, London 1925.

1932, XXVIII: 251-252:

WEXBERG, E. (1926), *Individualpsychologie. Eine Systematische Darstellung*, 2^a ed, 3^a ill., Hirzel, Leipzig 1931.

1933, XXIV: 357:

DREIKURS, R. (1933), *Einführung in die Individualpsychologie*, Hirzel, Leipzig.

1936, XXXII: 256:

GANZ, M. (1936), *La psychologie d'Alfred Adler et le développement de l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel.

1938, XXXIV: 74:

necrologi, Alfred Adler.

VIII.4. *Lavori di Autori italiani sulle dottrine di Alfred Adler*

ASSAGIOLI, R. (1914), Le dottrine di Alfred Adler, "*Psiche*", III: 360-367.

KAUS, O. (1914), L'individuo e il suo piano di vita secondo Alfred Adler, "*Psiche*", III: 353-359.

BANISSONI, F. (1926), La "psicologia individuale" di Adler e la Pedagogia, *Rivista Pedagogica*, XIX: 104-113.

GEMELLI, A. (1930), Sulla natura e sulla genesi del carattere, *Atti della Società per il progresso delle scienze*, I: 165-195, Roma. Vedi anche *Quaderni di Psichiatria*, XVII: 41-61, tr. ted. Über das Wesen und die Entstehung des Charakters, *I. Zeitschrift f. Individualpsychol.*, 9: 7-28, 1935.

LEVI BIANCHINI, M. (1931), Educazione e psicologia individualistica in rapporto ad alcuni tipi di bambini difficili, *Archivio Generale di Neurologia, Psichiatria e Psicoanalisi*, XII: 34-40.

CARGNELLO, D. (1941), Introduzione allo studio delle nevrosi secondo la psicologia individuale di A. Adler, *Rivista di Psicologia*, XXXVII: 213-317.

VIII.5. *Opere di Psicoanalisi che trattano di Psicologia Individuale*

MORSELLI, E. (1926), *La psicanalisi*, 2 Voll. Bocca, Torino.

WEISS, E. (1931), *Elementi di psicoanalisi*, Hoepli, Milano.

BONAVENTURA, E. (1938), *La psicoanalisi*, Mondadori, Milano.

MIOTTO, A. (1949), *Conoscere la psicanalisi*, Garzanti, Milano.

GEMELLI, A. (1953), *La psicoanalisi, oggi*, Vita e pensiero, Milano.

VIII.6. *La pedagogia del come se di Giovanni Marchesini*

- MARCHESINI, G. (1905), *Le finzioni dell'anima*, Laterza, Bari.
– (1923), *Prime linee d'una pedagogia del come se*, Ferrari, Venezia.
– (1925), *La finzione nell'educazione o la Pedagogia del come se*, Paravia, Torino.
– (1931), Le ragioni fondamentali d'una pedagogia del come se, *Rivista pedagogica*, XXIV:1-35.
– (1931), Il sentimento di sé nell'educazione, *Rivista pedagogica*, XXIV: 633-653.

VIII.7. *Le psicologie individuali*

- BARONCINI, L., SARTESCHI, U. (1910), Ricerche di psicologia individuale nei dementi, *Rivista di Psicologia*, VI: 1-23.
SARFATTI, G. (1912), La psicologia sociale come contributo alla psicologia individuale, *Rivista di Psicologia*, VIII: 294-303.
ASSAGIOLI, R. (1925), "Per una nuova Psicologia individuale", *Atti IV Congr. Naz. di Psicologia*, Bandettini, Firenze.
KIESOF, F. (1925), "Psicologia individuale e psicologia dei popoli", *Atti IV Congr. Naz. di Psicologia*, Bandettini, Firenze.
PENDE, N. (1930), Psicologia individuale e psicologia di razza, *Rivista di Psicologia*, XXVI: 22-26.

Bibliografia

1. ADLER, A. (1935), Über das Wesen und die Entstehung des Charakters, *I. Z. f. Individualpsychol.*, 9: 29-30.
2. FREUD, S., FERENCZI, S. (1908-1914), *Lettere*, Vol. I, Cortina, Milano 1993.
3. GEMELLI, A. (1930), Sulla natura e sulla genesi del carattere, *Quaderni di Psichiatria*, XVII: 41-61.
4. GRÖNER, H. (1992), Alcuni aspetti storici della Psicologia Individuale in Europa, *Riv. Psicol. Indiv.*, 32: 45-53.
5. LEVI BIANCHINI, M. (1926), Il nucleo centrale della psicoanalisi e la presa di possesso della psicoanalisi in Italia, *Arch. Gen. Neur., Psych. e Psa.*, V: 5-12.
6. LUGARO, E. (1916), *La Psichiatria tedesca nella storia e nell'attualità*, Tipografia Galileiana, Firenze.
7. MARHABA, S. (1981), *Lineamenti della psicologia italiana: 1870-1945*, Giunti-Barbèra, Firenze.
8. MARCHESINI, G. (1925), *La finzione nell'educazione o la Pedagogia del come se*, Paravia, Torino.
9. MORSELLI, E. (1926), *La psicanalisi*, 2 Voll., Bocca, Torino.
10. MUSATTI, C. (1987), *Chi ha paura del lupo cattivo?*, Editori Riuniti, Roma.
11. MUCCIARELLI, G. (1982-1984), *La psicologia italiana, fonti e documenti*, 2 Voll., Pitagora, Bologna.
12. PERROTTI, N. (1932), Le teorie di Alfred Adler, *Rivista italiana di Psicoanalisi*, I:

419-422.

13. SORDI, I. (1976), *Dizionario di filosofia*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 1989.

14. VAHINGER, H. (1911), *Die Philosophie des Als Ob*, tr. it. *La filosofia del "come se"*, Prefazione di VOLTAGGIO, F., Ubaldini, Roma 1967.

15. VEGETTI FINZI, S. (1986), *Storia della psicoanalisi, Autori, Opere, Teorie, 1895-1985*, Mondadori, Milano.

16. WEISS, E. (1970), *Sigmund Freud as a consultant*, tr. it. *Sigmund Freud come consulente*, Astrolabio, Roma 1971.

Egidio Ernesto Marasco
Medicina IV - Ospedale S. Carlo Borromeo
Via Pio II, 3
I-20153 Milano

Recensioni

HOLT, R. R. (1989), *Freud Reappraised. A Fresh Look at Psychoanalytic Theory*, The Guilford Press, New York, tr. it. *Ripensare Freud*, Bollati Boringhieri, Torino 1994, pp. 434, lire 65.000

L'interesse per il libro di Robert Holt è condivisibile da parte dei cultori di qualsiasi scuola di psicologia del profondo, poiché l'opera è solo in parte dedicata alla discussione su Freud, che è il punto di partenza e il riferimento costante, ma fornisce spunti per lo sviluppo di un metodo di ricerca sulla psicoanalisi che può essere condivisa anche dai cultori di altre teorie. Il lavoro di Holt, professore emerito di psicologia alla *New York University*, allievo e collaboratore di una serie di illustri studiosi statunitensi tra cui Fromm, Allport, Menninger, Murray, Rapaport, deriva dalle ricerche a cui Holt si è dedicato per oltre un trentennio, dal 1953 al 1989. Nel libro egli propone un'analisi critica e minuziosa dell'opera freudiana, che aiuta a seguire lo sviluppo della teoria, evidenziandone contraddizioni, limiti ed errori.

Nel decalogo, che conclude il terzo

capitolo, sullo stile cognitivo di Freud, Holt avverte il lettore di non accostarsi agli scritti freudiani «attraverso singole citazioni estrapolate dal contesto» e di «non prendere per vere tutte le sue dichiarazioni estreme», evidenzia la presenza di «contraddizioni» nella sua opera, mette in guardia contro il «vezzo di antropomorfizzare» e sul diverso significato che un termine assume nel divenire degli scritti, da cui deriva l'impossibilità di ottenere dalla lettura «definizioni rigorose». Consiglia un «benevolo scetticismo quando Freud afferma che un dato è stato dimostrato al di là di ogni dubbio». Proseguendo nel decalogo, ricorda ancora che non si può concludere «che la sua teoria non sia valida soltanto perché è esposta in una forma metodologicamente insostenibile». Mette in guardia contro la «capacità di persuasione di Freud», che ascrive alle sue doti di oratore e scrittore, consiglia di «non prendere per vera ogni frase di Freud», pur non rinunciandovi, per evitare «di sottovalutarlo», e conclude avvertendo il lettore di non «prenderlo sempre sul serio».

Il lavoro di Holt non è una semplice

rilettura critica, ma esplora l'opera freudiana da differenti angolature che spaziano dal biologico al filosofico, utilizzando una metodologia che ha comportato serie verifiche sperimentali e psicometriche.

Il suo tentativo di ricondurre l'opera di Freud a una teoria coerente e verificabile lo induce a riconoscere che il risultato raggiunto conferisce all'obiettivo il carattere di utopia e che il volume è il prodotto di una serie di lavori risultanti da progetti di ricerca non portati a termine, perché «troppo ambiziosi».

Negli ultimi capitoli egli supera alcuni miti della psicoanalisi tra i quali quello della metapsicologia, per dedicarsi allo sviluppo di metodologie di ricerca più efficaci, epistemologicamente fondate e in grado di fornire risultati verificabili. In questo senso desta grande interesse il capitolo sullo «Stato attuale della teoria psicoanalitica», in cui, dopo una disamina dei limiti del lavoro di Popper e delle indicazioni di Grünbaum, Holt riprende le idee di Rubinstein su come la teoria clinica possa essere verificata, ne analizza limitazioni e critiche, fornendo dettagliate indicazioni bibliografiche e formulando alcune proposte per lo sviluppo della ricerca.

Ed è questa la parte più affascinante della lettura che stimola il lettore non freudiano, perché fornisce lo spunto e i riferimenti per quell'attività di ricerca, che appare essenziale per una crescita e un approfondimento che interessa anche la Psicologia Individuale.

(Alberto Anglesio)

STEPANSKY, P. E. (1983), *In Freud's shadow. Adler in context*, tr. fr. *Adler dans l'ombre de Freud*, Puf, Paris 1992, pp. 408

È apparsa due anni fa in francese l'opera di Stepansky, redatta per il dottorato in Scienze Umane presso il Dipartimento di Storia della Yale University e pubblicata nel 1983 dall'Analytic Press di Hillsdale. Attualmente Stepansky è ricercatore associato del Dipartimento di Psichiatria della Cornell University.

La ricerca, condotta con rigore e passione, si avvale di scritti poco diffusi e inediti, come le lettere di Adler e Freud ad Hans Vaihinger, dei primi editoriali socialisti di Adler, del *diario* di Lou Andreas-Salomé, della corrispondenza di Freud e dell'esame minuzioso dei protocolli della Società Psicoanalitica di Vienna, redatti dal 1906 da Otto Rank.

Nella prefazione l'Autore dichiara di essere stato spinto ad approfondire la conoscenza di Adler, oltre che da un interesse personale per i rapporti tra psicoterapia e medicina, dal bisogno di comprendere meglio sia la situazione problematica che si è venuta a creare tra i primi discepoli di Freud, sia le motivazioni profonde per le quali Adler debba considerarsi «il deviante» rifiutato più attivamente.

Nel corso degli anni, a causa degli scambi polemici tra freudiani e adleriani, il pensiero di Adler non ha avuto, a parte il lavoro di Henri Ellenberger, un vero esame critico: i suoi seguaci hanno lasciato una serie di ricordi spesso contraddittori, mentre i freudiani hanno cercato di evidenziare

come Adler si sia limitato a riformulare alcuni aspetti della psicoanalisi, senza innovazioni teoriche.

È anche una sfortuna, pensa Stepan-sky, che le teorie adleriane sull'inferiorità degli organi, che rischiarano le interconnessioni tra malattia somatica e psicopatologia, non abbiano ricevuto un'adeguata attenzione dalla medicina psicosomatica.

L'autore non vuole redigere né una "biografia completa" di Adler né la storia dello sviluppo istituzionale ufficiale della Psicologia Individuale: cerca semplicemente di chiarire lo sviluppo delle idee di Adler fino all'ingresso nel circolo freudiano, la natura della sua collaborazione, le ragioni della rottura e, infine, l'importanza critica delle idee concernenti educazione e psicoterapia, che tanto preoccupano Adler dopo la prima guerra mondiale. Il lavoro dello storico è «de rendre justice aux orientations des adleriens comme des freudiens, mais de fondre les accents sélectifs des deux camps dans un cadre systématique et cohérent dans sa critique» (p. 15).

Nel primo capitolo, "Dal socialismo alla pedagogia", dopo un breve *excursus* biografico, afferma che i primi scritti "socialisti" mostrano *in nuce* lo sviluppo intellettuale di Adler, poiché riassumono le preoccupazioni terapeutiche che lo guideranno nel regno della medicina psicosomatica e della psichiatria clinica.

Il suo socialismo è di natura medico-filantropico per il desiderio di restituire alla medicina contemporanea il ruolo di prevenzione, che aveva perduto: il medico deve essere un educatore. Dal 1904 la dimensione propria-

mente politica scompare dagli scritti di Adler, forse frustrato dal governo e dalla classe medica. Chiave della prevenzione «non è più il progresso della classe operaia, ma il riconoscere al medico una sensibilità psicopedagogica» (p. 40).

Il passaggio di Adler dal socialismo alla terapia non è diretto: la medicina è il ponte che lo conduce dai postulati di un'igiene collettiva a quella individuale ed è la teoria dell'inferiorità degli organi che permette la transizione. Nel secondo e terzo capitolo, "Dalla medicina alla psichiatria", vengono descritti e analizzati i fondamenti della teoria adleriana, incominciando dall'opera del 1907 *Studie über Minderwertigkeit von Organen*, sottotitolata *Contributo alla medicina clinica*.

La pubblicazione è ben accolta dagli analisti di Vienna, desiderosi di far entrare l'opera terapeutica di Adler nei parametri delle dottrine freudiane. Scopo dell'opera non è completare le spiegazioni psicoanalitiche di Freud sulla nevrosi, postulando una predisposizione organica, ma aiutare il medico a valutare malattie inusuali, offrendo una variante all'orientamento "anatomo-patologico" col ricorrere a criteri tipici delle malattie funzionali.

L'organo inferiore non riesce a raggiungere il livello di *performance* che richiede l'ambiente. Evocando il referente ambientale Adler incorpora ancora il suo primo pensiero di medicina comunitaria e, quando parla di *compensazione* o di *supercompensazione*, possiamo comprenderlo solo dal punto di vista sociale: non è una semplice formulazione in termini di psicologia dell'Io.

Con le potenzialità compensatorie differenti di un organo inferiore Adler passa da un contributo dato alla medicina clinica a quello offerto alla psicopatologia. La compensazione è mediata dalla *superstruttura psicologica* dell'organo inferiore, presunta ragione di una sua collaborazione coi freudiani.

Importante è lo studio teorico del 1908 *Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose*, con cui vuol ridefinire il concetto di pulsione (*Trieb*) in termini di attività caratteristica di un organo: più la pulsione dell'organo è forte più lo sviluppo della superstruttura viene esagerato. «Collegando la forza della superstruttura con la forza pulsionale dell'organo, Adler fa una distinzione euristica importante tra "inferiorità" relativa di un organo e forza pulsionale dell'organo» (p. 65).

L'inadeguatezza dell'organo, che inizialmente ricerca di soddisfare un piacere, non dipende solo dalla forza delle richieste ambientali, ma anche dalla forza pulsionale relativa dell'organo.

Sembrerebbe che Adler avesse immaginato una formulazione tripartita, parallela, per certi aspetti, alla tripartizione freudiana di *Io, Es, Super-Io*, ma, anche se sottoscrive la prospettiva genetica di Freud, traduce il fenomeno genetico nel linguaggio della medicina clinica; dove Freud parla di "sintomi" del bambino, Adler vede insufficienze del bambino, unici fenomeni percettibili dall'esterno, che segnalano «l'assenza di una compensazione adeguata nella superstruttura psicomotoria dell'organo» (p. 76).

In "Compensazione psichica" egli traduce la sessualità infantile nel linguaggio

dell'inferiorità organica, senza contestare, nei quattro anni successivi, l'importanza dello sviluppo sessuale precoce né il ruolo eziologico della sessualità nelle nevrosi, anche se non accetta l'autenticità eziologica dei temi sessuali nel suo lavoro clinico e afferma che i fattori sessuali sono "fittizi".

Durante gli anni seguenti il pensiero di Adler si libera dai legami biologici e per la valutazione eziologica del sessuale si serve della «scappatoia di un principio guida che porta il senso psicologico latente della teoria dell'inferiorità degli organi a uno stato concettuale molto preciso: è il principio della protesta virile» (p. 78).

Il cambiamento decisivo avviene nel 1910: i deficit a base organica cominciano ad avere un'importanza secondaria. In "Über neurotische Disposition", un articolo del 1909, che è forse il suo contributo più sostanziale alla letteratura psicoanalitica, evoca il nuovo concetto psicologico di *ipersensibilità* (*Überempfindlichkeit*), vulnerabilità interpersonale esagerata, caratteristica principale di una psiche con disposizione nevrotica. Nel nuovo schema la compensazione dell'organo inferiore, frustrato, causa una liberazione spostata dell'aggressività e l'aggressività, non liberata, induce comportamenti aggressivi caratteriali.

Dimostrando che l'ipersensibilità rappresenta la paura di un organo maldestro, Adler è ormai vicino alla caratterologia descrittiva della nevrosi, che emerge nel 1912, nell'opera *Über den Nervösen Charakter*, in cui offre la prima descrizione condensata della protesta virile. Il luogo del conflitto nevrotico non è solo l'emergenza di

conflitti, di ambizioni irrealizzabili, ma «l'incompatibilità di questi fini compensatori virili con la paura di svalorizzazione e il sentimento di perversità che dissimulano» (p. 88) un sentimento di inferiorità legato al femminile.

A Vienna, all'inizio del secolo, vi sono varianti sorprendenti su quest'argomento, come il libro *Sesso e carattere* di Otto Weininger e gli editoriali di Karl Kraus, che contribuiscono a caratterizzare la dicotomia tra femminilità e maschilità, dicotomia ripresa da Adler che la introduce nella psichiatria, senza esserne influenzato.

Egli crede che tali giudizi siano "onnipresenti" nella società contemporanea e in un articolo del 1910, "Der Psychische Hermafroditismus im Leben in der Neurose", integra la presenza di tratti ermafroditici nei nevrotici con le prime teorie degli effetti psicologici dell'inferiorità degli organi. Con la presentazione dell'*ermafroditismo psichico* viene compiuto il passaggio dalla medicina alla psichiatria, che si riassume, per Stepansky, nel passaggio da una psicologia sociale latente a una manifesta.

L'articolo sopra citato, insieme a "Trotz und Gehorsam" che lo precede, allarga la prima teoria, affermando che l'elemento "maschile" impone giudizi in modo inflessibile: questo è uno degli elementi per costruire una psicologia dello sviluppo che va al di là e più lontano dello stato funzionale dei sistemi organici specifici.

Quattro capitoli del libro sono dedicati ad Adler ancora nella cerchia freudiana, dal 1902 al 1911. Vengono esaminate le sue vicissitudini come membro

dell'associazione psicoanalitica viennese, il disaccordo, le reazioni alle affermazioni presenti ne *Il temperamento nervoso* e, infine, la rottura. Sono riportate le opinioni e le posizioni di molti, tra cui Puner, Federn, Eissler, Kaufman, opinioni sia sulla rottura con Freud che sulle reazioni con cui si accolgono gli articoli di Adler.

Stepansky evidenzia come Freud abbia un comportamento altalenante nei riguardi di Adler: a uno scambio critico fa seguire apprezzamenti e gratificazioni, mentre nelle lettere a Jung prevale un atteggiamento critico. In realtà Freud comincia a irritarsi della prospettiva biologica di Adler, quando quest'ultimo cerca di produrre una sua psicologia, partendo dai fondamenti biologici.

Nel 1910 Freud confida a Jung che le teorie di Adler sono problematiche, ma che vuole mantenerlo nella Società, poiché vuole "istituzionalizzarla": Adler a Nuremberg era stato eletto Presidente della Società Viennese.

I protocolli della Società Viennese di Psicoanalisi, letti accuratamente, permettono a Stepansky una spiegazione sociologica dell'apparente tolleranza di Freud nei confronti di Adler fino al 1911, spiegazione formulata nel linguaggio dello "strutturalismo degli scambi" di Homans e Blau¹, tenendo inoltre conto delle teorie di Dahrendorf² sul conflitto sociale sistematico dei gruppi.

La condotta di Freud sembra nascondere un conflitto interpersonale: è tollerante, perché il bisogno di un movimento psicoanalitico unificato esteriormente è più forte della "purificazione" interiore del gruppo. Adler è

stato vittima, per Stepansky, di questioni extrascientifiche, non ultima la propensione di Freud a identificarlo con Fliess. Dai suoi colleghi viennesi Adler è, invece, stimato sia per la originalità delle idee che per l'energia e la coerenza con cui offre delle «analisi contropsicoanalitiche» (p. 148).

Si crede a ragione che, quando nel novembre 1910 Hitschmann propone ad Adler di presentare una sintesi delle sue teorie, Adler accetti considerandolo un onesto invito per riesaminare i legami comuni tra le sue teorie e quelle di Freud. Per Freud non è così: le ultime conferenze di Adler alla Società Viennese sono l'occasione per far conoscere pubblicamente il suo pensiero sulle teorie adleriane, già confidato a Jung. Non più riserve, ma chiari attacchi, attraverso la questione dell'aggressività, alle teorie "biologizzate" che esacerbavano «la resistenza di quelli che erano ostili alla psicologia della libido» (p. 168).

Non psicologia, ma gran parte di biologia, non psicologia dell'inconscio, ma psicologia dell'Io, non psicologia della libido, della sessualità, ma psicologia generale. L'obiezione più importante è legata alla visione adleriana della nevrosi, vista dal punto di vista dell'Io: «L'Io crede che tutto è il prodotto dei suoi atti coscienti e non vede i motivi inconsci» (p. 172).

Il 22 febbraio, come annota Rank nei protocolli, Adler «dà le dimissioni dalla sua funzione di presidente della Società per l'incompatibilità del suo atteggiamento scientifico, [...] Stekel rinuncia alla sua funzione di vicepresidente» (p. 172). Il 31 maggio Adler si dimette anche dalla Società e

Freud l'11 ottobre dà un ultimatum agli adleriani rimasti!

Nei capitoli successivi l'Autore, oltre a riprendere passi del Diario di Lou Andreas Salomé, la sola analista dell'epoca che commenta in modo sistematico il lavoro di Adler, analizza *Il temperamento nervoso*, prologo del rifiuto di Adler da parte di Freud.

Afferma tra l'altro che la distinzione adleriana tra «*function directrice saine et nevrotique*» non è spiegabile nel quadro della psicologia del *come se* di Vaehinger e che Adler, con molta probabilità, deve aver conosciuto l'opera di Durkheim; la conclusione fondamentale del sociologo, relativa all'esistenza di un carattere morale determinante per la vita sociale, richiama il *sentimento di comunità*³ che si insinua in Adler nel descrivere il temperamento nevrotico.

Interessante negli ultimi capitoli è l'esame delle teorie adleriane psicopedagogiche: la pedagogia è il campo di attuazione degli imperativi terapeutici di Adler. Il professore diviene il primo discepolo adleriano. Per curare la nevrosi il paziente deve prendere coscienza del suo stile di vita non idoneo, delle qualità fittizie dei suoi fini e di un sentimento di inferiorità esagerato.

Le teorie di Adler, in linea col programma di riforme democratiche in campo scolastico di Gloeckel⁴ sono accostate, evidenziando differenze e similitudini, al lavoro svolto coi bambini, e alle teorie di Piaget, Dewey, Alexander, Aichhorn: questi ultimi, pur non essendo discepoli di Adler, hanno linee educative e terapeutiche parallele, molto vicine a quelle del

fondatore della Psicologia Individuale.

L'Autore esamina infine gli scritti e le conferenze di Adler dopo la guerra, mettendo in luce lo sviluppo e la sistematizzazione del senso di comunità, riferendosi «in modo particolarmente alle ipotesi evolutive e politiche che ispirano e trascendono la fiducia pedagogica di Adler in questa concezione» (p. 313). Il sentimento di comunità diviene la sola variabile terapeutica significativa che lo psichiatra possa "manipolare". Adler, per Stepansky, è "profeta" in quanto la sua visione soggettiva preannuncia all'umanità un destino morale. La Psicologia Individuale è inserita nelle teorie evoluzionistiche di Darwin con l'affermare che il *sentimento di comunità* non è solo l'effetto, ma l'ingrediente "vitalista" che dirige l'evoluzione.

Dopo aver raffrontato le idee di Adler sul *sentimento di comunità* con referenti storici come Marx, Durkheim, Bergson, Smuts e con i sociologi della restaurazione, che seguono alla rivoluzione francese, Stepansky conclude "tacciando" Adler di voler riaffermare un'ipotesi ottimista nei confronti dell'uomo per avversare l'ipotesi di Freud secondo cui l'uomo è cattivo dal punto di vista della cultura. Il testo termina con un'aggiunta, "L'Adler che si nasconde in Freud", che mette in luce come Freud continui a incorporare delle premesse adleriane implicite nei suoi scritti clinici dell'epoca.

Il lavoro di Stepansky merita di essere letto: è il frutto di una ricerca attenta, condotta da uno storico non adleriano, che riesce in gran parte, come

si prefigge fin dall'inizio, a essere al di sopra delle parti e a tracciare abilmente il ritratto culturale e il cammino intellettuale di Adler, a più di cinquant'anni dalla morte, inserendolo nell'ambiente culturale dell'epoca.

Il testo non è di facile lettura, per i numerosi confronti e richiami bibliografici, ma, in compenso, è accompagnato da una notevole bibliografia. Può essere consigliato a tutti coloro che, adleriani o freudiani o semplicemente amanti dell'analisi psicologica, vogliono approfondire la conoscenza di Adler e le dinamiche psicosociologiche della Società Psicoanalitica di Vienna al suo sorgere.

Note:

1 HOMANS, G. (1974), *Social Behavior: Its Elementary Forms*, Harcourt Brace Jovanovich, New York; BLAU, P. (1964), *Exchange and Power in Social Life*, Wiley, New York.

2 DAHRENDORF, R. (1958), Toward a Theory of Social Conflict, *Journal of Conflict Resolution*, 2: 270-283.

3 [La parola *Gemeinschaftsgefühl* è tradotta da Stepansky *sentimento di comunità*, non *sentimento sociale*, non *interesse sociale*].

4 GLOECKEL, O. (1939), *Selbstbiographie*, Genossenschaftsdruckerei, Zurich.

(Alberta Balzani)

Novità editoriali

ADLER, A. (1926), *La conoscenza dell'uomo nella psicologia individuale*, Newton Compton, Roma 1994, pp. 224, lire 3.900

Il testo, frutto del pensiero più maturo di Alfred Adler e di un ciclo di lezioni tenuto alla Volksheim di Vienna, approfondisce lo studio dei tre fattori che concorrono alla formazione della personalità e dei moduli comportamentali: le qualità e gli eventi fisici del singolo, le azioni degli altri individui e l'apporto sensoriale dell'esperienza. Successivamente passa a esaminare le conseguenze interiori e le ragioni dinamiche indotte. Affiora così, dalle pagine di *La conoscenza dell'uomo*, tutto l'edificio della Psicologia Individuale.

Nella prefazione Francesco Parenti lo definisce «il più sociologico e ambientalista fra i testi della Psicologia Individuale» per l'attenzione che Adler pone al rapporto individuo/ambiente e alle reazioni di compenso dirette a neutralizzare o superare le conseguenze positive o negative di tale interazione.

Tale ottica, contrapposta alla visuale narcisistica e istintuale della psicoanalisi ortodossa, tiene in piena considerazione le emozioni, gli affetti, le rivalse e i ripiegamenti difensivi che contraddistinguono ogni individuo fin dalle sue prime fasi evolutive e dai suoi primi collaudi relazionali in un cammino che va dal gioco alla sessualità adulta, dalla sicurezza e dalla spontaneità alla capacità di confronto.

*

ADLER, A. (1930), *Psicologia dell'omosessualità*, Newton Compton, Roma 1994, pp. 100, lire 1.000

Mai pubblicata prima d'ora in Italia, quest'opera vide la luce nel 1930, ma risulta ancora oggi, a sessant'anni di distanza, attualissima. La sua validità non è solo storica, ma applicativa: la tesi adleriana che l'omosessualità non è una malattia e che le sue origini sono da ricercare in un conflitto psicodinamico di natura sociale è stata confermata dall'odierna nosografica psichiatrica. «La scelta omofila – come sostiene Francesco Parenti – è un processo psicodinamico e le sue motivazioni possono esser raggiunte dall'analisi». Lo stesso Adler scrive: «Le ri-

cerche e le esperienze fatte nel campo della Psicologia Individuale confermano appieno la mia constatazione che l'omosessualità rappresenta un training dell'essere umano scoraggiato sin dall'infanzia, finalizzato a evitare la sconfitta e il normale espletamento dell'attività amorosa attraverso [...] l'esclusione del sesso opposto». Oltre al tema dell'omosessualità in senso stretto, Adler include nel volume alcune sindromi: sadismo, masochismo, feticismo, esibizionismo, sodomia e necrofilia. Pier Luigi Pagani nell'Introduzione al libro fa presente che il trattamento psicologico proposto dalla Psicologia Individuale mira «alla soluzione dei problemi attraverso la più ampia ristrutturazione di tutto lo stile di vita, indirizzando i pazienti a un rapporto interpersonale armonico, indispensabile pre-messa perché la relazione erotica divenga equilibrata e quindi più gratificante».

*

ADLER, A. (1931), *Cosa la vita dovrebbe significare per voi*, Newton Compton, Roma 1994, pp. 224, lire 3.900

«A questo volume sul significato della vita – scrive Francesco Parenti nella Introduzione – deve essere attribuito un ruolo fondamentale per la comprensione approfondita del pensiero psicologico di Alfred Adler nella sua formulazione più matura e meditata. Il testo si propone, infatti, come un perfezionamento dei suoi scritti precedenti, [...] poiché i temi basilari della Psicologia Individuale si ritrovano anche in questa arricchiti, però da un nuovo, vitalissimo substrato concettuale».

Particolarmente degni di nota sono i capitoli dedicati alla concezione unitaria dell'uomo nei suoi aspetti psico-somatici, all'interpretazione dei primi ricordi infantili, all'analisi dei sogni, ai quali viene attribuito un ruolo finalistico e precollaudante. L'orientamento interpersonale e sociale del pensiero psicologico adleriano è l'unica risposta possibile a tutti gli interrogativi sul significato della vita. Non bisogna dimenticare che Alfred Adler dedica il libro «alla famiglia umana; nella speranza che i suoi membri possano imparare dalle sue pagine a comprendere meglio se stessi».

*

GUY, J. D. (1987), *The personal life of the psychotherapist*, tr. it. *La vita privata e professionale dello psicoterapeuta*, Centro Scientifico Editore, Torino 1994, pp. XVII - 474, lire 48.000

Il libro affronta in modo originale e sistematico l'impatto che l'attività dello psicoterapeuta ha sulla vita personale, familiare, sociale e sulla professione stessa. Con un linguaggio comprensibile e accessibile anche ai non specialisti, l'autore esamina tematiche relative non solo alla formazione, all'inserimento professionale, al "lavoro" dello psicoterapeuta, ma si rivolge anche ad argomen-

ti “privati” inerenti, ad esempio, il rapporto di coppia, con i figli, con i parenti in generale, con gli amici, soffermandosi su aspetti particolari come il matrimonio, il divorzio, il trasferimento. Vengono trattate in modo particolare problematiche personali riconducibili a difficoltà emotive, comportamentali o esistenziali, per giungere sino al tema del “burn-out”. Gian Giacomo Rovera, che cura la Presentazione del testo, evidenzia come la linea espositiva tracciata nei singoli paragrafi faccia risaltare le mete reali e consce, lasciando in penombra quei fattori intrapsichici e quegli elementi inconsci, così rilevanti in tale scelta professionale. Il libro fa comprendere come non sia mai concluso il percorso formativo dello psicoterapeuta, la cui identità è in continuo divenire in rapporto alla professione. Tale professione potrebbe essere considerata come una sorta di “chiamata” a un “duro compito”; sicché lo psicoterapeuta sarebbe avvicinabile a un “guaritore ferito”, che offre assistenza a chi stia soffrendo di disturbi psichici. Il volume costituisce un importante stimolo alla riflessione sia per chi già esercita l’attività psicoterapeutica, sia per chi a essa si vuole avvicinare o comunque per coloro che debbano avere una “dimensione psicoterapica” nell’ambito di contesti sanitari, pedagogici, psicologici o sociologici.

*

VARRIALE, C., MARENGO, A. (1994), *Valutazione dello stile di vita e intervento educativo*, Loffredo, Napoli, pp. 240, lire 24.000

Il lavoro di Cosimo Varriale e Alba Marengo – come sostiene Roberto Gentile, che cura la Presentazione del libro – illustra con estrema chiarezza espositiva i principali costrutti teorici della Psicologia Individuale di Alfred Adler. Gli Autori, nella prima parte del volume, descrivono con rigore le tappe salienti della vita, delle opere e del percorso umano e scientifico di Adler in relazione agli accadimenti sociali. Alcuni temi basilari dell’impianto teorico adleriano sono collocati nel più vasto contesto della produzione scientifica moderna, evidenziandone le convergenze con le dottrine di altri psicologi della personalità e, soprattutto, con “neopsicoanalisti” come Horney, Fromm, Sullivan, Thompson, Kohut.

Particolarmente rilevante è la seconda parte del lavoro, che è dedicata alle problematiche psicopedagogiche e alla valutazione dello stile di vita dell’alunno come momento indispensabile per programmare efficaci interventi educativi. Sono, quindi, trattati i cosiddetti capisaldi della psicopedagogia adleriana: lo stile di vita unitario, il sentimento di inferiorità e la sua compensazione, il sentimento sociale, la costellazione familiare, la protesta virile, lo scoraggiamento del bambino, l’autostima.

I capitoli finali presentano tecniche di esplorazione e di comprensione dello stile di vita in chiave adleriana attraverso la dettagliata illustrazione di una batteria di originali strumenti diagnostici estremamente utili soprattutto per coloro che operano nel mondo della scuola.

Notiziario

ICASSI '95 Malta, 16-29 luglio 1995

L'ICASSI (International Committee for Adlerian Summer Schools and Institutes), fondato da Rudolf Dreikurs nel 1962 con lo scopo di promuovere e diffondere la psicologia adleriana, terrà i corsi estivi annuali per il 1994 a Malta. Le teorie e i metodi di Alfred Adler e di Rudolf Dreikurs sono applicati al singolo, alla famiglia, alla coppia, al contesto scolastico come a quello lavorativo e professionale. I partecipanti possono scegliere due corsi fra i molti proposti, per una durata complessiva di una o due settimane.

Una giornata tipo include:
un dibattito o una dimostrazione plenaria;
un corso antimeridiano a scelta;
un corso pomeridiano a scelta;
una sessione preserale speciale a scelta;
attività serali sociali e ricreative.

Le attività si svolgono in lingua inglese e/o tedesca.

Per iscrizioni rivolgersi a:
Paul Hubbertz
Hagener Allee 81 a
22926 Ahrensburg Germany
fax 0049 4102 81757

Per informazioni rivolgersi a:
Dr. Gabriella Covacci
Via del Progresso, 14
20125 Milano Italy
tel. 02/6690289